



Ministério da Educação

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRÂNGULO MINEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Simone das Graças Leal

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O Contexto de
escolas públicas de Uberaba - MG**

Uberaba

2019

SIMONE DAS GRAÇAS LEAL

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O Contexto de escolas
públicas de Uberaba - MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação, Linha de Pesquisa “Formação de professores e Cultura Digital”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges

Uberaba

2019

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

L473f Leal, Simone das Graças
Formação continuada de professores em serviço: o contexto de escolas
públicas de Uberaba - MG / Simone das Graças Leal. -- 2019.
171 f. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Tri-
ângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2019
Orientadora: Profa. Dra. Maria Célia Borges

1. Professores - Educação (Educação permanente). 2. Educação bási-
ca. 3. Identidade social. I. Borges, Maria Célia. II. Universidade Federal
do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

SIMONE DAS GRAÇAS LEAL

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O Contexto de
escolas públicas de Uberaba - MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em “Formação de professores e Cultura Digital”, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro - UFTM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba, 20 de fevereiro de 2019.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges - Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Váldina Gonçalves da Costa
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof.^a Dr.^a Betânia de Oliveira Laterza Ribeiro
Universidade Federal de Uberlândia

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que com sua infinita sabedoria foi essencial em minha trajetória; ao meu pai Olavo (*in memoriam*), que já se foi, mas se faz presente em todos os dias da minha vida; à minha mãe Odete e à minha irmã Silvânia, pelo companheirismo, exemplo de caráter e dignidade; e à minha filha Ana Júlia pois, sem ela, nenhuma conquista valeria a pena.

AGRADECIMENTO

Do processo seletivo, passando pelas várias etapas até a conclusão do mestrado, foi um longo caminho percorrido. Nada foi fácil, nem tampouco tranquilo. A elaboração deste trabalho só se concretizou através da colaboração, estímulo e apoio de diversas pessoas. Por isso, expresso toda a minha gratidão a todos que direta, ou indiretamente, contribuíram para a edificação dessa realidade.

Agradeço primeiramente a Deus, por sempre me conceder sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, coragem para acreditar, força para não desistir e proteção para me amparar.

Agradeço à minha família: Ana Júlia O. Leal, Odete Tavares Leal, Silvânia T. Leal Baccelli, Sebastião A. Oliveira, Guido G. Baccelli pelo apoio, confiança, motivação incondicional e sacrifícios a que essa dissertação e seu atribulado trajeto me impuseram.

Agradeço ao meu pai Olavo Leal, *in memoriam*, por ter sido o primeiro a me incentivar a trilhar os caminhos do conhecimento, se orgulhando de cada conquista.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Célia Borges, que me acolheu nessa trajetória íngreme, me oportunizando grande aprendizado, me fazendo perceber como ocorre o processo do mestrado, acreditando em minha capacidade, me impulsionando nessa caminhada muitas vezes árdua, mas que me fez crescer no âmbito pessoal e profissional. Digo isso com a convicção de que aprendi muito nesse percurso. Minha gratidão, meu respeito e admiração Dr.^a Maria Célia, pela possibilidade de visualizar novos horizontes que me oportunizaram alcançar os objetivos propostos nessa dissertação.

Sendo fiel ao início de minha caminhada, agradeço à Prof.^a Dr.^a Helena Ornellas Sivieri Pereira, cujas notas dominantes de sua orientação fizeram emergir o início de todo este processo. Sua cordialidade e a utilidade de suas recomendações me alavancaram desde o início.

Registro dois agradecimentos muito especiais à Prof.^a Dr.^a Váldina Gonçalves da Costa e à Prof.^a Dr.^a Bethânia de Oliveira Laterza Ribeiro, pela colaboração efetiva na construção desse trabalho, observando, sugerindo, acrescentando e, principalmente, pela disponibilidade em contribuir, avaliar e orientar nas fases decisivas de minha trajetória.

O meu agradecimento para o grupo de docentes e secretário do PPGE UFTM, o meu obrigada pelos saberes compartilhados.

Durante o desenvolvimento do trabalho foram-me dadas provas de amizade por colegas que procuraram me ajudar e valorizar. Agradeço especialmente ao Marlon pelo diálogo e “fluidez” de informações.

Agradeço também pelas muitas razões profissionais e pessoais: Jorge Luís Leal Baccelli, Olavo Moacir, Raquel R. Evangelista, Regina A. Silva, Débora Gabrielle, Patrícia Prata, Beatriz Pucci, Chambertam Tavares Desidério.

Agradeço as instituições educacionais da rede pública municipal e estadual na pessoa de seus dirigentes e profissionais docentes que corroboraram com minha pesquisa, sem a colaboração e disponibilidade dos mesmos não seria possível a realização desse trabalho.

Agradeço principalmente a Prefeitura Municipal de Uberaba que ao me conceder licença para a realização do mestrado, me oportunizou a concretização de um sonho e a possibilidade de alcançar caminhos, há muito tempo por mim almejados, na construção do conhecimento no campo da pesquisa.

ADMIRÁVEL GADO NOVO
(Zé Ramalho)

Vocês que fazem parte dessa massa
que passa nos projetos do futuro
é duro tanto ter que caminhar
e dar muito mais do que receber
e ter que demonstrar sua coragem
à margem do que possa parecer
e ver que toda essa engrenagem
já sente a ferrugem lhe comer
eh! oh! oh! vida de gado
povo marcado eh! povo feliz...
lá fora faz um tempo confortável
a vigilância cuida do "normal"
os automóveis ouvem a notícia
os homens a publicam no jornal
e correm através da madrugada
a única velhice que chegou
demoram-se na beira da estrada
e passam a contar o que sobrou
eh!oh!oh! vida de gado
povo marcado eh! povo feliz...
o povo foge da ignorância
apesar de viver tão perto dela
e sonham com melhores tempos idos
contemplam esta vida numa cela
esperam nova possibilidade
de verem esse mundo se acabar
a arca de Noé, o dirigível
não voam nem se pode flutuar
não voam nem se pode flutuar
eh! oh! oh! vida de gado
POVO MARCADO EH! POVO FELIZ...

RESUMO

O presente estudo faz parte do PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em “Formação de professores e Cultura digital” da Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM, tem como objeto o trabalho no âmbito de formação continuada em serviço em escolas públicas de Uberaba-MG, vislumbrando até que ponto esta interfere na identidade e/ou aperfeiçoa as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. O trabalho é inicialmente delineado pela pesquisa bibliográfica, na qual se busca conceituar formação inicial, formação continuada, formação continuada em serviço, políticas públicas no âmbito da formação continuada na contemporaneidade e identidade profissional, fundamentado em Paulo Freire, Alvarado Prada, Tardif, textos, artigos, dissertações, teses de autores diversos, bem como na contextualização das legislações pertinentes, nos âmbitos federal, estadual e municipal, relacionadas à temática de investigação. Nessa perspectiva foi realizada a pesquisa qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica, análise documental e empírica, com aplicação da técnica da entrevista semiestruturada. Foram escolhidas escolas públicas municipais e estaduais da cidade de Uberaba-MG. Os sujeitos participantes são professores/as que atuam no mínimo há dois anos em sala de aula nessas instituições educacionais, e que, concomitantemente participam das formações continuadas em serviço no local de trabalho. Os dados coletados foram analisados pela técnica Análise de Conteúdo. Os resultados mostram que embora os professores colaboradores reconheçam a importância das formações continuadas em serviço para o desenvolvimento de sua práxis, elas têm sido ineficientes devido à forma como acontecem. Muitas vezes a responsabilidade das formações é delegada aos profissionais docentes, exauridos com a sobrecarga de trabalho atribuída ao professor contemporâneo. Afiançaram, também, que muitas vezes as formações desviam de seu objetivo principal, principalmente na rede estadual de educação, prevalecendo temas administrativos ou organizacionais em detrimento da formação de fato. As formações continuadas em serviço carecem de ressignificação e mudanças que extrapolam ações internas e se constituem em uma via de mão dupla, na qual os profissionais docentes precisam estar cientes de sua importância social e utilizar esse tempo e espaço que é o *locus* de sua atuação, para construir e ratificar sua identidade profissional. Quanto ao Projeto Político Pedagógico e às formações continuadas em serviço, constatou-se que o documento, na maioria dos casos, constitui-se em uma mera formalidade, não contribuindo de forma consistente para o fortalecimento das formações continuadas em serviço.

Palavras-chave: Formação Continuada em serviço. Educação Básica. Identidade Profissional Docente.

ABSTRACT

The present study is linked to the Postgraduate Program in Education (PPGE) of the Federal University of Triângulo Mineiro – UFTM, in the field of “Teacher Training and Digital Culture”. The object of this research is the work developed in the scope of in-service teacher training in public schools of the municipality of Uberaba-MG, looking at the extent to which this interferes in the identity and / or improves the pedagogical practices of teachers of Basic Education. The study is initially delineated by bibliographical research in which there is an intention to conceptualize initial training, continuous training, in-service teacher training, public policies in the scope of current in-service teacher training and professional identity, based on Paulo Freire, Alvarado Prada, Tardif and on texts, articles, dissertations, theses and publications of various authors, as well as in the contextualization of pertinent legislation, at the federal, state and municipal levels, related to the research theme. In this perspective, the qualitative, exploratory and descriptive research was carried out, using the bibliographical research, documentary and empirical analysis, with application of the semi structured interview technique. Municipal and state public schools of the municipality of Uberaba-MG were chosen and the participating subjects are teachers who have been in the classroom for at least two years in these educational institutions, and who currently participate in in-service teacher training at the workplace. The data collected were analyzed using the Content Analysis Technique. The results show that while collaborating teachers recognize the importance of in-service teacher training for the development of their praxis, they have been inefficient due to the way they are performed. Often the responsibility of the training is delegated to the teaching professionals, exhausted with the overload of work attributed to the contemporary teacher. They also affirmed that the trainings often deviate from their main objective, especially in the state education network, with administrative or organizational issues prevailing over the real training. In-service teacher training requires redetermination and changes that extrapolate internal actions and constitute a two-way street in which teachers need to be aware of their social importance and use that time and space, which is the locus of their action, to build and ratify their professional identity. As for the Political Pedagogical Project and the in-service teacher training, it was found that the document, in most cases, constitutes a mere formality, not contributing consistently to the strengthening of in-service teacher training.

Keywords: In-service teacher training. Basic Education. Professional Teaching Identity.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Professores em Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional para Reestruturação e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior
CEFAMS	Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de Professores
CEFOR	Centro Educacional de Formação
CEMEIS	Centros Municipais de Educação Infantil
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e Caribe
CFE	Conselho Federal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional da Educação
CRV	Centro de Referência Virtual
EAD	Educação a Distância
EC	Emenda Constitucional
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituição de Educação Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional Magistério
MAGISTRA	Rede Mineira de Formação de Educação
MEC	Ministério de Educação e Cultura
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN	Parâmetro Curricular Nacional
PDE	Plano de Desenvolvimento Educacional
PDME	Plano Decenal Municipal de Educação
PEB	Professor da Educação Básica
PEC	Programa de Educação Continuada
PEE	Plano Estadual de Educação
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PISA	Programa Internacional para Acompanhamento das Aquisições dos Alunos
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAD	Programa de Capacitação de Diretores
PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROFORMAÇÃO	Programa de Formação de Professores em Exercício
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEE	Secretaria de Educação do Estado
SEEMG	Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais
SNE	Sistema Nacional de Educação
TICs	Tecnologias da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta
UFTM	Universidade Federal do Triângulo Mineiro
UNESCO	United Nation Educational Scientific and Cultural Organization
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Fases da Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977)	28
Figura 2	Mapa da localização e área do município de Uberaba – MG	94
Gráfico 1	Formação Profissional dos Professores da Educação Básica – Sujeitos da Pesquisa	122
Gráfico 2	O que levou os colaboradores professores da Educação Básica das escolas públicas de Uberaba – MG a serem professores.	134
Gráfico 3	Como os professores da Educação Básica das escolas públicas de Uberaba – MG, colaboradores da pesquisa aprenderam a ser professores.	135
Gráfico 4	O que é ser um bom professor na ótica dos professores da Educação Básica Colaboradores da Pesquisa.	136
Quadro 1	Relação das questões da pesquisa com objetivos, metodologias e técnicas	22/23
Quadro 2	Demonstrativo de perguntas para direcionar as entrevistas semiestruturadas	23/24
Quadro 3	Ano de Criação, objetivo e público-alvo dos Programas Implantados pelo Governo Federal no período de 1997 a 2012	70/71
Quadro 4	Quadro4 - Os quatro processos identitários típicos	86
Quadro 5	Quadro 5 - Escolas Públicas – Local da pesquisa	110
Quadro 6	Quadro 5 - Escolas Públicas – Local da pesquisa	110
Quadro 7	Caracterização dos professores quanto ao sexo, faixa etária, formação inicial, Pós-Graduação, tempo de atuação, nível de ensino que leciona.	110/111
Quadro 8	Categorias Iniciais para grupo de educadores.	116
Quadro 9	Categorias Iniciais e Intermediária para grupo de educadores.	116
Quadro 10	Categorias intermediárias e categorias finais	117
Quadro 11	Categoria Inicial - Análise documental do PPP- Recorte Formação Continuada em serviço	119
Quadro 12	Categorias iniciais e intermediárias - Análise documental do PPP - Recorte de Formação Continuada em serviço	119

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	Escolaridade do Professor no Brasil 2013/2017	77
Tabela 2	Professores da Educação Básica com Pós-graduação, por tipo de titulação Brasil – 2013/2017	78
Tabela 3	O Ciclo da Vida Humana: estudos clássicos	92
Tabela 4	Instituições educacionais de Uberaba – MG nas esferas federal, estadual, municipal e particular em todas as modalidades de ensino	96
Tabela 5	Estrutura da Formação Continuada em Uberaba – MG no período compreendido entre de 1994 até os dias atuais.	98

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
I. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE ESTUDO	32
II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL, CONTINUADA E CONTINUADA EM SERVIÇO	40
2.1 Formação inicial de professores e o contexto histórico.....	44
2.2 Formação continuada.....	53
2.3 Formação continuada em serviço.....	57
III. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS	60
3.1 Influências internacional e políticas públicas educacionais - ênfase na formação de professores.....	61
3.2 Formação de professores: legislações e programas federais.....	69
IV. A SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE	83
4.1 Identidade profissional docente.....	85
4.2 Formação de professores: identidade e subjetividade docente.....	88
4.3 Fases da carreira docente em sala de aula.....	90
V. UBERABA: LÓCUS DA PESQUISA E POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO NO ÂMBITO MUNICIPAL E ESTADUAL ...	94
5.1 Formação continuada em serviço e legislações na rede municipal de educação de Uberaba.....	97
5.2 Projeto político pedagógico – construção coletiva na escola.....	101
5.3 Formação continuada e legislações no estado de Minas Gerais.....	103
VI. PROCEDIMENTO, DISCUSSÃO E RESULTADOS	109
6.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa.....	110
6.2 O espaço de realização da pesquisa e os passos para a análise das entrevistas semiestruturadas.....	114

6.2.1 Análise do documento.....	117
6.3 Ótica dos professores sobre formação continuada em serviço.....	120
6.3.1 Categoria 1 - Formação continuada em serviço no espaço da escola – perfil profissional docentes e influência na prática em sala de aula.....	121
6.3.2 Categoria 2 - Vislumbrando uma formação continuada em serviço que contemple o desenvolvimento do profissional docente e sua prática.....	129
6.3.3 Categoria 3- Contribuição da formação continuada em serviço na formação da identidade profissional docente.....	133
3.4 Análise de conteúdo da Categoria 4 - PPP – Comprometimento docente na perspectiva da Formação continuada em serviço (dados coletados nas entrevistas) e Análise de conteúdo da Categoria 1 da Análise de documentos construção do PPP e formação continuada em serviço; PPP - Identidade da escola e do professor na perspectiva da formação continuada em serviço no espaço escolar.....	141
CONCLUSÃO.....	145
.	
REFERÊNCIAS.....	152
.	
APÊNDICE A.....	164
APÊNDICE B.....	166
APÊNDICE C.....	167
APÊNDICE D.....	168

INTRODUÇÃO

A epígrafe com a música “Admirável Gado Novo” de Zé Ramalho foi uma maneira poética para abarcarmos o tema de nosso trabalho. Entendemos que o povo brasileiro, marcado pela opressão há um longo tempo, vive ainda hoje de forma alienada, sem tomar consciência de que a libertação é um movimento político e social que tem se servido da educação para postular a dominação das massas. Inobstante a temporalidade, continuamos com as mesmas dificuldades e sofrimentos estabelecidos pela subserviência de um povo que teme a liberdade, optando por se refugiar na hipocrisia da insegurança do opressor. Paulo Freire (1987) faz analogia entre a libertação e o parto, afirmando que o processo é doloroso, porém traz à luz um novo homem, justamente esse novo ser que buscamos na formação dos professores, para que eles estejam aptos a conceber, à luz da construção do conhecimento, pessoas com perspectivas diferenciadas, capazes de impulsionar tomadas de decisões desalienadas e justas, em uma sociedade que sempre conduziu a educação de forma a disseminar e ratificar a desigualdade e perpetuar a hegemonia dos poderosos, .

A profissão docente está em constante edificação. Em nosso entendimento, a formação deve levar os professores à reflexão e compreensão do papel social e político de sua profissão, inobstante a impossibilidade de dissociar o profissional docente do contexto social e político em que atua. Na perspectiva freiriana o educador é um ser político, não no sentido partidário, mas na clareza de sua opção e compromisso enquanto educador. A escola é um espaço de construção da identidade profissional docente e não se trata de um local transitório, mas sim onde se concebe, significa e ressignifica a visão de mundo, onde há enfrentamento, conflito, interação individual, e coletiva, na busca de transformações. A formação de professores é uma oportunidade singular de possibilidades, de não deixar a “engrenagem” ser corroída pela ferrugem, de despertar para a libertação, intrínseca no indivíduo que desperta no momento em que toma consciência de que os “sonhos com melhores dias” apenas se concretizarão com o seu fazer profissional.

A escola como local de construção e barganha de saberes, necessita ser um espaço no qual os professores possam atuar de maneira autônoma na construção de cidadãos livres, conscientes, sem amarras. A canção “Admirável gado novo” retrata a submissão em que o povo está inserido, mas também mostra a possibilidade de conceber um novo homem através da formação docente em sua prospecção política e identitária, formando profissionais responsáveis, com consciência crítica, formando docentes que não se deixem escravizar e

levem para a sala de aula as implicações sociopolíticas da educação, que sejam capazes de decisões pensadas e ações que venham emergir de maneira responsável e libertadora na formação de indivíduos, que não tenham vocação para a injustiça, a opressão e sejam capazes de um confronto de ideias na busca de igualdade e liberdade.

Após a explanação dos motivos que me levaram à utopia de usar uma epígrafe que a meu ver retrata com tanta solidez a vida do povo brasileiro agregado ao meu tema de estudo, relato, a partir do próximo parágrafo minha trajetória pessoal, ratificando minhas razões para seguir nessa linha de estudos.

As experiências profissionais mobilizaram meu interesse pelo presente estudo, que culminou na dissertação ou relatório de pesquisa. As inquietações em minha vida profissional me levaram a perfilhar por esse caminho que pleiteiam descortino da formação continuada em serviço nas escolas públicas de Uberaba-MG, buscando encontrar respostas a angústias que ainda trazem incertezas em minha vida profissional no âmbito de minha atuação.

Desde muito cedo já se percebia minha aspiração para a educação e, assim, minha identidade como professora vem se construindo desde tenra idade, nas brincadeiras de escolinha, perpassando pela admiração e respeito pelos meus professores em toda a Educação Básica, em minha formação correspondente ao Ensino Médio profissionalizante, ocasião em que optei pelo Magistério. Ao refletir sobre isso, explico a ideia de que a identidade profissional do professor está sempre em construção, pois, segundo Tardif (2014, p.107): “[...] é impossível compreender a questão da identidade dos professores em inseri-la imediatamente na história dos próprios atores, de suas sanções, projetos e desenvolvimento profissional.”

Dou prosseguimento à minha trajetória acadêmica recordando-me que durante o curso de Magistério, o diretor da escola nos permitia ter uma “escolinha”, que funcionava aos domingos, cujos alunos nós levávamos (primos, vizinhos, filhos de amigas, etc.). Fazíamos campanha para mantê-la financeiramente, bem como éramos os protagonistas dela assumindo todos os papéis no âmbito de nossa escola dominical. Essa experiência não tinha como objetivo o estágio, mas sim a vivência, o que ainda mais fez pulsar dentro de mim a certeza de minha escolha profissional. Apesar da convicção do caminho que escolheria para trilhar, ao finalizar o curso de Magistério, não me foi possível ingressar de imediato na carreira profissional docente. Contudo, o sonho ficou adormecido e, assim que me foi possível, iniciei o curso de Pedagogia. Em 1989, ainda cursando Pedagogia, comecei a prática docente realmente, enfrentando a fase de desafio e encantamento (Huberman, 2000). Posteriormente, cursei uma Pós-graduação *lato sensu* em “Processo ensino-aprendizagem”, buscando mais alternativas para permanecer e avançar na educação. Por conseguinte, cursei Licenciatura em

Geografia. Com mais essa formação me foi possível lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio de diversas escolas públicas de Uberaba-MG, adquirindo experiência em todas as etapas da Educação Básica, visto que com o curso de Magistério lecionei nos anos iniciais da Educação Básica e, com a formação em Pedagogia, foi possível trabalhar na formação de professores no curso de Magistério que, na ocasião, era equivalente ao Ensino Médio.

Em 1998, após ser aprovada em concurso público, fui nomeada professora na rede municipal de Uberaba e, em 2002, após aprovação em concurso, fui nomeada especialista da Educação Básica na rede estadual do estado de Minas Gerais. Saliento que cada etapa foi vivida com muito empenho e dificuldade e tive que superar muitos limites e entraves, porém, com determinação e firmeza, consegui alçar voos que inicialmente pareciam impossíveis.

Fundamentada pela vivência nas instituições educacionais em que atuei, e ainda atuo, evidenciei uma resistência às formações, principalmente às formações continuadas em serviço, aliada a um desconforto por parte da comunidade escolar, por esta estar atrelada à avaliação do desempenho profissional docente¹, na rede municipal, como também, obrigatória na rede estadual², por estar vinculada ao cumprimento de carga horária extraclasse. Não raras vezes ouvi colegas dizendo que esse era o único motivo para frequentar tais formações. Convicta de que nada está acabado, que tudo está posto em constante processo de construção, decidi enveredar pelos caminhos da pesquisa, no intuito de entender a logística da formação continuada em serviço, visto que na rede municipal participo dos projetos de formação continuada em serviço, como professora, e muitas vezes me intrigam tais manifestações de desencanto. Questiono o porquê de tal comportamento. Sob a angústia de minhas percepções, tento enxergar no meu entorno os motivos dessa insatisfação. Seria por não acreditarem que os temas abordados e a forma como são trabalhados não tragam algum contributo para o fazer pedagógico em sala de aula? Em outro prisma, na rede estadual, onde atuo como pedagoga, comumente sou formadora, busco metodologias inovadoras, mesmo tendo consciência de que os temas trabalhados na formação são praticamente impostos pelo nosso órgão mantenedor, que é o estado. Outras vezes, atendemos às questões pertinentes à administração da instituição educacional em questão. Tamanha é a intensidade e turbulência de indagações, que instiga o desejo em aprofundar meus conhecimentos, investigando a formação continuada em serviço e a identidade dos atores desse contexto, corroborando, na tessitura desse campo na erradicação

¹ Lei Municipal Complementar nº 552, de 18 de outubro de 2017. §2º As atividades formativo-pedagógicas, referentes aos encontros de formação continuada, desenvolvidas na Unidade de Ensino, sob a coordenação da equipe gestora, serão norteadas pela Casa do Educador Professora Dedê Praiz.

²Ofício Circular GS nº002663 de 13 de setembro de 2016

desse entendimento do senso comum, incrementando e buscando dados que a fomentem para que as formações realmente venham ao encontro dos anseios docentes, abrilhantando, transformando o contexto de sua prática em sala de aula e, conseqüentemente das instituições onde atuamos.

Diante do exposto, optei por investigar como a formação continuada acontece nas escolas públicas de Uberaba- MG, partindo da premissa de que a formação continuada em serviço seja um espaço de efetivação da autonomia, onde ocorra dialogicidade e, ao invés de designar culpados ou justificativas amenizadoras para os dilemas enfrentados, ocorra a busca coletiva de soluções concretas para os problemas experienciados no cotidiano escolar e, especialmente, no papel de professor exigido na contemporaneidade. Espero que os resultados da pesquisa levem os professores à reflexão sobre a constituição de sua identidade profissional e que as políticas públicas possam repensar e ressignificar as formações continuadas em serviço.

Entendo que as propostas de formação continuada para os docentes têm sido, nestes últimos anos, uma preocupação tanto para o poder público, mesmo no sentido de manter a reprodução ideológica da classe dominante, como para pesquisadores e teóricos da educação. Nesse sentido Gatti (2003), diz que a formação continuada de professores abarca uma dubiedade envolvendo aspectos sociais e psicológicos, em efígie da pluralidade de significados que essa tessitura abrange. Lima (2001, p.30) valoriza essa ideia com a seguinte reflexão sobre formação continuada: “Formação contínua é a articulação entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor, como possibilidade de postura reflexiva dinamizada pela práxis”.

Diante do que foi colocado, vale destacar que nenhum profissional deve ficar estagnado com o fim do curso de graduação. É explícito que na área educacional existem inúmeras lacunas entre o saber universitário e a prática docente em sala de aula, por ser o professor, um profissional a quem são atribuídas múltiplas e contraditórias funções, dentre elas: transmissão e construção de conhecimentos, a responsabilidade de formadores de opinião, a preparação para o mercado de trabalho e a construção da cidadania no âmbito mais amplo, dentre outros. Entretanto, na composição desse contexto profissional docente, a prática mostra que os professores frequentam a formação continuada em serviço demonstrando angústia e/ou indiferença atribuídas, em parte, a uma excessiva carga de responsabilidade.

Na atualidade percebo que se tem buscado romper com o modelo de formação baseada na racionalidade técnica, em que o professor é visto com uma formação pautada na educação bancária (FREIRE, 1987), na qual o estudante recebe conhecimentos e deve dar o mesmo de

volta, comumente por meio da memorização, que é arcaica, principalmente depois da chegada da cultura digital e da globalização, que acelera a crise da identidade do professor. Nesse entrecho, o uso das tecnologias digitais é colocado como uma das formas de experiência educativa que busca dinamizar o processo de ensino-aprendizagem, inserindo mais um dilema na prática do professor e em sua formação inicial e continuada. Enfim, a falta de preparação e qualificação para o trabalho, pode ser um dos motivos que os condiciona a seguir modelos educativos ineficazes, transmitir conhecimentos descontextualizados, orientados em resultados esperados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura). Na visão de Pimenta:

A formação de professores reflexivos compreende um projeto humano emancipatório. [...]... as escolas de formação de professores necessitam ser reconhecidas como esferas contra públicas, de modo a propiciarem a formação de professores com consciência e sensibilidade social. Para isso, educá-los como intelectuais críticos capazes de ratificar e praticar o discurso da liberdade e da democracia. (PIMENTA, 2012, p.31).

Aparentemente, espera-se que os professores da sociedade contemporânea sejam capazes de ajudar a compor a endrômina do desenvolvimento individual e coletivo e que saibam manejar os instrumentos que a cultura indica como representativos de modos de viver e de pensar civilizados, específicos da atualidade e do futuro.

As professoras ensinam em escolas, cuja forma básica foi definida nos séculos XVI e XVII, um espaço segmentado, um tempo fragmentado, uma avaliação que diz o valor da pessoa do estudante. Essa forma escolar condiz com a Pedagogia tradicional. “É nela que o professor é convidado/desafiado a superar os paradigmas conservadores, a ser inovador, usar uma abordagem construtivista e a usar o computador e a internet...” (Charlot, 2008, p26).

Simultaneamente a esses entraves, na vivência do cotidiano escolar, verifica-se alguns paradoxos na concretização das formações de professores. Os questionamentos e problemas são muitos, podendo elencar alguns deles: desvalorização e desrespeito da sociedade à profissão e ao profissional docente; rejeição por parte do profissional docente à maioria dos cursos oferecidos, seminários, simpósios, bem como a outras modalidades de formação continuada ofertados por instituições diversas. Além de tudo isso, a evidência de que cada instituição educacional tem suas particularidades e a formação oferecida nem sempre corresponde à realidade experienciada em diferentes ambientes educacionais nos quais atuam se torna outro fator dificultador. Contudo, apesar dos obstáculos expostos, acredita-se, ainda, que a formação continuada realizada na própria escola seja uma das alternativas para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem. Na contramão do sucesso da

formação em serviço, denunciarmos que em repetidas vezes, as reuniões administrativas são integradas às reuniões de formação em serviço, prevalecendo as pautas da primeira em detrimento da segunda.

Parti do pressuposto de que o saber empírico vivenciado em escolas públicas nas quais laboro no campo da docência, se aliado ao saber científico, poderia levar ao descortino de incertezas e ansiedades, no que se refere à formação continuada em serviço. Por isso, decidi investigar os fatores que levam seus atores à indiferença e ao desprezo pelas formações em serviço, e se de fato, estas têm contribuído com os professores em sua prática. Nesse contexto, apesar da resistência com relação à formação continuada, é inegável haver problemas na formação inicial dos professores, e que os desafios no cotidiano da escola e da sala de aula são imensos e que, portanto, todos precisam aprender mais.

Minha prática como docente em escolas públicas revela a nítida insatisfação que ocorre com professores e formadores na realização e participação da formação continuada em serviço. A grande maioria demonstra ter participado por obrigação e que aquela experiência não lhe trouxe nenhuma utilidade, não ocorreu diálogo e interação entre as partes. Altenfelder (2005, p.2) afirma:

Nossa experiência mostra que os professores, muitas vezes, ao avaliarem os processos de formação mencionam sentimentos como o de serem usados como objetos de pesquisa, de não serem respeitados em seus interesses, necessidades, ritmo e processo, ou apresentam queixas como dicotomia entre teoria e prática por parte dos formadores e sobre a falta de isomorfismo entre a formação que recebem e o tipo de educação que lhes é pedido que desenvolvam. Os formadores, por seu lado, apontam nos professores resistência, medo de mudar, pouco comprometimento e falha na formação inicial.

Creio que alguns profissionais chegam a ver nos formadores a figura do opressor, e parecem sentir a necessidade de libertação de toda a carga depositada sobre seus ombros pelo sistema, muitas vezes cansado de lutar uma luta inglória, visto que as políticas públicas e, até mesmo a sociedade, não lhes dão o valor que se acham merecedores. Nesse prisma, Alvarado Prada relata:

É comum observar como na "qualificação" de docentes, estes são informados de conceitos teóricos que pouco lhes interessam e, até por isso, não compreendem nem veem aplicabilidade. Em consequência, produzem formas de resistência e criam conceitos meramente mecanicistas e utilitários da "qualificação" que, ao invés de melhorar o exercício dos docentes, os desmotiva, dificultando as mudanças e o despertar de novos interesses em tal sentido. (ALVARADO PRADA, 1997, p.102).

Portanto, é necessário que seja oportunizado a esse professor um espaço onde a homologia dos professores com seus próprios saberes e suas relações identitárias possam dialogar, se conectando às novas facetas do modo de aprender dos educandos, possibilitando a expressão de sua voz.

Por meio de todas as tecnologias e as bibliografias acessíveis, dispomos de inúmeras possibilidades em termos de apropriação do conhecimento. Saviani (2003, p.75) afirma que “[...] a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico, científico.” Essas transformações sociais exigem mudanças na educação, que por sua vez requer mudanças na postura dos educadores. Entendo que as mudanças na postura dos educadores passam por programas bem elaborados de capacitação profissional, reflexões, mudanças de paradigmas, dentre outros. Vislumbro a educação como o caminho para as transformações sociais e, para que isso aconteça, precisa-se de educação comprometida, de qualidade, atualizada e contextualizada. Faz-se necessário, portanto, despertar o gosto e o prazer de aprender mais. Conforme Rodriguez e Silva (2015, p. 563):

[...] a partir de 2006, a política de formação de professores existente, desarticulada e fragilizada na década de 1990, sofreu um reposicionamento da esfera federal, consolidando uma tendência à recentralização/concentração nas políticas públicas federais de formação de professores. O processo em destaque realiza uma recentralização na União e uma concentração da política nacional de formação no Ministério da Educação.

Numa perspectiva neoliberal³, a educação começou a ser gerenciada com um modelo empresarial, na busca de resultados, levando para as formações continuadas, principalmente em serviço, uma tensão e apreensão induzindo formadores e professores à condução de formações e práticas educativas que buscam atender às expectativas quantitativas esperadas pelo poder público. Costa (2004) se posiciona sobre o fato de que a formação continuada está diretamente atrelada à progressão de carreira. Rodriguez e Silva (2015), em artigo, reportam, também, uma inquietação dos professores no que se refere às decisões e orientações que vêm sempre dos gabinetes e não contemplam a voz do professor.

Pimenta (2012) contrapõe-se às correntes de desvalorização dos professores, entendendo que na atual sociedade, cada vez mais esse profissional é necessário, não como um reprodutor de conteúdos, mas como mediador nos processos que constituem o caráter

³Um conjunto de ideias políticas e econômicas capitalistas que defendem a não participação do estado na economia. De acordo com esta doutrina, deve haver total liberdade de comércio (livre mercado), pois este princípio garante o crescimento econômico e o desenvolvimento social de um país. Comumente, essas ideias orientam a formação educacional para o “saber fazer” em prol da produção capitalista.

cidadão do estudante. Essa valorização do professor, conforme a autora, perpassa pela necessidade de repensar a formação inicial e continuada dos professores. Ressalta que a importância dessa mediação está representada nas ações dos professores, dos discentes, dos pais, das políticas curriculares, das organizações educacionais, dos sistemas de ensino e das inovações educativas.

Quanto às tecnologias da informação e à formação de professores, Alonso (2008) enfatiza a contradição da crença de que a escola fundamental e média seja a extensão do mundo economicamente produtivo e que venha atender à demanda do mercado. As políticas públicas distribuem equipamentos, anunciam a necessidade de inovação e jogam essa demanda para responsabilidade dos professores (Josgrilberg, 2006 et. Al Alonso 2008). Transfere-se, desse modo, para as "mãos" dos envolvidos diretamente com as práticas escolares/pedagógicas a empreitada da transformação, cabendo-lhes recriar fazeres e saberes de lógicas estranhas e alheias a seu cotidiano (Alonso, 2008).

Na concepção de Tardif (2014), existem múltiplos saberes e mesmo sendo a prática do professor individual, esta reflete as relações instauradas durante sua vida a respeito de suas ações. Tudo isso deve ser considerado em uma formação continuada, ou seja, a família, a escola, meio cultural de origem, formação institucional básica e acadêmica, enfim, todos os fatores mencionados interferem na prática do professor.

Ainda nessa linha, Tardif (2014, p. 54), relata que:

Saber plural, saber formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana, o saber docente é, portanto, essencialmente heterogêneo. Mas essa heterogeneidade não se deve apenas à natureza dos saberes presentes; ela decorre também da situação do corpo docente diante dos demais grupos produtores e portadores de saberes e das instituições de formação.

Minha utopia é de que a formação em uma perspectiva humanizada é possível, como formar para um mundo sustentável, para uma educação emancipadora, para a ruptura com o individualismo das classes dominantes, para mediar as inovações contemporâneas.

Busquei desenvolver o trabalho no âmbito de formação continuada em serviço dentro das escolas públicas, com o propósito de conhecer como se constitui a política de formação continuada de professores em relação às possibilidades e desafios encontrados em sala de aula. Dessa forma, a presente dissertação orientou-se pela questão diretriz: “A formação

continuada em serviço interfere na identidade profissional docente ⁴e/ou possibilita um avanço nas práticas dos professores de Educação Básica das escolas públicas de Uberaba?”. O objetivo geral deste estudo foi assim definido: conhecer a formação continuada em serviço nas Escolas Públicas de Uberaba-MG, vislumbrando até que ponto esta interfere na identidade profissional e/ou aperfeiçoa as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.

Por conseguinte, foram traçados os objetivos específicos abaixo explicitados:

- Levantar o referencial teórico atualizado sobre a formação continuada em serviço dos professores da Educação Básica;
- Identificar e discutir as orientações das políticas públicas realizadas nos âmbitos estaduais e municipais concernentes à formação continuada em serviço;
- Verificar como o Projeto Político Pedagógico trata e orienta a formação continuada em serviço no cotidiano da identidade da escola;
- Levantar a compreensão e/ou a visão dos professores sobre suas necessidades, a importância, a relevância e as limitações da formação continuada em serviço;
- Discutir a relação entre a formação e a construção da identidade profissional docente;
- Propor formas e estratégias diferenciadas para atendimento dos interesses formativos que contemplem as necessidades dos docentes.

Este contexto traz consigo outras interrogações profícuas, descritas no quadro abaixo, relacionadas aos objetivos e à metodologia utilizada no desenvolvimento da investigação.

Quadro 1 - Relação das questões da pesquisa com os objetivos, metodologias e técnicas

(continua)

Questões de Pesquisa	Objetivos	Metodologia e técnicas de pesquisa
A formação continuada em serviço favorece o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas dos professores de Educação Básica das escolas públicas de Uberaba?	Conhecer a formação continuada em serviço nas Escolas Públicas de Uberaba-MG, vislumbrando até que ponto interfere na identidade e/ou aperfeiçoa práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.	Análise de documentos, entrevista semiestruturada.
Que autores abordam a formação continuada em serviço	Levantar o referencial teórico atualizado sobre a formação	Pesquisa bibliográfica.

⁴ Do ponto de vista de Lasky, a identidade profissional é a forma como os professores definem a si mesmos e aos outros. É uma construção do “si mesmo” profissional que evolui ao longo da carreira docente e que pode achar-se influenciado pela escola, pelas reformas e pelos contextos políticos, que “inclui o compromisso pessoal, a disposição para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre a matéria que ensinam, assim como sobre o ensino, as experiências passadas, assim como a vulnerabilidade profissional” (Lasky, 2005). As identidades profissionais formam uma “complexa rede de histórias, conhecimentos, processos e rituais” (Sloan, 2006).

dos professores da Educação Básica na última década e quais suas perspectivas a respeito desse tema?	continuada em serviço dos professores da Educação Básica.	
Como as políticas públicas orientam a formação continuada em serviço nos âmbitos federal, estadual e municipal?	Identificar e discutir as orientações das políticas públicas, realizadas nos âmbitos federal, estadual e municipal, concernentes à formação continuada em serviço;	Pesquisa bibliográfica e análise de documentos (LDB, PCN, PNE, diretrizes e demais leis pertinentes).

Quadro 1 - Relação das questões da pesquisa com os objetivos, metodologias e técnicas

(conclusão)

Questões de Pesquisa	Objetivos	Metodologia e técnicas de pesquisa
O Projeto Político Pedagógico das escolas contempla a formação continuada em serviço?	Verificar como o Projeto Político Pedagógico trata e orienta a formação continuada em serviço no cotidiano da identidade da escola;	Análise de documentos.
Os professores estão participando da formação continuada em serviço? Acha-na importante e necessária?	Levantar a compreensão e ou a visão dos professores sobre suas necessidades, a importância, a relevância e as limitações da formação continuada em serviço;	Entrevista semiestruturada.
A formação continuada em serviço que participa interfere e contribui para a redefinição de sua identidade profissional?	Discutir a relação entre a formação e a construção da identidade profissional docente;	Entrevista semiestruturada
O professor tem a possibilidade de interferir e/ou mudar a formação continuada? Se for possível, de que forma isso pode acontecer?	Levantar propostas, formas e estratégias diferenciadas para atendimento dos interesses formativos que contemplem as necessidades dos docentes.	Entrevista semiestruturada

Fonte: Elaborado pela Autora, 2017.

Para o cumprimento destes objetivos, ocorreu o levantamento de dados que abordassem a visão dos docentes da Educação Básica da escola pública no que se refere à formação continuada em serviço e à transformação de suas práticas escolares, com a crença de que a reflexão dos docentes poderia subsidiar uma reformulação curricular para incorporá-la ao contexto social atual, buscando responder de que forma isso ocorre dentro da formação continuada em serviço. Para clarear os propósitos da pesquisa, foram elencadas, no quadro abaixo, as questões da entrevista semiestruturada feita com os sujeitos da pesquisa.

Quadro 2 -Demonstrativo de perguntas para direcionar as entrevistas semiestruturadas e público-alvo.

(continua)

PÚBLICO ALVO	
Professores da Educação Básica que estejam atuando em sala de aula e participando das formações em serviço por, no mínimo, dois anos	
ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	
Perfil	Nome, idade, estado civil, número de filhos, qual o tempo de magistério, rede que trabalha, dobra turno, quantas escolas e atua com qual faixa etária.

Quadro 2 -Demonstrativo de perguntas para direcionar as entrevistas semiestruturadas e público-alvo.

(conclusão)

Formação continuada	Formação inicial? Pós-graduação? () sim () não Qual (is)? Participa de formação continuada? Como? Onde? Qual a importância da formação continuada? Onde participa? Como ela acontece?
A formação continuada em serviço dentro do espaço das escolas	Como os professores participam da construção e avaliação do Projeto Político Pedagógico? Vocês privilegiam a formação de professores na construção do PPP? Por quê? Na instituição educacional em que você trabalha, como acontecem as formações continuadas em serviço? Você está participando? Acha importante e necessária? Você participa da escolha dos temas abordados na formação? Eles estão relacionados com a realidade de sua escola? Os temas de estudo estão coerentes com as necessidades dos professores? Participa como ouvinte sem problematizar ou interfere e levanta questionamentos? Quais referenciais teóricos que tem estudado e que fundamentam a sua prática pedagógica? No seu ponto de vista as políticas públicas valorizam e incentivam a formação do professor? Como?
Identidade profissional docente	O que te levou a ser professor? Como você aprendeu ou aprende a ser professor? O que é ser um bom professor? Você investe em sua formação profissional docente? Como? A sua participação nas formações continuadas em serviço dentro do espaço escolar interferem em sua prática pedagógica? Acrescentam em sua profissionalização? De que forma? Fazendo uma reflexão sobre sua prática profissional, você diria que houve uma transformação pessoal e profissional em sua trajetória como professor? A formação continuada e as relações coletivas no espaço escolar interferiram nessa mudança? De que forma? As formações continuadas em serviço dentro do espaço escolar têm possibilitado a reflexão sobre as dificuldades estabelecidas pelas novas exigências sociais de forma que os professores as

	<p>compreendam e elaborem formas coletivas de buscar solução para enfrentá-las?</p> <p>O que você pensa sobre formação continuada em serviço dentro do espaço escolar e o que sugere para que realmente ela atenda às reais necessidades do profissional docente?</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela Autora, 2017.

O presente estudo é de natureza básica desenvolvida na abordagem qualitativa, de cunho exploratório e descritivo. A opção pela abordagem qualitativa partiu da concepção de que a investigação em pauta envolve questões e significados sociais e culturais. Assim sendo, conquistei maior liberdade de analisar e interpretar de forma subjetiva o objeto de estudo e, por se tratar de um trabalho que envolve questões relacionadas a outros seres humanos, diligenciei assegurar um processo proficiente e ético ao buscar a aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética e Pesquisa.

Flick (2009) afirma que a pesquisa qualitativa não se baseia em um único conceito teórico e metodológico e que os pontos de vista subjetivos são um escopo inicial da pesquisa.

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento da análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos. (FLICK, 2009, p. 23).

A pesquisa qualitativa é descritiva pelo fato de que usam subsídios escritos, entrevistas e observações de campo que substanciam a investigação, empenhando em ser fiel aos dados transcritos ou registrados, abordando os dados investigados de forma minuciosa, não deixando passar nenhum incauto, gesto ou sentido do que é dito ou faz parte do contexto. O decurso da pesquisa qualitativa é parte primordial para o investigador qualitativo. Nessa lógica Bogdan e Biklen (1991, p.49) reconhecem que:

Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Como é que as pessoas negociam os significados? Como é que começaram a usar certos termos e rótulos? Como é que determinadas noções começaram a fazer parte daquilo que consideramos ser o “senso comum”? Qual história natural da atividade ou acontecimento que pretendemos estudar?

O objetivo da pesquisa é descritivo por estudar as características e as relações dos docentes que participam da formação continuada em serviço, compreensão e relevância dessa formação em sua identidade e prática. Na ótica de Gil (2008, p.27), a pesquisa a nível descritivo “[...] tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.”

Na implementação do estudo, primeiramente foi delineada como uma revisão bibliográfica e da legislação pertinente, objetivando identificar a fundamentação teórica que nos oportunizou aprofundar nossos conhecimentos sobre formação inicial, formação continuada e formação continuada em serviço, bem como as legislações em âmbito federal, estadual e municipal e seu reflexo nas formações continuadas em serviço. Gil (2008, p.44) ratifica que “[...] pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. As principais referências para a construção da fundamentação teórica baseiam-se nas obras de André, Marli (2010); Diniz-Pereira, Júlio Emílio (2013); Imbernón, Francisco (2000) Alvarado Prada, Luiz Fernando (1997); Tardif, Maurice (2014); Nóvoa, António (1997); Gatti, Bernadete (2008); Freire, Paulo (1987); Borges, Maria Célia; Aquino, Orlando Fernandez e Puentes, Roberto Valdés (2011), Dubar, Claude (2005), dentre outros.

À luz de uma perspectiva histórico-científica, utilizamos em nossa pesquisa a análise de documentos, visto que os mesmos estão relacionados aos contextos sociais e retratam recortes significativos da realidade na qual estão inseridos. No entanto, a interpretação cabe ao pesquisador, na construção da perceptibilidade do objeto da pesquisa. Na visão de Nascimento (2009, p.13)

A análise utiliza-se de métodos, tanto na forma de pensar, quanto de proceder, ou seja, de raciocínio de abordagem e de procedimento, com o intuito de representar a informação. Sendo assim, a construção do pensamento acerca da AD, evidencia a concepção integradora que se tem de tal processo ao situá-lo na função analítica da estrutura e do conteúdo, no entorno da organização da informação.

A entrevista semiestruturada foi utilizada por ter como objetivo a obtenção de respostas que contribuam de maneira significativa e contundente para o objeto de estudo. (Minayo, 2002, p.96) afirma: “A Entrevista exige habilidade e sensibilidade; não é tarefa fácil, mas é básica. Quando o entrevistador consegue estabelecer certa relação de confiança com o entrevistado, pode obter informações que de outra maneira talvez não fossem possíveis.” Para contribuir nesse tema, destaco Gil (2008), argumentando que a entrevista é uma das técnicas de coletas de dados mais utilizadas quando se trata de questões humanas. Assim, a entrevista possibilita a obtenção de dados em profundidade e os dados obtidos são passíveis de classificação ou quantificação, oferece flexibilidade maior, visto que o entrevistador pode oferecer significado das perguntas ao sujeito da pesquisa, além de poder detectar entonação, tonalidade da voz e expressão corporal. No entanto, as demais técnicas apresentam limitações, dentre as quais cito a interferência exercida pelo aspecto pessoal do

entrevistador ao entrevistado e a influência de opiniões pessoais do entrevistador sobre a resposta do entrevistado.

Realizei o trabalho de campo em quatro escolas públicas da cidade de Uberaba/MG, sendo duas estaduais e duas municipais, selecionadas pelo preceito de conveniência, pois a pesquisadora já atuou nas quatro escolas. Assim, observou-se a possibilidade de maior facilidade de inserção e atendimento à sua solicitação. A atuação da pesquisadora nessas instituições educacionais, *lócus* da pesquisa, ocorreu em diferentes ciclos de sua vida profissional, sendo uma estadual e uma municipal no início de sua carreira, sendo que na atualidade atua nas outras duas, estadual e municipal. As entrevistas foram aplicadas para oito sujeitos, sendo dois de cada escola. Os sujeitos foram escolhidos pela amostragem não probabilística por conveniência, ou seja, profissionais da escola que se dispuseram a colaborar com a pesquisa, através de convite da pesquisadora ou solicitação e indicação da direção das escolas, ressaltando que os critérios elencados pela pesquisadora foram os seguintes: os sujeitos da pesquisa deveriam ser professores da Educação Básica, que atuassem em sala de aula por, no mínimo, dois anos e participassem das formações continuadas em serviço na escola em que trabalham.

Busquei na literatura científica autores que reportassem sobre formação inicial, continuada e continuada em serviço, bem como leis pertinentes e atuais sobre o tema. Posteriormente, entrei em contato com os responsáveis pelas instituições escolares nos quais a pesquisa foi realizada e, assim que obtive sua autorização por escrito e devidamente assinada, foi iniciada a coleta de dados. Adquiri, junto à direção, o calendário de formações continuadas em serviço, fiz uma apresentação do objeto de pesquisa, salientando a alteração ética que prevaleceu em todos os passos dados no desenvolvimento desse trabalho, cuja abordagem foi neutra e investigativa, na busca de contribuir cientificamente na compreensão de como se dão as formações em serviço nas escolas públicas de Uberaba e de como os professores se percebem nessa conjuntura.

Na ocasião salientei que seria dada uma devolutiva aos participantes, no encerramento da pesquisa. Destaquei a necessidade de acesso ao Projeto Político Pedagógico das escolas, com o objetivo deste auxiliar na elucidação das questões de pesquisa. Após todos estarem cômicos do objetivo da investigação e aceitarem a presença da pesquisadora, selecionei os sujeitos que participariam da entrevista semiestruturada, ratificando que o mesmo procedimento havia sido realizado em todas as escolas que abriram suas portas para a contribuição com a presente pesquisa.

A qualidade e a complexidade da informação produzida pelos sujeitos pesquisados, condições essenciais para a construção do conhecimento sobre a subjetividade, só são alcançadas pela implicação daqueles nas redes de comunicação desenvolvidas pela pesquisa (GONZÁLEZ REY, 2002, p.56).

A análise de dados foi um decurso de procura e de organização de análise de documentos, transcrição de entrevistas, opiniões e inferências que foram manuseados, objetivando estender meu entendimento e favorecer o processo de análise e síntese.

Os dados coletados nas entrevistas e no Projeto Político Pedagógico foram analisados pela técnica de Análise de Conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 34):

O analista é um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os <<documentos>> que pode descobrir ou suscitar. Mas os vestígios são as manifestações de estados, de dados e de fenômenos. Há qualquer coisa para descobrir graças a eles. Tal como a etnografia necessita da etnologia para interpretar as suas descrições minuciosas, o analista tira partido do tratamento das mensagens que manipula para inferir, deduzir de maneira lógica, conhecimentos sobre o emissor da mensagem ou sobre seu meio, por exemplo.

Bardin (1977), salienta a relevância da austeridade na utilização da análise de conteúdo, a busca de respostas aos questionamentos da pesquisa, que muitas vezes se encontra nas entrelinhas das respostas obtidas. O pesquisador deve estar atento para não se prender ao formalismo das respostas obtidas e nem se perder na subjetividade de suas ideias. Ele deve se despir de suas concepções e valores. Há uma linha tênue que deve ser observada e, por isso, a necessidade da sensibilidade, da criatividade, da capacidade intuitiva do pesquisador, além da observação espaço temporal, do contexto histórico e social imbricado na ocasião da pesquisa, considerando que nosso país atravessa um momento histórico ímpar e repleto de nebulosidade, o que reflete diretamente na educação e na conjuntura de nossa pesquisa.

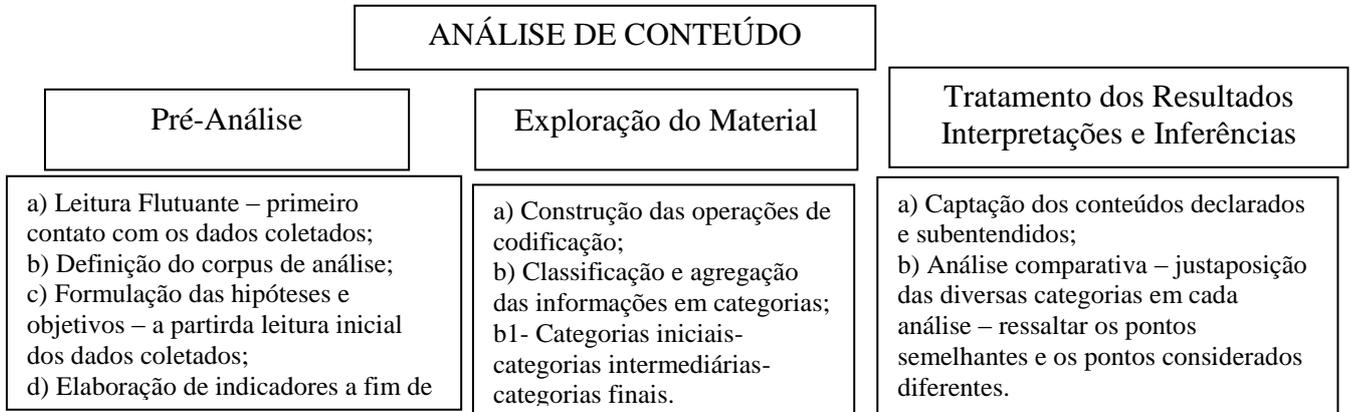
O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a comunicação, tendo como finalidade a inferência do pesquisador, além de extrair conjecturas ocultas acerca das mensagens dos sujeitos de pesquisa e fundamentá-las com desígnios teóricos de variadas concepções de mundo.

Produzir inferências sobre o texto objetivo é a razão de ser da análise de conteúdo; confere ao método relevância teórica, implicando pelo menos uma comparação onde a informação puramente descritiva sobre o conteúdo é de pouco valor. Um dado sobre conteúdo de uma comunicação é sem valor, até que seja vinculado a outro e esse vínculo é representado por alguma forma de teoria. (Campos, 2004, p. 613).

Silva e Fossá (2015), ressaltam que na atualidade existem softwares que auxiliam na análise de conteúdo e que ela sofreu várias alterações desde seu princípio até a atualidade.

Porém, em nossa pesquisa, utilizamos a análise de conteúdo preconizada por Bardin(1977) e, para tanto, a esquematizamos conforme figura abaixo.

Figura1 - Fases da Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin (1977).



Fonte: Adaptado pela Autora, 2017.

A figura 1 caracteriza as etapas da Análise de Conteúdo percorridas por mim, objetivando legitimar minha pesquisa. A primeira fase foi a pré-análise, quando uma leitura geral dos dados coletados nas entrevistas e na análise documental (Projeto Pedagógico). Apreciei o contexto e deixei fluir as impressões, buscando captar as ideias principais e transcender as mensagens descritas, bem como visualizar traços implícitos. Posteriormente, passei à exploração dos materiais, selecionando as unidades de análise, embasada em minhas questões de pesquisa. Optei por recortes das entrevistas e análise do PPP, utilizando parágrafos, frases e palavras, ora por uma sequência explícita, ora por sequência intuitiva, o que demonstrou uma real interdependência entre o material pesquisado e a pesquisadora. Abarquei as categorias iniciais, ou seja, as primeiras impressões organizativas que resultaram na primeira categorização. Após a categorização inicial, emergiram as categorias intermediárias, resultado da junção de categorias anteriores afinando a categorização inicial. Por fim, sintetizei as categorias intermediárias de forma a construir uma organização ou codificação final a ser interpretada e inferida. Tais dados poderão ser comprovados no capítulo em que demonstrarei os resultados da pesquisa, no qual utilizei o método na análise qualitativa de minha pesquisa.

Quanto à estrutura da dissertação, ela se encontra assim organizada: no início apresentamos a introdução discorrendo sobre a escolha da epígrafe e sua relação com nossa angústia profissional, esboçando os caminhos percorridos para chegarmos ao escopo do trabalho. Na Seção I trouxemos a formação de professores e no campo de estudo, por ser uma conjuntura recente no âmbito da pesquisa científica. Dessa forma, buscou-se madurar as peculiaridades desse campo que abarca meandros distintos, conquistas e lacunas a serem desbravadas e repensadas no domínio educacional, elencando os indicadores e limites que

apontam para o delineamento da formação de professores em campo, e apontando como ela se firmou em nosso país, assim como os avanços e fragilidades dessa temática na ótica de autores como Diniz Pereira, André, dentre outros que se dedicam a essa temática e trazem significativas contribuições para enriquecer nosso estudo.

Na sequência na seção 2, sentiu-se a necessidade de discutir a formação em todas as suas dimensões, ou seja, inicial, continuada e continuada em serviço e, dessa forma, fazer emergir as diversas nuances da formação, buscando elucidar as peculiaridades e concepções de cada uma delas. Relatou-se o contexto histórico da formação inicial e seu caráter deficitário e o descaso das políticas públicas nessa contenda desde o Brasil colonial, pontuando a formação continuada e as atribuições diversas que lhe são imputadas, desde seu conceito até as ações e formatos, sob a visão de autores distintos que corroboram nessa reflexão. Foram elencadas as legislações e programas que norteiam esse decurso, bem como as inquietações e indagações que imbricam esse tema. Dissertou-se sobre o caráter polissêmico da formação continuada em serviço e a relevância de que ela aconteça no local da atuação docente, ou seja, na escola, bem como as dificuldades de sua realização, visto a sobrecarga de trabalho do profissional docente e as demandas administrativas e hierárquicas que, na maioria das vezes, se sobrepõem à formação no local de atuação do professor. A pesquisa bibliográfica levou à constatação de que as formações continuadas em serviço acontecem de forma vertical, sendo sua contribuição pouco significativa na prática pedagógica do profissional docente.

Na seção 3 a Formação de professores e as políticas públicas contemporâneas são tratadas, propondo apresentar os trajetos da formação de professores na esfera inicial e continuada, no enfoque das políticas públicas educacionais brasileiras na contemporaneidade. Destarte, são reportadas as influências internacionais sobre a estruturação das políticas públicas educacionais brasileiras, principalmente no que se refere a formação de professores, perpassando pelas gestões de Color de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer. Explanamos os marcos e legislações federais. Nesse contexto abordamos a aprovação da LDB n° 9394/96, a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores, o Plano de Desenvolvimento da Educação, dentre outros passos que fortaleceram as políticas públicas educacionais no Brasil.

A Seção 4 remete à Subjetividade e Identidade do Professor, conforme Sivieri-Pereira, Lopes, Silva e Crisóstomo (2017, p.85): “A partir dos conhecimentos dos aspectos individuais, é possível compreender as interrelações entre a dimensão pessoal e a dimensão

profissional”. Nessa perspectiva, é importante conhecer a história de vida do professor, seus saberes e sua vivência para compreender sua identidade profissional, abarcando o conceito de identidade na ótica de autores e concepções diversas, optando pela linha de Dubar (2005) de que a socialização e identidades estão intrínsecas. São delineadas as fases da carreira docente na visão de Huberman (2000) e a inferência da identidade docente na formação do professor que, conforme Tardif (2014), está em constante construção no decorrer de sua vida profissional.

Na seção 5 a cidade de Uberaba, localizada no Triângulo Mineiro, estado de Minas Gerais, *locus* da pesquisa, é apresentada: sua geografia física, econômica, sua cultura e importância no contexto educacional. As legislações municipais que remetem a inserção de maior qualidade na formação dos professores, relacionando o plano de carreira à remuneração do Magistério Municipal, atrelando a formação continuada e continuada em serviço a avaliação de desempenho dos profissionais da educação. Quanto às legislações estaduais, no que concerne à formação docente, percebe-se que as políticas públicas estaduais consideram algumas especificidades onde o tempo de serviço predomina sobre a qualificação no plano de carreira, o que nos leva a vários questionamentos sobre a importância da formação de professores nessa instância. São tratadas também nessa seção a relevância do Projeto Político Pedagógico, como identidade das instituições municipais e estaduais, que serão alvo de nossa pesquisa.

Na seção 6 discorreremos sobre os procedimentos utilizados para construção de nossa pesquisa, o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa, bem como os resultados e discussões sobre o tema: Formação Continuada de Professores em Serviço – O contexto de escolas públicas de Uberaba – MG. Verificamos por meio da análise dos dados coletados e estudos efetuados, que há uma necessidade eminente de mudança nas políticas de formação continuada em serviço, porém não vislumbramos sinais de melhoria por parte dos governantes, pelo contrário, percebemos uma desvalorização da profissão, reforçada pela mídia. Vivemos um contexto histórico que nos emite sinais de retrocesso na educação, a formação continuada em serviço é um momento ímpar para os profissionais da educação refletirem sobre a importância de seu papel social.

Ensejamos trazer nas considerações finais as impressões e considerações encontradas pela pesquisadora no decorrer do processo. Abarcamos as falas dos profissionais docentes, o contexto encontrado entrelaçando-os aos referenciais teóricos em que a pesquisa foi embasada, para levantarmos apontamentos que contribuirão para a Formação de Professores em Serviço. Nessa trajetória vislumbramos inúmeras possibilidades de melhoria nas formações, po-

rém, elas não se restringem a ações internas, os problemas a serem contornados são bem mais complexos e as intervenções mais profundas. Chegamos à conclusão que as formações continuadas em serviço nas escolas públicas de Uberaba – MG não constituem um espaço de autonomia, pois em nossa pesquisa fica explícita a necessidade de repensar e ressignificar estas formações. Os professores colaboradores demonstram sua angústia no que se refere ao modelo neoliberal seguido pelas políticas públicas, que exigem cada vez mais do professor, isentando o estado de sua responsabilidade na formação continuada, estado este que delega essa função às instituições educacionais que a repassam aos professores, extrapolando o fazer do professor em sala de aula, numa lógica mercadológica, sucateando as formações.

SEÇÃO I

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES COMO CAMPO DE ESTUDO

Uma longa viagem começa com um único passo.
Lao Tsé

Assim como a epígrafe de Lao Tsé indica que é necessário dar o primeiro passo para iniciar uma longa viagem, iniciaremos nosso trabalho relatando o primeiro passo para a formação de professores ser considerada como campo. Esse primeiro passo é instigante e nos mobiliza a destrinchar algumas das facetas da formação de professores que apresentam diversas nuances, trazendo reflexões de autores diversos sobre seu surgimento e o desenvolvimento do tema como campo de pesquisa.

Esta seção tem por objetivo traçar os itinerários percorridos para que a formação de professores fosse contemplada como campo de pesquisa e os caminhos a percorrer para que possa se estabelecer, de forma definitiva e com maior clareza, elucidando ações e indicando nortes. A metodologia utilizada para a fundamentação teórica foi a pesquisa bibliográfica, por meio de artigos de André (2010), Diniz Pereira (2013), Garcia (1999) e Imbernón (2002), dentre outros.

“Diniz Pereira (2013) explicita que no início da constituição desse campo de estudo, a formação de professores foi chamada de “assistemática, ideológica, trivial” ou “ampla, “diversa”, “multidisciplinar”. Segundo o autor, as causas da escassez de pesquisa nesse campo até a década de oitenta, pode ter sido decorrente da falta de tempo, apoio e investimento na pesquisa, na crença de que era um fenômeno muito complexo e na ausência de uma comunidade paradigmática de pesquisadores sobre formação de professores. Assim, as pesquisas sobre iniciação à docência recebiam pouca atenção. Ademais, as pesquisas eram fundamentalmente descritivas e as licenciaturas estudadas nos aspectos funcionais e operacionais.

André (2010) reporta que o grande interesse pelas questões relacionadas à formação e ao trabalho docente teve maior perceptibilidade devido ao aumento de produções científicas sobre o tema, à visibilidade da temática na mídia e a eventos e publicações sobre o campo. A autora retrata a delimitação da formação de professores como campo de pesquisa, com base em cinco critérios citados por Garcia (1999). O primeiro deles é ter um objeto próprio, que é a formação docente; uso de metodologia específica, uma comunidade de cientistas que define um código de comunicação; integração dos participantes no desenvolvimento da pesquisa; e reconhecimento da formação de professores como elemento fundamental na qualidade da ação educativa, por parte dos administradores, políticos e pesquisadores.

Destarte, Garcia (1999) entende que o objeto da formação docente é o decurso da formação inicial e continuada que permitem que os docentes adquiram ou aperfeiçoem o conhecimento e as habilidades que possibilitarão a melhoria na qualidade da educação dos estudantes com os quais atuam.

Imbernón (2002) concebe a formação de professores como um processo contínuo, que tem início na experiência escolar e, depois disso, segue ao longo da vida, incluindo questões como o salário, ambiente de trabalho, carreira e níveis de participação e decisão. Ao corroborar com a discussão, Nóvoa (1991) afirma que é necessário superar a visão de formação do professor de maneira apartada do desenvolvimento profissional, pois dessa forma estaremos ratificando a figura do professor como mero veiculador de um conhecimento produzido por terceiros. Transpassar essa ótica significa reconhecer o professor em todas as suas dimensões, contribuindo para sua alforria profissional e liberdade na produção de seus saberes e concepções.

A formação continuada dos professores se aproxima do desenvolvimento profissional, porém não deve ser confundida com este, uma vez que a formação é parte do desenvolvimento profissional do professor que abarca saberes adquiridos na sua vida pessoal

e profissional, nas instituições em que atua e perpassa por vários setores que devem ser considerados, inserindo valores e atitudes em seu fazer pedagógico. “A formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, confundindo “formar” e “formar-se”, não compreendendo que a lógica educativa nem sempre coincide com as dinâmicas próprias da formação.” (Nóvoa, 1991, p. 12).

Garcia (1999) justifica essa substituição pelo fato de que “desenvolvimento profissional” traz uma ideia de continuidade de progresso, rompe com a agregação dos termos formação inicial e continuada e explica que tal mudança ocorreu na última década devido à nova visão sobre como ocorre o processo ensino-aprendizagem, pois este é um decurso que evolui sempre, está em constante movimentação.

Para contribuir com a temática, Diniz Pereira concedeu entrevista à Internet Protocol Television da Universidade Federal de São Paulo-IPTV⁵ USP - em 2013, quando discorreu sobre os desafios quanto à qualidade do que vem sendo produzido para a constituição e afirmação da formação de professores como campo, ou seja, área de estudos, pois durante muito tempo esse tema era tido como uma ação, uma prática e não era admitida como campo, devido à sua complexidade, ou seja, acreditavam que as pesquisas não dariam conta da arduidade do tema.

Diniz Pereira (2013), traz a visão de campo na perspectiva de Bourdieu, inferindo que todos os campos se estruturam a partir das relações de aliança e/ou conflito entre diferentes agentes que lutam pela posse de determinadas formas de capital. A hierarquia dentro de cada um desses campos se estabelece pela custódia desse capital peculiar. No campo cultural o capital que arremete as lutas é apresentado em forma de reconhecimento, legitimidade e confiabilidade. Ainda conforme o autor, embora tenha havido vários trabalhos e pesquisas que abordaram esse tema, o marco da formação de professores, como campo de pesquisa, ocorreu na década de setenta, com a publicação de uma revisão literária de Peck e Tucker, 1973, em uma revista especializada. Porém, a consolidação dessa linha de pesquisa só aconteceu com uma nova revisão de literatura especializada em 1986, feita por Lanier; Little.

Por conseguinte, ainda conforme Diniz Pereira (2013), vale recordar que no Brasil debates e pesquisas sobre o tema foram desenvolvidos, discutidos e avaliados por Feldens (1983, 1984), Candau (1987), Ludke (1994), André (2006) e Brzezinski (2006), por meio de estudos bibliográficos e trabalhos do tipo estado da arte.

⁵O IPTV (Internet Protocol Television) ou TVIP (Televisão por IP) é um novo método de transmissão de sinais televisivos. Assim como o VOIP (Voz sobre IP), o IPTV usa o protocolo IP Internet Protocol como meio de transporte do conteúdo. O fato do IP significar Internet Protocol não quer dizer que os conteúdos de televisão sejam distribuídos via streaming na internet. A IPTV não é, portanto, uma Web TV.

Nessa perspectiva, Diniz Pereira (2013) traz a fala de Candau (1982, 1987), reportando que na primeira metade da década de setenta, a dimensão privilegiada na formação de professores era a instrumentalização técnica, o professor era organizador dos objetos, selecionava conteúdos, estratégias de ensino, avaliação, etc. Diniz Pereira (2013) infere que Feldens (1884) confirma apreciação de Candau de que a maioria dos estudos até 1981 tinha como foco os métodos de treinamento dos professores. A partir da segunda metade da década de setenta iniciou-se uma comoção em oposição e repúdio aos enfoques “técnico funcionalista”. Tal movimento se deu, ainda conforme Candau (1982, 1987), por influência filosófica e sociológica e a educação deixa de ser vista como algo meramente técnico e toma a concepção de prática social associada ao sistema econômico e político da época.

Diniz Pereira (2013) reitera que Santos (1991, 1992) explana que nos primeiros anos da década de oitenta, o debate sobre formação de professores privilegiou o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com os saberes populares. Nessa perspectiva, o autor volta a Candau (1987), que ressalta que essa mudança de enfoque teve consonância com o movimento de superação da sociedade brasileira, do autoritarismo iniciado em 1964 ampliando, assim, os debates sobre formação de professores. Na virada da década de oitenta para noventa, a educação se defronta com a crise de paradigmas, modelos fixos, fazendo com que os estudos sobre formação de professores voltassem para questões microsociais, privilegiando a formação do “professor-pesquisador”, crescendo significativamente o número de estudos sobre os saberes escolares e os saberes docentes.

Merece destaque o pensamento de Diniz Pereira (2013) que tece algumas críticas levantadas na década de noventa em relação à produção acadêmica. Segundo o autor, a grande pulverização de temática, incidência de pessoas voltadas para a área pedagógica, cursos de formação fragmentados, todas essas questões fragilizaram a formação de professores como campo, bem como a mudança de foco das pesquisas na entrada do século XX, ocasião em que os cursos de formação ficaram em segundo plano e o destaque das pesquisas passou a ser o professor, sua identidade.

Nessa perspectiva André e Romanowski (1999) afirmam que identidade e profissionalização docente emergem nos anos finais da década de oitenta, abrindo questões de grande interesse na atualidade como gênero, raça, sindicato, carreira, etc. Nesse prisma, André (2010) afirma que é essencial explicitar as angústias, as expectativas, os saberes dos professores. Porém, esse eixo deve ser contextualizado com sua aprendizagem e com sua prática em sala de aula. Assim como Diniz Pereira reporta que é preciso estar atento para que as pesquisas sobre formação de professores fortaleçam o campo de pesquisa, ao focar apenas

no professor, pode-se estar contribuindo para reforçar a cultura do senso comum, ratificada pelo mundo midiático de que o professor é o único responsável pelo fracasso ou sucesso do estudante. Outro fator preponderante se refere a não desviar a atenção sobre a formação inicial que está deficitária, sendo necessário que ela prepare os profissionais para enfrentar os desafios pertinentes à contemporaneidade. Ademais, a mesma autora alerta que os professores têm papel fundamental na educação escolar, mas existem outros elementos igualmente importantes, como a gestão das escolas, a organização dos trabalhos dentro da escola, o ambiente institucional recursos físicos, material pedagógico, participação das famílias e políticas públicas, etc.

O critério elaborado por Garcia (1999) demarca a formação de professores como campo e refere-se a um número significativo de trabalhos científicos que se baseiam em coleta de depoimentos, história de vida, pesquisa-ação e pesquisas colaborativas. Essas metodologias, além de sinalizar alternativas muito promissoras para a investigação na área, indicam caminhos próprios, o que é um elemento positivo na configuração do campo, conforme os critérios de Garcia (1999). Outros fatores positivos são a combinação de técnicas de coleta de dados, pois um tema tão complexo precisa ser investigado por vários ângulos. Existem, porém, alguns entraves na análise das metodologias das pesquisas, sendo um deles o micro estudo com uma porção pequena da realidade retratada. Esse recorte é justificado pelo tempo limitado de pesquisa e nesse aspecto não houve dilação do tempo, ou seja, a limitação do tempo de pesquisa continua sendo um entrave.

A criação de uma corporação de eméritos pesquisadores que se dedicam à constituição de códigos de aproximação próprios, por meio das pesquisas e das sociedades que promovem conhecimento e a formação, seria o terceiro elemento que vem ratificar a formação de professores como campo, conforme Garcia (1999). Um exemplo de grupo de trabalho é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), que recebe anualmente um grande número de manuscritos baseados em pesquisas, oportunizando importantes embates sobre o objeto, metodologia e políticas sobre formação docente.

O preceito na concepção de Garcia (1999) sinaliza a definição de um campo de estudos, junção e protagonismo dos professores na ideação das pesquisas, nas coletas e análises de dados e na propagação dos resultados. Essa atuação conjunta tem o mérito social, científico e político de vincular a universidade e a escola, favorecendo aos professores das escolas uma autonomia profissional, oportunizando uma ampliação de conhecimentos, valores e habilidades construídos coletivamente. Salientamos que, por questões éticas e exigência do Conselho de Ética, iremos nos reportar às instituições educacionais que foram nossas

parceiras na pesquisa e nos autorizaram a entrevistar os profissionais que atuam nesse espaço. A elas reportaremos o resultado de nosso estudo.

Outra ideia ou sinal de constituição da área como campo, ainda na concepção de Garcia (1999), é o constante e persistente discurso dos políticos e administradores, bem como a atenção dos pesquisadores à formação dos professores como o atributo essencial para a qualidade do sistema educativo. Nesse aspecto estamos cientes de que o professor não pode carregar as tensões impostas pela sociedade. Conforme Charlot (2008, p.5):

O professor é uma figura simbólica sobre a qual são projetadas muitas contradições econômicas, sociais e culturais. Contudo, seria um erro considerar que as contradições enfrentadas pela professora, no cotidiano, são um simples reflexo das contradições sociais. A situação é mais complexa. Existem tensões inerentes ao próprio ato de educar e ensinar. Quando são mal geridas, essas tensões viram contradições, sofridas pelos docentes e pelos alunos. Os modos como se gerem as tensões e as formas que tomam as contradições dependem da prática da professora e, também, da organização da escola, do funcionamento da Instituição escolar, do que a sociedade espera dela e lhe pede. Portanto, as contradições são, ao mesmo tempo, estruturais, isto é, ligadas à própria atividade docente, e sócio históricas, uma vez que são moldadas pelas condições sociais do ensino em certa época.

Charlot (2008) traz reflexões sobre as contradições impostas aos professores na contemporaneidade e quando a conciliação entre o processo ensino-aprendizagem ocorre, de maneira efetiva, visto que o que se espera na atualidade são números e resultados positivos para o ingresso nas universidades.

Nesse sentido, André (2010) sinaliza que a formação de professores como campo de pesquisa apresenta avanços e lacunas. Na visão da autora podemos considerar como avanço a busca dos pesquisadores em vincular a vivência do profissional docente à sua prática em sala de aula, mostrando a formação de professores como uma continuidade e um processo de desenvolvimento profissional. Posso afirmar que nossa pesquisa contribuirá nessa progressão sinalizada por André (2010), pois buscamos explicitar de que forma a formação de professores em serviço favorece a prática dos professores da Educação Básica. A autora enfatiza como outro ponto positivo que as pesquisas não são o único aporte para firmar a formação de professores como campo de estudo, mas também os eventos com promoção de fóruns e debates sobre o tema são bastante significativos para alicerçar a formação de professores como campo. Nesse aspecto, acredito que nossos estudos poderão ser apresentados e discutidos em eventos cuja relevância seja a formação do profissional docente.

Quanto às lacunas, a autora cita o emudecimento nas pesquisas sobre as condições de trabalho do professor, os planos de carreira, a organização sindical e a dimensão política na formação do professor. Salientamos que nossa pesquisa remeterá a reflexões nesse sentido ao abordamos a identidade profissional docente, bem como a formação de professores para exercer sua função profissional em movimentos sociais, com população indígena e com a diversidade cultural.

Diniz Pereira (2013) menciona algumas ponderações em relação à aceitação da formação de professores como campo de pesquisa no Brasil na década de oitenta, ocasião em que a constituição desse campo foi rotulada de banal, insignificante ou extensa, diversa. Na ótica do autor a carência de pesquisas sobre formação de professores até a década de oitenta se alicerçou nos seguintes fatores: falta de tempo, apoio e investimento na pesquisa; ausência de uma comunidade paradigmática de pesquisadores sobre o tema; crença de que era um fenômeno muito complexo; grande dispersão temática; embora existissem tanto pesquisas quantitativas como qualitativas, os marcos conceituais eram desagregados; pesquisas sobre formação inicial recebiam pouca atenção: pesquisas sobre desenvolvimento da profissão docente eram bastante recente e fundamentalmente descritivas; e, até a década de setenta, as licenciaturas eram fundamentalmente estudadas nos aspectos funcionais e operacionais. Na década de noventa, segundo o autor, críticas foram levantadas em relação às produções acadêmicas nesse campo: grande pulverização de temática; incidência de pesquisas voltadas para a área pedagógica; muitos fragmentos dos cursos de formação; e um quarto das pesquisas analisavam um único caso.

André (2006), ressalta fragilidades na pesquisa sobre formação de professores, ocorridas nos anos noventa até os primeiros anos do século XXI, destacando debilidade nos fundamentos teóricos, nas metodologias, faltando clareza quanto aos objetos de estudo e aos fundamentos da abordagem qualitativa. No entanto, a autora aponta, também, avanços nesse período, como: aumento de interesse pela temática formação de professores; mudança na análise metodológica; destaque para novas formas de coleta de dados; aparecimento de novas técnicas como grupo focal, diário reflexivo, grupo de discussão e combinação de técnicas; e diminuição dos trabalhos que não mencionavam abordagem metodológica e coleta de dados.

Diniz Pereira (2013) traz a agenda criada por Zeichner (2005, 2009), com o objetivo de colaborar para a melhoria da qualidade da investigação acadêmica, nesse campo de pesquisa, orientando:

Pesquisas que combinem análises quantitativas e qualitativas; Definição clara e consistente dos termos; Descrição completa dos métodos de coleta e análise dos dados e dos contextos em que as pesquisas são conduzidas; Situar a pesquisa em termos de referencial teórico claro; Deve-se prestar mais atenção em relação ao impacto da formação de professores sobre o “aprender a ensinar” e sobre as práticas dos professores; Desenvolver pesquisas que consigam relacionar a formação docente e o aprendizado dos alunos; Desenvolver forma sde melhor avaliar o saber docente e a “performance”; Desenvolver pesquisas sobre formação de professores de diferentes áreas do conteúdo escolar para se discutir semelhanças e especificidades dessa formação; Desenvolver pesquisas sobre programas de formação de professores por meio de estudos de caso “mais aprofundados” e multi-institucionais”. (DINIZ-PEREIRA, 2013, p. 151).

O autor afirma que o pesquisador deve escrever seus relatos com o intuito de deixar claro as evidências empíricas de seus achados e que, ao final do desenvolvimento do trabalho sobre os temas, o pesquisador deve ser capaz de responder quais as implicações de sua pesquisa, o que elas dizem em termos de repensar as práticas e as políticas de formação de professores.

Os estudos levantados pelos autores nos levam à conclusão de que se fazem necessárias mudanças nos cursos de formação inicial, para que eles tenham maior conexão com a realidade de atuação dos professores. Deve haver maior empenho, por parte dos pesquisadores na investigação, quanto à metodologia e análise de dados, bem como na divulgação das pesquisas sobre o tema e que todo o processo deve ser feito com clareza e probidade, levando ao entendimento e reconhecimento social.

A formação de professores como campo nos permitiu constatar que esta vem sendo alicerçada gradativamente, buscando aperfeiçoar as pesquisas de forma que contribuam cada vez mais com a prática do professor em sala de aula. Com o caráter dinâmico da vida do professor, com as exigências da sociedade em momentos históricos diferentes, a formação de professores requer uma constante investigação para nortear esse profissional da educação, ampliando sua autonomia e visão de mundo. Muito já foi conquistado, porém, por ser um campo constitutivo dentro da sociedade, ainda existem caminhos a percorrer e vertentes a aperfeiçoar.

Os estudos e autores pesquisados percebem a necessidade da incorporação cada vez maior dos próprios professores como protagonistas no campo de pesquisa, e que haja participação dos mesmos no planejamento, construção e implementação de pesquisas, unindo pesquisadores e professores da Educação Básica, explicitando suas posições de maneira clara e coerente. Na seção seguinte vamos aprofundar a discussão sobre a formação, focando na “Formação de professores inicial, continuada e continuada em serviço”.

SEÇÃO II

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INICIAL, CONTINUADA E CONTINUADA EM SERVIÇO

É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática. (Paulo Freire)

A Epígrafe de Paulo Freire retrata com veemência um fator primordial para alicerçar a formação de professores. Que seja oportunizado ao profissional docente fazer da sua fala a sua prática, que sua voz seja ouvida e que ele se posicione diante do cenário que lhe atribui tantos fazeres e tolhe sua posição enquanto formador de seres pensantes e reflexivos.

O cenário brasileiro aponta para uma deficiência na formação de professores que afeta diretamente a formação integral dos estudantes e a atuação do professor em sala de aula.

Segundo Gatti (2013-2014, p. 39):

Com a grande expansão das redes de ensino em curto espaço de tempo e a ampliação consequente da necessidade de docentes, a formação destes não logrou, pelos estudos e avaliações disponíveis, prover o ensino com profissionais com qualificação adequada. Pesam nessa condição não só a urgência formativa, mas também nossa tradição bacharelesca, que leva a não considerar com o devido valor os aspectos didático-pedagógicos necessários ao desempenho do trabalho docente com crianças e jovens.

Diante dessa problemática, almejamos contribuir para elucidar alguns aspectos da formação de professores que se encontram fragmentados em formação inicial, formação continuada e formação continuada em serviço. Para cumprir com nossa proposta na tessitura desta seção contamos, com a contribuição de André (2010), Diniz-Pereira (2013), Imbernón (2000), Alvarado Prada (1997), Tardif (2014), Nóvoa (1997), Gatti (2008), Paulo Freire (1987), dentre outros autores que nos deram aporte para esse decurso.

No Brasil cada vez mais o tema aflora, trazendo discussões que levam os profissionais da educação ao descortino do seu fazer pedagógico, de sua práxis, de sua valorização como profissional que trabalha com o ser humano, “[...] chamando assim o trabalhador a apresentar "pessoalmente" com tudo que ele é, com sua história e sua personalidade, seus recursos e seus limites” Tardif (2014, p.111). Esperamos contribuir para eximir a ideia do senso comum que atribui os sucessos e insucessos da educação ao professor. Almejamos levar nossos pares à reflexão e alertar as políticas públicas da necessidade emergente de alavancar e investir na formação profissional dos docentes, na educação e não apenas importar modelos externos que não condizem com o contexto educacional brasileiro, introduzindo-os de forma abrupta e tempestiva no seio do nosso povo, cujo dever do estado é oferecê-la conforme Capítulo III, seção I, artigos 205 e 206, parágrafos I ao VII da Constituição Brasileira (1988)⁶.

A palavra formação nos remete a uma definição polissêmica, pois acomete vários significados e conceitos dentro do processo ensino aprendizagem. Para Nóvoa (1997), a

⁶Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola ;II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;VII - garantia de padrão de qualidade.

formação abarca o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional. Por isso, as três dimensões devem ser contempladas e articuladas dentro das instituições educacionais e no contexto da formação de professores. Conforme Alvarado Prada (1997), o termo formação dependendo do contexto social, regional e sua concepção teórica, pode ser entendido como: capacitação, qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização, formação continuada, formação permanente, aprofundamento, treinamento, aprimoramento, desenvolvimento profissional, compensação e profissionalização.

A “formação” em serviço entende a pessoa como um ser humano integral, com múltiplos valores, conhecimento, atitudes, aptidões e hábitos. Mas, tratando-se do trabalho cotidiano que exerce o profissional da educação, é necessário que este seja melhorado para que desenvolva seu papel de artífice da transformação social presente e futura de seus estudantes. (ALVARADO PRADA, 1997, p.89).

O enredo histórico da formação de professores apresenta a necessidade de professores preparados para resolver problemas imbricados na educação, questões estas que vêm se arrastando há um longo tempo. Na atualidade, as inovações, o atraso e a burocracia estão acontecendo concomitantemente, fato dificultador para a atuação de professores cuja formação inicial não é bem alicerçada, conforme Gatti (2014, p.39):

O histórico legal e institucional dos cursos de formação de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldade em inovar.

Reportando ao caráter antagônico do termo formação que abarca uma multiplicidade de atribuições, engendramos levantar a concepção de formação inicial, continuada e continuada em serviço na perspectiva de autores como Veiga (2009), que retrata a formação inicial como a preparação articulada às ações que visam formar o docente para o exercício profissional. Paula (2009) refere-se à formação inicial como uma tessitura pré-serviço, no sentido de que esta vem antes do ingresso do docente no campo de atuação do exercício profissional do Magistério. Gatti (2013-2014) aborda a visão pouco animadora da formação inicial de professores por haver um acúmulo de problemas historicamente construídos. Nessa perspectiva a autora afiança que o desafio é imenso, pois temos uma cultura acadêmica acomodada num jogo de poderes com interesses de mercado de grandes corporações.

Novos caminhos para a formação inicial de docentes ficam na pendência de atuações em política em política educacional de modo mais coerente integrado, e, na condição de executivos e legisladores, de basear-se em pesquisas para tomada de decisões,

dentro de uma visão mais ampla de contexto educacional e social. Ficam ainda associadas às possibilidades criativas das instituições e pessoas que proveem essa formação. (GATTI, 2013-2014, p.36).

No que se refere à formação continuada, o enfoque de Chimentão (2009) é que a formação continuada resultada necessidade da transformação do professor, visto que é por meio do constante aprimoramento que é possível o desenvolvimento, o progresso. Candau (1997) ratifica que a formação continuada não deve ser vista como um acúmulo de cursos, palestras, etc., mas, sim, por intermédio da crítica reflexiva e permanente. A formação continuada deveria qualificar os professores de forma permanente diante das deficiências identificadas em sua prática. No entanto, tem-se observado que na realidade não é isso que vem ocorrendo, pois tem sido interpretada e implantada como um preenchimento das lacunas deixadas pela formação inicial.

A formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças na postura do professor quando conseguir formar: a) um professor competente na sua profissão, a partir dos recursos que ele dispõe; b) dotado de uma fundamentação teórica consistente; e c) educação não se resume à sala de aula ou à escola, mas está presente num contexto cujas características interferem em seu andamento (CHIMENTÃO, 2009, p.5).

Ao se referir à concepção de formação continuada em serviço, Alvarado Prada (1997, p. 115) evidencia que a formação realizada no local de trabalho do docente, juntamente com outros atores da escola, permite uma interlocução contínua de suas vivências e crescimento das relações.

A formação em serviço de professores implica em conhecer seu cotidiano, refletir sobre sua rotina diária de trabalho; o autoconhecimento das relações rotineiras aponta à mudança à transformação; assim nota-se que a rotina tem mecanismos de autoproteção nos quais algumas relações são ocultas, e não se evidenciam como tais. (ALVARADO PRADA, 1997, p.114).

Santos (2011, p.4) refuta as políticas de formação continuada que tem a escola como espaço privilegiado de formação, visto que o docente, tendo um salário reduzido, se vê na obrigatoriedade de ter dupla jornada de trabalho em sala de aula, muitas vezes em duas ou mais escolas. Esses fatores dificultam a perspectiva de construção coletiva no domínio escolar.

No entanto, todas as definições e conceitos de formação docente nos instigam a trilhar por caminhos pouco explorados, ou seja, a formação continuada de professores no cotidiano da instituição onde atuam, considerando que poucos autores enveredaram pela investigação da formação continuada em serviço, que acontece no lócus da instituição escolar. Norteamos nosso comentário diante da alocação de Nóvoa (1991), que desde a última década do século

XX acreditava nessa perspectiva, salientando que não basta que a formação seja feita na instituição. Faz-se necessário que sua abordagem atenda às reais necessidades dos docentes que nela atuam.

A formação continuada deve estar articulada com desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturam em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos. (NÓVOA, 1991, p. 30).

Alguns autores acreditam que a formação ou capacitação do professor seja a solução para uma Educação Básica significativa e que faça um cruzamento de fronteiras entre os diferentes sujeitos que estão inseridos dentro da escola, entrelaçando os saberes científicos com os saberes do cotidiano, formando indivíduos capazes de fazer uma leitura crítica de mundo para além do letramento. É necessário que as escolas de Educação Básica deixem de ser reprodutoras, ratificadoras do conteudismo e possam ser um espaço de encontros e desencontros entre subculturas e que o aluno possa ser sujeito da própria história. Nesta citação, o autor destaca, ainda, a identidade do professor, suas crenças, valores, como um dos fatores inseparáveis do desenvolvimento profissional. Sobre identidade docente, apresentamos uma seção específica, posteriormente, devido à relevância dessa questão. No entanto, ponderamos a importância da formação continuada em serviço por ser este um momento em que os profissionais poderão refletir coletivamente sobre questões como: *Por que optou pelo magistério? Como se tornou professor? O que é ser um bom professor? De que forma podem melhorar sua prática e como buscar a autonomia pedagógica tornando sua prática eficaz?* Nossa pesquisa busca respostas que contribuam para o fortalecimento do profissional docente, reconhecendo sua importância, sua identidade e as possibilidades de utilizar esse momento para buscar novas metodologias, trocar experiências, desconstruir e reconstruir suas crenças e acrescentar valores e convicções a sua práxis.

André (2006) afirma que a formação docente envolve a identidade do professor e, por ser um processo que acontece durante toda a vida desse profissional, é que se fazem necessárias informações planejadas e intencionais, visando a mudanças em sua prática pedagógica. A autora chama a atenção para o fato de que nos últimos anos ocorreu um aumento exponencial de cursos Pós-graduação, acompanhado pelo interesse crescente da formação de professores. Os estudos mais recentes revelam uma intenção dos pós-graduados em dar voz ao professor. Em nossa concepção o professor sempre teve voz, apenas nunca foi ouvido e, com a mudança de foco das pesquisas de formação de professores, estão se fazendo ouvir.

2.1 Formação Inicial de professores e o Contexto Histórico

Desde o Brasil colônia, temos enfrentado o descaso com a educação pública, visto que esta era privilégio das elites. O tempo e mudanças nas legislações não foram suficientes para suprir as lacunas deixadas pela história.

Nessa perspectiva, Gatti (2013) ressalta a morosidade da escolarização em nosso país e a indispensabilidade da inclusão das crianças e jovens menos abastados financeiramente, que ficaram à margem da sociedade, nas redes de ensino, visto que até bem pouco tempo não eram atendidos pela Educação Básica. Dessa forma, a formação de professores é uma das implicações decorrentes do desafio imposto pela expansão das redes de ensino em tempo reduzido, ocasionando uma busca de quantidade em detrimento da qualidade, na formação de professores para atender à demanda e carência da população brasileira. Borges, Aquino e Puentes (2011, p.94) esclarecem que em nível global a preconização da formação de professores foi feita por Comenius⁷, no século XVII. Entretanto, apenas no final do século XVIII, após a Revolução Francesa, é que foram criadas as primeiras escolas normais, cujo objetivo era formar professores, germinando a sistematização da organização educacional.

Nesse momento, o nosso objetivo é a realização de uma pesquisa bibliográfica investigando como se deu a formação inicial de professores no contexto histórico de nosso país e as demandas que continuam latentes nos dias atuais. Para cumprir com nossa proposta contaremos, como aporte, embasamento teórico de autores como Gatti (2013), Gatti e Barreto (2009); Borges, Aquino e Puentes (2011); Tardif(2014), dentre outros.

No Brasil colônia, os jesuítas foram os responsáveis pela educação em uma aliança com os colonizadores, com o objetivo principal de catequizar e fazer com que os nativos acatassem as condições impostas pelos portugueses. Dessa forma o idealismo cristão de Portugal sugestionou a educação brasileira, durante mais de dois séculos os sacerdotes, sem nenhuma formação inicial comum, sabendo apenas cumprir tarefas pastorais reproduziram o modelo educacional do colonizador, sem se preocupar com as habilidades da cultura nativa.

No parecer de Seco e Amaral (2006), após longos anos à frente da instrução no Brasil, e serem responsáveis pela fundação de vários colégios da congregação, foram expulsos do país, e introduzidas as reformas pombalinas, que implantaram as aulas régias ou avulsas de Latim,

⁷Foi um inovador e um dos primeiros defensores da universalidade da educação, conceito que defende em seu livro *Didactica Magna*. Considerado o pai da educação moderna, aplicou um método de ensino mais efetivo, a partir dos conceitos mais simples para chegar aos mais abrangentes. Aconselhava o aprendizado contínuo, por toda a vida, e o desenvolvimento do pensamento lógico, em vez da simples memorização. Apoiava o acesso das crianças pobres e das mulheres à escola.

Grego, Filosofia e Retórica, visando substituir o modelo educacional organizado pelos jesuítas que, embora não fosse o ideal, era o único sistema existente. O ideário das reformas pombalinas não tinha como objetivo a formação dos professores ou a educação popular, mas tão somente atender às demandas das circunstâncias históricas, ou seja, preparar pessoas capazes de assumir postos de comando no estado absolutista⁸, concentrando toda a educação nas mãos do estado.

Vieira e Gomide (2016) salientam que sob a égide do iluminismo português, as reformas incluíam os estudos menores (aulas de ler, contar e escrever), a que tinham acesso uma minoria privilegiada. As autoras afirmam que o primeiro concurso para professor no Brasil aconteceu em 1.760, porém não houve nomeação, as classes abastadas tinham que recorrer a professores particulares para dar aulas a seus filhos. Vale ressaltar que o autor afirma que não era exigido do candidato a professor, diploma ou qualquer tipo de habilitação, o profissional docente era avaliado pela sua conduta pessoal, atestada pelo pároco, pelo chefe de polícia e pelos pais dos alunos. Dessa forma o professor passava da condição de plebeu à de pessoa honrada, tendo privilégio de nobre, no entanto ele deveria instalar a escola em sua própria casa ou lecionar na casa dos alunos, arcando com as despesas oriundas da função. Nesse contexto as reformas pombalinas implantaram o imposto literário para subsidiar os professores, porém não alcançaram êxito.

Sob o governo de D. Pedro I, o império instituiu a lei 15/10/1827 em que manda criar escolas em cidades, vilas e lugares mais populosos do império, a mesma lei consagra o estudo mutuo⁹ no Brasil, salientando que o professor que não tivesse essa formação deveria fazê-la nas escolas da capital custeando as próprias despesas, o que inviabilizava ainda mais a quantidade de docentes.

[...] a preocupação com a formação de professores só surgiu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser

⁸ O Estado Absolutista, organizado sob os moldes monárquicos, tem como característica mais evidente a concentração de todos os poderes na mão do rei – criação, execução e julgamento das leis. Além disso, um governo absolutista controlava as atividades econômicas (com a criação de impostos, por exemplo), as funções administrativas e as Forças Armadas. A nobreza e o clero foram gradativamente perdendo poder diante da ascensão das burguesias nacionais.

⁹ método pedagógico desenvolvido pelo inglês Joseph Lancaster (1778-1838) no final do século XVIII na Europa. Conhecido também por método monitoral ou mútuo difere dos métodos que o antecederam por utilizar alunos que se destacam dos demais como alunos monitores, responsáveis por contribuir para o ensino do restante do grupo.

treinados para o uso do método às próprias custas, nas capitais das províncias. (BORGES, AQUINO e PUENTES, 2011, p.96).

Dessa forma surgiram as primeiras escolas normais criadas pelas províncias a partir de 1.834, que adotaram o modelo europeu, como herança de nossa reminiscência colonial e que era direcionada às classes abastadas financeiramente, tendo como prioridade as questões didático-pedagógicas para a formação inicial dos professores. O governo central ocupou-se do ensino de todos os graus só na capital do império e do ensino superior em toda nação. Dessa forma o império exigia que as escolas secundárias atendessem os requisitos para o aluno ingressar no ensino superior. Quanto a escola normal criada no Rio de Janeiro, pela lei 10 de 1.835 (Tanuri, 2000, p. 64) infere:

“Haverá na capital da Província uma escola normal para nela se habilitarem as pessoas que se destinarem ao magistério da instrução primária e os professores atualmente existentes que não tiverem adquirido necessária instrução nas escolas de ensino mútuo, na conformidade da Lei de 15/10/1827.”

Organização didática simples, um ou dois professores para todas as disciplinas, eram características comuns às escolas normais de todo império, acrescido de infraestrutura crítica, essas escolas tiveram duração efêmera. Turani (2000, p. 65) afirma que o desprestígio das primeiras escolas normais e os resultados por elas alcançados levaram a sua rejeição como formadora de docentes. A formação de professores passou a seguir o modelo austríaco holandês do professor adjunto, onde auxiliares de professores aprendiam a profissão na prática e ministravam aulas. A autora relata que as escolas normais só tiveram êxito a partir de 1.870, quando os ideais de obrigatoriedade do ensino primário e democratização da educação passaram a ter uma importância até então não vislumbrada. Concomitante ao processo de reconhecimento da escola normal, ocorreu o enriquecimento do currículo e a abertura da mesma para as mulheres, visto que as escolas só formavam homens. A autora ressalta a exclusão feminina refletida inclusive nas escolas primárias, que tinham um currículo mais reduzido do que nas escolas primárias masculinas. No entanto, no final do império a formação profissional docente sinaliza para a efetiva participação feminina, visto ser a única profissão que conciliava as atribuições domésticas que lhes eram imputadas, além de ser uma solução para a escassa mão-de-obra para atuar nas escolas primárias, função pouco procurada pelos indivíduos do sexo masculino.

O Contexto social, político e econômico não contribuiu para alavancar a difusão da educação, sendo que a primeira república acabou subordinada aos interesses de grupos regionais dominantes, produtores e exportadores de café.

Santos (2019) infere que no Império as poucas escolas públicas que existiam eram em locais inapropriados, a maioria dos docentes eram leigos e recebiam poucos salários. A má administração das províncias deixou para a república um legado de “crise”, marcado pela precariedade material e metodológica, onde as edificações eram críticas e as práticas arcaicas. Destarte, os anos iniciais da república foram marcados pela necessidade de romper com o atraso do império e acompanhar a modernização, que aconteceu de forma irregular, visto que no Brasil as transformações social, marcada pela abolição da escravatura (1.888), política, ocasião da instituição da república (1889) e a econômica, ou seja o processo de industrialização alavancando a economia em detrimento da produção agrícola e rural, na primeira década do século XX, foram fatores dificultadores para a modernização do país.

Embora os anos iniciais da república tenham sido marcados pela necessidade de modernização, levando a educação para as classes menos favorecidas, não pela nobreza de criar cidadãos críticos e pensantes, mas embutida nessa intenção havia o interesse de formar cidadãos para servir as necessidades da pátria, oriundas da modernização, visto que a herança imperial era de 85 % de analfabetos. Santos (2019, p. 28) cita Bonfim (1993, p. 183):

[...] apuram-se a instrução superior, antes de propagar a primária — fazem doutores para boiar sobre uma onda de analfabetos. Em vez do ensino popular, que prepara a massa geral da população — elemento essencial numa democracia, em vez da instrução profissional industrial, onde tem saído o progresso econômico de todas as nações, hoje ricas e prósperas — em vez disso, reclamam-se universidades — já alemãs, já francesas.

Nessa perspectiva a crise econômica vivenciada pelo país culminou com a falta de financiamento e crédito nos bancos, afetando a instrução pública, onde o ideário republicano se deparou com estados endividados. O investimento republicano em política educacional atendia somente cinco por cento da população em idade escolar. Santos (2019, p. 28) infere:

Uma das ações republicanas para superar tal quadro foram as reformas da instrução pública, que, a partir de 1894, passaram a ser formalizadas e levadas a efeito em várias unidades da federação, ainda que aos poucos. Aos poucos porque havia os fatores econômicos como elemento diferenciador em cada estado e no êxito das reformas. Obstáculos herdados do império se impuseram no cenário econômico

republicano, a ponto de gerar a “Crise Bancária e o Encilhamento” no início do século XX.

No excerto das circunstâncias descritas, ocorreram outros fatores dificultadores para as políticas educacionais republicanas como o despreparo docente e a infrequência discente, visto que foram criados grupos escolares que simbolizavam a república nas áreas urbanas e estas ficavam isoladas, pois a grande maioria da população residia na área rural.

A escolarização gerou debates e através dela se vislumbrou a possibilidade de modernização e progresso. A instrução pública foi a estratégia utilizada para consolidar o estado nacional, ou seja “[...] civilizar o povo para manter a ordem que o governo desejava estabelecer.” (Santos, 2019, p.47).

Com os debates sobre a necessidade de expansão, organização curricular na primeira década do século XX, foi criada a Associação Brasileira de Educação. Em 1932 foram tomadas iniciativas visando abranger aspectos culturais amplos e profissionais, culminando com a “organização dos Institutos de Educação”, que trouxe o ideário da Escola Nova. Gadotti (1998) reporta que os teóricos da Escola Nova consolidaram sua posição antiautoritária, opondo-se à escola centrada na autoridade do professor, contribuindo com a difusão das teorias dialógicas, desenvolvimento da escola pública, Psicologia e Sociologia.

A pedagogia do diálogo contribuiu para a democratização do ensino na medida em que, ao colocar a questão das relações democráticas entre professores e alunos e na própria instituição, pôs em evidência outras relações autoritárias, notadamente as relações burocráticas institucionais e as relações autoritárias, o antidiálogo, que predomina na sociedade classista. (GADOTTI, p. 22, 1998).

Até o início do século XIX, o exercício do Magistério do quinto ao oitavo ano do Ensino Fundamental e Ensino Secundário cabia aos autodidatas e profissionais liberais, visto que a educação era privilégio de poucos. No entanto, com o advento da industrialização, fez-se necessário um número maior de mão de obra escolarizada, o que levou o país à expansão da rede de ensino e conseqüente criação de Universidade para formação de professores. A vigente situação social e econômica do país trouxe o que foi denominado de ideias inovadoras, formando profissionais para atuar na educação primária, secundária, profissional e superior. A escassez de material humano e pedagógico impossibilitou a aplicação do sonho da nova escola, e, por infortúnio, a escola continuou sendo exclusividade de poucos.

Ainda na perspectiva de Borges, Aquino e Puentes (2011), no decurso da história, foram criados os cursos de Pedagogia que formavam professores para lecionar nas escolas Normais e de Licenciatura, que formavam professores para lecionar as diversas disciplinas

das escolas de quinto ao oitavo ano e secundárias. A partir do Decreto nº 1.190, de quatro de abril de mil novecentos e quarenta e nove, foi introduzido o modelo 3 + 1, no qual durante três anos estudavam as disciplinas específicas equivalente ao bacharelado e, no último ano, a formação didática, para se obter a licenciatura.

Gonçalves e Borges (2017) constatam que o curso de Pedagogia, cujo currículo oferecia minguada formação para professores, tinha como objetivo formar técnicos para trabalhar na educação e, com apenas mais um ano do Curso de Didática, estaria apto a trabalhar como docente em Escolas Normais e também na educação primária.

[...] a finalidade do Decreto-Lei 1.190 era formar bacharéis em três anos, habilitando-os em uma função técnica indefinida, e, com mais um ano de didática, formava-se também o licenciado. Os licenciados seriam os professores das escolas Normais, responsáveis pela formação de professores, que dariam aula na educação primária, além disso, por ser formadores desses docentes, também conquistavam o direito de ministrar aula na educação primária. (GONÇALVES E BORGES, 2017, p.32).

Verificamos que desde o início da história da formação de professores no Brasil, fica explícita a formação de um sistema híbrido, conforme Gatti (2013, p. 39):

O histórico legal e institucional dos cursos formadores de professores por mais de um século nos permite avaliar a força de uma tradição e de uma visão sobre um modelo formativo de professores que se petrificou no início do século XX, com inspiração na concepção de ciências do século XIX, e que mostra dificuldade de inovar-se.

Sob o domínio do regime militar, por meio da Lei nº 5.540, de vinte e oito de novembro de mil novecentos e sessenta e oito, o Congresso Nacional aprova a Reforma Universitária¹⁰, deixando clara a opressão e supremacia do estado, resultando em uma série de mudanças na educação, principalmente no ensino superior. A educação sob a influência tecnicista buscava cada vez mais adequar a formação de professores e o fazer pedagógico ao contexto capitalista, objetivando formar mão de obra barata e abundante para atender ao mercado capitalista, em um contexto social e político de repressão e sob o domínio militar.

Observamos que desde a década de sessenta a preocupação dos cursos de formação inicial era atender às necessidades do mercado capitalista e reforçar a autocracia do estado, mantendo todos os domínios da educação em suas mãos. Nos anos setenta, por força da Lei

¹⁰A reforma universitária da ditadura militar (às vezes chamada também de reforma universitária de 1968) se trata de uma série de leis que modificaram o ensino superior no Brasil nas décadas de 1960 e 1970, incluindo como medidas, dentre outras, a substituição do sistema de cátedras pelo de departamentos, institutos e centros, e à desintegração das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

5.692/71, a educação brasileira é reformulada, extinguindo a Escola Normal, introduzindo o Magistério agregado ao atual Ensino Médio, essa lei foi alterada em 1982 e, foi criada a licenciatura “curta”, com o intuito de formar professores com uma menor carga horária para lecionar do quinto ao oitavo ano do Ensino Fundamental, conforme a circunstância econômica e social da época exigia.(Borges, Aquino e Pontes,2011).

Nessa perspectiva, Gatti e Barreto (2009) apontam que foram gerados debates e discussões sobre as licenciaturas polivalentes, por exemplo, estudos sociais capacitavam os docentes para lecionarem História, Geografia e Sociologia do quinto ao oitavo ano, levando o Conselho Federal de Educação (CFE) a trabalhar no viés de que os cursos de licenciatura curta fossem substituídos pela licenciatura plena, o que veio a acontecer nos anos noventa, com a promulgação da nova LDB. No mesmo ano o governo criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento de professores do Magistério (Cefams) que, conforme Pimenta (1995), se expandiu e minimizou parte da carência da qualidade da formação de professores ofertada em nível médio. Em 1996, com a promulgação da LDB 9394/96, esses centros foram fechados e os cursos de formação foram transferidos para o ensino superior.

Gatti e Barreto (2009) pontuam que a LDB nº 9394/96¹¹ estipulou exigências de nível superior para os professores de Educação Básica, mas ainda permitindo a formação no Ensino Médio para a Educação Infantil, o que representou um retrocesso. Alterações foram propostas para os cursos de formação de professores, após um período relativamente grande de transição, pois somente após 2002, foram iniciadas adaptações curriculares, por intermédio das diretrizes curriculares e aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).As universidades tiveram a autonomia de organizar cursos de formação de professores, baseados em seus projetos institucionais, com a exigência de que as licenciaturas fossem plenas.

Ademais, segundo a visão de Gatti e Barreto (2009), esse norteamento levou a uma formação fragmentada e sem uma fiscalização eficaz, corroborando para a baixa qualidade nas formações dos docentes. A urgência em cumprir a legislação, e inserir o país no mercado mundial, exigiu que todos os professores da Educação Básica do primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio tivessem formação com licenciatura plena. As instituições públicas e particulares oportunizaram cursos para atender ao mercado e, mais uma vez, a humanização da educação foi deixada de lado em detrimento ao atendimento das demandas do campo político e econômico. Colabora com essa problemática a citação abaixo:

¹¹ Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal.

A educação passou a ser definida como principal aspecto do desenvolvimento econômico, de forma que o governo objetivava adaptar os sistemas de ensino, de acordo com as regras das políticas econômicas, aderindo à concepção de formação de competências individualistas para o trabalho em detrimento da formação humana. (GONÇALVES e BORGES, 2017, p. 43).

Esboçando esse raciocínio, Gonçalves e Borges (2017) destacam três eventos internacionais criados com o objetivo de alicerçar a educação brasileira e de outros países em desenvolvimento: o primeiro foi a “Conferência Mundial de Educação para Todos” (Jomtien, Tailândia, 1990), que abrangeu os nove países com maior índice de analfabetismo do mundo, dentre eles o Brasil. Na conferência foram acordadas ações que deveriam ser cumpridas, com destaque para a formação de professores para o alcance das metas e o aporte financeiro do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Banco Mundial (BM), TheUnited Nation Educational Scientific Cultural Organization (UNESCO)¹² e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). O segundo evento foi a elaboração e implementação de dois documentos feitos pela Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (Cepal)¹³, precursores do lema “Transformação produtiva com Equidade”, cuja perspectiva seria que a educação deveria proporcionar conhecimentos e competência úteis ao sistema produtivo e “Educação e conhecimento: eixo de transformação produtiva com equidade”, com a meta de capacitar e incorporar o progresso científico e tecnologia para possibilitar a mudança das estruturas produtivas para uma delimitação de igualdade social.

O terceiro foi o Relatório de Delors, que abarcava a necessidade de uma educação como uma ação para toda a vida, no qual se propunha uma educação direcionada para: **aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver com os outros, aprender a ser**, eleitos como os quatro pilares¹⁴ fundamentais da educação, que preparava os seres humanos para a vida, preocupando-se com a formação do professor para o século XXI.

Dentro de uma visão crítica, notamos que todas essas concepções internacionais pregam uma educação de qualidade, tendo como prioridade a formação do sujeito para atender ao mercado de trabalho e não a formação do ser humano, filiados ao paradigma neoliberal. Nesse prisma, a formação de professores na contemporaneidade apresenta uma herança histórica, política, social e econômica com resquícios de desigualdade social, autoritarismo do estado e um

¹²(Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura das Nações Unidas), organismo integrado na Organização das Nações Unidas (ONU), criado, em 1946, a fim de promover a paz mundial, através da cultura, educação, comunicação, as ciências naturais e as ciências sociais.

¹³A Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL) é uma das cinco comissões regionais da ONU, que tem como mandato o estudo e a promoção de políticas para o desenvolvimento de sua região, especialmente estimulando a cooperação entre os seus países e o resto do mundo, funcionando como um centro de excelência de altos estudos.

¹⁴São conceitos de fundamento da educação baseados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors.

currículo fragmentado que não atende às necessidades da educação atual.

Almejamos mudanças significativas que concretizem a humanização, a educação para a cidadania, o respeito à diversidade cultural e a consolidação da democracia. Acreditamos que as intervenções internacionais estão mais preocupadas com a produção e expansão do mercado de trabalho, prevalecendo o proletariado para sustentar os déspotas da globalização. Sendo assim, a formação de professores vem sendo alicerçada de forma quantitativa em detrimento da formação de pessoas críticas, conscientes, que busquem sua libertação por meio da reflexão para a transformação e não se acomodem na condição de oprimido que tem um opressor dentro de si e, por isso, temem a liberdade. Nesse sentido, Freire (1987, p.22) contribui:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios. Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica. Preferindo a adaptação em que sua não liberdade os mantém na comunhão criadora, a que a liberdade leva, até mesmo quando ainda somente buscada.

Na tessitura das formações percebemos esse sujeito oprimido pelas políticas públicas que delineiam a formação docente nos âmbitos inicial e continuada, bem como continuada em serviço, não se reconhecendo como profissionais. No contexto das escolas os profissionais devem estar cômicos de seu papel de construtores de uma sociedade pensante e não se deter no papel de subserviência que a classe dominante propõe. Desse modo, os cursos de formação inicial não se desvincularam do bacharelado, ou seja, não adquiriram autonomia e identidade própria, continuam centrados na aquisição de conhecimentos específicos, sem inovações e sem articular com a demanda atual, como a educação inclusiva, a diversidade (ALVARADO PRADA, 1997). A formação continuada segue sendo efetivada em cursos, palestras desvinculadas da realidade escolar, as formações continuadas em serviço estão aquém da perspectiva contemporânea, centrando, principalmente, nos profissionais que atuam sem a formação exigida pela legislação e não no sentido de formação continuada em serviço dentro da instituição educacional, o que “[...] implicaria em um conhecimento destes sobre as relações cotidianas que acontecem na instituição onde trabalham”, conforme Alvarado Prada (1997, p. 116). O estado continua centralizando a formação, o currículo e o fazer pedagógico, empregando as mesmas ferramentas de uma sociedade historicamente burguesa em

dissonância com as exigências do século XXI.

2.2 Formação Continuada

A temática formação continuada é bastante abrangente, sinalizando para atribuições diversas. Dependendo do entendimento, as argumentações acerca do conceito podem ser definidas, como reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento ou capacitação Marin (1995). No entanto, segundo a autora, os conceitos subjacentes podem levar a ações inadequadas para o contexto educacional da formação em serviço, visto que as palavras acima não são sinônimas e demandam ações diferenciadas. Gatti (2008) ressalta que a maior relevância talvez não seja o conceito, mas sim as limitações dos cursos oferecidos após a graduação ou ingresso na carreira docente, pois ele tem se mostrado de forma ampla e indefinida, podendo ser entendido como atividades diversas que venham a contribuir com a prática docente, horas de reunião coletiva no local de trabalho, reuniões pedagógicas, troca de experiências, cursos avulsos, extensão, cursos de diversos formatos oferecidos pela Secretaria de Educação e/ou seus parceiros e sistemas virtuais de aprendizagem. Conforme a autora, qualquer sensibilização profissional que leve à informação, reflexão e discussão dentro ou fora do trabalho, é rotulada como formação continuada. Dessa forma, torna-se complexo o número de situações colocadas sob o rótulo de formação continuada, sendo oferecidos pelos mais diversos setores, não demarcando apenas a educação. Gatti, (2008, p. 58) afirma que o advento de tantas formações não ocorreu ocasionalmente, mas foram historicamente construídos:

O Surgimento de tantos tipos de formação não é gratuito. Tem base histórica em condições emergentes na sociedade contemporânea, nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciados e enfrentados por gestores e professores e, constatadas e analisadas por pesquisas. (GATTI, 2008, p. 58).

A autora avalia a formação continuada da forma em que está posta, como sendo uma resposta das políticas públicas aos problemas e dilemas enfrentados em nosso sistema educacional. A ideia de uma formação permanente minimiza o senso comum da fragilidade da educação brasileira.

Nos últimos anos cresceu o leque de ações voltadas para a formação continuada, sinalizando ora para estudos estruturados oferecidos após a graduação, ora como complemento da formação inicial por meio de cursos avulsos ou de extensão, para o professor

em atividade funcional e ainda, muitas vezes como cursos genéricos que contribuem de alguma forma para a prática do professor em sala de aula. Destacam-se, também, os cursos online oferecidos a distância, seja por Secretarias da Educação, seja por instituições particulares. Conforme Gatti (2008):

Nos últimos dez anos, cresceu, geometricamente, o número de iniciativas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada” [...] tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo de educação continuada.

Nóvoa (1995) relaciona a formação docente em três dimensões, quais sejam a pessoal, por estar imbricada com sua história de vida; a profissional, por estar alinhada à sua experiência como educador; e a organizacional, pois a escola é um lócus educativo. Assim, são muitos os fatores que intervêm na formação do profissional docente e todos eles influenciam e têm a sua importância.

Por conseguinte, Santos (1998) afirma que a formação continuada deve objetivar a qualificação docente, para melhorar sua prática por meio do domínio de saberes. Paula (2009) complementa que a formação continuada é permanente, proporcionada e planejada por instituições, ou pelo próprio docente durante sua vida profissional, visando sanar dificuldades, melhorar a prática e habilidades profissionais. Para contribuir com a temática, Candau (1997), ressalta que não podemos compreender a formação continuada como um acúmulo de cursos, palestras, seminários, etc., mas como um constructo de reflexão crítica e permanente sobre a identidade docente e, a partir dessa reflexão, buscar novos caminhos para o desenvolvimento profissional.

Gonçalves e Borges (2017) indicam que na LDBEN de 1996, no artigo 62¹⁵, inciso III do art. 61 e art. 63¹⁶, indicam novos rumos para a formação de professores. O inciso II refere-se à oportunidade de formação para quem dispõe de diploma superior e queira se dedicar ao Magistério de Educação Básica e a obrigatoriedade da formação continuada. O inciso III aborda a obrigatoriedade de manutenção de formação continuada para todos os profissionais da educação. Em nossa visão, o inciso II vem desqualificar a profissão docente, pois qualquer

¹⁵ Art. 62-A. A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.

¹⁶ Art. 63. Os institutos superiores de educação manterão: I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica; III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis.

profissional pode fazer um complemento pedagógico (de certa forma uma formação continuada), e equiparar-se a um profissional que optou pelo Magistério e fez sua formação inicial dentro do currículo do ser docente. Diante da prerrogativa da Lei, cada estado e cada município geram maneiras de cumprir a LDBEN, oferecendo cursos, palestras, congressos e formação continuada em serviço. No entanto, na maioria das vezes, o cumprimento ocorre de forma desarticulada com a necessidade docente.

Gatti (2008) discorre que nos últimos anos do século XX as divisões profissionais e universitárias dos países desenvolvidos têm sido palco de amplas discussões sobre a importância da formação de professores para o novo século e as inovações advindas da globalização¹⁷, das tecnologias da informação e comunicação, do novo contexto social, do mercado econômico, financeiro e concomitantemente das novas exigências do mercado de trabalho. A autora afirma que a formação continuada em nosso país tenta suprir lacunas deixadas pela formação inicial. Contudo, assemelham-se a programas compensatórios em propriamente um aprofundamento e desenvolvimento na formação, principalmente no setor público em contraponto ao que vem sendo discutido internacionalmente.

No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre formação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. (GATTI, 2008p. 58).

Nesse sentido, os levantamentos efetivados na pesquisa de campo afiançam que os sujeitos colaboradores da pesquisa demonstraram que a formação continuada como está posta, não supre as necessidades oriundas do cotidiano escolar, nem mesmo no que se refere às frestas deixadas pela formação inicial. No projeto pedagógico das escolas pesquisadas, principalmente das escolas da rede estadual, fica clara esta abordagem emergente e não realista das políticas públicas sobre formação continuada. Confirmando a veracidade de nossa afirmação, registramos a fala dos professores PM1 e PEE4 quando questionamos sobre a formação continuada, sem maiores especificações:

PEM1 - Esse tipo de palestra, eu fui quando eu estava na rede estadual de ensino. Teve palestras que eu gostei, teve palestras que eu não gostei, mas eu também não atrapalhei. Então essas formações continuadas com palestras isoladas não... Tem coisas interessantes, mas quando entra aquela parte da politicagem, que sempre tem né? Acho que é um pouco cansativo.

¹⁷ A globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista. Para entendê-la, como, de resto, a qualquer fase da história, há dois elementos fundamentais a levar em conta: o estado das técnicas e o estado da política. Por uma outra globalização – Do Pensamento único à consciência universal, Milton Santos, Editora Record, Rio de Janeiro-São Paulo, 2001.

PEE4 - Por exemplo, nas escolas do estado em agosto durante os jogos interestaduais escolares, acontecem palestras. Esses cursos que o estado traz... Eu acho que prá mim não surte efeito. Por ser isolado, porque às vezes ele vai te oferecer uma coisa que dentro da sua escola você não pode tratar...

Na década de noventa Gatti (2008) destaca dois programas de capacitação que tiveram relevância no cenário nacional, o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP), desenvolvido no estado de Minas Gerais, objetivando capacitar professores para atuar nos primeiros anos do Ensino Fundamental, modalidade a distância, com agendamento dentro do calendário escolar e incentivo aos professores participantes; e o Programa de Educação Continuada (PEC), implementado pelo estado de São Paulo, buscando abranger os profissionais do Ensino Fundamental (professores, diretores, técnicos), em sistema presencial, ambos financiados pelo Banco Mundial. A autora destaca alguns programas implementados pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) com a denominação de formação continuada como o Programa de Formação de Professores em Exercício (Proformação), com o intuito de complementar a formação dos professores em exercício, provendo a titulação adequada a seu cargo. Além do setor público, muitas instituições privadas investiram nos cursos de formação continuada de professores, principalmente na modalidade a distância. A preocupação com a formação de professores entrou na pauta mundial, fazendo com que políticas públicas e atitudes políticas realizem mudanças curriculares e alterações nas formações docentes, tudo isso afiançado por documentos internacionais.

Em todos esses documentos, menos ou mais claramente, está presente a ideia de preparar os professores para formar as novas gerações para a “nova” economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados pra isso. (GATTI, 2008, p.62).

Questionamos quais seriam os reais interesses das organizações internacionais ao interferir e financiar formações continuadas em nosso país. Denota-se que a intenção é fomentar o material humano para atender à demanda do mercado de trabalho, preparando professores e estudantes para o século XXI. Porém, fica a interrogação se essa seria a solução para os novos tempos, visto que a humanização da educação não está sendo refletida nas formações. A legislação brasileira, no que se refere à formação continuada, tem um longo caminho a percorrer e conquistas obtidas até o momento retratam processos de embate, movimentos e negociações ocorridas ao longo da nossa história.

2.3 Formação Continuada em Serviço

A formação continuada em serviço apresenta um caráter polissêmico devido à abrangência de seu significado e entendimento dentro de cada contexto em que está inserido. Temos como exemplo a formação continuada para que o docente em exercício, ou atuação dentro da escola, alcance a titulação exigida para sua função, como a Proformação¹⁸, implementada da pelo MEC (GATTI, 2008). Ademais, formação continuada em serviço pode ser entendida por concepções diferentes, dependendo da região, das instituições e de vários outros fatores que influenciam o processo, conforme Alvarado Prada (1997, p.87-88):

[...] pode ser sinônimo de capacitação, qualificação, reciclagem, aperfeiçoamento, atualização, formação continuada, formação permanente, especialização, aprofundamento, treinamento, re-treinamento, aprimoramento, superação, desenvolvimento profissional, compensação, profissionalização. Ou, ter um significado próprio, diferente destes que por sua vez, têm também sua especificidade.

O autor refere-se à “formação” em serviço como sendo atividade em prol do desenvolvimento integral do educador, com sua essência, valores, habilidades, informações, saberes, crenças e que ele precisa fomentar todas essas dimensões para exercer seu papel com eficácia e propriedade. O autor reporta à necessidade de que as formações continuadas em serviço oportunizem aos docentes a concepção de novas conexões, visões de mundo, possibilitando a escolha de novas perspectivas no fazer pedagógico. Dessa forma, uma das alternativas seria a atuação do professor como pesquisador dentro do espaço de trabalho, transformando situações rotineiras do contexto diário do trabalho com a participação coletiva dos atores da escola (Alvarado Prada, 1997, p.147). Nesse prisma, a formação de professores deve ser um processo de construção de conhecimento transformador, na transformação de “situações” da vida cotidiana, tanto dos professores, quanto de toda instituição onde trabalham. Casadei Salles (2005) argumenta que ao falarmos em formação continuada em serviço e formação continuada, pode parecer que estamos nos reportando ao mesmo tema. No entanto, a primeira refere-se a um intercurso da formação inicial, embasada nas políticas públicas de reforma da educação. Desse modo, a formação continuada remete a uma formação escolarizada, partindo da teoria para a ação, tendo como objetivo a aquisição de conhecimentos, habilidades e atitudes que capacitam os professores para a função docente.

¹⁸ Programa da Secretaria da Educação a Distância é um curso em nível médio, com habilitação para o magistério na modalidade normal, realizado pelo MEC em parceria com estados e municípios. Iniciou sua oferta em 1999, nas regiões norte, nordeste e centro-oeste.

Quanto à formação continuada em serviço, esta se refere à expressividade do fazer do professor, centrada no lócus onde ocorre o processo de ensino- aprendizagem, sendo o professor o produtor do conhecimento, por intermédio das informações obtidas no decurso de sua prática. O autor ratifica a importância de ambas na formação de professores, pois embora sejam distintas, elas se complementam, cada uma com sua especificidade.

Cada uma delas cumpre o seu papel específico, assistindo ao docente em situações diferentes e em fases distintas de sua trajetória profissional. Podemos reafirmar, portanto, que educação inicial, educação continuada e educação continuada em serviço, são todas partes indivisíveis e insubstituíveis de uma mesma coisa: a formação do professor. (CASADEI SALLES, 2005 p.6)

A Associação Nacional pela Formação dos Professores em Educação (ANFOPE, 2000)¹⁹, ao fazer analogia entre a formação continuada e a formação profissional, afirma que a formação continuada deve sinalizar como resultado de uma extensa amarração entre espaços heterogêneos que incluem formação inicial, continuada, continuada em serviço em aspectos políticos, sociais e culturais dentro e fora da escola.

É certo que a formação inicial, continuada e continuada em serviço são fases da construção profissional docente. Prática e teoria precisam caminhar juntas, estão em constante processo e se fazem necessárias, pois ambas devem estar relacionadas para que ocorra a hominização da educação e atendam à demanda da contemporaneidade. Corroborando com a discussão, Imbernón (2010) afirma que a formação continuada ultrapassa uma atualização de conhecimentos científicos, pedagógicos, pois no contexto atual é necessária uma formação que oportunize a adaptação para conviver com incertezas, transformações e tomadas de decisões que são intrínsecas ao ambiente educacional.

Ferreira (1996) deixou claro que o profissional docente não tem espaço para desenvolver sua autonomia, visto que as ações são encaminhadas e direcionadas por preceitos coletivos, impostos por prerrogativas institucionais que objetivam “adequar” o docente ao sistema. O conhecimento e a formação são uma continuidade que evoluem de forma constante e, portanto, não devem ser tolhidos por normas e regras e sim, permitir a preparação de docentes atualizados e inovadores. Resende e Isobe (2017, p. 287) trazem sua contribuição, dizendo:

¹⁹A ANFOPE, entidade de caráter político-acadêmico vem desenvolvendo, historicamente, uma atuação fundamental no debate e análise de políticas públicas em particular no campo da formação dos profissionais da educação. Integra desde a sua origem, o movimento dos educadores, que começou a dar seus primeiros passos em 1978, durante o I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, no contexto das lutas contra o regime militar e pela democratização da sociedade.

No Brasil, a predominância de determinados modelos de gestão em educação... engendrou uma forma de organização do ensino fundamentada na competição e na busca de eficiência transformando a educação em mercadoria. Nessa conjuntura, as políticas educacionais brasileiras trazem em seu bojo propostas de educação desenvolvidas por agências multilaterais.

Por fim, nesse contexto, o estado, ao mesmo tempo em que limita seu ônus com as políticas educacionais, aumenta as estratégias de controle, utilizando artifícios de mensuração e implementação de indicadores de desempenho e avaliação de resultados educacionais, que leva os docentes a uma corrida desenfreada por resultados, se sentindo responsáveis por metas estabelecidas *a priori*, isentando o estado de sua responsabilidade com a qualidade da educação. Tudo isso afiançado pela mídia, que fortalece perante a sociedade a culpabilidade do professor é nessa ambiência que as formações são executadas, trazendo frustração, muito pouco de prática e embasamento teórico para que possam nortear sua atuação em sala de aula. A seguir, dando continuidade à discussão do tema sobre a formação de professores, nosso foco se concentra na formação de professores e as políticas públicas contemporâneas.

SEÇÃO III

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS CONTEMPORÂNEAS

Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica.

Paulo Freire

A formação de professores e as políticas públicas contemporâneas retratam a hegemonia das classes dominantes que persistem em fazer da educação um pilar para

sedimentar cada vez mais as desigualdades, arbitrariedades e despotismo sustentado pela classe oprimida. Desde os primórdios da história nunca prevaleceu uma política educacional que realmente viesse a concretizar um Brasil reflexivo e que almejasse o desenvolvimento humano, com seres críticos, capazes de discernir as injustiças sociais que lhes são imputadas e usam a educação como instrumento adestrador desse povo sofrido.

Propomos nessa seção apresentar caminhos da formação continuada de professores na perspectiva das políticas públicas educacionais brasileiras, bem como a influência internacional sob a égide neoliberal nas gestões de Fernando Collor de Melo, Itamar Franco, Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer, especialmente na formação de professores. Explanaremos, em seguida, marcos norteadores do processo educacional na perspectiva da formação de professores, a partir da Constituição Federal de 1988, perpassando pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/1996, que destaca a importância da formação dos professores no cenário educacional brasileiro. Mais especificamente, nos reportamos à formação continuada dos docentes. Abordamos, ainda, sobre o Plano Nacional da Educação (PNE), oficializado em 25 de junho de 2014, estipulando metas e estratégias para a política educacional brasileira dos próximos vinte anos. Trazemos a Resolução nº 2, de 2015, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada. Buscando elucidar essa vertente, contamos com as contribuições e pareceres de autores como Fornazier e Oliveira (2013), Florencio, Fialho e Almeida (2017), Gatti (2008), Barreto (2015), Brzezinski (2002), Dourado (2015), Carvalho (2018), dentre outros.

3.1 Influência Internacional e Políticas Públicas Educacionais – ênfase na Formação de Professores

No contexto educacional contemporâneo não teríamos como analisar o processo educativo na formação de professores sem considerarmos a influência da propagação neoliberal em um mundo globalizado²⁰, que impõe normas e orientações, buscando alinhar o

²⁰A difusão do termo globalização ocorreu por meio da imprensa financeira internacional, em meados da década de 1980. Depois disso, muitos intelectuais dedicaram-se ao tema, associando-a à difusão de novas tecnologias na área de comunicação, como satélites artificiais, redes de fibra ótica que interligam pessoas por meio de computadores, entre outras, que permitiram acelerar a circulação de informações e de fluxos financeiros. Globalização passou a ser sinônimo de aplicações financeiras e de investimentos pelo mundo afora. Além disso, ela foi definida como um sistema cultural que homogeneíza, que afirma o mesmo a partir da introdução de identidades culturais diversas que se sobrepõem aos indivíduos. Por fim, houve quem afirmasse estarmos diante

modelo educacional em países periféricos como o Brasil, de acordo com os seus interesses.

Florencio, Fialho e Almeida (2017), acreditam que as reformas educacionais ocorridas no Brasil, a partir da década de 1990, foram demarcadas por imposições internacionais. Nessa perspectiva as autoras discorrem que ao se tornar o epicentro econômico pós-segunda guerra mundial, os Estados Unidos na iminência de polarizar o capitalismo, disseminando um ideal desenvolvimentista de igualdade social, criou o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). A princípio, essas instituições foram concebidas com o objetivo de reestruturar os países destruídos pela guerra e, mais tarde, foram incorporadas outras instituições como promotoras do desenvolvimento socioeconômico.

As autoras reiteram que na década de 1980 os países periféricos acumulavam um endividamento provocado pela dívida externa. Esse contexto ocasionou uma ambiência favorável para o Banco Mundial impor regras para novos empréstimos, voltadas para as políticas públicas desses países, dentre elas a educação.

Fornazier e Oliveira (2013), destacam as transformações ocorridas em vários países latino-americanos no século XX, dentre eles o Brasil, em decorrência do neoliberalismo, período denominado desenvolvimentista. As elites políticas e econômicas mundiais submetem os países latino americanos, por meio da efetivação das políticas do Consenso de Washington²¹, ao ideário de que o estado deve perder sua função de planejador e condutor da economia, passando esse papel para o mercado. Embora a princípio o Brasil não tenha aderido de imediato às ditas “recomendações” do Consenso de Washington, vale ressaltar que foi o que mais rapidamente as aplicou. Analisando esse período, nos ocorre que a história se repete, pois são essas as concepções defendidas pelo governo eleito para governar o Brasil nos próximos quatro anos.

Conforme Fornazier e Oliveira (2013, p. 890), “Essa onda neoliberal tinha como principais premissas defender o Estado mínimo, a desregulamentação do capital e a flexibilização das leis trabalhistas.” Os países que não concordavam com a visão estadunidense de se submeterem ao capital, eram considerados defensores do socialismo, da corrupção e da ineficiência, aspecto similar à contemporaneidade de nossa nação. Vale ressaltar inclusive, que as escolas latino americanas seguiram os modelos neoclássicos, sem

de um cidadão global, definido apenas como o que está inserido no universo do consumo, o que destoa completamente da idéia de cidadania (Ribeiro, 1995).

²¹O Consenso de Washington foi a forma como ficou popularmente reconhecido um encontro ocorrido em 1989, na capital dos Estados Unidos. Nesse encontro, realizou-se uma série de recomendações visando ao desenvolvimento e à ampliação do neoliberalismo nos países da América Latina.

avaliar se este condizia com a realidade latino americana.

As condicionalidades, portanto, estariam a serviço da estratégia do BM de promover o ajuste estrutural macroeconômico necessário à inserção do Brasil e demais países periféricos no processo de globalização neoliberal, o que significou, no caso do Brasil a partir do governo de Collor de Melo (1990-1992), a radicalização da liberalização da economia, com as privatizações dela decorrentes, e a destruição de um precário Estado Social por meio de uma contra reforma do Estado, cujos efeitos mais visíveis sobre a educação básica e superior são o avanço do setor privado, a precarização do público e a penetração dos mecanismos e valores de mercado sobre a gestão, o financiamento, a avaliação e a produção de conhecimento. (JÚNIOR e MAUÉS, 2014, p. 1.142)

Na década de noventa, ainda na compreensão dos autores acima, houve períodos conturbados em nosso país, sob a governança de Fernando Collor de Mello (1990-1992), Itamar Franco (1992-1994) e Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), nos quais ocorreram inúmeros marcos, citando a abertura comercial que expõe a indústria brasileira para competir com a indústria internacional de maneira desfavorável para a indústria nacional; ocasionando o fechamento de inúmeros postos de trabalho. Muitas empresas públicas foram privatizadas, permitindo a entrada do capital estrangeiro, porém sem a preocupação com estratégias que preservassem as empresas nacionais, levando muitos empresários à falência. Os autores salientam que a princípio a entrada de capitais, atraída pelo plano real e pelas privatizações, diminuiu os déficits do país. No entanto, empresas estrangeiras com filiais no Brasil, levavam o capital para suas matrizes, visto que muitos países desenvolvidos buscavam com essa atitude cobrir perdas nos seus locais de origem. Nesse dinamismo, os países latino americanos sofriam perdas na balança e, conseqüentemente, havia desemprego. Ainda na perspectiva dos autores, observa-se que alguns países asiáticos optaram por não seguir as políticas impostas pelo consenso de Washington, fator que atrelado a questões geopolíticas, levaram-nos a um crescimento bem mais significativo do que os países latino americanos.

Reportando às questões educacionais nesse período de ênfase do neoliberalismo, Melo (2003) considera que o modelo educacional advindo do projeto neoliberal²² para os países tidos na época, como terceiro mundo, provocou o desmonte dos sistemas públicos educacionais e sua implementação ocorreu de forma excludente.

[...] estando a educação e a escola inseridas na atual fase de internacionalização do capital, estas sofrem influências políticas e ideológicas do projeto neoliberal. Com relação específica a administração escolar, verificamos a repercussão dos preceitos e

²²O neoliberalismo vê a educação de forma específica, e estes são alguns itens fulcrais na área da educação: qualidade total, modernização da escola, adequação do ensino à competitividade do mercado internacional, nova vocacionalização, incorporação das técnicas e linguagens da informática e da comunicação, abertura da universidade aos financiamentos empresariais, pesquisas práticas, utilitárias, produtividade.

das orientações formativas do capital no âmbito da escola, o que pode ser comprovado através da transferência da gestão empresarial, forma de organização característica do atual modelo de produção vigente, para o campo da educação escolar, corroborando para o gerencialismo educacional. (SANTOS e PAIXÃO, 2014, p.79).

Santos e Paixão (2014) enfatizam que as orientações neoliberais advogaram a prática educativa para o campo do mercado e este passou a controlar as políticas educacionais, a partir da década de 1990.

[...] verificamos que o trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas a partir das reformas de ensino na década de 1990, passou a se orientar com o objetivo de fornecer as competências e as habilidades demandadas pelo mercado de trabalho na atualidade, tendo como norte a formação do trabalhador de novo tipo, o qual deveria ser formado a partir da noção de empregabilidade. (SANTOS e PAIXÃO, 2014, p.79)

Destarte, a educação passa a ser vista como uma mercadoria e os docentes como meros reprodutores numa cadeia produtiva a serviço da burguesia no processo da dominação.

Nessa perspectiva, Florencio, Fialho e Almeida (2017) elucidam que no Brasil as políticas educacionais se deram em estreita relação com os relatórios e análises internacionais, com destaque à Conferência de Jomtien, na Tailândia em 1990, em consonância com o Banco Mundial (BM), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Unesco, um divisor das reformas neoliberais nos países latino americanos e caribenhos. Na ocasião foi efetuada a “Declaração Mundial Educação para Todos”, que destacava políticas de avaliação, financiamento, padrões a serem seguidos, formações de professores, dentre outros.

As autoras citadas acima fazem um desenho do contexto das políticas educacionais brasileiras, a partir do período de 1995 a 2002, que marca o início das reformas no governo Fernando Henrique Cardoso, evidenciando:

- a) a aprovação da LDB n° 9394/96;
- b) a instituição do Fundef – Lei n° 9424/1996; e
- c) a Emenda Constitucional n° 14/1996, que dispõe sobre a garantia por parte da União do mínimo de recursos, para minimizar as disparidades entre estados e municípios no que tange à educação.

Por conseguinte, destacamos a Resolução CNE/CP 1 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, devendo ser apreendidas na estruturação organizacional e curricular das instituições educacionais em todas as etapas e modalidades de ensino. Dentre vários apontamentos, destacamos a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

Essas alterações na legislação educacional culminaram com a descentralização da gestão de recursos financeiros, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o fortalecimento da avaliação dos alunos através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e preocupação com a formação dos professores.

Entre 2003 e 2010, período da gestão de Luiz Inácio Lula da Silva, cujo ápice das políticas públicas educacionais, teve sua vertente direcionada para a formação de professores, desenvolvendo em sua administração:

- a) Plano de Metas “Todos pela Educação” – 2006;
- b) Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) – 2007; e
- c) Plano de Ações articuladas (PAR) – 2007.

O movimento “Todos pela Educação” pressupõe a conjugação de esforços da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, em regime de colaboração com as famílias e da comunidade em proveito da melhoria da qualidade da educação básica. O PDE institui um conjunto de programas que visam melhorar a educação no Brasil num prazo de quinze anos, a partir de sua criação (2007-2021). Objetivando a garantia que o PDE e o Plano de Metas compromisso “Todos pela Educação” atingissem todas as instituições educacionais, foi criado o PAR, conjunto de ações de apoio técnico e financeiro. As autoras salientam que os três planos contemplam as orientações dos organismos internacionais, não diferindo da gestão do governo anterior, apesar dessa gestão se sustentar sob a égide de igualdade social. No entanto, as autoras afiançam que as iniciativas de formação docente tiveram sua protuberância no governo Lula, elencando as ações relevantes que ratificam tais afirmações:

- a) Concretização das metas do Plano Nacional de Educação (2001-2010), dando notoriedade para a criação de Universidades Federais, ampliação de Institutos Federais de Educação Superior (IFES);
- b) O PDE estabeleceu conexões entre a Educação Básica e educação superior, arquitetando ações como:
 - Prodocência;
 - Redefinição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes);
 - Fortalecimento da Universidade Aberta (UAB);
 - Oferta de cursos de licenciatura a distância (EaD);
 - Criação do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR);
 - Elaboração e implementação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid).

Esclarecemos que o Prodocência é um programa de consolidação das licenciaturas e tem como objetivos: a) fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos, para aprimorar a formação dos professores da Educação Básica; b) estimular projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes; c) fomentar a integração entre a educação superior e a Educação Básica; d) contribuir para superar deficiências identificadas nas avaliações feitas nos cursos de licenciatura.

Quanto à redefinição da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), elencamos alguns programas, dentre outros nessa perspectiva: Programa de Concessão e Manutenção de Bolsas de Pós-Graduação no País: Ação de fomento da Capes para a concessão de bolsas de estudo e custeio para o desenvolvimento da Pós-graduação brasileira, com o objetivo de promover a formação de recursos humanos de alto nível, por meio da concessão de bolsas de estudo (mestrado, doutorado e pós-doutorado) a cursos de Pós-graduação stricto sensu, além do financiamento das atividades dos cursos de Pós-graduação e dos projetos de pós-doutorado, proporcionando melhores condições para a formação de recursos humanos.

Programa de Apoio a Eventos no País (PAEP): Ação de fomento da Capes que apoia eventos científicos e tecnológicos para a educação superior e básica, com o objetivo de impulsionar eventos científicos no Brasil e a formação de professores para a Educação Básica, por meio da concessão de auxílio financeiro às Comissões Organizadoras.

Fortalecimento da Universidade Aberta (UAB), sendo uma das ações a oferta de cursos de licenciatura a distância (EaD). Trata-se de um sistema integrado por universidades públicas que oferece cursos de nível superior para camadas da população que têm dificuldade de acesso à formação universitária, por meio do uso da metodologia da Educação a Distância. Objetivos: a) oferecer cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica; b) ofertar cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica dos estados, do Distrito Federal e dos Municípios; c) dispor cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; d) ampliar o acesso à educação superior pública; e) reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; f) estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; g) fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

PARFOR - Programa de Formação Inicial e Continuada, Presencial e a Distância, de

Professores para a Educação Básica, tendo como objetivo oferecer cursos de formação inicial emergencial, na modalidade presencial, aos professores das redes públicas de Educação Básica, tendo em vista as demandas indicadas nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência que tem como objetivo elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura das instituições de educação superior, assim como inserir os licenciados no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e Educação Básica. O programa visa, também, proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM. Também busca incentivar as escolas públicas de Educação Básica a tornarem-se protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores formadores auxiliares dos futuros professores, assim como valorizar o Magistério, por meio de incentivos aos estudantes que optam pela carreira docente. Ressaltamos que todos os dados acima, referentes aos programas e ações do PDE foram retirados do MEC²³.

Um dos escopos indicados pelos planos direcionados à educação no governo Lula em consonância com a LDB n° 9394/96, conforme Florencio, Fialho e Almeida (2017) é a necessidade premente da formação docente. Nesse enfoque as autoras reportam à influência da organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico²⁴ (OCDE) na formação de professores, esclarecendo que o Brasil não é membro da OCDE. No entanto, mantém relação com o órgão que tem como referência para desenvolvimento de suas ações, o Programa Internacional para Acompanhamento das Aquisições dos Alunos (PISA). A avaliação PISA acontece a cada três anos, elencando entre os países participantes, fazendo uma classificação. Embasados nesse ranque, a OCDE faz proposições aos países com baixo desempenho, evidenciando a formação de professores como norteador para o sucesso discente. O Brasil participa desse programa desde 2007 e, sendo assim, o professor passa a ser desafiado a desempenhar suas funções pedagógicas, conforme a demanda de um mundo globalizado, sob o discurso da eficácia docente, nos moldes empresariais, conforme demanda neoliberal

²³ Informações retiradas do site do MEC através do endereço eletrônico:

²⁴ OCDE – Fundada em 1960, é um órgão internacional que se propõe a promover o fomento de políticas públicas, a organização é composta por trinta e quatro países. <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>.

mencionada anteriormente.

[...] os papéis dos professores estão mudando, e esses profissionais precisam de novas habilidades para atender às necessidades de populações de estudantes mais diversificados e para trabalhar de maneira eficaz com novos tipos de equipes nas escolas e em outras organizações. (OCDE, 2006, p. 3).

É bastante visível no documento certa perspectiva economicista do papel da educação, seja em relação à sua função social, enquanto formadora de mão de obra para atender às exigências da economia capitalista do século XXI, seja em relação ao lugar que ela deve ocupar como política pública, quanto em relação que deve estabelecer com o Estado, a iniciativa privada e o orçamento público. Para esse organismo internacional, o sistema educacional deve desempenhar três papéis primordiais, quais sejam: o desenvolvimento de “habilidades da força de trabalho para sustentar o crescimento econômico”, a contribuição “para a redução da pobreza e desigualdade”, buscando oferecer oportunidade educacional para todos e, por fim, porém mais importante, o sistema deve estar voltado para o papel de “transformar gastos na educação em resultados educacionais” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 23; Júnior e Maués, 2014, p. 1.147).

Na percepção de Santos (2011), as expectativas em relação a atuação do professor são puramente mecânicas, a formação docente tem uma concepção gerencialista, pautada no binômio eficiência-eficácia, coerente com a concepção neoliberal de educação e os ditames do capitalismo. Dando continuidade às políticas nas gestões presidenciais, conforme Florencio, Fialho e Almeida (2017), abarcamos o período 2011-2016, ocasião em que a presidência do Brasil foi exercida por Dilma Rousseff, que deu continuidade ao projeto educacional da gestão anterior. Em 2012 o Ministério da Educação foi reestruturado de forma que a formação docente passou a ser de responsabilidade de órgãos em uma Coordenação-Geral. Observamos que o mandato da Presidente Dilma Rousseff deveria encerrar em 2018. No entanto, ocorreu o impeachment e seu vice Michel Temer assumiu a presidência no período 2016-2018, numa ambiência nebulosa. Saviani (2017) reporta ao *impeachment* como um golpe à democracia, visto que a presidente Dilma foi eleita pelo povo que é soberano, porém dominado por um grupo menor, a elite. Sendo a elite detentora do poder, tomou tal medida objetivando desestruturar o sistema existente, justificando reformas que atendem ao capital e não ao ser humano. Todo esse arbitramento, na ótica do autor, insere os setores econômico, político, midiático e judicial, em prejuízo de direitos adquiridos com muita luta, dentre eles, a educação.

Com o governo interino de Michel Temer, o Ministro da Educação Mendonça Filho (MEC-2017), embasado em dados do censo de 2016, em que informações revelam a necessidade de políticas voltadas para a qualidade e formação de professores, criou, em 2017, a denominada “Política Nacional de Formação para Professores”, que engloba a expansão da qualidade e o ingresso à formação inicial e continuada de professores da Educação Básica. As ações do MEC destacam:

- a) Residência Pedagógica - faz parte da modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) e traz novidades, como a formação do estudante do curso de graduação, que terá estágio supervisionado, com ingresso a partir do terceiro ano da licenciatura, ao longo do curso, na escola de Educação Básica. O objetivo principal é a melhoria da qualidade da formação inicial e uma melhor avaliação dos futuros professores, que contarão com acompanhamento periódico. O programa tem como requisito a parceria com instituições formadoras e convênios com redes públicas de ensino;
- b) Flexibilização do ProUni –A Política Nacional de Formação de Professores vai flexibilizar as regras para bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni) para o preenchimento de vagas ociosas. A partir do próximo ano, os professores que desejam fazer uma segunda formação em cursos de licenciatura, poderão entrar no programa sem a comprovação de renda. O mesmo vai acontecer para o público geral interessado.
- c) Formação continuada – A partir de 2018, o MEC também vai reservar 75% das vagas da Universidade Aberta do Brasil (UAB) para a formação de professores que cursem seu primeiro ou segundo curso de licenciatura. A estratégia faz parte da política de continuidade da retomada da UAB, que não ofertava vagas desde o ano de 2014 e que, só em 2017/2018, ofereceu 250 mil vagas. O objetivo é investir,²⁵ ainda, na ampliação de cursos de mestrado profissionalizante, abrangendo todas as áreas e componentes curriculares da BNCC. Serão oferecidos mestrados profissionais para professores de Educação Básica, cursos de especialização e o aumento da cooperação internacional nessa formação. (Fonte: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>)

Destarte, as ações elencadas acima não retratam a real situação da educação no Brasil,

²⁵ Paulino José Orso: Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás .Carlos Lucena Fabiane Santana Previtali Lurdes Lucena A CRISE DA DEMOCRACIA BRASILEIRA 1 a Edição Eletrônica Uberlândia / Minas Gerais Navegando Publicações 2017

pois o momento é conturbado, a educação está refutada, como se ela “devesse ser um oásis num deserto” (ORSO, 2017, p. 234). O autor ressalta a Proposta de Emenda Constitucional – PEC241/55-20-2016, que estabeleceu o congelamento de gastos durante vinte anos, o que significa que na educação deixarão de ser investidos mais de vinte bilhões por ano. As universidades já sentem o reflexo dessa PEC, pois muitas estão se vendo obrigadas a cancelar programas. Embora o Estado insista e apregoe as ações mencionadas acima, o que se percebe é uma contradição, visto que não aponta recursos financeiros para concretização destas ações essenciais.

Assim, entendemos que as políticas educacionais brasileiras, a partir do final do século XX, decorreram de orientações de instituições internacionais que sinalizaram para a urgência na formação dos professores, colocando o profissional docente como o redentor capaz de atender às exigências neoliberais do contexto mundial globalizado. No entanto, a concepção direcionada a esse profissional foi meramente para atender o mercado, visto que a educação foi apregoada como mercadoria e o professor tem o papel de garantir a produtividade com eficácia, buscando gerar os resultados satisfatórios esperados pelos órgãos internacionais. Na atualidade, os problemas têm se acentuado devido à mudança drástica no contexto político, econômico, social e educacional, principalmente no que refere à formação de professores e qualidade da educação, visto que estas se encontram entrelaçadas.

3.2 Formação de Professores: Legislações e Programas Federais

Nesse recorte contemporizamos sobre as principais legislações e programas educacionais sobre formação continuada de professores, implementadas pelo governo federal a partir da última década do século XX, consubstanciando-os de maior relevância na composição de nossa temática.

Quadro 3 - Ano de Criação, objetivo e público alvo dos Programas Implantados pelo Governo Federal no período de 1997 a 2012

(continua)

PROGRAMAS	ANO DE CRIAÇÃO	OBJETIVOS	PÚBLICO ALVO
Proinfo Programa Nacional de Tecnologia Educacional	Portaria nº522/1997 Reestruturado pelo Decreto nº 6.300/2007	Capacitar os educadores para o uso das máquinas e tecnologias	Estudantes e professores da rede pública

Programa Gestão da Aprendizagem Escolar Gestar I	2000	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos iniciais (do primeiro ao quinto ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas	Professores dos anos iniciais (do primeiro ao quinto ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas
Profa - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores -,	2001	Desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.	Professores alfabetizadores
Programa “Toda Criança Aprendendo”	2003	Reduzir à metade, em todo o Brasil, os índices de desempenho crítico, considerando as notas abaixo da média nas avaliações externas, entre crianças que concluíam os quatro anos iniciais do ensino fundamental.	Professores dos anos iniciais (do primeiro ao quinto ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas
Programa de Apoio à Leitura e Escrita - Praler,	2003	Oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, para dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.	Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental
Rede Nacional de Formação de professores	2004	Melhoria da formação de professores e alunos	Professores de Educação Básica do sistema público de Educação

Quadro 3 - Ano de Criação, objetivo e público alvo dos Programas Implantados pelo Governo Federal no Período de 1997a 2012

(conclusão)

PROGRAMAS	ANO DE CRIAÇÃO	OBJETIVOS	PÚBLICO ALVO
Pró-letramento	2005	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries	Todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

		iniciais do Ensino Fundamental.	
GESTAR II Programa Gestão da Aprendizagem Escolar	2007 Reeditado do Gestar I	Oferecer formação continuada em língua portuguesa e matemática aos professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas	Professores dos anos finais (do sexto ao nono ano) do ensino fundamental em exercício nas escolas públicas.
O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor)	2009	Ação da Capes que visa induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade.	Profissionais do magistério que estejam no exercício da docência na rede pública de educação básica e que não possuem a formação específica na área em que atuam em sala de aula.
PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Portaria n° 867, de 4 de julho de 2012,	Garantir a alfabetização, a redução da distorção idade/série na Educação Básica, a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb); a contribuição na formação dos professores alfabetizadores e a construção de propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.	Professores alfabetizadores

Fonte: Elaborado pela Autora 2018.

No quadro acima observamos que na gestão do Presidente Fernando Henrique Cardoso, procurando atender às demandas da globalização, houve a inserção de Programa de Capacitação dos Docentes para difundir o uso das tecnologias de comunicação e informação no seio das escolas de Educação Básica e que no governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi dado maior enfoque à formação docente. No entanto, o público-alvo era essencialmente os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, excetuando o Parfor, que tem como intenção fomentar o aumento de egressos na educação superior – conceder a formação inicial a professores sem a graduação; e o Gestar II, uma extensão do Gestar I, instaurado no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que oferece formação continuada a docentes das últimas séries do Ensino Fundamental. Na gestão da Presidenta Dilma Rousseff, houve o alinhamento dos programas inseridos pelo seu antecessor, além da introdução do PNAIC, que consiste em uma repaginação dos programas de formação de professores para séries iniciais, instituído de forma estratégica visando alavancar o percentual

de crianças alfabetizadas até oito anos de idade, em consonância com os Planos Nacionais de Educação (PNEs²⁶ 2001-2011 e 2014-2024) sobre os quais discorreremos mais à frente na seção. Vale ressaltar que nesse período professores do Ensino Médio não foram privilegiados com programas governamentais de formação continuada.

Gostaríamos de lembrar que antes dessa década a Constituição Federal, promulgada em 1988, marco na condução das políticas educacionais brasileiras, tem, no capítulo III, seção I, princípios no artigo 206, item V- a valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; bem como o item VII - garantia de padrão de qualidade, que deixa lacunas em seu repertório, por não especificar de que forma serão concretizados tais fundamentos. Mas, o resultado foi a desconexão das políticas públicas educacionais e ausência de uma edificação na valorização do professor, no que se refere à qualidade, sem se referir à formação docente, dentre outros fatores que são épicos em nosso país.

Destarte, na última década do século vinte, as diretivas das políticas públicas estavam assinalando para uma transição do campo educacional. A promulgação da LDBEN nº 9394/1996 pontuou a formação de professores como prioridade na configuração do sistema educacional brasileiro. Gatti (2008, p.64) enfatiza que a LDBEN 9394/1996 em seu artigo 67²⁷, inciso II²⁸, adita que a valorização dos professores deve ser promovida, sendo o seu aprimoramento contínuo, uma obrigação dos poderes públicos, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim. Abrimos um parêntese para fazer uma observação no que tange ao estado de Minas Gerais que 20 anos depois de sancionada a LDB, por intermédio da Secretaria de Planejamento e Gestão, impõe-se ao profissional da docência a Deliberação pelo Decreto nº 3 de 21/12/2016, que vem tolher esse direito do servidor público de Minas Gerais na subseção II, artigo 4º, parágrafo 1º²⁹, contrapondo-se, também, com a Resolução nº 2388/2013³⁰ da Secretaria da Educação de Minas Gerias. Como justificativa, traz a alegação

²⁶PNE - documento, criado a cada dez anos, traça diretrizes e metas para a educação em nosso país, com o intuito de que estas sejam cumpridas até o fim desse prazo.

²⁷ Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

²⁸ Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

²⁹ Subseção II- Art. 4º Fica suspensa a realização de despesas referentes à concessão ao servidor público... de afastamento para estudos. §1º A vedação prevista no caput aplica-se, mas não se limita, às despesas decorrentes de afastamento para participação em cursos de graduação lato e strictosensu, pós-doutorado e afins, bem como àquelas decorrentes de percepção da remuneração pelo servidor

³⁰ A Secretaria De Estado De Educação [...] considerando a necessidade de promover a valorização do servidor da Educação e o seu aperfeiçoamento continuado Resolve: Conceder afastamento do serviço ao servidor da SEE

de que devido às dificuldades financeiras pelas quais o estado atravessa, tornou-se inviável liberar o profissional da educação com ônus para o estado, salientando que o profissional poderá se ausentar para formação sem custos para o estado e pagando as despesas referentes às contribuições que seriam subtraídas de seu salário, se estivesse atuando. Constatamos que no Brasil, por infortúnio da qualidade de educação para todos/as, comumente, as leis são manuseadas a favor do estado capitalista em detrimento da qualidade e do bem comum e, nesse caso específico, limitando o direito do profissional da educação de se qualificar, com justificativas que atentam meramente para questões econômicas em detrimento da melhoria da qualidade educacional. Essa postura do governo mineiro retrata encontros e desencontros entre governos e secretarias, decisões políticas verticalizadas que se sobrepõem sobre as questões de direito, a qualificação profissional em busca de uma prática pedagógica de maior qualidade.

Embora a LDB ofereça amparo legal para o desenvolvimento da formação continuada, ela não se manifestou quanto aos princípios e procedimentos que esse tipo de formação deveria assumir. Além disso, a prerrogativa legal da formação continuada não é suficiente para garanti-la, pois, muitas vezes, são mínimas as condições que o professor dispõe para investir na sua formação. Dessa maneira, os espaços de estudos e reflexão coletiva, considerados de fundamental importância para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, acabam se transformando numa atividade não muito prazerosa, em uma sobrecarga de trabalho, em virtude das condições em que se efetiva o trabalho e a formação docente. (SANTOS, 2011, p. 3).

Dando continuidade à discussão sobre formação de professores e as políticas públicas, no entendimento de Barreto (2015), devido à exigência de certificação superior para exercício do Magistério nos anos iniciais, que anteriormente tinha como requisito o Ensino Médio, ficou transferido o *locus* da formação praticamente todo para o nível superior. A autora salienta que os cursos de formação, que acondicionaram os professores sem certificação, recebem profissionais que vêm de segmentos sociais e culturais bem restritos e que atuam como docentes em razão das escassas oportunidades educacionais que tiveram em sua formação anterior. Evidencia, também, a Emenda à LDB 9394/96 (Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013), que reitera a absorção da formação em nível médio na modalidade normal como formação mínima para a docência na Educação Infantil e nos anos iniciais da Educação Básica. Esses dados reiteram o caráter de formação acelerada e retrógrada das políticas educacionais brasileiras. A autora observa que tais medidas são indícios de que os entes federativos, sentindo-se incapazes de cumprir a lei de responsabilidade fiscal, com a exigência de que todos os professores da Educação Básica recebessem proventos com base na formação

para a participação em cursos de pós-graduação *stricto sensu*, em consonância com a legislação aplicável e nos termos do dispositivo nesta resolução.

superior, uma vez que a “Lei do Piso Salarial do Magistério (Brasil- Ministério da Educação. Pisos Salarial Profissional Nacional, 2008)³¹, o fixou com base nos proventos de profissionais com formação de nível médio” (BARRETO, 2015, p. 693). Nesse contexto, percebemos a incoerência entre a exigência de uma educação de qualidade, professores preparados para atender às reais necessidades dos alunos e a formação e remuneração oferecida pelo estado.

Esse embate demonstra a complexidade das políticas docentes em suas diferentes interfaces, assim como o constrangimento do setor público para fazer frente ao grande volume de recursos necessários para elevar o exercício da docência a uma condição condizente com o preparo que lhe é exigido, e com o exercício da função social e cultural que lhe é atribuída pela sociedade. (BARRETO, 2015, p. 693).

Nesse enfoque, Barreto (2015, p.681) infere que a LDBEN 9394/1996 acompanha a analogia global, considerando a formação na Educação a Distância (EAD) como uma modalidade de educação formal, buscando atender à formação docente exigida, o que ocasionou um quadro de rápida expansão dos cursos de educação, porém com uma enorme improvisação em seus PPPs, com indicativo de que os cursos em EaD deixam a desejar, visto a grande evasão neles existente. Com o objetivo de assumir uma postura proativa e eficaz na formação dos profissionais docentes da Educação Básica, o MEC, em pouco mais de meia década, abarca a formação de professores que não se limita à formação inicial, mas a um processo contínuo. Ainda sob a análise da autora, a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes/MEC) cria, em 2006, a Universidade Aberta (UAB), fomentando a cooperação entre as Instituições de Ensino Superior em âmbito federal, estadual e municipal na oferta de Ensino a Distância com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Barreto (2015, p. 686), explicita:

A intenção com a UAB era ampliar as oportunidades de educação no setor público e estendê-las às populações mais distantes dos grandes centros em que estão concentradas as IES. Além da UAB, o MEC instituiu, em 2007, o programa de Apoio aos Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo propósito mais geral era também ampliar acesso aos cursos de graduação e a permanência neles, reforçando o intento de democratização do ensino superior público.

Em 2009 é instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), com o objetivo de articular, com estados e municípios, ações para conferir *cursos superiores de formação continuada aos professores em serviço*. De acordo com Barreto (2015, p. 686) “As recomendações da CAPES, no entanto, são de que as licenciaturas

³¹ A lei nº 11.738/2008, do piso salarial dos docentes da educação básica, passou a ser aplicável a partir de 27 de abril de 2011, com base no acórdão n.º 4167, do Supremo Tribunal Federal (STF).

sejam oferecidas preferencialmente em cursos presenciais conjugados com tecnologias a distância, e a formação continuada, reservada aos cursos EAD”. Sobre o tema Gatti (2008), destaca que a EAD tem sido uma alternativa viabilizada nas políticas públicas educacionais, aprofundando a rapidez com que se concretiza. A autora reitera que a proliferação dos cursos EAD ocorreu partindo do pressuposto de atender à demanda da quantidade de egressos do Ensino Médio e da formação de professores. Evidencia-se que não ocorreu uma preocupação com a qualidade, mas sim com a exigência da contemporaneidade repleta de transformações impulsionadas pelo consenso de organismos internacionais que apontam a educação como ponto relevante no desenvolvimento social e econômico de países periféricos como o Brasil. Ribeiro (2012) aponta que a EAD aclamada como democratização à universidade e à formação continuada, tem o mesmo embate com as adversidades percebidas na formação presencial e na frágil institucionalização. Barreto (2015) contribui citando inúmeros fatores que apontam para dificuldades do modelo de formação EAD e que existem outros entraves nos programas de formação, as condições recentes de sua ampliação e desequilíbrios históricos. Apesar de reformas, os desequilíbrios históricos se mantêm praticamente inalterados e a maior lacuna talvez seja “[...]a dificuldade de espaços híbridos de formação que propiciem a integração de componentes acadêmicos, teóricos, pedagógicos e de saberes construídos no exercício da profissão...” (BARRETO, 2015, p. 688). Nesse contexto salienta-se a necessidade de um estreitamento das relações na EAD, visto que estas se restringem ao sistema operacional do processo ensino-aprendizagem em detrimento da preparação para a interação que acontece na práxis.

Ademais, percebemos que a formação em serviço realizada no seio da escola, onde a dinâmica se constrói, contribui de forma relevante para a formação do profissional docente e que a EAD é mais um dos instrumentos utilizados de maneira vulnerável pelas políticas públicas, com o intuito de atender às demandas legais que intentam para a formação inicial e continuada de professores, além de ser uma forma de desumanização da educação, proporcionando poucos conhecimentos, objetivando reproduzir a classe dominada para atender aos interesses da elite dominante, sob a ótica dissimulada do acesso à educação por todos.

Feitas as observações no campo da EAD, damos continuidade às políticas educacionais, nos reportando à visão de Dourado (2015), quando aponta que na última década houve um dinamismo em relação à formação e à valorização dos profissionais docentes, destacando a relevância das deliberações da Conferência Nacional da Educação (CONAE)³²

³² Espaço democrático aberto pelo poder público organizado para tematizar a educação escolar, educação infantil à pós-graduação. Realizada em diferentes territórios e espaços institucionais, contando com a

ao ressaltar a fomentação entre o Sistema Nacional de Educação (SNE), as políticas e a valorização dos professores, reafirmando uma base comum nacional para a formação inicial e continuada.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), ratificado pela Lei n.º 13.005/2014, no governo da Presidenta Dilma Rousseff, concebeu uma nova fase para as políticas educacionais brasileiras, segundo a visão do autor, indicando um alinhamento no decênio 2014/2024, dando aporte financeiro para que se concretizassem as metas do PNE, conforme documento elaborado pelo Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino³³. Evidenciamos que o PNE (2001), em sua concepção inicial, havia sido aprovado, a contragosto, por pressão social, na gestão do presidente da República Fernando Henrique Cardoso, com 295 metas e vetos financeiros que impossibilitavam sua articulação (VALENTE, COSTA e SANTOS, 2016).

A seguir, as metas serão relacionadas indicando a eminência das mesmas, atentando para os aspectos mais preponderantes para a formação docente. Conforme Carvalho (2018), as metas um, dois, três, cinco, seis, sete, nove, dez e onze do PNE/2014, são norteadas para garantir o direito à Educação Básica de qualidade desde a Educação Infantil, Educação Básica, incluindo a Educação de Jovens e Adultos. Denotam a criação de maior número de instituições educacionais para atender discentes do estado e da federação, bem como garantir o ingresso na Educação Básica de estudantes de seis a dezessete, inclusive ofertando cursos profissionalizantes, dentre outras providências. Tais metas explicitam a necessidade premente de investimento na formação inicial e continuada de professores para que tais metas sejam alcançadas. Da mesma forma, as metas quatro e oito reportam à redução das desigualdades e à valorização da diversidade, e evidenciam a inclusão em todos os seus aspectos, buscando o compromisso com a equidade, ainda conforme Carvalho (2018), o que implica em investimento na formação de professores capazes de desenvolver um trabalho de qualidade e com informações suficientes para gerar o conhecimento que darão suporte para o cumprimento dessas metas. As metas doze, treze e catorze referem-se ao ensino superior, que, mesmo sendo em sua maior parte atribuição da federação e dos estados, reitera a participação de todos os entes da federação na sua elaboração e implementação, para que se concretizem. As metas quinze, dezesseis, dezessete e dezoito tratam da valorização do professor, buscando a qualidade inquirida na Constituição Brasileira de 1988:

participação de diferentes atores da comunidade educacional brasileira. Culminância em Brasília de 23 a 27 de abril de 2010

³³ Planejando a próxima década – Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação – MEC/SASE. http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf

Meta 15 – Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e II do caput do art. 61 da LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica em nível superior. (Lei n.º 13.005/2014)

Tabela 1 - Escolaridade do Professor no Brasil 2013/2017

Ano	2013	%	2017	%
Quantidade de Professores - Brasil	2.017.071		2.078.910	
Fundamental Incompleto	1.429	0,1%	1.281	0,1%
Fundamental Completo	4.731	0,2%	3.985	0,2%
Ensino Médio	504.008	25%	443.695	21,3%
Superior	1.506.903	74,7%	1.629.949	78,4%

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018, baseado em Carvalho, 2018, p.38

Conforme Carvalho (2018), a construção para uma mudança na efígie de formação dos profissionais da Educação, é visível tanto nas legislações, quanto na reconfiguração da carreira docente, ao relacionarmos remuneração com melhor formação. Buscamos retratar as mudanças ocorridas entre o ano anterior à promulgação do PNE e o ano de 2017, no que se refere à formação dos professores da Educação Básica. Analisando a tabela podemos verificar que o número de professores com formação no Ensino Fundamental, incompleto e completo, praticamente não se alterou e representa uma parte minúscula o contingente de docentes brasileiros, como também o número de professores com formação no ensino médio praticamente não se alterou, levando em consideração o número de professores que atuam com essa formação em dois mil e dezessete diminuiu em relação a dois mil e treze. Por outro lado, houve um aumento no número de professores com formação em curso superior, representando 78% (setenta e oito) por cento dos docentes brasileiros. Ressaltamos que a tabela acima representa a distribuição de professores por etapa de ensino, ou seja, as quantidades personificam funções docentes, visto que um mesmo professor pode atuar em diferentes etapas de ensino.

Meta 16 – formar em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos

professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualização dos sistemas de ensino. (Lei n.º13.005/2014)

TABELA 2 - Professores da Educação Básica com pós-graduação, por tipo de titulação – Brasil 2013/2017

	2013		2017	
Brasil	2.017.071		2.078.910	
Pós-Graduados	599.751		747.249	
	Nº	%	Nº	%
Especialização	577.105	92,2	712.517	95,4
Mestrado	20.647	3,4	30.690	4,1
Doutorado	1.999	0,3	4.042	0,5

Fonte: Elaboração da autora baseada em dados do Perfil da Educação Básica – Carvalho (2018, p.46)

A tabela 2 evidencia o número significativo de professores com especialização em detrimento dos pós-graduados em mestrado e doutorado. Tal evidência comprova a exponencial oferta de cursos de especialização a distância que, em muitos casos privilegia o lucro que o mercado oferece em detrimento da qualidade.

... as políticas do governo central, ao conferirem novo marco regulatório à educação a distância e equipararem os cursos EAD aos presenciais, abrem novas possibilidades de atuação das IES privadas e novos nichos de mercado àquelas empresas que atuam na área com propósitos predominantemente mercadológicos, uma vez que a despeito dos investimentos necessários para a criação e manutenção dessa modalidade de curso, seu custo aluno é menor. (Gatti e Barreto, 2009, p.116)

Esse contexto educacional traz conturbações e reflexões para o agrupamento de educadores, pois a modalidade EAD acarreta uma formação cada vez mais precária e frágil do que a presencial que, embora não atenda com exatidão às necessidades dos professores, requer outras alternativas que a consolidem. Na visão de alguns estudiosos, e na ótica de outros, a modalidade de ensino em EAD é um caminho sem volta, que irá favorecer a comunidade acadêmica, sinalizando para grandes embates na avaliação dessa alternativa que para alguns é puramente mercadológica e, para outros, um sinal de futuro e inovação.

A formação continuada conforme Souza e Gouveia (2011), embora apresente números crescentes, representa uma presença muito pequena da formação na prática cotidiana, por haver mais investimento na formação geral, atingindo em maior número os professores das séries iniciais. Gatti e Barreto (2009) ponderam a evidência de que a formação continuada, comumente, não apresenta transformações na prática docente em sala de aula. As autoras questionam, ainda, a contribuição das formações continuadas no cotidiano da função docente.

Meta 17 – Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente até o final do sexto ano de vigência do PNE (Lei n.º13.005/2014).

Nesta meta a valorização docente está alinhavada à sua formação e sua remuneração média. Carvalho (2018) pontua a defasagem salarial do professor como indício da queda do número de universitários em cursos de licenciatura ou pretendendo ingressar no magistério. Essa indicação coloca em risco a universalização e a ampliação da Educação Básica brasileira. A autora salienta que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef - EC n.º14/1996) e, posteriormente o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb - EC n.º53/2006), que remetem a um compromisso significativo das políticas públicas em relação à valorização do professor ao designar, no mínimo, 60 % (sessenta por cento) dos recursos do fundo para o pagamento dos docentes em efetivo exercício. Vale alertar que o valor do fundo é reajustado em consequência dos recursos que o compõem, a remuneração do docente também seria. Entretanto, percebemos que os senhorios que estão à frente das instâncias Federal, Distrital, Estatal e Municipal desestruturam a remuneração do docente de forma que o profissional raramente percebe esse reajuste anual, se é que ele de fato ocorre. Nesse sentido, Santos, Valente e Rezende (2017) colocam em debate a capacidade do Fundeb em referendar o princípio mínimo de qualidade de ensino, como determina a legislação, bem como a valorização docente.

Meta 18 – Assegurar no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da Educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Carvalho (2018) atenta para a necessidade da valorização do professor com a inserção do plano de carreira, para imputar nos indivíduos interesse pela formação em cursos de

licenciatura e, dessa forma, garantir diligência docente qualificada para a Educação Básica e superior. Reportando à história da educação em nosso país, citamos Brzezinski (2002), que relata a homogeneização, hierarquização e unificação que o estado deu à profissão em nível nacional, ou seja, a profissão docente foi padronizada pelo estado com atributos mais práticos do que profissionais. Além de mandatário, o estado tornou-se mediador entre professores e alunos, entre aquele que insere e aquele que se apropria do conteúdo.

Nos dias atuais, mesmo com as associações de classe e com o despertar da consciência coletiva dos profissionais da educação, ocorrido na luta concreta dos movimentos associativos e reivindicatórios, ainda é grave a ausência do profissionalismo, isso porque pela perversidade do sistema capitalista, a ação governamental degradadora da profissão docente vem traindo sucessivamente os discursos encontrados nos planos do governo. (BRZEZINSKI, 2002, p.11)

Em nossa ambição cremos na efetivação do PNE e demais políticas e legislações educacionais que direcionem a profissão docente, desvinculando-a da proletarização e secundarização em que se encontra estagnada. Conforme a autora, os professores na sociedade capitalista passaram por um processo de irregularidade, conturbação, falta de controle do seu objeto de trabalho e da organização do mesmo. Tomamos como uma das vertentes para nossa profissionalização um plano de carreira estruturado e que valorize o professor em todos os âmbitos, “[...] desfazendo o modelo tecnocrático de organização do trabalho na fábrica, transportado para o fazer educacional (...)” (BRZEZINSKI, 2002, p.12)

Por conseguinte, cientes de que as leis estão sendo postas, nos reportamos para a *Resolução n.º 2*, sancionada pelo MEC em 24 de junho de 2015, que apresenta contributos e engendrações para a melhoria da formação inicial e continuada de profissionais do Magistério para a Educação Básica e suas acuidades formativas. Destacamos o Capítulo I, que dispõe sobre a formação inicial e continuada docente, instituindo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, definindo princípios e a dinâmica formativa que deverão ser observadas nas políticas, na gestão e nos programas e cursos de formação, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam;

Dentro dessa temática Dourado (2015) referenda a efetivação das normas nacionais para formação de profissionais do magistério da educação básica, como sendo primordial na consolidação do projeto educacional brasileiro, haja vista a amplitude e multiplicidade da educação escolar apontada na sociedade. “A importância profissional do magistério e de sua valorização profissional, assegurada pela garantia de formação inicial e continuada, plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho” (DOURADO, 2015, p. 306).

A mesma resolução, no que se refere à formação de profissionais do Magistério, em seu artigo 5º discorre sobre a base nacional, que conduz a prática aliada à teoria, levando em consideração o ambiente educacional, no qual o aluno-professor exercerá sua função, infere sobre a importância das tecnologias como aprimoramento da prática pedagógica e ampliação cultural para alunos e professores, dentre outras pontuações relevantes para a formação de professores. Outro aspecto essencial para este estudo é o artigo 16 da Resolução n.º 2 de 2015, que discorre sobre a *formação continuada* que abarca dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como a necessidade de que esta seja revista na função pedagógica, salientando que envolve grupos de estudo, cursos de extensão, reuniões pedagógicas, que não se limitam à formação mínima exigida para a docência na Educação Básica e que tenha como objetivo primordial a reflexão sobre a prática educacional, bem como a procura pelo aperfeiçoamento do profissional que atua em sala de aula. Esse artigo, em nossa visão, deixa explícita a necessidade de uma formação continuada em serviço que altere os saberes constituídos dentro da sala de aula, que as reuniões pedagógicas sirvam como formação e momento de reflexão sobre nossa prática pedagógica, e que a formação para o exercício do Magistério seja apenas o início de uma longa jornada de estudos e troca de experiências que alicercem o fazer pedagógico.

Dourado (2015) reforça que os marcos da Resolução n.º 2/2015 acentuam e corroboram com os referenciais já existentes em referência à formação inicial e continuada, pautando ações mais orgânicas entre Educação Básica, superior, incluindo a pós-graduação, bem como a valorização dos profissionais que atuam na docência. Sem dúvida, sinaliza para maior ordenação no escopo formativo, atentando para a eminência de maior conexão entre as instituições de educação superior e básica, contemplando as diversas lacunas que separam a formação inicial da realidade da prática docente e a formação continuada dos saberes acadêmicos.

Na próxima seção trataremos da identidade na formação de professores. Pimenta (2009), no texto Formação de professores – saberes da docência e identidade do professor³⁴, afirma que a identidade não é nata, perene ou algo que possa ser adquirido de forma externa. A profissão docente, como as demais, emerge em determinado âmbito e circunstância histórica e social, como resposta à necessidade desse contexto, adquirindo princípios de

³⁴Endereço Eletrônico:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf

legalidade. Aguiar (2006) compreende que a formação docente é fundamentada na edificação de uma identidade docente profissional que abarca o desenvolvimento de várias competências e habilidades. Destarte, realizaremos uma análise sobre a identidade e subjetividade do profissional docente e sua interação na formação continuada de professores.

SEÇÃO IV

A SUBJETIVIDADE E IDENTIDADE PROFISSIONAL DOCENTE

Não haverá borboletas se a vida não passar por
longas e silenciosas metamorfoses.

Rubem Alves

Iniciamos esse capítulo com a epígrafe de Rubem Alves por estarmos cômnicos de que o profissional docente na edificação de sua identidade perpassa por longos períodos de transformação, por ciclos, conflitos, que são as silenciosas metamorfoses do autor, esse processo é necessário para reflexão e solidificação de sua identidade profissional.

Nessa perspectiva para composição da identidade profissional docente faz-se necessário indagarmos, o que é identidade? Uma expressão complexa e de difícil ajuizamento. Como definir a identidade de uma pessoa, de um profissional? São diferentes perspectivas de diversos autores que tentam delinear seu conceito e sua construção. Emergem diversos significados e constructos na abordagem psicanalítica, fenomenológica, sociológica, psicológica. Destarte, apresentaremos a visão de alguns autores, na intenção de compreender a identidade profissional docente que, em nosso entendimento, está entrelaçada à interpretação social de sua profissão, às questões temporais, existenciais e práticas.

Designaremos o conceito de identidade sob a ótica de autores de segmentos similares e distintos, como Hall (2005), Santos (1990), Galindo (2004), Ciampa (1984), Dubar (2005), dentre outros para que dessa forma possamos buscar o ponto de convergência possível entre eles e optar por uma linha que melhor dialogue com nossa pesquisa. Posteriormente, faremos uma sucinta explanação sobre as fases da carreira docente na perspectiva de Huberman (2000) e, enfim, faremos uma reflexão sobre formação continuada e identidade profissional docente com aporte de autores diversos.

O autor pós-moderno, Hall (2005), se coloca de forma positiva quanto à assertiva de que as identidades modernas têm se fragmentado. Tudo que havia sido consolidado sobre o indivíduo, em termos sociais, tem se deslocado de sua estrutura. Nessa linha o autor distingue três concepções de identidade: a) A identidade do sujeito do iluminismo³⁵, que é racional, detentor de habilidades atitudinais e com consciência absoluta de si mesmo e do mundo, revelando uma identidade que emerge com ele desde seu nascimento; b) A identidade do

³⁵Iluminismo é um movimento cultural que se desenvolveu na Inglaterra, Holanda e França, nos séculos XVII e XVIII. Nessa época, o desenvolvimento intelectual, que vinha ocorrendo desde o Renascimento, deu origem a idéias de liberdade política e econômica, defendidas pela burguesia. Os filósofos e economistas que difundiam essas idéias julgavam-se propagadores da luz e do conhecimento, sendo, por isso, chamados de iluministas. Fonte: <https://www.mundovestibular.com.br/articles/6144/1/Iluminismo/Paacutegina1.html>

sujeito sociológico, bem mais enigmático, por se tratar de um ser interacionista, visto que a identidade se constrói na interação do eu com a sociedade (pessoas, crenças, cultura); e c) O eu interior, que se transforma a partir dos diálogos que se dão no mundo cultural externo. O sujeito pós-moderno³⁶ demonstra não uma, mas várias identidades contraditórias, apontando para direções distintas, de forma que nossa identificação está sendo constantemente movimentada, preenchendo os espaços entre o mundo pessoal e o mundo público.

Galindo (2004) designa a identidade como auto reconhecimento, que se caracteriza pelas relações cotidianas do indivíduo, de como ele se percebe nessas relações e o alter-reconhecimento, que se dá na relação entre o que os grupos sociais circunstanciam a respeito de determinadas peculiaridades comuns ao grupo. Na concepção da autora, a construção da identidade está inserida no embate entre esses dois polos. A autora esclarece que a construção profissional da identidade docente não está direcionada a papéis desenvolvidos pelo indivíduo, mas na relação do sujeito consigo mesmo e com os demais atores sociais.

Gouveia (1993), afiança que a identidade é evidenciada como algo consciente, coerente e com unicidade, apresentando semelhanças que relacionam com seus parceiros e diferenças direcionadas aos que não compartilham de suas crenças.

Dubar (2005), em sua obra ‘A socialização construção das identidades sociais e profissionais’, evidencia dois grandes movimentos que fundamentam a concepção de identidade: uma abordagem tem como alicerce a essência herdada e a outra a existência temporária, incerta que vai se (re) formando e formando, de acordo com a nossa percepção sobre nós mesmos (identidade para si) e a visão do outro sobre nós (identidade para o outro).

Ciampa (1984), define a identidade como movimento por esta estar sempre em transformação, dependendo do momento. A identidade do outro reflete na minha e a minha no outro, pois somos os autores e personagens da história. Concebe a identidade como sendo igualdade e diferença que, em certos aspectos nos iguala, e em outros nos diferencia. Segundo Ciampa possuímos várias identidades (somos pais, filhos, profissionais, etc), porém somos a totalidade dessas identidades que se transformam constantemente, “Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto, una.” (CIAMPA, 1984, p.61) .

Santos (1990) elucida a identidade como sendo o reconhecimento que deriva das relações sociais, pois é através da interação com o outro que nos reconhecemos e somos reconhecidos como seres sociais.

³⁶O pós-modernismo pode ser definido como as características de natureza sócio-cultural e estética, que marcam o capitalismo da era contemporânea, portanto esta expressão pode designar todas as profundas modificações que se desenrolam nas esferas científica, artística e social, dos anos 50 até os dias atuais. <https://www.infoescola.com/movimentos-artisticos/pos-modernismo/>

Embora Hall (2005), seja um autor pós-moderno, sociólogo que se volta para a sociedade e sua história, reportando que atualmente as identidades encontram-se fragmentadas pela dinâmica da globalização, percebe-se uma semelhança com os demais autores citados por nós, pois todos entendem a identidade como sendo um processo de transformação e reconfiguração embasados nas interposições sociais e históricas.

4.1 Identidade Profissional docente

Na tentativa de compreender a formação continuada e sua influência na identidade profissional docente, iremos refletir sobre a concepção de identidade profissional, visto que ela é construída e reconstruída na vivência diária de cada indivíduo, nos diversos campos sociais em que está inserido nos variados contextos, sendo a formação continuada em serviço e o ambiente escolar lócus dessa vivência. Nessa perspectiva, elencamos Dubar (2005), Pimenta (2008), entre outros, para representar a linha identitária que seguiremos em nosso campo de pesquisa, que é a formação de professores para discutirmos sobre identidade profissional do professor.

Partindo da premissa de que o professor é um profissional de quem são exigidas múltiplas e contraditórias funções, Pimenta (2008, p. 1) afirma:

O professor enfrenta contradições que decorrem da contemporaneidade econômica, social e cultural: deve ensinar a todos os alunos em uma escola e uma sociedade regidas pela lei da concorrência, transmitir saberes a alunos cuja maioria quer, antes de tudo “passar de ano” etc. Essas contradições, porém, não são um simples reflexo das contradições sociais; arraigam-se também, nas tensões inerentes ao próprio ato ensino/aprendizagem.”

Pimenta (2008) retrata as dificuldades e desafios enfrentados pelo profissional docente na contemporaneidade e é nesse contexto que a identidade profissional se consolida, é sobre os ombros desse profissional que são jogadas todas as mazelas da sociedade e a ele cabe a responsabilidade sobre o sucesso ou fracasso do aluno. Questionamos se nas formações em serviço estas questões são postas, se o professor se reconhece e é reconhecido como um “profissional” que embora tenha tantas peculiaridades, deve ter a percepção e a valoração da sua profissionalização.

Dubar (2005), acredita que a identidade se forma por meio do movimento “essencialista”, que crê na essência, na natureza, no imutável e do movimento “existencialista”, que transforma e tudo muda. Esses movimentos se inter-relacionam,

construindo e (re)construindo a identidade. Na mesma obra, Dubar explicita a ótica de Erikson que compreende a identidade como uma construção do juízo que fazemos sobre nós mesmos e do julgamento que o outro faz sobre nós. A perspectiva de Erikson não difere muito da de Dubar, pois ambos creem que a identidade e as relações sociais se fundem, sendo que a identidade supõe a relação entre si próprio e o outro no âmbito social. Referenciando-se em Erikson, Dubar compreende que a identidade nunca está acabada, passa por fissuras do Ego³⁷, que implica na (re) construção de uma nova identidade. Dubar (2005, p. 8), afirma: “A identidade não é aquilo que permanece necessariamente ‘idêntico’, mas o resultado de uma identificação contingente.”

Dubar (2005) aborda a dificuldade na (re) construção de nossa identidade, pois existem muitos momentos de “crise”, evidenciadas pela contemporaneidade, onde emergem situações desafiadoras, questões pessoais, exigências profissionais. Essas circunstâncias nos levam à crise de caráter identitário, pois altera nossa autoestima e a visão que temos de nós mesmos.

A identidade profissional docente não é um processo unívoco. Conforme Dubar (2005), é um caminho que vai se edificando através da identidade biográfica (identificação para si) e relacional (entre os indivíduos e a instituição), articulados por meio da tessitura do pertencimento. O autor comenta a identidade profissional na ótica de Sainsaulieu, na qual a identidade profissional seria uma construção interior do indivíduo e das dinâmicas das relações sociais de sua atividade laboral.

Quadro 4 - Os quatro processos identitários típicos

Identidade para si	Identidade para o outro	Transação objetiva	
		Reconhecimento	Não-Reconhecimento
Transação subjetiva	Continuidade	Promoção (interna)	Bloqueio (interno)
		Identidade de Empresas	Identidade de Ofício
Identidade Herdada	Ruptura	Recapacitação (externa)	Exclusão(externa)
Identidade Visada		Identidade de Rede	Identidade de fora do trabalho

Fonte: A socialização Construção das identidades sociais e profissionais (Claude Dubar, 2005, p.258)

³⁷ Para Freud o ego é um só tempo uma instância defensiva contra as agressões do real externo, uma “agência” de coerência das representações e de adaptação à realidade e uma organização de investimento libidinal. O ego é permeado por conflitos permanentes entre o Id, portador de todos os desejos recalçados, o o superego, sede das normas e dos interditos sociais. Dubar apud Freud, 1993, trad.fr, PP.105 ss).

Dubar (2005), mostra que a amplitude social identitária extrapola a ambiência profissional, abrangendo a vida privada do docente. As configurações identitárias perpassam por subespaços e podem ser compreendidas por meio da conexão entre transações subjetivas e objetivas. A transação subjetiva pode levar à continuidade ou à ruptura da identidade herdada com a visada. A trajetória de continuidade constrói a identidade objetivando um plano de qualificação que implica em reconhecimento profissional ou organizacional. A trajetória de ruptura demanda o inverso, ou seja, a impossibilidade de constituir um futuro naquela instituição, induzindo-o a procura de outro espaço podendo, dessa forma, levar à supervalorização ou desvalorização em relação à identidade herdada. Assim, a articulação da transação objetiva com a subjetiva pode conduzir o sujeito a um reconhecimento social que ratifica a identidade visada ou ao não reconhecimento, às ambições futuras do indivíduo, sejam elas construídas com continuidade ou ruptura com seu passado e não coincidem com as projeções de futuro da instituição e vice-versa. Dubar (2005, p.325), afirma: “As duas transações são relativamente independentes, mas necessariamente articuladas.” Nesse enfoque, para que a formação continuada em serviço contribua efetivamente para a (re) construção da identidade profissional do professor e este redimensione sua prática de maneira profícua, faz-se necessário que formadores e docentes compreendam quem são, por que são e o que pretendem ser.

Considerando as especificidades a identidade profissional docente, observamos que se trata de um tema complexo, no qual sua (re) formação é permeada pelas histórias de vida, formação inicial e continuada, particularidades da prática pedagógica, bem como inferências das políticas públicas educacionais, abrindo um parêntese para a situação atual do Brasil, repleta de incertezas e mudanças que aconteceram e, provavelmente, serão feitas dentro dos gabinetes, com interesses neoliberais e mercadológicos. O professor nessa sistemática vive momentos de tensão, em tempos que poderes públicos e parte da sociedade clamam pela “Escola sem partido”³⁸, nos sentimos na incumbência de mencionar Bachelard, citado por

³⁸O Programa Escola sem Partido, ou apenas Escola sem Partido, é um movimento político criado em 2004 no Brasil. O Deputado Federal Erivelton Santana é o autor do projeto de Lei 7180/2014 divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Ele e os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Ganhou notoriedade em 2015 desde que projetos de lei inspirados no movimento começaram a ser apresentados e debatidos em inúmeras câmaras municipais e assembleias legislativas pelo país, bem como no Congresso Nacional. Segundo Nagib, o Escola sem Partido consiste em afixar nas escolas um cartaz com uma lista por ele chamada de "deveres do professor". O advogado afirma ainda que "esses deveres já existem" e que o objetivo é "apenas levá-los ao conhecimento dos alunos, para que eles mesmos possam se defender contra eventuais abusos praticados por seus professores, já que, dentro da sala de aula, ninguém mais poderá fazer isso por eles." Quase 60 projetos de lei foram apresentados em todo o país sob a influência do movimento.^[12] Analisando essas propostas e os documentos disponibilizados pela campanha, o Conselho Nacional de Direitos Humanos emitiu uma resolução^[13] em que repudiou todas as iniciativas do Escola sem Partido. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos

Pimenta, 2008, p.13:

O mais importante é entender que a aprendizagem nasce do questionamento e leva a sistemas constituídos. É essa viagem intelectual que importa. Ela implica em que o docente não seja apenas professor de conteúdos isto é, de respostas, mas também, e em primeiro lugar, professor de questionamentos. Quanto aos alunos, às vezes, andarão sozinhos, com discreto acompanhamento da professora e, outras vezes, caminharão com a professora de mãos dadas. O mais importante é que saibam de onde vêm, por que andam e, ainda, que cheguem a algum lugar que valha a pena ter feito a viagem.

A formação de professores e a identidade profissional docente vivem momentos de “crise”, devido às mudanças na Base Nacional Comum Curricular, governos, políticas públicas e demais contingências sociais e econômicas reforçadas pela mídia. Na contemporaneidade é preciso que profissionais da educação utilizem a formação continuada como ferramenta para reafirmar sua valoração como profissional ético, responsável e ter autonomia para exercer a sua prática.

4.2 Formação de professores: identidade e subjetividade docente

Ao se reportarem à formação dos professores, Paulo e Almeida (2009) discorrem que durante um longo período a comunidade científica menosprezou a identidade do profissional docente em suas pesquisas. Embora esses profissionais insistissem em relatar sobre suas questões identitárias, os pesquisadores ignoravam a sua voz e registravam o que em seu ponto de vista seria interessante para a academia. As autoras reiteram que nos anos oitenta surgiram novas práticas de formação continuada, que denominam como heteroformação, corroborando para a individualização dos programas formativos. Porém, essas formações eram concebidas objetivando atender às exigências externas e não como formação que considerasse o desenvolvimento docente como um processo para toda a vida. Afirmam, também, que ninguém deixa de ser aluno e se transforma em professor no momento que entra em sala de aula. Esse processo tem início na pré-formação inicial e se alonga por toda sua carreira.

As autoras relatam o parecer de Nóvoa (1999), no qual o exercício da docência está imbricado à esfera psicológica e cultural dos professores. Dessa forma, é imprescindível remeter a um processo de formação que possa ser considerado a dinâmica de construção da identidade docente. A formação docente não se restringe a cursos, palestras e encontros

Humanos tratou os projetos de lei promovidos pelo movimento como ameaças aos direitos humanos básicos.^{[16][17]} Vários desses projetos foram questionados devido à sua inconstitucionalidade pelo Ministério Público Federal, pela Advocacia-Geral da União.¹

coletivos, mas sim a uma bagagem de experiências e conhecimento que o professor adquire ao longo de sua vida. As autoras, contando com a contribuição de Joubert, 1984, apud Bolívar 2002, reforçam a importância de conhecer e refletir sobre a biografia docente para que formador e narrador (re) construam o ser e fazer do professor, corroborando para a eficácia de sua prática em sala de aula.

Conforme Tardif (2014), para entendermos a questão da identidade do professor é preciso mergulhar em sua história de vida, sua prática, seus projetos e seu desenvolvimento profissional. Partimos do pressuposto de que para se tornar professor não basta cursar uma faculdade, obter uma licenciatura, abarcar conhecimentos teóricos e apropriar-se dos conteúdos. O autor relata que o professor se faz pela sua vivência, pela diversidade de saberes, pelas relações cotidianas e por sua história pessoal e profissional. O professor, segundo o autor, no processo de seu desenvolvimento como profissional, inicia sua formação muito antes de cursar o ensino superior, influenciado na infância por algum familiar, cujos saberes carrega consigo e, também, no período em que cursou a Educação Básica, pois os dezesseis anos, mínimo que passa em sala de aula como estudante, deixam marcas que o inspira e sugere mais do que em todo o curso denominado “formação inicial”, “[...] um professor “não pensa somente com a cabeça”, mas “com a vida”, com o que foi, com o que viveu, com aquilo que acumulou em termos de experiência de vida, em termos de lastro de certezas.” (TARDIF, 2014, p.103).

“Tornar-se professor” é estar sempre em construção porque ensinar e aprender estão na mesma conjectura, numa contínua interação. Sua trajetória profissional custa-lhe toda uma existência de investimento, de estudos, de edificação.

A questão identitária é crucial para a melhoria da qualidade das formações e, conseqüentemente, do fazer pedagógico dos atores dessa formação. As políticas, a sociedade e as mídias cobram o ideal do professor perfeito que efetivará os processos educacionais de forma satisfatória e eficaz. Nessa busca o professor, que é constituído da esfera inconsciente dessa dinâmica de identificação entre os sujeitos do processo ensino-aprendizagem, caminha em busca de formações continuadas que lhe atribuam competências e habilidades, tentando se aproximar de uma prática mais reflexiva, que se distancie do modelo mecanicista que ignora o contexto em que docentes e discentes estão inseridos (SIVIERI-PEREIRA, LOPES, SILVA, CRISÓSTOMO, 2017).

Souza (2015), define a subjetividade docente como sendo um ajustamento de concepções, crenças e valores de um indivíduo interrelacionada com a atividade exercida. A construção da subjetividade docente tem suas interfaces, possui regras, normas e é

socialmente construída e historicamente determinada. A expressão subjetividade é polissêmica, extrapolou os limites do trabalho acadêmico e se inseriu na rotina do senso comum, como sendo o eu interior de cada indivíduo. Ainda conforme o autor, o sentido subjetivo de uma experiência não vem dado pela condição objetiva da mesma, ou seja, uma mesma situação vivenciada por indivíduos distintos gera comportamentos distintos, por serem mediados pela subjetividade. Nessa linha de raciocínio, faz-se necessário que as formações continuadas de professores ponderem que estão ao mesmo tempo trabalhando com o coletivo e com o singular dos professores, visto que eles estão imbricados e que docentes são seres humanos em sua integralidade, mediadores de conhecimento e aprendizagem.

Paulo e Almeida (2009) observam que a prática docente não se limita às políticas, aos métodos, técnicas e conteúdo adquirido, dessa forma não sendo possível formá-lo como um profissional que segue uma carreira linear, mas sim, repleta de distorções em todos os âmbitos, ocorrendo momentos de retrocesso e de arrebatção de intermitências. Nesse filamento, consideramos relevante abordar as etapas da carreira docente na convicção de que essa perspectiva também contribua com as respostas aos questionamentos de nossa temática.

4.3 Fases da carreira do docente em sala de aula

Segundo Huberman (2000) o desenvolvimento de uma carreira é um processo e não uma série de acontecimentos lineares, mas tendências gerais. Salienta que o estudar a carreira dos professores, esta remete a ciclos em sua trajetória. Durante os dois ou três anos iniciais da carreira, o professor enfrenta o choque da realidade, em que basicamente tudo que aprendeu na teoria se confronta com a prática que está vivenciando e para a qual não se sente preparado. Portanto, ele tenta sobreviver nesses anos iniciais, com o processo ensino-aprendizagem, com as relações aluno/professor, professor/aluno, professor/professor e professor/demais membros da comunidade, buscando adaptações e soluções para a dinâmica escolar. Muitos professores não conseguem se adequar e desistem do Magistério, principalmente aqueles que não tinham como ideal a profissão, mas simplesmente foram levados, por inúmeros fatores alheios à sua aptidão. Outros conseguem superar essa fase, pois, concomitante a ela, ocorre a fase da descoberta, do encantamento, do quanto é apaixonante se ver na condição de alguém que pode transformar vidas, ampliar visões de mundo, mediar conhecimentos, onde inúmeros desafios e achados o induzem a continuar.

Com muita frequência, a literatura empírica indica que dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o

segundo aspecto que permite aguentar o primeiro. (HUBERMAN, 2000, p.39)

Ainda segundo o autor, posterior à fase da sobrevivência e da descoberta, em um período aproximado de 4 a 6 anos, o profissional docente se depara com a fase da estabilização, ocasião em que opta pelo Magistério de forma profunda, porém, não definitiva. Nessa fase sente segurança, é capaz do enfrentamento das provocações cotidianas no âmbito escolar, com a certeza de que tem muito mais a oferecer do que simplesmente conteúdos, conceitos e fórmulas, considerando e sendo considerado, gabaritado para lidar com normas e regras institucionais, com os alunos dos mais diversos universos culturais, com os entraves inerentes ao convívio interrelacional dentro do sistema escolar. Dessa forma, o professor se encontra como profissional comprometido com seu fazer pedagógico e repleto de possibilidades: “Num dado momento, as pessoas “passam a ser” professores, quer aos seus olhos, quer aos olhos dos outros, sem necessariamente ter de ser por toda a vida, mas ainda assim, por um período de 8 a 10 anos, no mínimo” (HUBERMAN, 2000, p.40). Para determinados professores, a etapa da estabilização traz consigo o sentimento de libertação das amarras do sistema, pois sentem-se prontos para afrontar determinações, inovar sua prática, experimentar novos caminhos e executar funções diferenciadas. Tacitamente a esse decurso, surge, para alguns professores, a fase de questionamentos, que perpassam a rotina, onde acreditam que o melhor é cumprir o que é de praxe, acostumando-se ao mesmo que traz a estabilidade e a estagnação, podendo chegar à aflição, à “crise”, considerando que não vale a pena continuar e que tanto labor e sacrifício foram em vão. Indaga-se não é o momento de mudar de profissão. Como causa desse período, segundo o autor, o viés da crise pode levar à rotina e vice-versa, podendo ambos estar ligados ao desencanto com as políticas públicas, com a desvalorização social e econômica, ou com experiências profissionais pouco exitosas.

Visivelmente, trata-se de uma fase com múltiplas facetas, de tal modo que pretender fazer-lhe corresponder uma definição redutora se torna tarefa difícil, se não ilegítima. Para alguns é monotonia da vida cotidiana em situação de sala de aula, ano após ano, que provoca o questionamento. Para outros, é muito provavelmente o desencanto, subsequente aos fracassos das experiências ou das reformas estruturais em que as pessoas participam energeticamente, que desencadeia a “crise”. (HUBERMAN, 2000, p.43).

Ainda conforme o autor, após o questionamento, eclode a fase da serenidade e do distanciamento, o professor já não se sente culpado ou responsável pelas aventuras ou desventuras de seus alunos, tem experiência suficiente para lidar com as situações cotidianas

da sala de aula, os problemas profissionais deixam de ser prioritários e eles conseguem se distanciar. Cessam as preocupações com a opinião de terceiros, o que os outros vão pensar, ou falar, deixa de ser significativo, não se envolvem com os problemas dos discentes, evitam as ousadias e os riscos, não se aventuram como faziam anteriormente. Outro aspecto pontual se refere à aspiração, a projetos futuros, que parece cerzir o ideal com a realidade hodierna. Como não há um consenso que todos passem de forma selada nas mesmas fases, alguns professores se tornam conservadores, metódicos, apegados aos velhos costumes, se recusando a aceitar o contemporâneo. Conforme apontamentos de Huberman (2000), a etapa derradeira é o desinvestimento que incide de forma serena ou amarga, dependendo do perfil do professor, de sua história de vida, de sua carreira, de seus saberes e visão de mundo construído ao longo dos anos. Comumente essa fase acontece nos últimos anos de profissão, porém, pode suceder em períodos anteriores, visto que as fases não operam de forma equânime com todos os professores, como citado anteriormente.

O autor relata que as sequências da vida não são predeterminadas e imutáveis, as pessoas não passam pelas mesmas fases, dentro da mesma ordem. Elas dependem das condições de vida e de trabalho, do período histórico, das interações sociais imediatas, da vontade individual, etc. A seguir anexamos um quadro dos estudos clássicos do ciclo da vida humana, para apreciação e comparação com a vida profissional docente.

Tabela 3 - O ciclo da vida humana: estudos clássicos

ANOS DE CARREIRA	FASES/TEMAS DA CARREIRA		
1-3	Entrada, Tateamento		
4-6	Estabilização, Consolidação de um repertório próprio		
7-25	Diversificação, Ativismo	Questionamento	
25-35	Serenidade, Conservantismo	Distanciamento	afetivo
35-40	Desinvestimento Sereno ou Amargo		

O contributo de Huberman (2000), bem como de outros autores sobre o ciclo de vida dos professores, partem do pressuposto que diferentes experiências, atitudes, percepções, frustrações aparentam estar conectadas com as diferentes fases da vida profissional e pessoal dos docentes. Na abordagem de Huberman (2000), fica explícito que a vida dos professores é um processo e não uma sucessão de acontecimentos, ou seja, a forma como a profissão é vivida não acontece de forma similar para todos os docentes. O autor ratifica que por essa razão o final da carreira de cada professor será efetivada de maneira diversa, em concordância com a forma em que esta foi vivenciada desde o início.

O trabalho desenvolvido por nós vislumbra formações que levem o docente a reconhecer-se e conhecer a pluralidade de saberes, temporalidade e historicidade implícitas em sua profissão, sendo que a partir dessas descobertas sua identidade seja construída como condição e possibilidade de mudança na realidade educacional. Vale salientar que ao se reconhecer dessa forma, ele não se deixará influenciar pelas visões e atribuições contraditórias que lhes são historicamente afiançadas.

Na próxima seção abordaremos as características do nosso local de pesquisa e as políticas municipais para formação de professores, inserindo nesse capítulo uma visão sobre o Projeto Político Pedagógico e sua importância na constituição identitária das escolas, na certeza de que o município escolhido, bem como as instituições educacionais, apresentam um recorte significativo da formação docente em escolas públicas.

SEÇÃO V

UBERABA: *Lócus* da Pesquisa e Políticas de Formação continuada em serviço no âmbito municipal e estadual

Para ter algo que você nunca teve, é preciso fazer algo que você nunca fez.
Chico Xavier

Nossa pesquisa foi realizada na cidade de Uberaba, situada na microrregião do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais. Sua população gira em torno de trezentos e dezoito mil (318.000) habitantes e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – Ideb, é de 0, 772 (IDHM). O município possui uma área total de 4.540, 51 Km², área urbana de 256,00 Km² e área rural de 4.284, 51 Km², latitude sul 19°45'27" e longitude oeste 47°55'27". Sua posição geográfica é 19Q 45' 27", latitude sul, e 479 55' 36", longitude oeste. Tem como municípios limítrofes: Uberlândia e Indianópolis (ao norte), Nova Ponte e Sacramento (a leste), Conquista, Delta, Água Comprida (ao sul) e Conceição das Alagoas e Veríssimo (a oeste).

O nome da cidade é de origem indígena e significa águas claras, tendo sido escolhido pela presença de abundante reserva hídrica do local. A ocupação do espaço urbano se procedeu às margens do Córrego das Lages, afluente do rio Uberaba, situado em um vale profundo entre sete colinas.(<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,317>).

Figura 2 – Localização do Município de Uberaba



Fonte: Ribeiro et al., 2011

No artigo de Pacheco (2011), “Uberaba Espaço Urbano no Contexto Brasileiro”, apreendemos características relevantes sobre o município de Uberaba, que registramos neste espaço, objetivando ofertar maiores informações sobre nosso local de pesquisa. A autora reporta a etnografia do nome da cidade como sendo resultado da expressão Tupi-Guarani “U-Berab-a”, que significa “água brilhante”. O município de Uberaba compreendia quase a totalidade das terras chamadas Triângulo Mineiro, observando que esta região pertenceu a três capitânicas (estados) diferentes: até 1748 fazia parte da Capitania de São Paulo, entre 1748 e 1816, pertenceu à Capitania de Goiás, vindo a fazer parte de Minas Gerais somente a partir de 1948.

A cidade é conhecida como “Capital do zebu”, por ser um polo na criação, desenvolvimento genético e comercialização da raça. Do ponto de vista econômico, Uberaba está estrategicamente bem posicionada, situando-se a 500 Km de São Paulo, Belo Horizonte e Brasília, tendo ainda a proximidade de Ribeirão Preto/SP (180 km) e de Goiânia/GO, a 472 km. Uberaba vem consolidando, cada vez mais, seu papel de polo econômico regional. Sua participação no PIB estadual é relevante e vem crescendo, conforme atestam os dados disponíveis. O turismo da cidade é amplo, indo desde a exploração do artesanato, patrimônio histórico-cultural, religiosidade, representada pelas igrejas católicas e pelo espiritismo, tendo como ícone, Francisco Cândido Xavier. É rica em folclore, como encontro de Viola, Folia de Reis, festivais de viola, música sertaneja, congadas, Moçambique e catira. Uberaba oferece atividades de ecoturismo nas áreas verdes e cachoeiras. Destaca-se, também, por possuir um sítio arqueológico de aporte nacional. (<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,317>)

Uberaba é destaque como polo nacional, visando expansão em todos os âmbitos escolares. Essa amplitude fica evidente nas diligências educacionais que têm sido compiladas e planejadas, objetivando desenvolver gradativamente todas as oportunidades para que a vocação educadora de Uberaba seja efetivada. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura local, bem como a Superintendência Regional de Educação de Uberaba sempre buscaram a integração com as políticas públicas nacionais e com os poderes instituídos, de forma a atender às demandas e necessidades educacionais locais. Esboçamos o quadro das instituições educacionais de Uberaba em todos os níveis de ensino, oportunizando a visão da ampla rede

educacional municipal, estadual, federal e particular, desde a Educação Infantil, Educação Básica, Cursos Técnicos e Ensino Superior.
<http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/conteudo,9173>

TABELA 4 - Instituições educacionais da cidade de Uberaba – MG nas esferas federal, estadual, municipal e particular em todas as modalidades de ensino.

	EDUCAÇÃO INFANTIL	ENSINO FUNDAMENTAL	ENSINO MÉDIO	ENSINO TÉCNICO	ENSINO SUPERIOR
Federal	–	–	01	01	02
Estadual	–	34	23	–	–
Municipal	31	31	–	–	–
	Fundamental que atende a Ed. Infantil 05 Ed. Infantil 33 CEMEIS				
Particular	25	30	16	09	07

Fonte: Prefeitura Municipal de Uberaba – <http://WWW.Uberaba.MG.Gov.br/portal>

A Tabela acima retrata o número significativo de instituições educacionais que atendem em todos os níveis, sendo que a cidade possui 36 unidades escolares que atendem a Educação Infantil, salientando que 31 delas também atendem o Ensino Fundamental e 33 Centros Municipais de Educação Infantil, atendendo crianças de zero a cinco anos de idade, todas abarcadas pela Secretaria Municipal de Educação. Quanto à rede estadual, a cidade possui 34 escolas que atendem o Ensino Fundamental e 23 escolas que atendem o Ensino Médio, salientando que algumas das escolas que atendem o Ensino Fundamental, atendem, concomitantemente, o Ensino Médio. Em nível federal, temos uma escola que oferece Cursos Técnicos e duas que oferecem o ensino superior, com diversos cursos. A rede particular de Uberaba é muito ampla, com 25 escolas que atendem a Educação Infantil, 30 escolas que atendem o Ensino Fundamental, 16 o Ensino Médio, 09 que ofertam o Ensino Técnico e 07 o Ensino Superior. Vale ressaltar que muitas delas, assim como o município e o estado, atendem mais de que um nível de escolaridade. Todos os dados relatados demonstram a

importância da cidade de Uberaba no âmbito educacional e concomitantemente a relevância da formação de professores, visto ser a cidade um polo de atuação e formação inicial de professores. Tais fatores foram determinantes para a escolha da cidade de Uberaba como lócus da pesquisa.

5.1 Formação continuada em serviço e legislações na Rede Municipal de Ensino de Uberaba

O objetivo desse recorte é mostrar como se dá a formação continuada no município de Uberaba- MG, local de nossa pesquisa, reportando à valorização profissional e às leis pertinentes do município no que se refere aos temas elencados. No encaixo desse conhecimento, analisamos leis municipais e autores que enveredaram por essas informações como Plano Decenal de Educação Uberaba 2006-2015, Teixeira (2018), dentre outros.

A formação continuada, desde a última década do século XX até os dias atuais, em consonância com as apreensões a esse respeito pelas políticas públicas de todo país, destarte mundial, sempre foi motivo de inquietude na educação uberabense.

Para abordarmos a formação continuada na rede municipal de Uberaba, vale ressaltar alguns dados históricos que retratam a implantação das escolas municipais. As duas primeiras unidades de ensino da Rede Municipal de Educação de Uberaba foram instaladas na área rural, fato ocorrido na década de quarenta. Somente na década de setenta foram criadas as duas primeiras escolas municipais na área urbana da cidade (Escola Municipal Boa Vista e Escola Municipal Santa Maria, respectivamente). Nos anos oitenta houve a ampliação da rede de escolas municipais, ocasião em que foram promovidos os primeiros concursos para professores municipais, objetivando melhorar as condições de trabalho e a qualidade da educação criou-se o Estatuto do Magistério e investiu-se a formação continuada de professores, sob a orientação do professor Raimundo Dinello³⁹, que juntamente com a equipe técnica da secretaria municipal da educação definiu a proposta pedagógica da rede baseada na psicologia do Desenvolvimento.

Nos dizeres de Teixeira (2018), podemos elaborar as perspectivas de formação

³⁹ Raimundo Dinello - Natural do Uruguai, completou sua formação em Ciências da Educação na Europa. Médico em Ciências Psicológicas, com especialização em Orientação Educacional e professor de Sociologia da Educação da Universidade Livre de Bruselas. Especialista na Formação de Recursos Humanos, consultor pedagógico de varias universidades de Europa e de Latinoamérica.

continuada em Uberaba por períodos, conforme sintetizamos na tabela abaixo. No entanto ratificamos a existência de formação continuada desde a década de oitenta, salientando que o grande avanço da rede municipal de educação consolidando e criando um espaço para formação de professores, foi a criação do Centro Educacional de Formação na década de noventa, conforme Plano Decenal de Educação 2006 – 2015, p. 43.

TABELA 5- Estrutura da Formação continuada em Uberaba – MG no período compreendido entre 1994 até os dias atuais.

PERÍODO	ESTRUTURA DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE UBERABA – MG
1994 -2004	Centro Educacional de Formação – CEFOR
2005 – 2013	Formação continuada no próprio local de trabalho, além de formações pontuais: seminários, palestras e Congressos Educacionais
A partir de 2014	Criação da casa do Educador “Professora Dedê Prais” – espaço de pesquisa estudo e reflexão da formação continuada sistêmica e em serviço, conforme Decreto n.º2.319, de 14/05/14

Fonte: Elaborada pela autora com base na Dissertação de Teixeira (2018)

A tabela apresenta o contexto da formação continuada no município de Uberaba, explicitando que durante a década de 1994 a 2004, a formação continuada ficava sob a responsabilidade e ação do Centro Educacional de Formação (CEFOR), local em eram oferecidos diversos cursos visando à melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem nas escolas municipais. A autora relata que o CEFOR foi extinto em 2005, oportunizando que as formações ocorressem nas instituições educacionais municipais, ou seja, no local em que o docente atuava (formação em serviço) e a esse profissional da educação eram ofertados seminários, cursos pontuais e congressos educacionais oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, de forma esporádica. Em dezenove de maio de dois mil e catorze foi criada, por meio do Decreto n.º 2.319, a Casa do Educador, com o intuito de realizar a formação continuada sistêmica e em serviço para profissionais que atuam nas escolas públicas municipais.

Ressaltamos que em ocasião do Plano Nacional de Educação, o município de Uberaba realinhou o Plano Decenal de Educação Municipal (PDME2014-2024) em 26/06/14. Destacamos, no PDME/14, aspectos de interesse de nosso objeto de pesquisa. Nessa vertente, abordamos a política atual de valorização do Magistério, ao lado da formação continuada, sendo relevante na avaliação de desempenho dos profissionais da educação, bem como na promoção da carreira docente. Destarte, o investimento em formação continuada caminha emparelhado com o plano de carreira, interferindo diretamente na remuneração do professor. Supomos, pela nossa observação e experiência, que atrelar a formação continuada ao plano de carreira e, conseqüentemente ao direito a progressão e melhor remuneração, pode ser visto como valorização para alguns, porém para outros pode significar apenas uma obrigação para alcançar uma melhor nota na avaliação de desempenho e conseqüente melhor remuneração, sugerindo uma espécie de opressão. O professor se vê obrigado a frequentar a formação sistêmica continuada em serviço e a formação em serviço no local de trabalho, por elas estarem inseridas em seu plano de carreira e não pela ânsia de uma maior profissionalização. Contrariando a visão da realidade vivida em escolas onde exercemos a docência, o PDME reporta sobre a importância da equiparação salarial com os demais profissionais com a mesma formação. O documento relata que os professores devem ser tratados e valorizados como “profissionais” e não como abnegados que trabalham apenas por vocação. Segundo o PDME, o grande esforço na estruturação de sua política de formação e valorização para a docência se resume em cuidar com dados da realidade, da constante atualização do plano de carreira, que deve ser atrativa para os professores, motivando-os a investir no contínuo aprimoramento profissional. Na redação do PMDE de Uberaba é ponderada a melhoria dos índices da educação, tendo como ambição que Uberaba seja referência nacional de educação de qualidade, obviamente atuando em regime de colaboração com a União e o estado em todos os âmbitos, inclusive financeiro, pois somente em regime de colaboração será possível viabilizar as metas e estratégias do PDME de Uberaba. (PMU, Secretaria Municipal de educação e Cultura, PDME, 2015, p.12) http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf

Salientamos que o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Municipal de Uberaba foi sancionado em 25 de novembro de 1998, de acordo com a Lei Orgânica, artigo 73, parágrafo 2º, item VII – Quadro do Magistério Público Municipal, Lei Complementar 133/98:

I - a valorização do profissional do Magistério como condição

essencial para o sucesso de uma política educacional voltada para a qualidade;

II - a equanimidade no exercício dos direitos, vantagens e deveres profissionais do magistério e na oferta das condições básicas para o desenvolvimento do trabalho educativo;

III - o acesso e a progressão funcional na carreira baseiam-se no concurso, na titulação e avaliação de desempenho e tempo de efetivo exercício no Magistério;e

IV - a participação dos profissionais do Magistério na elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico da Escola. (Câmara Municipal de Uberaba, LC 133/98)

<https://www.jusbrasil.com.br/topicos/16137147/lc-n-133-de-25-de-novembro-de-1998-do-municipio-de-uberaba>

As políticas e legislações municipais na perspectiva educacional vêm sofrendo alterações de acordo com as exigências e emergências temporais, governamentais e de acordos sindicais. A Formação Continuada das professoras que atuam na Rede Municipal de Ensino é regida pela Lei Complementar nº552, de 15 de setembro de 2017, que dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Municipal. As diretrizes para a formação continuada de professores (as) da Rede Municipal de Ensino foram regulamentadas pela Instrução Normativa nº 0002/2017, publicada no jornal Porta Voz nº 1551, mecanismo de comunicação oficial do município de Uberaba-MG, que estabeleceu normas para orientar o cumprimento da jornada extraclasse e da formação continuada do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino, devendo contemplar o que está exposto no artigo sétimo e no parágrafo único:

Art. 7º. O cumprimento da formação continuada dos profissionais do magistério da Rede Municipal de Ensino está prevista no inciso V, do artigo 7º, do Decreto nº1148/2017, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho e constantes nos Anexos da Portaria nº 0041/2017. Parágrafo único. A carga horária da formação continuada dos profissionais do magistério, para efeito no processo avaliativo institucional, será de, no mínimo, 45 (quarenta e cinco) horas, incluindo ações formativas descritas na alínea “d” do artigo 7º do Decreto nº 1148/2017 e cursos promovidos pela Casa do Educador Prof.^a Dedê Prais. A presente regulamentação segue as considerações da Lei Complementar nº552, de 15 de setembro de 2017 e as normas para a realização anual do Processo de Avaliação Institucional e Individual dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino. (Uberaba, Porta Voz nº 1551 de 06 de outubro de 2017, p.38).

As atividades formativas, bem como a carga horária necessária para a realização da Avaliação de Desempenho, tiveram sua regulamentação publicada no órgão oficial do município, o jornal Porta Voz, por meio da Portaria nº 0041/2017, que esclarece as normas para a realização do Processo de Avaliação de Desempenho dos Profissionais do Magistério da Rede Municipal de Ensino de Uberaba, para efeito de progressão na carreira, conforme

Decreto nº1147/2017, referente às Leis Complementares 133/98 e 449/2011 e o Decreto nº1148/2017, que regulamenta a Lei Complementar nº552/2017.

O Decreto n.º1728, de 14 de março de dois mil e dezoito vem regulamentar os artigos 26, 27 e 28 da Lei Complementar n.º552/2017. Para tanto, em seu artigo 2º, reitera que um terço (1/3) do decurso extraclasse se refere à Formação Continuada na Unidade de Ensino, aos dias escolares com atividades formativo-pedagógica, aos conselhos de classe e aos módulos semanais para reflexão da prática pedagógica. Vale ressaltar que a o decreto mencionado deixa evidente o desígnio de cada item. Expomos, a seguir, o que se refere à formação continuada em serviço no local de trabalho do docente:

§1º As atividades de Formação Continuada serão organizadas pela unidade de ensino para estudo e análise de temas educativo-pedagógicos com o objetivo de enriquecer a prática pedagógica visando o sucesso dos alunos no processo de ensino aprendizagem. (Uberaba, Porta Voz nº 1551 de 14 de março de 2018, p.64).

A Portaria nº 19/2018 estabelece normas para o cumprimento da jornada extraclasse do docente da rede municipal, alinhavando todas as arestas para que não haja dúvidas quanto ao seu cumprimento:

Art. 3º As atividades formativo-pedagógicas, referentes aos encontros de formação continuada na Unidade de Ensino, com carga horária mínima de 30 (trinta) horas anuais, devendo assegurar, também o mínimo, três (três) horas mensais e considerar as seguintes finalidades [...] (Uberaba, Porta Voz nº 1591 de 14 de março de 2018, p.55).

Enfim, a Secretaria Municipal de Educação de Uberaba faz todas as amarras para garantir que as formações continuadas em serviço aconteçam nas unidades escolares, alertando que a frequência encontra-se atrelada à avaliação de desempenho, diferente da legislação mineira que não estabelece que o tempo extraclasse seja direcionado à formação continuada em serviço, oportunizando aos gestores que esse tempo seja usado para questões administrativas na grande maioria das reuniões extraclasse.

5.2 Projeto Político Pedagógico - construção coletiva na escola

Compreendendo que o Projeto Político Pedagógico – PPP - reflete a identidade da escola, traduzindo as ideias, as práticas, os valores e as crenças das atividades da unidade escolar, promovendo a autonomia e a independência dos espaços educativos, acreditamos ser relevante conhecer e analisar os PPPs das instituições educacionais nas quais ocorrem as

formações continuadas em serviços em que os sujeitos da nossa pesquisa exercem suas atividades, por terem participado de sua construção, implementação e avaliação. Nessa perspectiva, vamos discorrer sobre o Projeto Político Pedagógico, sua construção coletiva e ação reflexiva permeada de questionamentos, objetivos e metas para atender às demandas da escola.

Dessa forma, nossa proposta neste fragmento é abordar a importância do PPP na construção dos caminhos a serem percorridos pelas escolas de acordo com suas especificidades, vislumbrando a realidade de cada instituição educacional, de acordo com o coletivo que a compõe. Veiga (2010), Picoli e Carvalho (2008), Lima (2017), dentre outros autores que nos deram suporte teórico e legislações que discorrem sobre o tema proposto, salientam que o Projeto Político Pedagógico (PPP) foi concebido após a Constituição de 1988, na perspectiva de dar autonomia às instituições educacionais na composição da própria identidade.

O marco do PPP é a LDBEN 9394/96 que em seu artigo 12⁴⁰ autoriza a elaboração e autonomia na construção de projetos diferenciados, de acordo com a necessidade de cada unidade escolar. Na concepção de Picoli e Carvalho (2008), Projeto significa plano, intenção, sendo, portanto, nessa perspectiva é a tessitura introdutória das intenções da escola.

Veiga (1995, p.13) traz a seguinte definição: “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente.” Político porque traz em suas entrelinhas o cuidar do que é público. Dias (2003, p.1) argumenta que “A educação, sendo uma construção humana e ocorrendo nas relações de forma intencional, passa a ser um ato político.” É pedagógico por possibilitar a concretização da intenção da educação, que é o processo ensino-aprendizagem. Conforme Veiga (1995, p.13) “[...] Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.”

A elaboração do PPP deve integrar toda a comunidade escolar (direção, pedagogo, professor, pais, discentes, etc.). Elaborar e implementar o PPP é ter comprometimento com uma educação participativa, pois trata-se de um processo que estima elucidar a superfície e chegar ao âmago do projeto educativo da escola. Isto exige troca de experiências, busca de nortes, construção sólida de raízes e requer tempo para madurar, para edificar com bom senso, sensibilidade, paciência, habilidade e cumplicidade da equipe escolar com a comunidade.

⁴⁰ O artigo 12 da LDB diz: "Os estabelecimentos de ensino respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

Neste prisma, Borges Dalberio⁴¹ (2007), em sua tese de Doutorado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), elucidou que quando o PPP favorece o diálogo coletivo, num contexto no qual se realiza pesquisas, estudos, discussões e debates e, também, a produção escrita, o documento norteador da vida da escola torna-se, também, uma possibilidade de mediação para a *formação contínua* para toda a equipe escolar, pois à luz de reflexões sobre os problemas da escola, confrontados com as referências estudadas, resultam em ideias novas que vêm iluminar os caminhos para a solução dos problemas e a melhoria da qualidade de ensino na escola.

A nova demanda do PPP propõe uma ruptura com a forma vertical de integração. A escola é o lugar privilegiado de convívio com as diferenças. Por isso, é necessário compreender a escola em suas dimensões cultural, social, econômica e pessoal. Ao construir coletivamente o PPP, a escola refletirá seus problemas e possibilidades. Veiga (1995), ratifica que o PPP nunca está acabado e é construído no caminhar. É suscetível a mudanças, incorpora inovações e reformulações em qualquer momento. Esse movimento supõe rupturas, sonhos, ousadias, com definições explícitas de onde se deseja chegar.

Nos dizeres de Veiga (2010, p.1):

[...] o projeto político-pedagógico procura instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, busque eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola. Ao dar uma nova identidade à escola, o projeto político-pedagógico deve contemplar a questão da qualidade do ensino, o que significa enfrentar o desafio da inovação, tanto na organização do trabalho pedagógico quanto na gestão exercida pelos interessados, o que implica repensar a estrutura de poder da escola.

Na visão de Veiga (2010), o PPP não deve ser um documento elaborado e imposto pela direção, mas sim realizado de forma democrática e participativa em todas as suas etapas, tendo como prioridade a qualidade educacional, os problemas existentes e os desafios a serem enfrentados por todos os atores que colaboraram em sua construção. Não basta construí-lo. Faz-se necessário colocá-lo em prática, avaliar, refletir, e buscar novas soluções no cotidiano da escola. Lima (2017) infere que o PPP não deve ser constituído de forma a cumprir um arbitramento legal, menos ainda para ficar guardado no armário, distante da prática escolar. O PPP é o elo que faz a ligação entre escola e sociedade, propondo meios de desconstruir padrões e conceitos pré-determinados, estabelecendo e edificando novas informações que, propostas, geram conhecimento e transformação na realidade da instituição educacional.

⁴¹ DALBERIO, Maria Célia Borges. **Escola Pública, Currículo e Educação Emancipadora:** o projeto político-pedagógico como mediação. 2007, 242 p. Tese (Doutorado em Educação/Currículo). Programa de Pós-graduação em Educação/Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC). São Paulo, 2007. Disponível em <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039830.pdf>>, acesso dia 20 jun 2018.

Desse modo, é preciso reconhecer o PPP da escola como um documento norteador da vida da escola e com potencial para adensar os projetos de formação continuada e formação em serviço em cada escola, de acordo com suas especificidades e necessidades.

5.3 Formação continuada e legislações no estado de Minas Gerais.

Ambicionamos explanar sobre a legislação mineira, bem como as políticas públicas do estado em relação à formação continuada em serviço de professores da Educação Básica. Para tanto, consultamos a Constituição do estado, o Plano de Educação do Estado (PEE), a Lei n.º 15.293 de 05/08/2004, o Decreto n.º 46.125 de 04/01/2013, a Resolução SEE 3660/2017 e ofícios pertinentes, assim como a colaboração de autores como Nóvoa (2004), Furlanetto (2011), Antunes (2016), dentre outros.

Antunes (2016) discorre que na última década do século passado o estado de Minas Gerais enfatizou a *formação continuada em serviço*, por meio de programas de capacitação dos professores (Procap), ocasião em se materializou o Centro Virtual – (CRV), o Projeto Veredas e o Programa de Capacitação de Diretores (Procad). Conforme o autor, no início do século XXI, na gestão do governador Aécio Neves, foi adotado o “Choque de Gestão”, que na visão de Anastasia (2006) buscava superar fatores negativos vinculados às administrações anteriores que não objetivavam resultados. Na área educacional, o “Choque de Gestão” tinha como cunho o fortalecimento do estado, do mercado e a incorporação das tecnologias da informação e comunicação – TICs. Para implementar o setor, seria necessário formar professores para atender essa demanda. A Secretaria de Educação do Estado criou, então, em 2008, a Rede Mineira de Formação de Professores da Rede Pública. Antunes (2016) explicita que essa rede se consolidou em 2011, com a promulgação da Lei Delegada 180, no governo Anastasia, ocasião em que IES públicas e privadas foram credenciadas para fazer parte da Rede Mineira de Formação de Educadores, conforme SEEMG/2011, denominada MAGISTRA. A formação continuada, nessa perspectiva, é pautada pela atuação de um grupo seletivo de docentes, que seriam os disseminadores dessa formação em seu *lócus* de origem. Conforme a SEEMG, esse modelo vai além dos cursos de capacitação já existentes, pois em sua concepção almeja [...] “investimento na dimensão pessoal, aliado à inovação e às tecnologias” (SEEMG, 2006, p.20).

Considerando a perspectiva do governo mineiro em utilizar as tecnologias de informação e comunicação como centro das formações continuadas no estado, buscando capacitar professores para atender a essa demanda do “Choque de Gestão”, entendemos ser

oportuno aprofundar sobre esse tema no próximo parágrafo.

Na contemporaneidade muito se discute quanto às contribuições ou não das tecnologias nos espaços educativos. Muitos educadores trazem consigo a inquietação, questionamentos e reflexões sobre o uso das tecnologias (*tablets*, celulares, *iphones*, etc.) em sala de aula, muitas vezes por desconhecer a sua utilização, visto que nossa geração é formada por principiantes digitais, ao contrário da maioria dos nossos estudantes que são formados por uma geração imbricada com as tecnologias. Portanto, é necessário que seja oportunizado a esse professor um espaço que não aprenda apenas a transpor essa aprendizagem, em uma aprendizagem que possa ser conectada às novas facetas do modo de aprender dos educandos nessa era das tecnologias da informação e comunicação (TICs). Pontes (2000) afirma que entrelaçar as facetas tecnológicas e pedagógicas ainda é um processo longo a ser percorrido e destaca as atitudes dos educadores:

[...] Alguns olham-nas com desconfiança, procurando adiar o máximo possível o momento do encontro indesejado. Outros usam-nas nas suas aulas sem, contudo, alterar as suas práticas. Uma minoria entusiasta desbrava caminho, explorando incessantemente novos produtos e ideias, porém, defronta-se com muitas dificuldades como, também, perplexidades. (PONTE, 2000, p.2)

Fernandes (2003) percebe que o processo de informática na educação é dicotômico: o prazer e a angústia, o fácil e o difícil, o saber e o não saber, as alegrias e as tristezas, sentimentos entrelaçados no processo de aprendizagem que provocam mudanças, não apenas no conhecimento do professor, mas também na sua vida profissional. Cabe, nesse contexto desafiador, ao educador ser o mediador do conhecimento, possibilitando oportunidades de vivências e aprendizagens com sentido, incorporando as tecnologias às rotinas pedagógicas da Educação Básica, propiciando a efetivação de um currículo que de fato venha atender às demandas dessa sociedade interligada, na qual cada passo avançado deve ser considerado nesta construção, que é pessoal e também coletiva. Essas transformações sociais exigem mudanças na educação, que por sua vez requer em mudanças na postura dos educadores. Sabemos que as mudanças na postura dos educadores passam por programas bem elaborados de capacitação profissional. Vislumbramos, assim, a educação como um caminho para as transformações sociais e, para que esta aconteça, precisa-se de educação comprometida, de qualidade, atualizada e contextualizada. Faz-se necessário, portanto, ensinar a aprender com as novas tecnologias. Segundo Sampaio (1999, p.25), o trabalho com tecnologias:

Só será concretizado, porém, na medida em que o professor dominar o saber relativo às tecnologias, tanto em termos de valorização e conscientização de sua real utilização. A formação tecnológica do professor tem influência direta no processo de desenvolvimento tecnológico social. Por isso o professor deverá atuar numa ação reflexiva sobre sua prática pedagógica e a partir daí construir novos paradigmas.

Na discussão do mesmo tema, trazemos o parecer de Mercado (1999, p.42):

As novas tecnologias da informação trazem novas possibilidades à educação e exigem uma nova postura do educador, que prevê condições para o professor construir conhecimento sobre as novas tecnologias, entender porque e como integrar estas na sua prática pedagógica, possibilitando a transição de um sistema fragmentado de ensino para uma abordagem integradora de conteúdo, voltada para a solução de problemas específicos do interesse de cada aluno.

De Rossi (2005, p. 948) contribui, afirmando que:

As políticas educativas não podem seguir desconhecendo expressões, saberes culturais, experiências e projetos dispersos em tradições e memórias de educadores em nossos sistemas educativos formais, como fatores determinantes para conhecer os limites e potencialidades das inovações e mudanças significativas para nossas comunidades. As inovações que se introduzem no sistema formal de educação resultam de coalizões negociadas, explícita ou implicitamente, com os sujeitos da escola. As inovações e mudanças mais substantivas ocorreram ao longo da história pelas vias menos formais, na cultura escolar, no processo de construção de experiências e de projetos pedagógicos alternativos.

Nesse sentido, vale refletir a ponderação de De Rossi (2005) quando salienta que as inovações postas dentro das escolas resultam de alianças e assentimentos dos docentes e não basta legislações e capacitações inovadoras, utilizando as TICs, se o professor não for convencido a colocá-las em prática no seu fazer pedagógico. O incentivo em busca pela inovação, na visão de Antunes (2016), ganhou força com o PDE/2011, Lei 19.481, que implementou programas de formação para profissionais da Educação Básica visando, dentre outros requisitos, a utilização adequada das TICs e a aquisição de computadores para o uso dos professores da Educação Básica (MINAS GERAIS, 2011, p.10). O autor corrobora com nossa convicção de que a SEEMG tem pautado a formação continuada em serviço de professores em cursos a distância, formando multiplicadores. Percebemos, criticamente, que essa linha do estado, inúmeras vezes não condiz com a realidade do chão da escola, pois apenas ratificou o gerencialismo vinculado ao modelo empresarial, ditado pelos pressupostos neoliberais.

Dando continuidade à exortação das políticas públicas de Minas Gerais em relação à formação continuada em serviço de professores, nos reportamos à Constituição Mineira de 21/09/1989, que é praticamente omissa em referência à formação continuada de professores.

Dessa forma, relata apenas no artigo 196, inciso sexto, a valorização dos profissionais do ensino, com a garantia, na forma de lei, de plano de carreira para o magistério público com piso de vencimento profissional e em seu inciso décimo a formação continuada com a promoção da qualidade de ensino.

Na Lei nº 293/2004 estabelece o Plano de Carreira dos Professores da Educação Básica de Minas Gerais, cujo artigo quarto imputa os fundamentos da valorização profissional, com destaque ao item b, que versa sobre a formação continuada acessível, objetivando a qualificação do professor e a formação continuada do servidor, predominantemente sobre seu tempo de serviço, de forma a estar em consonância com o Plano Decenal de Educação do estado de Minas Gerais e com os planos pedagógicos das unidades escolares. O artigo dezesseis nos instigou, por deixar claro que o servidor fará jus à promoção na carreira, diante de algumas especificidades, além de que nos intrigou o fato de que a promoção por título ou certificação se dará mediante cinco avaliações de desempenho satisfatórias e cumprimento do interstício de cinco anos no mesmo nível, depois de concluída e apresentada a certificação. Essa forma de promoção que nos parece injusta, visto que o professor concluindo um curso de formação continuada em serviço em instituição reconhecida pelo MEC/CAPES, ainda terá que aguardar cinco anos após sua última progressão, salientando que nesse período deve ter avaliação de desempenho positiva, para receber remuneração condizente com sua formação. Em nossa ótica, esse preceito desestimula o profissional a se aperfeiçoar em um curso *lato* ou *stricto sensu*. Percebemos, também, que o plano de carreira dos profissionais da educação de Minas inviabiliza a inserção de mestres e doutores na Educação Básica, observando que, para efeito de progressão ao ser admitido em concurso o profissional, receberá a mesma remuneração de quem possui apenas licenciatura, não sendo valorizada sua titularidade, pois deverá ser observado o intervalo de cinco anos para que a progressão ocorra. Dessa forma, o docente irá aguardar anos para perceber um salário condizente com sua formação, deixando de ser interessante trabalhar nas instituições estaduais. Outro fator relevante é que a função de coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço, cabe ao especialista da Educação Básica, conforme a Lei 293/2004. Logo, questionamos se esse profissional está apto a exercer esse cargo e se ele recebe a devida formação para formar professores.

Furlanetto (2011) ressalta que o papel dos formadores de professores não tem sido fácil:

Com as mudanças nos rumos da formação, a prática deixa de ser uma mera

aplicação de conhecimentos teóricos e técnicos e passa a ser vista como território complexo nos quais inúmeras variáveis objetivas e subjetivas se entrecruzam. (FURLANETTO, 2011, p. 3)

As formações em serviço conforme, Nóvoa (2004), perpassam pela história de vida de formador e professor, visto que a formação é um processo que ultrapassa os limites do tempo e do espaço. Dessa forma, o especialista, pedagogo, tem a árdua função de capacitar sujeitos com histórias de vida profissional e pessoal distintas, inseridos em uma profissão repleta de contradições e multifacetada, dentro de instituições educacionais com características próprias. Deixamos essa reflexão para que as políticas públicas do estado reavaliem essa função do especialista em seu plano de carreira e na busca da qualidade da educação em relação à formação continuada em serviço nas escolas estaduais mineiras.

Adjudicamos o Plano Estadual de Educação (PEE/2015) do estado de Minas Gerais que revogou o Plano Decenal de Educação/2011, após edição do PNE que, por meio da Lei Federal 13.005/2014, prevê, em seu artigo oitavo, que o “Distrito Federal, Estados e Municípios são obrigados a elaborar planos condizentes ou ajustar os já existentes em composição com o PNE/2014”. Destarte o PEE do estado de Minas Gerais foi reelaborado, porém dando o mínimo destaque em relação à formação continuada de professores em serviço. Elencamos a meta quinze que preconiza que a formação do professor da Educação Básica deverá ser de nível superior; a meta dezesseis que aborda a garantia de formação continuada em sua área de atuação e que, no mínimo, cinquenta por cento dos profissionais da educação tenham pós-graduação no final do decênio; e a meta dezoito que aborda a revisão dos planos de carreira para os professores da Educação Básica, tomando como referência o piso nacional salarial.

Salientamos que a valorização docente não se restringe ao aspecto financeiro, que convenhamos, caminha a passos lentos, mas, principalmente, diz respeito à profissionalização que abrange a formação, os saberes e as crenças docentes que constituem sua identidade. Quanto à meta que reporta a qualidade da educação, estabelecem-se estratégias para a melhoria do Ideb e atendimento integral do aluno, sem, no entanto, mencionar uma formação inicial ou continuada em serviço que possibilite essa almejada qualidade. Focou-se apenas nos resultados do discente, sem a preocupação de que os docentes são peças fundamentais para o alcance de melhores resultados e maior equidade e qualidade na educação. Nossa percepção e conclusão sobre o discurso das políticas públicas de Minas Gerais é que ainda se encontram distantes para o atendimento da realidade vivida nas escolas mineiras.

Em nossa Utopia, acreditamos que os resultados encontrados no recorte desse *locus* de

pesquisa irão retratar, em grande parte, a realidade da formação de professores em serviço, sua identidade profissional e sua influência nas práticas docentes, na perspectiva das escolas públicas mineiras, quiçá, brasileiras.

SEÇÃO VI

PROCEDIMENTOS, DISCUSSÃO E RESULTADOS

Nesta seção, reportamos os procedimentos utilizados para implementar nossa pesquisa, o perfil dos sujeitos de nossa pesquisa, bem como os resultados e discussões sobre o tema: Formação Continuada de Professores em Serviço – O contexto de escolas públicas de Uberaba – MG.

Vale lembrar que o estudo é qualitativo e que, além da aplicação de entrevistas, realizamos, também, análise documental.

Norteados por nossa questão de pesquisa e buscando desenvolvê-la dando início à coleta de dados, nos dirigimos às escolas elencadas, sendo estas em número de quatro, duas municipais e duas estaduais na cidade de Uberaba-MG. Na oportunidade conversamos com a direção das respectivas escolas, solicitando espaço e disponibilização de profissionais que atendessem à exigência de nossa pesquisa, ou seja, que participassem das formações continuadas em serviço, que estivessem atuando há pelo menos dois anos em sala de aula na Educação Básica, para proceder às entrevistas semiestruturadas. Salientamos que atenderíamos a disponibilidade da escola e dos professores, sujeitos da pesquisa. Dessa forma

as entrevistas foram realizadas na própria escola em que os professores atuam, em espaço cedido pela direção e atendendo à disponibilidade dos docentes e da instituição, amenizando qualquer interferência no cotidiano da escola. Na ocasião, solicitamos à direção das escolas a gentileza de nos enviarem o Projeto Político Pedagógico, pelo email: simonegracasleal@gmail.com, pois tínhamos como objetivo, também, a análise documental dos PPP (s), no excerto que trata da formação continuada em serviço no espaço da escola.

No intuito de explicitar o processo de coleta, análise, discussão e resultado da pesquisa, de forma a proporcionar melhor compreensão, manter o sigilo e anonimato das instituições e sujeitos da pesquisa, e obter a aprovação da pesquisa, solicitamos a assinatura, dos professores participantes e direção, do Termo de Livre Consentimento, mediante apresentação ao Conselho de Ética, conforme documentos aqui anexados.. Apresentamos, a seguir, quadros com a demonstração das instituições e dos sujeitos de pesquisa, nos quais utilizamos códigos sequenciais alfanuméricos, a fim de evitar a exposição dos sujeitos participantes:

Quadro 5 - Escolas Públicas – Local da pesquisa

Escola Municipal 1	EM1
Escola Municipal 2	EM2
Escola Estadual 1	EE1
Escola Estadual 2	EE2

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Quadro 6 - Professores entrevistados – Sujeitos da pesquisa

Professor (a)EM1	PEM1
Professor (a) EM 2	PEM2
Professor (a)EM3	PEM3
Professor (a) EM 4	PEM4
Professor (a) EE 1	PEE1
Professor (a) EE 2	PEE 2
Professor (a) EE 3	PEE 3
Professor (a) EE 4	PEE 4

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

6.1 Apresentação dos sujeitos da pesquisa

No intuito de apresentar os sujeitos da pesquisa, bem como comprovar que os critérios elencados pela pesquisadora foram regiadamente seguidos, elaboramos o quadro 7.

Quadro 7 - Caracterização dos professores quanto ao sexo, faixa etária, formação inicial, Pós-Graduação, tempo de atuação, nível de ensino que leciona.

(continua)

Identificação	Sexo	Faixa Etária	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação	Nível de Ensino que Leciona	Faixa Etária dos alunos
PEM1	M	25 a 35 anos	Pedagogia	Lato Sensu	10 anos	Ens. Fundamenta I I	10 a 16 anos
PEM2	F	36 a 45 anos	Pedagogia	Lato Sensu	20 anos	Ens. Fundamenta I I	08 anos
PEM3	F	25 a 35 anos	Letras	Stricto Sensu	07 anos	Ens. Fundamenta I II	11 a 14 anos
PEM4	F	46 a 55 anos	Pedagogia	-	28 anos	Ens. Fundamenta I I	6 anos
PEE1	F	25 a 35 anos	Química	-	06 anos	Ens. Fund. II e Médio	14 a 18 anos

Quadro 7 - Caracterização dos professores quanto ao sexo, faixa etária, formação inicial, Pós-Graduação, tempo de atuação, nível de ensino que leciona.

(conclusão)

Identificação	Sexo	Faixa Etária	Formação Inicial	Pós-Graduação	Tempo de atuação	Nível de Ensino que Leciona	Faixa Etária dos alunos
PEE 2	F	36 a 45 anos	Matemática	Scrito Sensu	03 anos	Ens. Fund. I e Médio	10 a 16 anos
PEE 3	F	36 a 45 anos	Letras	-	11 anos	Ens. Fund. II e Médio	11 a 18 anos
PEE 4	F	45 a 55 anos	Pedagogia	Lato Sensu	15 anos	Ens. Fundamenta I I	6 a 11 anos

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

Participaram da pesquisa oito profissionais da educação, sendo apenas um do sexo masculino e sete do sexo feminino, o que demonstra uma ampla inserção do sexo feminino no mercado de trabalho educacional, conforme Gatti e Barreto (2009, p. 17):

Entre os postos de trabalho registrados pelo MTE para os profissionais de ensino, 77%, eram femininos. A docência continua, pois, significando boa oportunidade de emprego para as mulheres (15,9% dos empregos femininos), no mesmo patamar do maior e mais tradicional grupo de inserção feminina no mercado de trabalho.

No universo dos sujeitos de pesquisa, quatro têm formação inicial em Pedagogia,

sendo que três possuem pós-graduação *lato sensu* e uma não possui pós-graduação. Porém, este expressou sua vontade em se especializar em Psicopedagogia, dois deles em Letras, salientando que uma tem mestrado em Letras – Língua Portuguesa, e outra não possui nenhuma especialização, o que atribuiu a questões financeiras, um em Química, com complementação em Física, sem pós-graduação, e um em Matemática, com Mestrado em Educação.

Professora 1 - PEM1

O Professor identificado como PEM1 trabalha na rede municipal de educação, com atuação há aproximadamente dez anos na função de professor. Tem 28 anos de idade, é solteiro, sem filhos e sua formação inicial é em Pedagogia. Fez pós-graduação *lato sensu* em ‘Gestão, supervisão e inspeção’, no intuito de aprofundar seus conhecimentos. Trabalha com duas salas de quinto ano no Ensino Fundamental I, nos períodos matutino e vespertino, ou seja, dobra turno na mesma escola. A faixa etária de seus alunos é de dez a dezesseis anos, pois trabalha com alunos diagnosticados com síndromes, como autismo e microcefalia, que se encontram entre catorze e dezesseis anos respectivamente. Participa da formação continuada dentro da escola em que atua e faz cursos *online*.

Professora 2 - PEM2

A Professora identificada como PEM2 é do sexo feminino, é casada, tem duas filhas e tem quarenta e um anos de idade. Sua formação inicial é em Pedagogia e possui dois cursos de pós-graduação, sendo um deles em Neuropsicologia e o outro em Coordenação Pedagógica. Trabalha na rede municipal de educação e atua há aproximadamente vinte anos na educação, sendo que a maior parte desse tempo ficou em sala de aula. Entretanto, já passou por diversos setores, como na Educação Infantil, assessoria, etc. Dobra turno e no turno vespertino exerce a função de professora na rede municipal, atuando em sala de aula do terceiro ano do Ensino Fundamental I, com alunos de oito anos de idade. No período matutino, trabalha como pedagoga em uma escola do estado, supervisionando professores que atuam com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II. Participa das formações continuadas nas escolas municipal e estadual em que exerce suas funções.

Professora 3 - PEM3

A professora identificada como PEM3 é do sexo feminino, tem trinta e dois anos, e é solteira e sem filhos. Sua formação inicial é em Letras – Língua Portuguesa e Inglês, tem

mestrado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro, participa da formação continuada na escola onde atua e de cursos na Casa do educador. Não dobra turno e trabalha no turno matutino em uma escola da rede municipal de educação com alunos do sexto ao nono ano do Ensino Fundamental II, ministrando aulas de Português.

Professora 4 - PEM4

A professora identificada como PEM4 é do sexo feminino e tem cinquenta anos. Iniciou sua carreira com a formação inicial de Magistério e, posteriormente para atender à legislação e, conseqüentemente expandir seus conhecimentos, cursou o Magistério, mas não possui pós-graduação. Trabalha na rede municipal de educação há vinte e oito anos, já lecionou em todas as séries do Ensino Fundamental I e Educação Infantil na sala de cinco anos. Atualmente trabalha com a primeira série do Ensino Fundamental I, dobra turno na mesma escola e com a mesma turma, por trabalhar com período integral.

Professora 5 - PEE1

A professora identificada como PEE1, do sexo feminino, tem vinte e oito anos de idade. É solteira, tem um filho e sua formação inicial é em Química. Fez extensão em Física, não possui pós-graduação, já atuou na rede municipal de educação, mas, no entanto, hoje trabalha e dobra turno em escolas estaduais, atuando como professora de Química para alunos do primeiro ao terceiro anos do Ensino Médio.

Professora 6 - PEE 2

A professora identificada como PEE2 é do sexo feminino, tem trinta e seis anos de idade, está em uma união estável e tem uma filha. Sua formação inicial é em Matemática, é Mestre em Educação e exerce a profissão há três anos. Dobra turno: no período matutino trabalha em uma escola pública estadual, lecionando Matemática para alunos do Ensino Médio e, no turno vespertino, leciona matemática para alunos do quinto ano do Ensino Fundamental II em uma escola particular de Uberaba. Participa das formações continuadas nas escolas em que atua e de um grupo de pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro.

Professora 7 - PEE 3

A professora identificada como PEE3 é do sexo feminino, tem trinta e seis anos de idade, é casada e tem dois filhos. Sua formação inicial é em Letras, Licenciatura em Língua

Portuguesa, não possui pós-graduação, leciona há onze anos na rede estadual de ensino e dobra turno, trabalhando em duas escolas da rede estadual de educação. No turno matutino exerce a função de professora de língua portuguesa para alunos do Ensino Médio e no turno vespertino leciona língua portuguesa para alunos do Ensino Fundamental II. Participa das formações continuadas em serviço nas duas escolas.

Professora 8 - PEE 4

A professora identificada como PEE4 é do sexo feminino, tem cinquenta e dois anos, é casada e tem dois filhos. Sua formação inicial é em Pedagogia e fez pós-graduação em Educação Inclusiva. Atua há quinze anos em sala de aula, já lecionou em todas as séries do Ensino Fundamental I e atualmente leciona para turmas de seis a nove anos do Ensino Fundamental I. Dobra turno na mesma escola da rede estadual de educação.

Os sujeitos de pesquisa são heterogêneos, mas vale ressaltar que todos participam das formações continuadas em serviço. A atuação é diversificada, havendo profissionais que trabalham com turmas desde o Ensino Fundamental I até o Ensino Médio, lidando com alunos da faixa etária entre seis a dezoito anos. O tempo de atuação varia de três anos até vinte e oito anos em sala de aula e a faixa etária dos professores varia entre vinte e oito a cinquenta e dois anos, o que nos oportuniza ter a visão dos professores nos diversos ciclos de vida Huberman (2000). Quanto à formação profissional dos sujeitos da pesquisa, verificamos que todos são licenciados na área em que atuam e observamos que duas participantes não possuem Especialização, quatro possuem Especialização e duas têm mestrado, ratificando, assim, em nossa pesquisa, os dados pesquisados por Carvalho (2018), no que se refere a um maior número de professores com Especialização, em detrimento ao Mestrado e Doutorado. Vale ressaltar que dos oito professores entrevistados, três são solteiros, sendo que um não tem filho e os demais são casados e com filhos.

6.2 - O Espaço de realização da pesquisa e os passos para a análise das entrevistas semiestruturadas

O espaço para a realização da pesquisa constituiu-se nas próprias escolas nas quais os profissionais sujeitos participantes trabalham, salientando que, com exceção dos PEM1, PEM2 e PEE8, que trabalham respectivamente nas escolas EM1 e EE2, disponibilizados pela direção da escola e obviamente escolhidos por eles, os demais atenderam ao convite da

pesquisadora, não observando nenhuma indicação da direção. Todos os professores foram entrevistados em um ambiente dentro da unidade escolar, em local onde houve maior privacidade. A pesquisadora utilizou um gravador com o objetivo de que a entrevista transcorresse como uma conversa informal, buscando não perder nenhum dado que poderia ser significativo para o desenvolvimento da análise. Obviamente o procedimento foi realizado com a aprovação prévia dos entrevistados.

Os professores entrevistados foram solícitos mas, observamos que a PEE8 teve uma preocupação em responder de forma politicamente correta, deixando transparecer que se preocupava com a imagem que estaria passando sobre a escola, mesmo sabendo que não seria identificada em sua identidade como profissional.

Após a realização das entrevistas semiestruturadas, fizemos a transcrição de cada uma delas e, ao finalizarmos tal procedimento, iniciamos uma leitura atenta, buscando de forma despretensiosa inteirar-nos das transcrições. Posteriormente, realizamos uma segunda leitura, de cada uma delas, desta vez fazendo marcações individuais de pontos relevantes para nosso problema de pesquisa. Todo o procedimento foi embasado nos objetivos da pesquisa, dando início à condensação de ideias e construção da categorização inicial.

Referendamos que nossa pesquisa é qualitativa e que a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (1997), foi a técnica utilizada para analisar as entrevistas semiestruturadas. A análise documental foi baseada na análise do Projeto Político Pedagógico das escolas nas quais atuam os sujeitos da pesquisa.

Conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. BARDIN (1997, p.42).

O procedimento, tanto para a análise das entrevistas, quanto para a análise documental do PPP, no recorte sobre formação continuada em serviço, seguiu os critérios descritos a seguir. O primeiro passo foi a pré-análise, momento em que fizemos a organização do material, formulamos as hipóteses, ou seja, as explicações que poderiam ser comprovadas ou refutadas no final da nossa análise. Logo em seguida, passamos para a fase exploratória, na qual as decisões tomadas na etapa anterior foram efetivadas. Os dados brutos foram lapidados, ou seja, transformados sistematicamente e agregados em unidades. Realizamos a codificação, identificada por recortes, o que nos outorgou o alcance do conteúdo e suas nuances, objetivando a categorização, elaborada de forma a refletir a realidade de maneira resumida. Esse processo se

concretizou primeiramente isolando os elementos comuns e, posteriormente, repartindo e organizando-os. Todo procedimento foi realizado observando os indicadores relacionados abaixo:

- a) Exaurindo todo o assunto, sem negligenciar nenhuma parte;
- b) elegendas amostras que representam o universo da pesquisa;
- c) observando a representatividade, ou seja, todos os dados coletados que se referem ao mesmo tema, coletados pela técnica de entrevista semiestruturada e análise documental do fragmento do PPP, que se reporta à formação continuada em serviço;
- d) observando a pertinência de todos os indicadores relacionados ao objeto de pesquisa;
- e) atentando à exclusividade, ou seja, se um elemento não foi classificado em mais de uma teoria.

Nessa trajetória chegamos aos dados expostos abaixo na coleta de dados, cuja técnica foram as entrevistas semiestruturadas.

Quadro 08 – Categorias Iniciais para grupo de educadores.

Categorias Iniciais	
01	Dados Pessoais
02	Informações profissionais
03	Elaboração do PPP - Formação Continuada em serviço
04	Necessidade de explicitar seu trabalho
05	Formação Continuada em serviço - como acontece
06	Cursos de Formação Continuada
07	Formação Continuada em serviço- Prática em sala de aula
08	Comparação entre a formação das duas redes
09	Formação Continuada em serviço almejada pelos docentes
10	Políticas Públicas - Formação Continuada
11	Valorização do professor
12	Investimento na formação
13	Contributo da Formação Continuada em serviço para a formação profissional docente
14	Construção da Identidade do profissional docente

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

Após a categorização inicial, os dados foram sistematizados e agrupados de forma a

elencar a categorização intermediária, conforme a conexão entre as categorias. Inicialmente, catorze foram classificadas, conforme relacionadas no quadro 08.

Quadro 09 – Categorias Inicial e Intermediária para grupo de educadores.

Categoria Inicial		Categoria Intermediária	
01	Dados Pessoais	01	Perfil do profissional docente
02	Informações profissionais		
03	Necessidade de explicitar seu trabalho	02	Realidade, reflexão e voz do professor na Formação Continuada em serviço
04	Formação Continuada em serviço - como acontece		
05	Cursos de Formação continuada		
06	Comparação entre a formação das duas redes		
07	Formação Continuada em serviço- Prática em sala de aula	03	Influência da Formação Continuada em serviço na prática docente
08	Formação continuada em serviço almejada pelos docentes	04	Propostas para o atendimento dos interesses formativos
09	Políticas Públicas - Formação Continuada	05	Políticas públicas, reflexão e valorização do profissional docente nas Formações Continuadas
10	Valorização do professor		
11	Investimento na formação		
12	Contributo da Formação Continuada em serviço para a formação profissional docente	06	Formação Continuada em serviço e a identidade do profissional docente
13	Construção da Identidade do profissional docente		
14	Elaboração do PPP - Formação Continuada em serviço	07	Elaboração do PPP na perspectiva da formação profissional docente

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

Do grupo de categoria intermediária, em concordância com o referencial teórico, emergiram as categorias finais.

- a) Formação Continuada em serviço no espaço da escola – perfil profissional docente e influência na prática em sala de aula.
- b) Vislumbrando uma Formação Continuada em serviço que contemple o desenvolvimento do profissional docente e sua prática.
- c) Contribuição da Formação Continuada em serviço na formação da identidade profissional docente; e
- d) PPP – Comprometimento docente na perspectiva da Formação Continuada em serviço.

Referendamos que as categorias finais foram concebidas com o propósito de análise da fala dos sujeitos da pesquisa. Corroborando com nossa afirmação, apresentamos o quadro 9.

Quadro 10 – Categorias intermediárias e categorias finais

Categorias intermediárias		Categorias Finais	
01	Perfil do profissional docente		

02	Realidade, reflexão e voz do professor na Formação Continuada em serviço.	01	Formação Continuada em serviço no espaço da escola – perfil profissional docente e influência na prática em sala de aula.
03	Influência da Formação Continuada em serviço na prática docente		
04	Propostas para o atendimento dos interesses formativos	02	Vislumbrando uma Formação Continuada em serviço que contemple o desenvolvimento do profissional docente e sua prática.
05	Políticas públicas, reflexão e valorização do profissional docente nas Formações Continuadas em serviço		
06	Formação Continuada em serviço e a identidade do profissional docente	03	Contribuição da Formação Continuada em serviço na formação da identidade profissional docente
07	Elaboração do PPP na perspectiva da formação profissional docente	04	PPP – Comprometimento docente na perspectiva da Formação Continuada em serviço.

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

6.2.1 Análise de documentos

Visando enriquecer nossa pesquisa, utilizamos a pesquisa de documentos, na ânsia de compreender o que os Projetos Políticos Pedagógicos estabelecem sobre a Formação Continuada em serviço, visto que este, na ótica de Lima (2017):

... não deve ser elaborado apenas para cumprir uma determinação legal, muito menos ficar engavetado ou ausente do cotidiano escolar. A proposta pedagógica é muito mais que isso, é o ápice da educação, é a ponte que liga escola e sociedade, propondo meios para desconstruir paradigmas e concepções pré-formadas, tentando restaurar princípios e construindo novos conhecimentos. (LIMA, 2017, p.2)

Na ocasião da ida às escolas para realizar as entrevistas semiestruturadas, reivindicamos, junto à direção das instituições educacionais públicas, o envio de seus respectivos PPP (s), por e-mail, pois dessa forma poderíamos examiná-los com maior acuidade. Nossa reivindicação foi atendida de imediato pelas escolas EM2, EE1 e EE2. No entanto, a direção da EM1 retardou o envio do referido documento, informando que ele estava em fase de reestruturação e que a direção da escola havia sido empossada pouco tempo antes, mas que nos enviaria assim que disponibilizasse de tempo. Tal fato dificultou o desenvolvimento de nossa pesquisa, visto que para desenvolvermos a análise de documentos, necessitaríamos do acesso ao PPP das quatro instituições educacionais públicas, *lócus* da

pesquisa. Persistimos, mesmo em período de recesso escolar e, após contato com a secretária da EM1, tivemos acesso ao PPP, para, enfim, darmos prosseguimento a essa fração da pesquisa.

No início do trabalho fizemos uma leitura geral do documento no intuito de identificar a parte que tratava da Formação Continuada em serviço no espaço da escola. Em seguida, fizemos uma leitura flutuante da parte do documento que abordava o tema, e seguimos os passos delineados na coleta de dados anterior – análise das entrevistas semiestruturadas – pois a técnica utilizada foi a mesma, a Análise de Conteúdo, ratificando a análise de documentos por meio desta técnica, que na perspectiva de Bardin abarca:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p. 31)

Fizemos a síntese dos conteúdos organizando-os em categorias iniciais, intermediárias e finais e, a partir dessa categorização, fizemos a análise dos PPPs das escolas em questão. Podemos afirmar que muito pouco material foi encontrado no Projeto Político Pedagógico das escolas sobre Formação Continuada, o que deu origem a cinco categorias iniciais, conforme demonstrativo do quadro 10:

Quadro 11 – Categoria Inicial – Análise de documento - PPP- Recorte Formação Continuada em serviço

Categorias Iniciais	
01	A participação dos professores na construção do PPP
02	Inferência dos Professores na Formação Continuada dentro do PPP
03	PPP e orientações sobre Formação Continuada no espaço da escola
04	PPP e o papel do professor nas Formações Continuadas em serviço
05	PPP e objetivo das Formações Continuadas em serviço
06	PPP e critérios para definir formação continuada em serviço

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

Das Categorias iniciais, emergiram as categorias intermediárias, conforme quadro 12:

Quadro 12 – Categorias iniciais e intermediárias - Análise de documento - PPP - Recorte Formação Continuada em serviço

Categorias Iniciais	Categorias Intermediárias
---------------------	---------------------------

01	A participação dos professores na construção do PPP	01	O PPP implantação e implementação, abordagem da Formação Continuada em serviço no espaço da escola
02	Inferência dos professores na formação continuada dentro do PPP		
03	PPP e orientações sobre Formação Continuada no espaço da escola	02	O PPP e a identidade do professor na Formação Continuada em serviço
04	PPP e o papel do professor nas Formações Continuadas em serviço		
05	PPP e objetivo das Formações Continuadas em serviço	03	Formação Continuada em serviço e Identidade da escola
06	PPP e critérios para definir formação continuada em serviço		

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

As categorias intermediárias, em número de três, deram origem a duas categorias finais:

Construção do PPP e Formação Continuada em serviço;

PPP – Identidade da escola e do professor na perspectiva da Formação Continuada em serviço no espaço escolar

Quadro 13 – Categorias intermediárias e Final – Análise de documento do PPP - Recorte Formação Continuada em serviço

(Continua)

Categorias Intermediárias		Categorias Finais	
01	O PPP implantação e implementação, abordagem da Formação Continuada em serviço no espaço da escola	01	Construção do PPP e Formação continuada em serviço

Quadro 13 – Categorias intermediárias e Final - Análise documental do PPP -Recorte Formação Continuada em serviço

(Conclusão)

02	O PPP e a identidade do professor na Formação Continuada em serviço	02	PPP –Identidade da escola e do professor na perspectiva da Formação Continuada em serviço no espaço escolar
03	Formação Continuada em serviço e Identidade da escola		

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

A categoria final da análise de documentos, cujo documento selecionado foi o Projeto Político Pedagógico, será discutida em paralelo com a categoria final de número 4 da análise

de conteúdo das entrevistas semiestruturadas, que se reporta ao PPP – Comprometimento docente na perspectiva da Formação Continuada em serviço, pois embora tenham sido elaboradas categorias de conteúdo de análise de entrevista semiestruturada e análise de conteúdo de documentos – dos Projetos Políticos Pedagógicos de dados diferenciados, ambas reportam sobre o mesmo objetivo da pesquisa: conhecer a Formação Continuada em serviço nas escolas públicas de Uberaba – MG, vislumbrando até que ponto interferem na identidade e/ou aperfeiçoam as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.

A próxima abordagem nos remete para a análise ou interpretação da fala dos professores que atuam na Educação Básica, por um tempo mínimo de dois anos, e participam das Formações Continuadas em serviço nas instituições públicas municipais e/ou estaduais onde trabalham.

6.3 Ótica dos professores sobre a formação continuada em serviço

Uma vez que se encontra envolvida no processo, a pesquisadora teve que se desconstruir, se despir de suas crenças, seus valores, para, como uma arqueóloga, estudar o material coletado e encontrar marcas, pistas que a levassem a desvendar, evidenciar a percepção e relevância da Formação Continuada em serviço para os professores da Educação Básica das escolas públicas de Uberaba – MG.

Nesse recorte trouxemos tais descobertas em conformidade com as categorias de análise elencadas por nós e substanciadas pelas entrevistas semiestruturadas dentro do contexto da pesquisa.

6.3.1 Categoria 1 -Formação Continuada em serviço no espaço da escola – perfil profissional docente e influência na prática em sala de aula

Quanto à formação dos professores participantes da pesquisa, todos possuem licenciatura e sua formação inicial foi na área educacional. Todos tiveram o Magistério como sua primeira opção. Apenas dois não possuem pós-graduação *Lato Sensu* e justificam como sendo questões financeiras as responsáveis pela não realização da pós-graduação.

PEM4 - Eu estou fazendo um curso indicado pela Secretaria da Educação na Casa do Educador, né? E eu tenho vontade de fazer uma pós-graduação, mas, até o momento, não surgiu essa pós gratuita que eu tenho vontade de fazer, que seria

psicopedagoga. Mas, agente...no momento financeiro não permite prá fazer esse curso. Estou aguardando o curso ser lançado gratuito.

PEE7 - Hã ...Sobra pouco, o que eu pude fazer até agora seria uma segunda graduação a distância, que foi Pedagogia e comecei só uma pós-graduação em Educação Especial, mas não é prioridade em relação ao meu financeiro. Sempre têm outras coisas prá pagar. Meu dinheiro é bem restrito.

Evidenciamos a falta de interesse das políticas públicas em qualificar os professores de forma contínua, demonstrando o arbitramento na relação com os professores, fazendo com que estes, apesar do baixo salário e a proletarização a que são submetidos, invistam individualmente

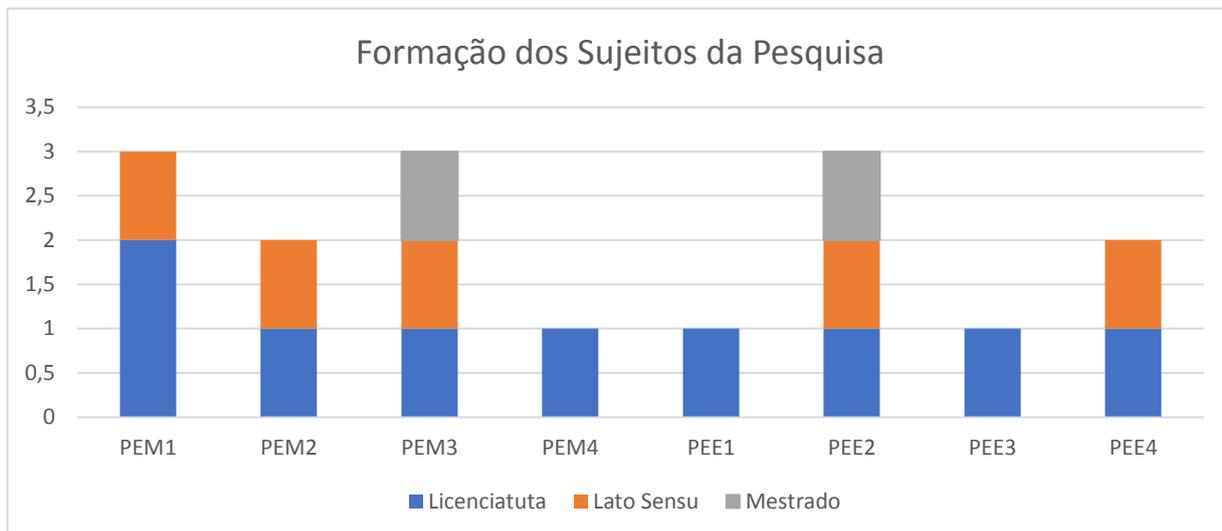
em suas carreiras, encontrando a limitação financeira como obstáculo. Alvarado Prada (1997, p. 91) :

A sub-valorização da educação como profissão, as relações de exploração dos empregadores (Estado) com os professores, determinam que a “qualificação” dos docentes, seja mais uma necessidade dos professores do que das autoridades governamentais.

Gráfico1 - Formação Profissional dos Professores da Educação Básica – Sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

Apoiando no gráfico acima, sobre a formação profissional dos professores sujeitos da pesquisa, fica explícita a trajetória em busca da profissionalização e a necessidade dos



docentes edificarem sua carreira, mesmo porque o plano de carreira das políticas públicas da Educação Básica em nível estadual e municipal, está atrelado à titulação e não pelo nível de atuação.

Ao serem questionados se participavam de alguma Formação Continuada atualmente, os professores PEE1 e PEE3, que atuam nas escolas EE1 e EE2, respectivamente, responderam de imediato que “não”. A pesquisadora então, diante da negativa, questionou:

Pergunta da Pesquisadora – Esse módulo 2 que tem na escola, os gestores fazem algum tipo de formação com vocês no módulo II? Como eles acontecem?

PEE 1– Uai, é feito trabalho pra melhorar a aula, são feitos grupos, pra dar recado.

PEE 2 – Assim, eu acho meio vago, meio fútil, porque eu acho que deveria ter pessoas preparadas para isso, com uma visão ampla, pessoas estudadas pra isso, Fica uma coisa muito corriqueira, só falando só de problemas, sem soluções.

O questionamento feito pela pesquisadora sobre o módulo II se deu pelo fato de que no módulo II das escolas públicas do estado de Minas Gerais, a Formação Continuada em serviço acontece de forma esporádica e conforme a orientação das equipes gestora e pedagógica, visto ser orientada pela Resolução nº 2.253/2013, de 09/01/2013, art. 10 inciso II, §1:

*Art.10 Conforme dispõe a Lei nº 20.592, de 28 de dezembro de 2012, a carga horária semanal de trabalho correspondente a um cargo de Professor de Educação Básica com jornada de 24 (vinte e quatro) horas compreende:
I – 16 (dezesesseis) horas semanais destinadas à docência;*

II – 8 (oito) horas semanais destinadas a atividades extraclasse, observada a seguinte distribuição:

a) 4 (quatro) horas semanais em local de livre escolha do professor;

b) 4 (quatro) horas semanais na própria escola ou em local definido pela direção da escola, sendo até duas horas semanais dedicadas a reuniões.

§ 1º - As atividades extraclasse a que se refere o inciso II compreendem atividades de capacitação⁴², planejamento, avaliação e reuniões, bem como outras atribuições específicas do cargo que não configurem o exercício da docência, sendo vedada a utilização dessa parcela da carga horária para substituição eventual de professores.

O contrário ocorre nas redes municipais de Educação, que definem, em Decreto, a Formação Continuada em serviço: O Decreto n.º 1728, de 14 de março de dois mil e dezoito vem regulamentar os artigos 26, 27 e 28 da Lei Complementar n.º 552/2017. Para tanto, em seu artigo 2º, reitera que um terço (1/3) do decurso extraclasse refere-se à Formação Continuada na Unidade de Ensino.

O olhar dos professores da rede municipal de ensino sobre a Formação Continuada em serviço, bem como a forma sistemática com que ela ocorre, se diferenciam da rede estadual, em parte devido à legislação diferenciada das redes. Conforme relato da PEM2, que atua nas duas redes, a formação no espaço da escola da rede estadual depende muito da visão e perspectiva da equipe administrativa e gestora.

PEM2 -No estado assim...eu acho que cada supervisor acaba levando a sua crença prá lá. Se é uma supervisora que gosta de estudar, vai levar isso prá sua professora, mas se é uma que não, acaba ficando só nos avisos, aluno que é bom, que não, pronto, fechou. E há uma barreira muito grande nisso. Eu, como supervisora no estado, gosto de estudar levo, tento, mas há uma resistência muito grande nisso.⁴³

Alvarado Prada (1977) afirma que a Formação Continuada em serviço é um dos elementos mais importantes para o desenvolvimento profissional docente, mas alerta sobre a importância desta atender às necessidades expressas pelo professor, e não acontecer de forma esporádica ou desvinculada da realidade docente, frustrando suas expectativas, o que gera resistência e diminui a qualidade da formação.

Na percepção dos sujeitos da pesquisa, a Formação Continuada em serviço no espaço da escola apresenta fatores negativos. Eles pontuaram a ausência de dinamismo, temas impostos de forma hierárquica, cansaço por parte dos professores, sobrecarga de trabalho, assuntos não pertinentes que se repetem, formadores despreparados, foco em temas administrativos e organizacionais, que trazem informação e não formação, além de faltar um maior envolvimento por parte de alguns profissionais. Com o objetivo de substanciar nossa

⁴² Grifo da pesquisadora

⁴³ A PEM2 atua na rede municipal como professora e na rede estadual como supervisora.

afirmação, engendramos as respostas dos professores à indagação da pesquisadora nessa perspectiva:

PEM1 - Eu acho assim...o cansaço é um dos principais motivos da desmotivação e o professor assim...tem que trabalhar dois turnos, a gente cansa, tá na formação, mas está com a cabeça lá em casa, nos problemas que agente tem que resolver, às vezes até com um aluno nosso: ele tá com a cabeça lá na rua, na pipa, na bola. Às vezes é o professor. A gente é profissional, é, mas às vezes a gente não dá conta, a gente é humano também, vemos cansaço, a desmotivação.

PEM2 - ...a formação dentro da escola, apesar de ter sempre recados de dentro da escola, avisos, mas sempre sobra um tempo prá dar uma estudada: um texto que lê, uma reflexão que faz...

PEM3 - ...mas eu acho, também, que os professores, eles precisam se envolver mais com a pesquisa e também eu acho que precisa ter um pouco mais de prática sabe? Que se envolva mais mesmo a prática em sala de aula, por exemplo tem o que é discutido na Formação Continuada e aí esse tema tem que ser levado pra sala de aula e depois trazer o resultado pra formação, pra ver como foi o resultado daquele tema pra formação.

PEM4 - A formação continuada aqui na escola tem vários temas. Então, ela abrange mais geral, não é específica. Então, pra informação é muito válida, mas em termos de formação, para estar atuando em minha sala de aula, fica a desejar.

PEE1 - O módulo costuma ser aos sábados, visando o que foi feito na escola, o que deve melhorar. É a respeito da escola.

PEE2 -As formações da escola pública...a gente tem as reuniões pedagógicas. Geralmente essas reuniões não são para tratar da formação específica. A gente trata de coisas que vêm da superintendência, faz a leitura de alguns documentos que são solicitados pra dar opinião. Pra mim as formações que acontecem nesse espaço é quando a gente ouve o relato de alguns professores, como eles trabalham em sala de aula e aí a gente vai pensando como trabalhar. Se eu te falar que nenhuma é formativa, eu vou tá te mentindo porque, na minha concepção de formação, qualquer conversa que você tem com profissionais da sua área e com seus pares, ela é sempre formativa.

PEE3 - Sim, seria muito importante, mas...igual estou falando, com pessoas capacitadas que fique direcionada aquilo ali, com ideias novas, que nos ajudem, que tenha uma mente aberta, que nos liberta também.

PEE4 - A gente tem uma troca de experiência, uma troca de experiência. Aquilo que deu certo na sala de aula agente passa pra colega e a gente costuma adquirir também o que a colega fez e deu certo e a gente fala dos projetos que na escola acontece.

O professor PEE2 traz um desafio a pesquisadora, pois sua fala reflete uma formação que não acontece de fato. Utiliza-se o tempo e o espaço com propósitos alheios à formação, quando na realidade o professor clama para que as formações aconteçam de acordo com as necessidades dos professores e não para cumprimento de horário e resolução de

questões administrativas ou enviadas de forma vertical pelos mantenedores da escola pública. Todo esse contexto gera insatisfação, cansaço, desmotivação e faz com que o professor tenha se sinta exaurido como menciona o PEM1. Na fala dos professores está implícito um pedido de socorro, solicitando ao autor da pesquisa que levem sua fala para que as políticas públicas ouçam e as formações sejam efetivadas para atender as demandas dos profissionais docentes de forma verdadeira. Os professores entrevistados denunciam que a formação não parte de seus problemas cotidianos e, nesse sentido, essa formação fica excessivamente teórica ou possibilita apenas uma troca de experiência.

Os professores demonstram uma angústia nas formações, a professora PEE3 fala de libertação, nos remetendo a Paulo Freire que em seu livro, *Pedagogia da Autonomia* (1987), sinaliza que ensinar é aprender junto, pois ambos são sujeitos ativos.

Se, na experiência de minha formação, que deve ser permanente, começo por aceitar que o *formador* é o sujeito em relação a quem me considero o *objeto*, que ele é o sujeito que *me forma* e eu, o *objeto* por *ele formado*, me considero como um paciente que recebe os conhecimentos conteúdos-acumulados pelo sujeito que sabe e que são a mim transferidos. Nesta forma de compreender e de viver o processo formador, eu, objeto agora, terei a possibilidade, amanhã, de me tornar o falso sujeito da “formação” do futuro objeto de meu ato formador. É preciso que, pelo contrário, desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma -se e forma ao ser formado. (FREIRE, 1987, p. 13)

As formações e os formadores na abordagem freiriana devem considerar o professor como sujeito do conhecimento e não como objeto a ser formado, para que na sala de aula ele exerça uma prática que diligencie compreensão, problematização, profundidade. O professor PEM1, em sua fala, reporta às exigências que são feitas aos professores. Porém, nas formações não lhes são oportunizadas as ações sugeridas para sua atuação em sala de aula. Fica evidente em sua fala a desarticulação entre a prática pedagógica e o processo formativo.

PEM1 - A mesma coisa, se a gente for pegar dois pesos duas medidas, a gente é cobrado, falado...vamos dar uma aula mais lúdica, a gente tem que cobrar formações que também sejam assim. Eu sou assim, uma pessoa que tenho minha opinião, mas eu escuto. Se eu tiver errado, eu não sou cabeça dura. Na faculdade eu falava pra minha professora, a pessoa falava, falava, falava, falava. Eu perguntava, mais e isso, ela não sabia responder, então... A teoria é boa, mas a prática é diferente. A teoria ajuda muito, mas a prática, a prática ajuda muito. A prática ai!

Os professores nas Formações Continuadas, assim como os alunos, anseiam por serem tirados da zona de conforto, por aprenderem a quebrar paradigmas na busca pelo novo. O desafio do novo, que na realidade nada mais é do que ações formativas que estejam em

conexão com as práticas a serem realizadas em sala de aula, pode levá-lo ao desenvolvimento profissional, à autonomia, a transformar a realidade, a fazer a diferença em sala de aula. Ele precisa de estímulos e desafios que valorizem sua experiência de vida. O professor, conforme Tardif (2014, p. 103,104):

... é um “sujeito existencial” no sentido verdadeiro da tradição fenomenológica e hermenêutica, isto é, um “ser-no-mundo”, um Dasein (HEIDEGGER, 1927), uma pessoa completa com seu corpo, suas emoções, sua linguagem, seu relacionamento, as novas situações que o afetam e constrói, com os outros e consigo mesmo. Ele é uma pessoa comprometida com e por sua própria história – pessoal, familiar, escolar, social – que lhe proporciona um lastro de certezas a partir das quais ele compreende e interpreta, por meio de suas próprias ações, a continuação de sua história.

As formações precisam considerar e valorizar a experiência do professor, aliada aos processos epistemológicos, abrindo possibilidades para que o docente possa se expressar permitindo, dessa forma, o acolhimento dos saberes vivenciados por ele em sua trajetória. Assim, faz-se necessário compreender as reais necessidades do professor em sua formação em serviço para que se possa alcançar seu, ou seja, materializar a teoria e usá-la na prática.

Dentro da diretriz da ótica do profissional docente sobre Formação Continuada em serviço, indagamos se esta colabora, no espaço da escola, para uma melhor prática em sala de aula. As respostas a seguir explicitam as opiniões dos sujeitos da pesquisa:

PEM1 – Sim, mas a gente acaba sobrecarregado. É muita coisa em cima da gente. Agente tem que fazer muita coisa em casa e às vezes a gente tá cansado, não aproveita muita coisa. Tem a motivação também, claro, mas hoje estamos muito sobrecarregados.

PEM2 – Muito, ajudam muito, porque eu percebo que às vezes a minha angústia é a mesma do meu colega, eu não tô carregando a cruz sozinho.

PEM3 – Eu acho que sim, são temas bem variados, como eu falei. São temas pré-estabelecidos no início do ano e também o grupo pode sugerir temas que ele acredita que são relevantes pra contribuir com nossa atuação dentro da escola. Então, acho que é um conjunto, uma formação construída por toda equipe. Então, eu acho que ela contribui muito.

PEM4 – Pra mim a Formação Continuada em serviço é ideal pra transformar minha prática e deveria ser pautada nos objetivos que devemos trabalhar no bimestre, é...com exemplos, é...com diversidade de atividades.

PEE1 – Acho sim, troca de valores né?

PEE2 – Se eu te falar que nenhuma é formativa eu vou tá te mentindo porque na minha concepção de formação, qualquer conversa que você tem com profissionais

da sua área e com seus pares, ela é sempre formativa. Em parte, porque eu acredito que existe muito um assistencialismo. Eu acho que é importante eles serem trabalhados, são. Mas o conhecimento também é importante e tem que ser privilegiado. Então, muitas coisas eu concordo, outras não. Eu concordo que tem que valorizar o lado humano, que a gente tem que ouvir o aluno, que é uma troca de experiência, que um aprende com o outro, eu concordo. Mas, às vezes como são tratados e colocados, eu não concordo.

PEE3 – Às vezes sim, às vezes sim. Às vezes é falado alguma coisa que agente...que eu não estava sabendo lidar com aquilo, e às vezes é falada alguma coisa lá que agente atina para outra, pra solução daquele problema. Não, sempre igual, eu havia falado. Fica uma coisa meio maçante, só falando do problema e cadê a solução? Mas às vezes fala alguma coisa que dá pra gente pegar e ajudar e fazer algo novo.

PEE4 - Sim, sabe...porque que eu acho, geralmente às vezes, apesar de eu estar velha no Magistério né? Mas, às vezes chega alguém com uma ideia nova. Então, tudo que é inovação, eu procuro adquirir, aprender.

Quanto à contribuição das formações continuadas em serviço, no espaço da escola para o aperfeiçoamento do trabalho do professor, percebe-se que por mais que elas estejam aquém das expectativas do profissional docente, são de significativa importância em sua prática profissional, seja pela informação, pela troca de experiências, pela autoestima, pois, ao perceberem que não estão sozinhos e que o colega de trabalho tem a mesma inquietação, este também procura caminhos para alcançar seus objetivos. Ele sente certo alívio pelo sentimento de pertencimento à classe em que está inserido.

No entanto, percebe-se que não há uma articulação da formação continuada em serviço com a prática docente, visto que fica evidente haver lacunas nas respostas dos sujeitos participantes da pesquisa, o que nos leva a crer que o problema de formação de professores é muito mais profundo e não basta que ela aconteça no local da profissionalização docente. Existem muitas outras vertentes a serem levadas em consideração na busca para uma formação continuada em serviço que seja mais profícua no atendimento às necessidades dos professores e que colabore, de forma efetiva, na *práxis* do professor. A partir desse entendimento, pontuamos algumas observações que emergiram na análise das respostas dos docentes no desenrolar da pesquisa.

Segundo Salles Casadei (2005, p.6) “...a prática docente e a formação continuada em serviço só se justificam como parte de um processo inacabado de permanente elaboração e reelaboração, pelo sujeito, de um sentido”. Então, faz-se necessário que o professor tenha consciência que a formação faz parte de um processo individual e coletivo de formação e consequente profissionalização. Nessa abordagem reflexiva concordamos com o autor quando ele postula que formação inicial, formação continuada e formação continuada em serviço não

devem ser vistas de forma isolada, mas sim, como um processo a ser desenvolvido ao longo da carreira profissional.

A formação continuada em serviço no local de atuação do professor, e tendo o professor como sujeito da formação, conforme Nóvoa (2006), é uma das possibilidades que deve ser agregada aos conhecimentos epistemológicos que, tanto quanto a prática, são imprescindíveis na formação do professor.

Por isso, insisto na necessidade de devolver a formação de professores aos professores, porque o reforço de processos de formação baseadas na investigação só faz sentido se eles forem construídos dentro da profissão. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente. Nóvoa (2006, p.6)

No entanto, existe uma carência que não foi suprida na formação inicial, deixando uma lacuna que carece de atenção nas formações continuadas. Nossa afirmação se deve ao fato de perceber que a formação inicial, conforme relatam de Gatti e Barreto (2009), tem sido feita de forma aligeirada, buscando atender ao mercado em detrimento da qualidade, o que significa que a habilitação não necessariamente prepara o profissional para atuar em sala de aula, não havendo simetria entre a formação de professores inicial, continuada e continuada em serviço e sua prática. Estas, na busca da melhoria da atuação do professor e consequente melhoria da qualidade educacional, não podem ser vistas de forma fragmentada, mas como um contínuo.

Mello (2000, p.101), discorre que:

A educação escolar é uma política pública endereçada à constituição da cidadania. Quando forma médicos, contribui para o sistema de saúde da mesma forma que a preparação de cineastas é a contribuição da educação para o desenvolvimento da arte cinematográfica. Quando se trata de professores, a educação está cuidando do desenvolvimento dela mesma, para que possa continuar contribuindo para a medicina, a engenharia, as artes e todas as atividades que exigem preparação escolar formal, além de sua finalidade de constituição de cidadania.

Mello afirma que na educação o professor não é preparado para exercer o Magistério, mas tem um papel congruente ao que vai desenvolver. Na resposta do professor PM1, fica claro que a formação continuada em serviço para ser eficaz, necessita de mudanças no seu formato e aplicação. O professor recebe uma formação inversamente simétrica à situação de sua atuação docente, ou seja, quando ele se prepara para exercer a função de professor, ele vive o papel do aluno.

PM1 - Eu acho que às vezes eles tratam a gente como criança. Eu não sei se é o professor que passa esse perfil...

Por intermédio dessas reflexões, ponderamos que as formações continuadas em serviço, para refletirem, de forma positiva na prática do profissional docente, devem ponderar sobre a relevância do professor como um ser integral, que tem uma identidade constituída não apenas dentro da escola, mas nas experiências de vida, na família, no contexto social e cultural em que vive, em que atua, e que tem experiências profissionais a serem socializadas, mas, também, como um profissional que carece de formação científica e não apenas empírica para aperfeiçoar sua prática e se profissionalizar.

6.3.2 Categoria 2 - Vislumbrando uma formação continuada em serviço que contemple o desenvolvimento do profissional docente e sua prática.

Nóvoa (1995) afirma que a formação de professores no contexto atual, bem como a educação como um todo, vive momentos de incertezas, pautado pela necessidade de mudanças. No entanto, ninguém sabe o rumo a tomar

Há momentos em que parece que todos dizemos o mesmo, como se as palavras ganhassem vida própria e se desligassem da realidade das coisas. As organizações internacionais e as redes que hoje nos mantêm permanentemente ligados contribuem para esta vulgata que tende a vender mais do que a desvendar. NÓVOA, 1995, p.1

Os anos noventa foram uma ocasião da reforma de gestão estabelecida no Brasil com um modelo neoliberal, caracterizado pelos moldes da economia privada na gestão das instituições públicas, inclusive na educação. Autoras Rezende e Isobe (2014), destacam a formação e profissionalização como sendo um dos pontos centrais no cenário educacional internacional, no qual o professor é cada vez mais exigido em termos de avaliação e resultados, o que não vem acompanhado por políticas salariais e valorização do profissional docente, ocorrendo o inverso: um controle cada vez maior do estado sobre a prática docente. Ainda conforme as autoras, ocorre uma desresponsabilização do estado simulado em forma de “parcerias”, o que resulta em o estado governar mais e gastar menos, ou seja, aumentar o lucro e melhorar os resultados. Nessa perspectiva, as instituições educacionais e seus atores são levados a uma busca frenética por resultados e são responsabilizadas pelo sucesso ou fracasso do aluno. Na lógica mercadológica, as atribuições profissionais do docente extrapolam o seu fazer em sala de aula e os professores são pressionados pelo modelo da meritocracia, e os recursos financeiros são disponibilizados conforme o desempenho de alunos e professores, nas avaliações que se acumulam. Como se não bastasse, a unidade

escolar também recebe o encargo da formação continuada em serviço no espaço da escola, prestando, muitas vezes, um pré-serviço, pois faltam recursos, faltam formadores, falta formação, falta preparação. Percebemos que, comumente, o professor é levado a realizar as formações, sem possuir ou receber suporte para tanto, o que resulta em formações desmotivadoras e conseqüente resistência que, ao invés de melhorar a prática do professor, acaba dificultando a busca de inovações e respostas para a sua *práxis*.

Ao serem questionados a respeito de como as formações continuadas deveriam acontecer para mobilizar o profissional, e concretizar sua prática com qualidade, os professores responderam:

PEM1 –Mais dinâmicas!! Totalmente diferentes! Diferente, vamos fazer uma formação diferente lá na quadra. Não, hoje vamos fazer uma formação diferente, vamos marcar um lugar, uma formação de campo. A formação, eu acho que ela tem que ser bem organizada, bem estruturada. Palestra, assim, tem que ser meia hora, tem que ter vários momentos. Não adianta colocar a pessoa pra falar quarenta minutos, não vai render. Não vai adiantar passar papel pro professor responder. O professor tá cansado de papel. A gente vive no meio de papel.

PEM2 –Sim, isso. Quando ela começou eu trabalhava no Cemei, e eu era uma das únicas professoras que ficava na formação, porque não tinha pontuação, não tinha nada, nada, mas tinha formação. Às vezes a formação era eu, ela e a [...], nós três só. Eu, da escola, e as duas da secretaria. Mas agente sentava, estudava, discutia, falava dos problemas da escola. Então, assim...eu fui uma das primeiras a participar dessas formações continuadas na rede e agente fez um estudo com o livro do Alvarado Prada. Você lembra quando tinha? Então eu tive o privilégio de participar de algumas rodas de conversa com ele. Então, às vezes o que ele falava agente não compreendia muito não, mas quando a gente pegava o livro pra ler, agente compreendia melhor, por causa daquele sotaque dele. Mas foram momentos que me ajudou muito nessa questão do parar pra pensar e então, eu acho que falta essa ponte. O povo não pensa, é só ação, ação, ação e não para pra pensar se eu tô fazendo certo. Então, eu acho que o grupo de professores tem que aprender a pensar junto. As primeiras formações que teve, que ele falava assim pra gente, “Gente, vamos pensar”. Eu falava assim: “Gente, mas o que que é pra pensar?” E ficava lá, mas aí com tempo a gente vai fazendo aquele exercício. Como a gente vai ganhando, como a gente vai aprendendo a fazer isso. Aí depois acaba que eu fui trabalhar com a [...] também, fui pra Secretaria de Educação, trabalhei na formação continuada em serviço de professores, fazia aqueles assessoramentos nos Cemeis. Então, assim, foi uma fase muito boa da minha vida, que eu aprendi muito em relação a isso. Então, eu acho que a gente tem que parar pra pensar mesmo.

PEM3 –Eu acho que dessa forma como tem sido feita esse ano com grupos né, que falam sobre temas, eu acho muito interessante, porque faz com que os grupos estudem, pesquisem sobre os temas pra poder discutir isso com o grupo. Mas eu acho, também, que os professores eles precisam se envolver mais com a pesquisa e também eu acho que precisa ter um pouco mais de prática, sabe? Que se envolva mais mesmo a prática em sala de aula. Por exemplo, tem o tema que é discutido na formação continuada e aí esse tema tem que ser levado pra sala de aula e depois trazer o resultado pra formação, pra ver como foi o resultado daquele tema pra formação.

PEM4 –Pra mim a formação continuada em serviço ideal pra transformar minha prática deveria ser com exemplos, é...com diversidade de atividades que vai ao encontro e o meu maior desafio não é nem tanto como trabalhar, mas o meu maior desafio é como fazer aquelas crianças que têm muita dificuldade pra se desenvolverem, porque não adianta ter quantidade de informação se você dentro da sala de aula tem 25 meninos, vinte e cinco crianças. A maioria dos pais não acompanham em casa. Fica tudo só pra você na escola e você tem pouco material em termos, material assim... duráveis, variados pra você tá trabalhando em sala de aula, e deveria ter uma formação maior no sentido...

PEE1 –Eu acho que deveriam ter mais, ter mais...iniciativas que ajudam, palestras, cursos de...como fala? Aperfeiçoamento porque na prefeitura é diferente do estado, né? Na prefeitura tem cursos que é obrigatório, dá muitas palestras. Agora no estado já não tem.

PEE2 –Pra mim os espaços formativos de formação continuada deveriam privilegiar o trabalho coletivo, é...que fosse entre os professores de todas as áreas, mas que também fosse com professores de áreas específicas, aonde a gente pudesse compartilhar nossas experiências, nossas práticas e pudesse aprender uns com os outros e também momentos em que fossem trabalhadas oficinas, né? Oficinas pedagógicas com novas possibilidades de trabalhar o ensino, novas metodologias onde a gente pudesse conhecê-las. É... pensar sobre elas e construir as nossas porque muitas vezes as pessoas veem a formação como uma receitinha de bolo: vai lá e a pessoa me ensina e eu vou fazer exatamente como a pessoa ensinou. Num é isso...a gente conhece essas novas propostas, a gente faz adaptações, leva isso pra nossa prática, mas sempre o quê? Ouvindo outro, vendo o que o outro traz de ideias. Isso pra mim é formação continuada.

PEE3 – Que fossem feitas por pessoas habilitadas pra isso, que vivenciem mesmo aquilo que a gente vive na sala de aula. Às vezes eles colocam uma pessoa lá que nem sabe o que o professor vivencia na sala de aula. É muito fácil agente falar de um problema que a gente só vê ali no papel, só ouve, sem nunca ter trabalhado.

PEE4 – É que sejam conduzidas, que sejam direcionadas para a profissão, para a escola Sem particularidades, sem parte administrativa.

A professor PEE1 denuncia que na prefeitura existem mais iniciativas de cursos e palestras e no Estado não tem preocupação para essa formação. Assinalando que esse é um fato desabonador para o estado, que pondera alcançar uma educação de qualidade, como fazê-lo sem ofertar suporte para formação de professores? Esse questionamento fica evidente nas entrelinhas das falas dos sujeitos da pesquisa.

As respostas dos professores vêm validar nossa percepção de que não se trata do local da formação. A questão é muito mais complexa. Depende não só de questões internas, mas também externas, falta de investimento, desvalorização do profissional docente, políticas públicas que se negam a ouvir a voz dos profissionais docentes e até mesmo, a ausência de envolvimento por parte de muitos docentes. Essa ausência de envolvimento pode ser atribuída à resistência gerada por formações que não contribuem, de forma efetiva, para a práxis, como

mencionamos anteriormente. A Professora PEM2, ao ser questionada, respondeu relatando sua vivência. Para essa profissional a troca de experiências, o estudo embasado em um referencial teórico e a oportunidade de sentar com esse autor, despertou-lhe a capacidade de refletir sobre suas ações, trazendo um crescimento pessoal e profissional.

Vale ressaltar que as formações em serviço não devem ser feitas em apenas uma perspectiva binária, na qual somente a prática, ou somente a teoria detém a forma correta de oportunizar a formação. Temos que ter a consciência de que não podemos conceber a prática sem a teoria e vive-verso. Ambas são relevantes, conforme foi observado por nós no desenrolar das entrevistas.

Alvarado Prada (1997, p. 115):

Os processos de formação realizados no lugar de trabalho dos docentes, onde eles interatuam “face a Face” com outras pessoas da instituição, permitem o intercâmbio contínuo de suas experiências, o incremento de suas relações, a compreensão de “situações” que mediante processos de pesquisa com participação coletiva transformam esse cotidiano.

O autor se refere à formação continuada em serviço no espaço da escola como o local ideal para que ela aconteça, por ser um lugar onde tudo acontece, devendo ser usado como um momento de pausa do professor para refletir sobre sua prática docente. Embora concordemos com Alvarado Prada nessa assertiva, é preciso destacar que o professor na contemporaneidade acumula uma variedade de funções e, conforme observação do próprio autor, muitas vezes precisa sacrificar sábados, noites para atender à demanda da formação que, em nossa pesquisa, foi possível constatar que geralmente ocorrem aos sábados, ou durante a semana após um dia exaustivo de trabalho. A formação precisa ser pensada nessa perspectiva. Nogueira e Oliveira (2017), constataam a sobrecarga do professor:

Com efeito, a responsabilidade do professor aumentou de tal modo, que se pode dizer que hoje ele é um profissional de muitas facetas que, em suas jornadas de trabalho ampliadas, tem de cuidar da gestão escolar e elaborar e executar projetos – como ressalta Oliveira. Além disso, tem de responder às exigências de avaliações internas e externas, o que muitas vezes, supõe conflitos e desacordos nas escolas. Daí que a sobrecarga derivada desse aumento de responsabilidade tende a levar ao esgotamento físico e psicológico, cujos efeitos são desastrosos para a saúde, a vida familiar e a profissionalidade. (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 179).

As autoras reportam que os docentes são colocados no centro da ação da formação, da avaliação, da carreira docente. O que as políticas públicas “apelidam” de autonomia, traduz a auto responsabilização dos docentes, ficando óbvio o descaso das políticas públicas com uma formação continuada que vislumbre novas possibilidades de conhecimento, de pertencimento ao docente.

6.3.3 Categoria 3- Contribuição da formação continuada em serviço na formação da identidade profissional docente

Tardif (2014) cita Dubar (1991, p.14) na tessitura da identidade sociológica, na qual o autor ratifica que a identidade não é apenas uma informação sobre as características do indivíduo, mas sim um constructo de indivíduos ativos e suscetíveis de legitimar suas ações, de forma coerente. Nessa perspectiva, a visão sociológica da identidade deve coligar movimentos distintos, sendo que o primeiro remete à antecipação do futuro, tendo como referência o passado, e o segundo aquele através do qual o indivíduo interage com os atores de uma determinada área. No alinhamento desse raciocínio, somos conduzidos a desenvolver nossa análise, na lógica de que para compreender a identidade profissional docente em simetria com a formação continuada em serviço, faz-se necessário conhecer a história dos profissionais docentes colaboradores da pesquisa.

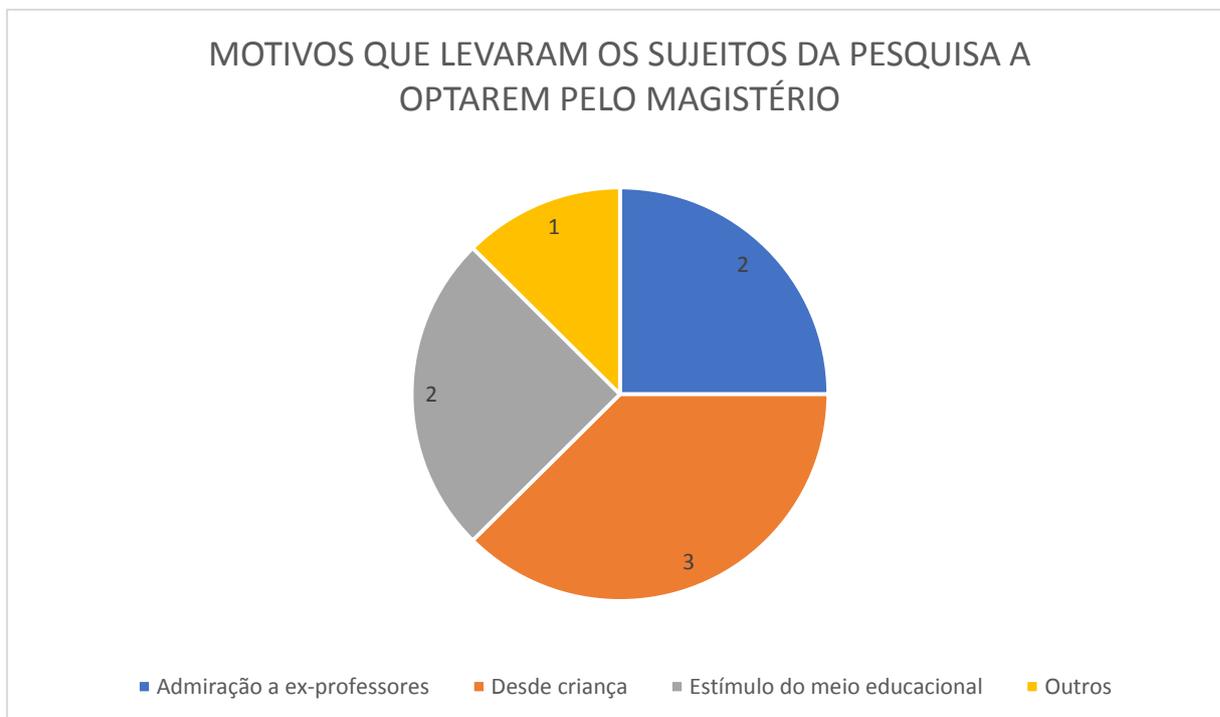
... a socialização e a carreira dos professores não são somente o desenrolar de uma série de acontecimentos objetivos. Ao contrário, sua trajetória social e profissional ocasiona-lhes custos existenciais (formação profissional, inserção na profissão, choque com a realidade, aprendizagem na prática, descoberta de seus limites, negociação com os outros, etc.) e é graças aos seus recursos pessoais que podem encarar esses custos e assumi-los. (TARDIF, 2014, p.107)

Optamos por fazer três indagações aos professores colaboradores, almejando engendrar a questão da pesquisa no que se refere à identidade profissional e à formação continuada em serviço. As questões postas foram as seguintes:

- Como você se tornou professor?
- Como você aprendeu a ser professor?
- O que é ser um bom professor?

A partir de sínteses das respostas obtidas, confeccionamos gráficos, buscando inferir sobre seus resultados norteados por referenciais teóricos.

GRÁFICO 2 - O que levou os colaboradores professores da Educação Básica das escolas públicas de Uberaba – MG a serem professores.



Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

Os professores PEM4, PEE1 e PEE4 relatam que desde criança já tinham vontade de ser professores e brincavam de serem docentes. Os professores PEM1 e PEE2 reportam a influência do meio em que trabalhavam e estudavam, e o contexto desses ambientes que os fizeram optar pelo magistério. As professoras PEM2 e PEE3 inferem sobre a admiração que tinham por seus ex-professores e a PEM3 refere-se ao seu amor pela leitura e pelas palavras.

O gráfico acima retrata, de forma incontestável, a afirmação de Tardif (2014) de que somos profissionais de saberes plurais e de que em certos ofícios tradicionais, os saberes se confundem com o tempo da vida, na prática diária, na imersão no ambiente familiar ou de escolarização, como é o caso do ofício do profissional docente.

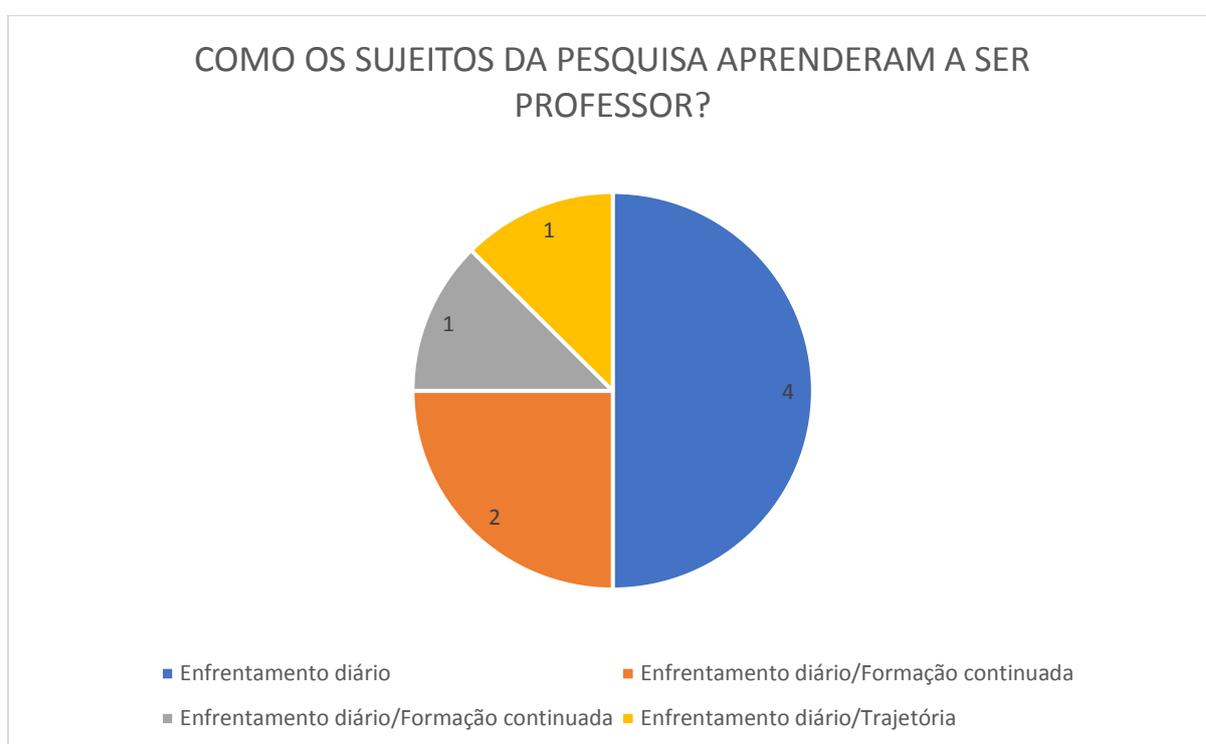
As experiências formadoras vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências....Os vestígios da socialização primária e da socialização escolar do professor são, portanto, fortemente marcados por referenciais de ordem temporal.(TARDIF, 2014, p. 67)

Ainda conforme o autor, a memória de tais experiências vividas são alicerces para a

construção do “eu” profissional. Em sua prática como profissionais docentes, os professores carregam saberes produzidos em sua caminhada, saberes estes que são imbricados à sua competência profissional.

No que se refere a aprender a ser professor, os professores entrevistados foram unânimes em afirmar que a prática foi o principal professor, ou seja, aprenderam a fazer fazendo.

GRÁFICO 3 – Como os professores da Educação Básica das escolas públicas de Uberaba – MG, colaboradores da pesquisa aprenderam a ser professores.



Fonte: Elaborado pela Autora, 2018

Os professores PEM1, PEM2 e PEE2 e PEE4 se referem somente ao trabalho prático no cotidiano da escola. Os demais, além da prática, mencionaram outros aspectos que convergiram para que sua aprendizagem fosse concretizada. Os PEM3 e PEM4 atribuíram, também, aos cursos e formações continuadas, a concretização de seus saberes docentes, sendo que o PEE1 atribuiu - à formação inicial. O PEE2 sinalizou além da formação inicial para sua trajetória de vida.

O professor possui saberes empíricos, acumulados por meio do seu ciclo de vida profissional, e adquiridos por intermédio de sua prática e do tempo de atuação. Portanto, acreditamos que estes devem ser levados em consideração, na construção e implementação

das formações continuadas e continuadas em serviço. Na ótica de Huberman (2000) e Tardif (2014), dentre outros, as diferentes fases da carreira docente influenciam na sua atuação profissional, sendo que os primeiros anos de carreira servem como embate e ratificação da escolha profissional. Quando não há desistência, traz um grande legado de aprendizagem por meio do seu enfrentamento. Esse embate, e consequente aprendizagem, não se restringem, mas ocorrem, geralmente, na fase do “choque com a realidade”.

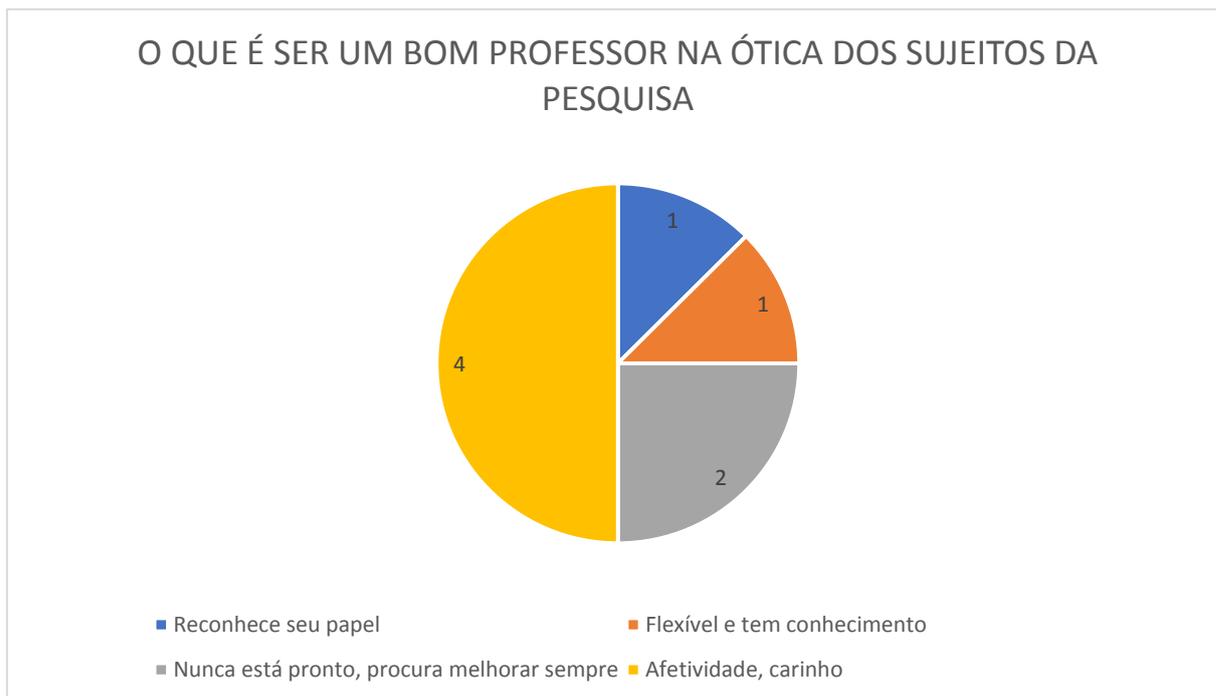
Num certo sentido, trata-se de um rito de passagem da condição de estudante à de professor. Os novatos descobrem, por exemplo, que discussões básicas sobre princípios educacionais ou sobre orientações pedagógicas não são realmente importantes na sala dos professores. (TARDIF, 2014, p. 83).

Nóvoa (1991) referenda a resposta de nossos entrevistados no que se refere à importância da prática no seu aprendizado como professor, afirmando que:

É preciso investir positivamente os saberes de que o professor é portador, trabalhando-os de um ponto de vista teórico e conceptual. Os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais; todos eles comportam situações problemáticas que obrigam a decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores são obrigados a enfrentar (e a resolver) apresentam características únicas, exigindo, portanto, respostas únicas: o profissional competente possui capacidades de autodesenvolvimento reflexivo.(NÓVOA,1991, p.16)

No fechamento da trilogia sobre a contribuição da formação continuada em serviço na formação da identidade profissional docente, apresentamos o gráfico 04:

Gráfico 4 – O que é ser um bom professor na ótica dos professores da Educação Básica Colaboradores da Pesquisa.



Fonte: Elaborado pela Autora, 2018.

O gráfico quatro retrata que os professores PEM1, PEE1, PEE3 e PEE4 acreditam que um bom professor é aquele que demonstra afetividade, totalizando metade dos nossos entrevistados, ao passo que os professores PEM3 e PEM4 acreditam que ser um bom professor é nunca estar pronto, ou seja, é aquele profissional docente que está sempre buscando novos rumos, caminhos, conhecimento. A professora PEM2 concebe o bom professor como sendo um profissional flexível, aberto ao diálogo, ao conhecimento e, para concluir, temos a opinião da professora PEE2, que reporta que um bom professor tem a consciência social de sua função, nos levando a Nóvoa (2006, p. 9):

Nas sociedades contemporâneas, o prestígio de uma profissão mede-se, em grande parte, pela sua visibilidade social. No caso dos professores estamos mesmo perante uma questão decisiva, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do trabalho interno nas escolas, mas também da sua capacidade de intervenção no espaço público da educação. Se os programas de formação não compreenderem esta nova realidade da profissão docente passarão ao lado de um dos principais desafios deste princípio do século XXI.

O autor afirma que, para readquirir a credibilidade exaurida, faz-se necessário recontextualizar a escola no seu próprio lugar, deixando para a outras instâncias atividades e responsabilidades, hoje atribuídas especificamente à escola. Para que ocorra tão mudança, a voz do professor há de se estender para fora da escola e isso exige a capacidade de comunicação do docente. A escola é apenas um polo num emaranhado de redes e deve se

responsabilizar apenas pelo que lhe é próprio, ou seja, mediar a educação de crianças, jovens e adultos.

O que vem a ser um bom professor, em uma contemporaneidade em que são evidenciadas inúmeras atribuições e domínios ao profissional docente? A reflexão e resposta geram outra reflexão. Em metade das respostas se verificou, conforme análise da pesquisadora, a predominância da categoria “Vocação”, uma das cinco categorias do profissionalismo na definição de Enquita (1991), citada por Brzezinski (2002, p.14). Enquita (1991) define cinco categorias do profissionalismo docente, quais sejam: competência, licença, vocação, independência e auto regulação. Nos reportamos à vocação por considerar que os entrevistados, em sua maioria, entendem a profissão docente como aquela que presta serviços ao semelhante de forma amorosa. Ainda conforme a autora, a “profissão é vista como uma forma de dedicação, abnegação”. Desta forma, os professores mencionados pontuam que ser bom professor é aquele que:

PEM1 – ...eu não me importo que me chamem de tio, porque eu falo que agente aqui é uma família. Então, os meninos me têm como referência aqui na escola. Qualquer probleminha eles me procuram, eu posso tá tomando o café...

PEE1 –Um bom professor é aquele que ensina com carinho, tem paciência, né..que sempre tem que ter, e se dá bem com todo mundo né? Eu acho que esse é o foco, o conhecimento também, pra passar... pros alunos né... o aprendizado.

PEE3 - Ser mais amável pelo... tanto de problema que a gente tem em sala de aula.

PEE 4 – Bom, um bom professor pra mim, bom assim, eu acho que vou voltar lá na minha fala inicial. Ele tem que entender de tudo, não só da disciplina, mas do aluno. Mas você tem que fazer com amor, porque hoje, infelizmente, os pais sai para trabalhar e confia o aluno ao professor. Então, hoje, o professor, por ele ser assim, eu tô te falando por mim, e acho que todo mundo deveria ser assim. Ele tem que ter um horário, de ensinar, de aprender e de ouvir. Então a hora que ele vê que a sala tá ficando muito dispersa, então ele tem que para, ele tem que trocar de atividade, achar um gancho e virar pra outro meio. Então, quando ele tá ensinando o aluno, mas esse aluno não aprende, por exemplo, da alfabetização, você usa um método. Se ele não aprende, você vai procurar outro caminho, porque se você vê que não surtiu efeito no método A, você vai no método B, porque nem todo mundo aprende pelo mesmo método. Não sei se é porque eu sempre trabalhei em sala heterogênea... eu nunca trabalhei numa sala homogênea.

Alvarado Prada (1997, p. 133), refere-se a essa postura:

O estigma cultural que recai sobre o docente faz com que ele seja entendido como um ser que: atenda com amor, paciência e carinho os estudantes; satisfaça todos os questionamentos de conhecimento dos alunos; “saiba de tudo”, como responsável por uma transformação da cultura; faça com que seu trabalho seja venda de sua força, não só ao empregado (público ou privado), senão também à sociedade como um todo.

A formação continuada, na ótica do autor, deve estar atenta para assumir, de forma crítica, esse papel de abnegação e heroísmo imputado ao profissional docente, bem como levar os docentes a se libertar das amarras que o indicam como único responsável pelas mazelas da sociedade através da sua atuação profissional e deixar com que os demais atores sociais, tais como políticos, alunos, e sociedade como um todo, assumam sua responsabilidade nesse contexto.

Salientamos, também, as demais respostas que nos remetem à ideia de que o bom professor necessita ser flexível, estar sempre aberto para inovações e nunca está pronto. Ele procura sempre investir em sua profissionalização e deve ter consciência do seu papel social, o que reflete, em parte, o que é ser um bom professor. No entanto, é preciso que os professores se unam e reconheçam a simetria que há entre eles, independente do nível de ensino em que atuam, se ajudando mutuamente. É necessário que eles se reconheçam como profissionais eficientes e, dessa forma, se fortaleçam como profissionais, saindo da desvalorização a que são submetidos.

Vale salientar Tardif (2014p. 244):

Ora o que vejo em meu país e em muitos outros é uma profissão docente dividida que luta muitas vezes contra si mesma: os professores do secundário criticam a competência e o valor dos professores do primário; os professores do primário e do secundário criticam os professores universitários, cujas pesquisas acham inúteis e demasiado abstratas; os professores universitários, que muitas vezes se acham guardiões do saber e estão cheios de seus próprios conhecimentos, criticam os professores de profissão, pois julgam-nos apegados demais às tradições e rotinas. Por toda parte reinam hierarquias simbólicas e materiais estéreis entre professores dos diferentes níveis de ensino.

Abarcando a análise dessa tríade, observamos que a formação docente tem muito a contribuir com a conscientização do papel do profissional docente no sentido de que este edifique sua identidade profissional docente na contramão das políticas públicas que reforçam o modelo da competitividade, da fragmentação, do enfraquecimento da profissão docente.

Percebe-se que a formação continuada de professores, embricada com sua identidade e subjetividade, nos remete a um novo modelo de formação, no qual o professor não pode ser visto como alguém que aplica os conhecimentos adquiridos, ou que está nas formações para receber dos especialistas, ou equipe gestora, determinações sobre o seu modo de proceder, mesmo porque são sujeitos ativos, que têm uma dinâmica de trabalho, que vem sendo consolidada em sua história profissional, mesmo antes de se tornar um profissional do ofício docente. Nessa perspectiva Tardif (2014, p.230) acredita que:

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e orienta.

Levando em consideração o ponto de vista dos professores colaboradores da pesquisa, instigamos os profissionais docentes a não se acomodarem com a visão redutora que lhes é atribuída pela sociedade, mídia e políticas públicas e a terem consciência de que todo conhecimento explicita uma ação e que não existiria conhecimento sem a prática do professor. Tardif (2014) alerta que todo trabalho humano exige do trabalhador um saber e um saber fazer. Dessa forma, o trabalho, por mais simples que seja, exige um sujeito do trabalho e o trabalho do profissional docente, por sua complexidade, é cotidianamente influenciado pelas ações e decisões desse profissional, que possuem saberes próprios do ofício a que se dispuseram a realizar: o Magistério.

Todo esse discurso se esvazia se o profissional docente não se dispuser a se apropriar do conhecimento científico e adequar seu discurso a linguagens suscetíveis de socialização e, então serem ouvidos, discutidos e, até contraditados, reportando à nossa fala anterior, quando Nóvoa (2006) infere sobre a necessidade do professor se comunicar para além da sala de aula.

Tardif (2014) remete à desvalorização do profissional docente como sendo um problema político, historicamente constituído há muito tempo, quando o professor era compilado a um corpo eclesial, que exercia sua função com base nas virtudes da obediência e vocação. No século XX, esse controle foi transferido para a autoridade pública estatal. Observamos que essa subserviência permanece na concepção de alguns profissionais docentes até nos tempos atuais, visto que, apesar de serem os profissionais mais importantes no contexto escolar, são sempre os últimos a opinarem, acatando as instruções de sua chefia, hierarquicamente superior, dentro da instituição em que atuam, muitas vezes tolhendo a sua participação em uma formação ou evento que contribua em sua prática. Esse fato pode ser comprovado na fala dos professores PEM2 e PEE2, ao serem questionados sobre o investimento pessoal na sua profissionalização e sua valorização:

PEM2 – Assim, a gente já teve muitos ganhos, mas poderia ter mais, ter mais tempo para estudar.

PEE2 - Então você vê que muitas propostas de formação continuada elas não são. Elas têm curto prazo e na minha questão, por exemplo, eu que sou designada. Qual a valorização que eu recebo por ter feito um mestrado, por participar de curso de formação, por participar de grupo de pesquisa? Eu não tive nenhum tipo de

reconhecimento no meu trabalho por isso, né? Por esse tipo de formação então, eu acho que nós não somos valorizados como deveríamos ser pelos nossos processos de formação continuada, até mesmo se eu me disponho a fazer um curso e eu tenho que me ausentar da escola por um dia. Esse dia vai ser descontado, né? Então são coisas que eu não acho justas.

Todas as respostas atreladas ao embasamento teórico por nós levantados nos levam à observação de que a identidade profissional docente tem sido delegada a segundo plano, nas formações continuadas em serviço nas escolas públicas de Uberaba – MG. Os saberes do professor têm sido ignorados pelos formadores, pelas instituições de ensino e pelas políticas de formação, ficando evidente que a sua contribuição para a formação identitária dos professores têm sido insignificantes. Porém, faz-se necessário reconhecer os saberes docentes, sua história de vida, seus saberes cognitivos e experienciais, bem como sua fase identitária no ciclo profissional como balizadores para as formações, fazendo com que essas tenham sentido e reflexo na sua prática profissional. Salientamos que outro fator de extrema importância é a busca desse profissional no sentido de se fazer ouvir e, para tanto, é preciso se desnudar e se (re) construir como profissional. Caso não aconteça esse movimento ambivalente, as formações continuarão a não trazer mudanças no status profissional docente.

6.3.4 Análise de conteúdo da Categoria 4 - PPP – Comprometimento docente na perspectiva da formação continuada em serviço (dados coletados nas entrevistas) e Análise de Conteúdo da Categoria 1 da Análise de Documentos – Construção do PPP e formação continuada em serviço; PPP Identidade da escola e do professor na perspectiva da Formação Continuada em serviço no espaço escolar

Por se tratar de um tema semelhante e exigir a mesma forma de análise decidimos anexar as duas categorias para efeito de análise.

Quanto à elaboração do Projeto Político Pedagógico, a pesquisadora questionou a participação dos professores na sua elaboração, particularmente no recorte sobre formação continuada em serviço. Seguem as respostas dos professores à pergunta da pesquisadora:

PEM1 - A gente não viu a fundo isso ainda. Tá em fase de adaptação. Mas tá uma gestão democrática onde todo mundo pode opinar. No PPP passado não tinha nenhum capítulo no PPP voltado à formação. Não, no antigo não. E isso é extremamente importante porque o Projeto Político Pedagógico é o rosto da escola.

PEM2 – Isso, foi. Ele é bem cobrado. Se a gente pegar o PPP da escola, é bem cobrado mesmo, não digo cem por cento, mas setenta

por cento é feito.

PEM3 – Bom, o Projeto Político Pedagógico...ele tá em processo de reformulação e eu acho que ele vem com o esqueleto pronto e a equipe gestora tem que acrescentar os projetos que são da unidade. Então, no início do ano são votados os projetos. Aí o grupo de professores se reúne e aí a gente pode opinar qual projeto vai permanecer, qual projeto vai tirar e se algum professor tem algum projeto pra ser acrescentado no Projeto Político Pedagógico. Então, é assim e tem um questionário pra ser preenchido, pra construção do Projeto Político Pedagógico. As etapas de construção do Projeto Político Pedagógico, elas são socializadas com toda a equipe, durante as reuniões pedagógicas. Então ele tem vários subprojetos e dentro do PPP, acho que tem subprojeto na formação continuada em serviço.

PEM4 – Não, no PPP contém apenas como projeto a formação continuada em serviço, mas não detalha os temas ou assuntos direcionados a cada classe de professor, por professor. Por exemplo, do sexto ao nono, do primeiro ao quinto ou a Educação Infantil. Então, não direciona o assunto pra cada item. Só fala que é um projeto que deve ser desenvolvido na escola para formação dos professores.

PEE1 - O PPP? Sim.

PEE2-Nunca participei de discussões desse tipo na escola.

PEE3 – Não.

PEE4 – Uai, nós pedimos assim...que contemplasse mais a vivência, mais a troca de experiência. A gente tem uma realidade muito difícil, muito carente, muito caótica. Então, aqui a gente costuma nem realmente ser só professora, mas psicóloga, pedagoga, pai, mãe, avó, tia e tudo mais.

Brzezinski (2002) alerta para a falta de controle do professor sobre o objeto de seu trabalho, distanciando-o das funções de gerar, arquitetar e mensurar o que é de seu direito, o que fica evidenciado nas respostas dos professores entrevistados. O Projeto Político Pedagógico parece distanciar-se de seu propósito que é envolver toda a comunidade escolar em uma construção coletiva que transforme a realidade vivida por seus atores. LDB e Projeto Político Pedagógico: O Artigo 12 da LDB diz: "Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica".

Ao analisar os PPP da escola EM1 e EM2, observamos que são similares, diferenciando apenas em alguns projetos específicos que ocorrem nas escolas. Os PPP (s) abordam a filosofia das escolas da rede municipal. Existe um subtítulo dentro do documento,

cujo nome é “Visão Pessoal”, o que nos pareceu ser uma tentativa de inserir a identidade do profissional docente, no qual são reportadas perspectivas pessoais e profissionais dos professores, com a intenção de darem prosseguimento aos estudos, à formação continuada, de se casar e ter filhos. Enfim, dentro dessas perspectivas, existe um parágrafo sobre capacitação:

A partir destes pressupostos, foram discutidas amplamente as questões pedagógicas referentes às dificuldades da escola com todos os autores atuais e a partir das reflexões realizadas, estabelecemos que a partir de 2014/2016, os seguintes indicadores gerenciais da gestão escolar:

capacitação e formação continuada em acordo com o Departamento de Formação Continuada da Semec, para todos os servidores administrativos e do quadro do magistério, atendendo as necessidades pedagógicas e administrativas reais;(PPP, 2014).

Ratificamos que o parágrafo acima está inserido no PPP das duas escolas municipais, local de nossa pesquisa. Os documentos trouxeram a percepção de os professores e comunidade escolar não participaram ativamente da construção do PPP e que a identidade da escola e do profissional docente ficou submersa nas exigências técnicas da Secretaria de Educação, não possibilitando um diagnóstico e conseguinte construção do PPP de acordo a identidade específica de cada instituição, mas sim com a identidade geral da rede municipal de educação.

Quanto aos documentos PPP das escolas estaduais PEE1 e PEE2, verificamos que ambos não reportam sobre formação continuada em serviço, que encontramos apenas nos art. 29 e 51, respectivamente, que dispõem sobre o mesmo conteúdo, que descrevemos abaixo:

Art. 29 - São atribuições do professor regente:

I – Participar do processo que envolve o planejamento, a elaboração, a execução e a avaliação da proposta pedagógica da escola;

V – Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

Art. 51 São atribuições do Regente de Turmas ou Regente de Aulas:

I- participar do processo que envolve o planejamento, a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola;

VIII- participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, a avaliação e ao desenvolvimento profissional.

O Projeto Político Pedagógico, que visa a autonomia da escola, e não o cumprimento de exigências oficiais, deve ser elaborado de forma democrática, ou seja, ouvir os professores e valorizar sua fala, principalmente no que se refere ao entendimento, formatação e análise de como ocorre a formação continuada em serviço, suas expectativas e necessidades, bem como de toda a comunidade escolar, deixando de ser um mero instrumento para suprir as exigências

da Secretaria Estadual de Educação em conformidade com a legislação..

Analisando as entrevistas e o documento das escolas, ficou evidente a falta de conexão entre os profissionais docentes e o Projeto Político Pedagógico, o que reforça as hipóteses de Toschi (1996) de que o PPP pode ser um mero instrumento burocrático, mascarando a realidade da instituição educacional, impossibilitando que haja o enfrentamento dos problemas reais da escola. Outra hipótese levantada pela autora sugere que pode haver um excesso de formalismo, aliado à falta de experiência por parte dos condutores da elaboração do PPP. Nessa perspectiva, trazemos Mirza SeabraToschi (1996), em “ A Nova LDB e o Projeto Político Pedagógico”, no recorte no qual a autora suscita algumas questões para reflexão, colocando em “xeque” a real função desse documento pois, sem autonomia financeira e sem levar em consideração o contexto social, político e econômico do país, não se pode discutir descentralização e democratização da educação escolar.

... qual será o papel dos professores na execução da proposta pedagógica, uma vez que a lei coloca como incumbência dos mesmos apenas a elaboração da proposta pedagógica? Se a lei coloca as incumbências dos professores na lei, e apresenta várias outras incumbências para o estabelecimento de ensino (art. 12), quais as responsabilidades do diretor da escola? Quais são as tarefas dos Conselhos Escolares? Que autonomia é dada à escola? Haverá autonomia financeira? É possível gestão democrática, sem autonomia financeira? (TOSCHI, 1996, p. 38 e 39).

Ao analisarmos a fala dos professores, bem como os documentos elencados acima, percebemos que na rede municipal de educação há um esforço no sentido de captar a visão do professor sobre a identidade da escola e adquirir sua contribuição nesta construção, por meio do Projeto Político Pedagógico. No entanto, percebemos também, um engessamento dessa contribuição, pois o documento demonstra que as instituições educacionais e sua comunidade ficam muito amarradas às instruções previamente enviadas pela rede municipal, descaracterizando, dessa forma, cada instituição como única. A formação continuada no PPP da rede municipal é tratada com maior acuidade. Entretanto, pouco ou em nada se difere de uma instituição para outra, o que nos induz a concluir o formato de como elas devem acontecer já vem pronto.

Quanto à rede estadual, nossa percepção caracterizou um desentendimento com o real objetivo do Projeto Político Pedagógico. A pesquisadora entendeu que os documentos, bem como o relato dos profissionais, remetem a um desconhecimento do real objetivo do PPP. As instituições elencaram os rumos que a educação de Minas Gerais deve tomar, usando resoluções estaduais no corpo do documento, o que compete a cada segmento da unidade escolar. Porém, as caracterizações que individualizariam a instituição e suas metas ficam a desejar. No que concerne à formação de professores, em nenhuma das escolas em que os PPPs foram analisados há algum recorte que defina que as formações devam acontecer, pois apenas se referem a ela como atribuição do professor, sem qualquer outra indicação.

Os documentos levam ao entendimento que em ambas as redes, municipal e estadual,

não acontece um movimento que realmente envolva a comunidade escolar e que a autonomia fica restrita ao documento, levando a crer que as formações não são relevantes na construção do PPP que, em nossa ótica, reflete, ou deveria refletir, a identidade da escola.

CONCLUSÃO

Iniciamos nossa pesquisa com a visão utópica que encontraríamos a solução ou um caminho que nos levasse a ela, desembriando a formação continuada em serviço no local de trabalho das amarras que tanto nos angustiava como pedagoga e professora. Nessa trajetória de tropeços e acertos, buscas e achados, leituras e estudos, apontamentos e desapontamentos, realizamos grandes descobertas que fizeram valer a pena todo o percurso.

Amigos nos aconselharam a mudar o rumo de nossa pesquisa, por se tratar de um tema que traria muito desgaste, por não valer a pena, por não ter solução... Enfim, inúmeras foram as justificativas para que abortássemos o viés de nossa pesquisa e buscássemos outra linha. Apesar das forças contrárias, persistimos e, com o apoio de nossa (s) orientadora(s), enveredamos por caminhos nunca antes trilhados por nós, pois nosso conhecimento era bastante empírico e os referenciais teóricos nos foram imprescindíveis nessa caminhada.

Não encontramos as respostas para todas as indagações, porém, vislumbramos possibilidades nunca vistas.

Nessa perspectiva, daremos início ao relato de nossas descobertas. O estudo

demonstrou que a formação continuada em serviço traz uma enorme possibilidade de profissionalização, qualificação e conquistas para o profissional docente, pois, é por meio dela que temos a possibilidade de refletir sobre nossas ações, melhorar nossa práxis e nos reconhecer como profissionais que têm que se unir para fortalecer, e não criar embates e disputas na própria classe. Independente do nível de ensino no qual atuamos, precisamos nos enxergar como profissionais que necessitam se dar as mãos, pois “ninguém solta a mão de ninguém”. Esse jargão nunca esteve tão atual para o profissional docente. As políticas públicas com visão mercadológica, inseridas em nosso país nos anos noventa, a partir do modelo neoliberal, têm levado a uma visão de competitividade, de meritocracia atribuindo ao professor várias funções, além de responsabilizá-lo pelas inúmeras discrepâncias ocorridas no âmbito educacional deixando, assim, os demais atores sociais de assumir as responsabilidades que lhes cabem.

Em nosso percurso, procuramos conhecer a formação continuada em serviço nas escolas públicas de Uberaba – MG, vislumbrando até que ponto ela interfere e/ou aperfeiçoa as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica. Percebemos que a formação continuada nas escolas públicas municipais acontece de forma sistêmica e metódica, tendo a contribuição dos profissionais docentes em sua construção, o que não ocorre nas escolas públicas da rede estadual, visto que a própria redação e entendimento dos gestores, desde os hierarquicamente mais altos até a direção das escolas, não veem a formação como processo contínuo e necessário no desenvolvimento profissional docente. Nas escolas públicas da rede estadual, as formações em serviço são articuladas em meio a informações administrativas e organizacionais, descaracterizando sua função de formação, o que leva os professores a se tornarem cada vez mais resistentes. Buscamos Alvarado Prada (1997) nessa explanação, quando este coloca que a experiência do profissional docente traz um leque de possibilidades, inclusive para a rejeição das formações, por perceberem estas como imposições das políticas públicas e das classes dominantes e que, ao passar por elas, não vislumbram nenhuma mudança que impute a concepção de melhoria para o seu trabalho. Essa visão é corroborada pela maioria dos profissionais docentes de ambas as redes públicas, municipais e estaduais. Por isso, há a necessidade de haver formações conectadas com a realidade da escola, dos professores e feitas de forma reflexiva. Nóvoa (2006) cita, como exemplo, a medicina. A formação de seus profissionais, conforme acompanhou em um hospital universitário, acontece por intermédio do estudo e análise de casos específicos. Essa abordagem poderia servir de inspiração para as formações de professores, quando os fatores de insucesso escolar seriam identificados por cada instituição, visto as particularidades encontradas, identificando

aspectos que necessitariam de aprofundamento teórico, possibilitando as diversas abordagens sobre a mesma situação. A reflexão seria conjunta, sem confundir os papéis, buscando mobilizar um conhecimento pertinente, que procedimentos exigiriam, por parte do profissional docente, obstinação e persistência em buscar soluções para situações concretas.

A pesquisa demonstrou a importância de se levar em consideração a história pessoal, a fase identitária, a experiência de cada profissional que participa da formação, assim como se exige do profissional docente que ele conheça seus alunos, o contexto em que estão inseridos, seja ele pessoal, cultural ou social. As políticas públicas, os formadores devem considerar todos os aspectos do professor, pois ele é um ser integral, que tem todos os conflitos, sabores e dissabores próprios do ser humano. Nos vários ciclos da vida profissional docente, o professor passa por momentos de crise (Dubar, 2005), ocasionadas por situações diversas por ele vivenciadas, na imbricação do “seu eu” (história de vida, crenças, valores) com o “eu relacional” (pares, alunos, instituição), edificando, assim, sua identidade profissional. A própria negação de que as formações continuadas em serviço interferem em sua prática nos leva a inferir a importância delas em sua formação identitária profissional. Nessa linha de raciocínio, as formações continuadas em serviço necessitam de transformações. Para que estas ocorram, é essencial que as políticas públicas, as instituições e os formadores percebam que a prática docente não se limita a métodos, conteúdos, enfim, que estão lidando com o singular e o coletivo dos profissionais docentes, que devem assumir um posicionamento persistente e reflexivo. Portanto, as formações continuadas em serviço devem ocorrer com mais humanização.

Quanto à participação dos professores nas formações continuadas em serviço, foi possível constatar que em ambas redes eles participam delas no local onde trabalham, com menor ou maior facilidade, motivação, ou identificação com a forma como acontecem. Eles buscam sempre falar, porém sem que ouçam suas vozes, ficando claro que ainda não se fizeram ouvir, talvez pela forma com que têm se posicionado, utilizando uma linguagem que não permite ou oportuniza debates. Dessa forma, o profissional docente tem que enxergar e buscar sua visibilidade através de conhecimentos teóricos e de uma linguagem acessível no mundo acadêmico seja por comodidade ou medo da liberdade.

A autora, assim como Freire (1996), não tem a crença de que a educação sozinha conseguirá sanar todas as dificuldades da contemporaneidade ou os rumos da história. Contudo, assim como o autor, temos a coragem e a convicção de afirmar que a educação conscientiza as contradições do mundo humano e liberta e, é essa liberdade que nos norteará e nos fará alavancar neste tema, com mais firmeza, acreditando contribuir para que os

profissionais da educação despertem para a importância destas formações na sua profissionalização e em sua valorização profissional. Agindo assim, eles não apenas se tornarão mais competentes em sua prática, mas se comunicarão fora dos muros da escola, mostrando para a sociedade o seu campo de atuação, delegando às demais instituições as atribuições que lhe cabem, o que retira de seus ombros a responsabilidade que não é de sua competência. Tudo isso só será alcançado com uma formação que visualize o profissional docente com todos os seus saberes, capacidades e limitações.

A problematização inicial da presente investigação era: *A formação continuada em serviço possibilita avanço nas práticas dos professores de Educação Básica das escolas públicas de Uberaba?*

Como objetivo geral tínhamos: Conhecer a formação continuada em serviço nas Escolas Públicas de Uberaba-MG, vislumbrando até que ponto ela interfere na identidade profissional e/ou aperfeiçoa as práticas pedagógicas dos professores da Educação Básica.

Chegamos à conclusão que as formações continuadas em serviço nas escolas públicas de Uberaba – MG não constituem um espaço de autonomia, pois em nossa pesquisa fica explícita a necessidade de repensar e ressignificar estas formações. Sua influência, na prática do professor, é muito restrita, embora os profissionais docentes que colaboraram com a pesquisa reconheçam sua importância para seu fazer em sala de aula. Também fica clara a ineficiência das formações continuadas em serviço nesse sentido, pois pouco, ou quase nada, é trabalhado de forma articulada com o trabalho desenvolvido em sala de aula, ficando as formações restritas a troca de experiência, discussões administrativas ou relativa a eventos da escola e demandas da mantenedora (estado ou município). Há uma sobrecarga grande para os profissionais das redes públicas, pois eles sentem-se cansados no momento das formações e destacam, ainda, outras dificuldades, quais sejam: excesso de trabalho, atribuindo muitas vezes a responsabilidade da formação aos próprios professores; o professor muitas vezes é tratado como aluno e, inclusive, se comporta como tal; os docentes não se percebem, e nem são percebidos, como sujeitos do conhecimento, mas como objetos a serem formados; o propósito das formações, principalmente na rede estadual, foge de seu objetivo, embrenhando para recados administrativos, organizacionais ou temas enviados, de forma vertical, pela Secretaria de Educação; além do despreparo dos formadores, excesso de palestras e slides, em detrimento da teoria como prática de ação.

Vislumbrando uma formação continuada em serviço que contemple o desenvolvimento do profissional docente e sua prática, de maneira eficaz, os professores colaboradores demonstram sua angústia no que se refere ao modelo neoliberal seguido pelas

políticas públicas, que exigem cada vez mais do professor, isentando o estado de sua responsabilidade na formação continuada, estado este que delega essa função às instituições educacionais que a repassam aos professores, extrapolando o fazer do professor em sala de aula, numa lógica mercadológica, sucateando as formações. O professor sente a sobrecarga atribuída a ele nas formações continuadas em serviço incluindo a execução da própria formação. Portanto, essa metodologia é encarada como mais um papel a ser assumido, dentre tantos outros, pelo professor, deixando de ser um momento de reflexão, conhecimento e crescimento profissional.

Nessa ótica, a autora crê que as formações continuadas em serviço no espaço escolar não são a solução para a eficácia das formações continuadas, nem que existam soluções que possam ser resolvidas com ações internas. Os professores colaboradores nos deram a percepção de que o problema é muito mais profundo, que as formações carecem de recursos, políticas de valorização profissional e não apenas de compensação. Falta fundamentação teórica, aliada aos conhecimentos experienciais do profissional docente, construção de pontes onde haja lacunas deixadas pela formação inicial e a conscientização por parte do profissional docente de que a formação continuada é uma via de mão dupla. O movimento tem que vir de ambos os lados, não bastando o professor se posicionar como mero espectador, mas como sujeito do processo de sua profissionalização.

A grande maioria dos professores colaboradores da pesquisa revela a identificação com o Magistério desde tenra idade, seja através de brincadeiras infantis, ou por admiração aos seus professores no decorrer de seu percurso como aluno, ratificando nossa hipótese de que a identidade profissional do professor vem sendo construída antes da formação inicial e vai sendo edificada ao longo da sua carreira, inclusive com a contribuição da formação continuada em serviço. Os professores foram unânimes em afirmar que aprenderam a ser professor no exercício de sua função. A pesquisa mostra que a formação continuada contribui para a construção de sua identidade, porém atrelada a outras vertentes que permeiam esse profissional. Percebeu-se que alguns profissionais docentes não têm consciência de sua importância social, bem como de sua identidade profissional dentro dela e que esta precisa ser valorizada. Essa valorização tem início a partir dessa consciência do ser profissional e de se constituir como tal, deixando a visão romântica da vocação e do assistencialismo, que vem sendo inserida, maciçamente, desde o início da história da educação brasileira.

Quanto à identidade da escola, na perspectiva da formação continuada em serviço, a pesquisa nos mostrou uma desconexão entre a formação, professores e Projeto Político Pedagógico das escolas. Os professores demonstraram ser meros coadjuvantes na elaboração

dos PPPs das escolas investigadas. A identidade das escolas municipais vem representada por projetos, o que demonstra uma contribuição engessada, presa às instruções da Secretaria Municipal de Educação e, nas escolas estaduais, essa representatividade é ainda menor. A percepção da autora, ao analisar o Projeto Político Pedagógico das escolas, bem como a fala dos profissionais docentes que colaboraram com a pesquisa, foi de que o documento torna apenas uma formalização, não contribuindo, de forma consistente, com o contexto das formações continuadas em serviço das escolas da rede pública de Uberaba – MG.

As políticas educacionais municipais apresentam legislações que, de certa forma, valorizam a participação dos profissionais docentes nas formações continuadas em serviço, tais como formações sistêmicas na Casa do Educador, bem como autorização dos professores da Educação Básica, e demais funcionários da educação, a ingressarem em pós-graduação *stricto sensu*, com a liberação, parcial ou total desses profissionais, sem prejuízo da remuneração para empreender no curso e em sua formação. A contrapartida exigida é de que esse profissional permaneça na rede municipal durante o mesmo período em que se ausentou, a fim de contribuir com a rede e, também, deve encaminhar sua dissertação para servir de estudos, ou orientação, para a rede municipal de educação. O mesmo não ocorre com o estado, que não incentiva a formação continuada em serviço no espaço escolar, dando abertura para que os encontros ocorram com os professores e possam ser destinados a conselhos de classe, reuniões administrativas, análise de resultados de avaliações externas e capacitação, dentre outros temas de interesse da escola. Dessa forma, não destinam parte da carga horária do professor para a formação continuada em serviço, o que na ótica da pesquisadora, contribui para a resistência dos profissionais docentes para a capacitação. Conforme Alvarado Prada (1997), a experiência do professor lhe oportuniza a tomada de decisões e protagonismo em comportamentos diversos, podendo inclusive refletir nas capacitações, que podem ser vistas por eles como imposições governamentais, não percebendo razões para delas participar, negligenciando-as e tomando-as como perda de tempo. Tal fato ocorre, principalmente, na rede estadual de educação, onde não há uma sistematização das formações continuadas em serviço.

Essa perspectiva nos remete a Freire (1987), em *Pedagogia do Oprimido*, pois o profissional docente muitas vezes prefere viver na dualidade de sentimentos e atitudes contraditórias, adaptando-se ao contexto opressor, do que enxergar a opressão e tomar uma atitude de libertação. “Enquanto tocados pelo medo da liberdade, se negam a apelar a outros e a escutar o apelo que se lhes faça ou que se tenham feito a si mesmos, preferindo a gregarização à convivência autêntica.” (Freire, 1987, p.22).

Há carência de um movimento binário nas formações continuadas em serviço, onde haja a percepção de que os sujeitos envolvidos nesse contexto são inacabados, que independem dos obstáculos impostos pelas políticas públicas, necessitam se posicionar em relação a estar no mundo e à capacidade de transformá-lo, nos transformando, mesmo que em longo prazo.

Em um momento em que a história política brasileira, proliferada pelos governantes atuais, trata os profissionais da educação com tanto despropósito, desrespeitando sua atuação, apoiados pela mídia e por grande parte da população, as formações continuadas em serviço são indispensáveis para a reflexão desse profissional, cuja valorização financeira e de seu papel social são intrínsecos à própria formação. Numa perspectiva freireana, cremos que a capacidade crítica e a curiosidade devem estar presentes nas formações e que os professores devem ser instigados à pesquisa e à produção de conhecimento. Eles devem fazer-se ouvir para além dos muros da escola, tendo consciência de sua identidade profissional e de que o opressor não é o formador, pois todos possuímos um opressor dentro de nós, temos medo da liberdade e somos sujeitos do processo.

Todavia, se somos formadores de seres humanos, devemos ter um caráter formador ético, Freire (1996, p. 19): “Pensar certo é fazer certo”. Que nossa prática retrate a teoria aprendida e a teoria não deixe de considerar os saberes experienciais. Desse modo, as formações devem oportunizar a reflexão crítica sobre a prática docente, de forma respeitosa, de forma que os professores se sintam seguros em participar do processo dialógico que essa formação trará. Não se deve negligenciar a prática em prol da teoria, e vice-versa. Parafraseando Freire (1996, p.24), é a partir do momento que percebemos que foi aprendendo que nos possibilitou ensinar, torna-se imprescindível valorizar o conhecimento científico e também as experiências advindas da prática do profissional docente, bem como suas crenças e toda a carga identitária que ele traz durante seu percurso pessoal e profissional.

Nesse excerto a busca por uma formação continuada é um espaço aberto para investigar formações que venham atender a demanda dos profissionais docentes, sugere-se que a pesquisa tenha continuidade com a pesquisa ação, onde grupos voluntários de profissionais docentes se encontrem para realizar uma formação articulada com sua realidade e problemas vivenciados em sala de aula. Um formato que não seja direcionado pelas políticas públicas, mas que reflita a voz dos profissionais docentes.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria. da Conceição Carrilho de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicol. Educ.**, São Paulo, v. 23, p. 155-73, 2º sem. 2006. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n23/v23a08.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2017

ALONSO, Katia Morosov. Tecnologias da informação e comunicação e formação de professores: sobre rede e escolas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 747-768, out.2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 jul.2018.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. Psicopedag.**, São Paulo, v.3, n. 10, 2005. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542005000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27mar.2018.

ALVARADO PRADA, Luís Eduardo. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté, SP: Cabral Editora Universitária, 1997.

ANASTASIA, Antônio Augusto. Antecedentes e origem do choque de gestão. In: VILHENA, R. M. P. *et al.* (org.). **O choque de gestão em Minas Gerais**: políticas de gestão pública para o desenvolvimento. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.p. 13-20.

ANDRÉ, Marli. **Formação de professores**: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p.6-18, 2010.Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>> Acesso em: 25out. 2017.

ANDRÉ, Marli (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília, DF: MEC/INEP/Comped, 2006. Disponível em: <https://www.faecpr.edu.br/site/documentos/serie_estado_conhecimento2.pdf>. Acesso em: 25 maio 2018.

ANDRÉ, Marli. **A produção acadêmica sobre formação docente**: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. **Form. Doc.**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009

ANDRÉ, Marli. *et al.* O papel do professor formador e das práticas de licenciatura sob o olhar avaliativo dos futuros professores. **Rev. Portuguesa de Investigação Educacional**, Porto, Portugal v. 11, n. 12, p. 101-123, 2012.

ANDRÉ, Marli; ROMANOWSKI, Joana. Estado da arte sobre a formação de professores nas dissertações e teses dos programas de pós-graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: **REUNIÃO ANUAL DA ANPED**, 22., 1999, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 1999. 1 CD-ROM

ANTUNES, Marina Ferreira de Souza. Formação continuada em serviço em Minas Gerais: o trabalho docente na era da inovação tecnológica. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 5, n. 8, p. 134-51, jan./jun. 2016. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/revista/index.php/educacaoelinguagens/article/viewFile/1194/650>. Acesso em: 02 abr. 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. Disponível em: <http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfLA4AD/bardin-analise-conteudo>. Acesso em: 12 jul. 2017.

BARRETTO, Elba, Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, jul./set. 2015.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1991.

BORGES, Maria Celia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés; Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR online**, Campinas, n. 42, p. 92-112, jun. 2011.

BRASIL. [Constituição 1988]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. 496 p.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União** [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em jun. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **CONAE - Apresentação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-acoes-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>. Acesso em: 09 jun. de 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Piso salarial profissional nacional**: Lei n.º 11.738 de 16/07/2008. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/piso_salarial_de_professores. Acesso em: 15 set. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. **Programas do MEC voltados à formação de professores**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=15944>. Acesso em 02 jul. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **PCN: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 174 p.

BRASIL. Plano Nacional de Educação, Conferência Nacional de Educação e a construção do Sistema Nacional de Educação: dilemas e proposições. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba n. 16, jul./dez. 2014, p. 03-11. Disponível em: http://www.jpe.ufpr.br/n16_1.pdf. Acesso em: 4jun. 2018.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **D.O.U.**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 15 set. 2017.

BRZEZINSKI, Iria (org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002.

CAMPOS, Claudinei José Gomes. Métodos de Análise de Conteúdo: ferramenta para a análise de dados qualitativos no campo da saúde. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, DF, v. 57, n. 5, p. 611-4, set/out. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-71672004000500019&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 10 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria. Formação continuada de professores/as: questões e buscas atuais. **Revista Nova América**, Rio de Janeiro, n. 122, 1997. Disponível em: http://www.novamerica.org.br/Revista_digital/L0122/rev_emrede02.asp. Acesso em: 12 maio 2018.

CARVALHO, Maria Regina Viveiros de. **Perfil do professor da educação básica**. Brasília, DF: INEP, 2018. Disponível em: [http://C:/Users/fuji/Downloads/Perfil%20do%20Professor%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20\(6\).pdf](http://C:/Users/fuji/Downloads/Perfil%20do%20Professor%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20(6).pdf). Acesso em: 15 jun.2018.

CHARLOT, Bernard. O Professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Rev. FAEBA**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000107&pid=S0104-4060201000020000400005&lng=pt. Acesso em: 28 maio 2017.

CHIMENTÃO, Liliam Kemmer, O Significado da formação continuada docente. In: CONGRESSO NORTE PARANAENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, 4., 2009, Londrina. **Trabalhos apresentados ...** Londrina: UEL, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2017.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984. p.58-75. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3245305/mod_resource/content/1/CIAMPA%20A.0A.%20C.%20Identidade..pdf. Acesso em: 11 jun. 2018.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 jun. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 25 nov. 2018.

COSTA, Marisa Vorraber. **Quando o pós-moderno invade a escola: um estudo sobre novos artefatos, identidades e práticas culturais**. 2004. Projeto de pesquisa apoiado pelo CNPq, 2004-2007.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Escola pública, currículo e educação emancipadora: o projeto político-pedagógico como mediação**. 2007. 242 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp039830.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DELORS, Jaques. Os Quatro pilares da educação. In: DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. p. 89-102. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

DE ROSSI, Vera Lucia Sanbogi. Mudança com máscaras de inovação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 935-957, out. 2005. N. Esp. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a11.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DIAS, Gilmar. A dimensão política do projeto político-pedagógico: rumo à autonomia política e pedagogia da escola pública. In: II PEDAGOGIA EM DEBATE, 2003, Curitiba. **Pedagogia em debate**. Curitiba: UTP, 2003. v. 1. p. 74-85.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. **Revista FAEBA**, Salvador, v. 22, p. 127-136, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/758>. Acesso em: 25 out. 2017.

DOURADO, Luiz Fernando. Diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 299-324, abr.-jun. 2015.

DUBAR, Claude. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais. Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ENCONTRO NACIONAL FACULDADE DE EDUCAÇÃO – UNICAMP, 13., Campinas, 2006. **Documento final**. Campinas: ANFOPE, 2006. 55 p. Disponível em: <http://www.gppege.org.br/ArquivosUpload/1/file/13%C2%BA%20Encontro%20-%20Documento%20Final%202006.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2018.

FERNANDES, Natal Lânia Roque. Professores e informática na educação: saberes e sentimentos numa experiência de aprender a ensinar com o computador. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Trabalhos e pôsteres ...** Rio de Janeiro: ANPED, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 23 jun. 2018.

FERREIRA, Jorge Carlos Felz. Reflexões sobre o ser professor: a construção de um professor intelectual. **Biblioteca Online de Ciências da Comunicação**, 2003. p. 1-8. Disponível em: http://www.bocc.ubi.pt/pag/feliz_jorge_reflexões-sobre-ser-professor.pdf. Acesso em: 09 maio 18.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**, 3 ed. Tradução: Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLORENCIO, L. R. S.; FIALHO, L. M. F.; ALMEIDA, N. R. O. Políticas de formação de professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. **HOLOS**, Natal, v. 5, p. 303-312, 2017. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/download/5757/pdf>. Acesso em: jul. 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: http://dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_pedagogia_do_oprimido.pdf. Acesso em: 30 mai. 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: paz e Terra 1987.

FURLANETTO, Eleide Cunico. Formação de formadores: um território a ser explorado; **Psicologia da Educação** -n 32, São Paulo, 2011. Disponível em:http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100008 Acesso em 10 jul. 2018.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis**. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 1998. p. 13 a 3. Disponível em <http://docplayer.com.br/52813522-Pedagogia-da-praxis-moacir-gadotti.html>. Acesso em: abr. 2018.

GALINDO, Wedna. **A construção da identidade profissional docente**. Psicologia Ciência e Profissão. 2004, 24 (2). 14-23. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf> acesso em 30 nov. 2017.

GATTI Bernadete A. **Formação continuada de professores: a questão psicossocial**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 119, p. 191-204, julho 2003.

GATTI Bernadete A. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, v. 13; n.37; jan/abr, 2008.

GATTI, Bernadete. A. Formação Inicial de Professores para a Educação Básica: Pesquisas e Políticas Educacionais, Est. Aval. Educ., São Paulo v. 25, n.57, p. 24-54, jan/abr . **REVISTA USP** • São Paulo • n. 100 • P. 33-46 • Dez./Jan./Fev. 2013-2014.

GATTI, Bernadete; BARRETO, Elba; **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, UNESCO, 2009

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Taynara Martins Resende; BORGES, Maria Célia; **O Curso de pedagogia em foco: Contribuições para a formação de professores**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. Tradução Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. Disponível em <https://www.trabalhosfeitos.com/topicos/gonzalez-rey-pesquisa-qualitativa-e-subjetividade/0>. Acesso em: 10 mai. 2018.

HALL, Stuart - **A Identidade em Questão – A identidade cultural na pós-modernidade**. Editora Lamparina, 2014. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall1.html>. Acesso em:3 jul. 2018

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In NÓVOA, Antônio. Vidas de professores. 2.ed. Porto, Portugal: Porto Editora, p. 31-61, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2000. In: ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos**. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p.6-18, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075> . Acesso em: 25 set. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Continuada de Professores**. Tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP- MEC - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, disponível em: <http://portal.inep.gov.br/ideb>. Acesso em: 10 jan. 2018.

JÚNIOR, William Pessoa da Mota e MAUÉS, Olgaíses Cabral. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais Brasileiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 4, p. 1137-1152, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em: 06 nov. 2018

LIMA, Maria S.L., **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**. (Tese de Doutorado). São Paulo: Faculdade de Educação, USP, 2001.

LIMA, Monique Millet. **Projeto Político Pedagógico e a LDB 9394/96**. Publicado em 22 de Jun. de 2017. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/projeto-politico-pedagogico-e-a-ldb-9394-96/62030>. Acesso em: 02 jun.2018.

GARCIA, Carlos Marcelo. Formação de professores. Para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999. In: ANDRÉ, Marli. **Formação de Professores: a Constituição de um Campo de Estudos**. Educação. Porto Alegre, PUC/RS, v. 33, p.6-18, 2010. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8075>. Acesso em: 25 set. 2017.

MARIN, Alda Junqueira. Educação Continuada: Introdução a uma análise de termos e concepções. **Cadernos Cedes**. Campinas: Papirus, n. 36, p. 13-20, 1995.

MELLO, Guiomar N. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica - uma (re)visão radical**. São Paulo Perspec. vol.14 nº.1 São Paulo Jan./Mar. 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012. Acesso em: 22 jun. 2018

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação de professores e novas tecnologias**. Maceió: Edufal, 1999. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/31091551/mercado-formacao-docente-e-novas-tecnologias>. Acesso em: 01 mar. 2018.

MINAS GERAIS (estado). Decreto nº 44.959 de 24 de novembro de 2008. Estabelece Normas para o Credenciamento, pela Secretaria de Estado de Educação, de instituições prestadoras de serviços educacionais de ensino superior na área de capacitação de educadores para integrar a rede mineira de formação de educadores da rede pública. **Diário do executivo**. Belo Horizonte, MG, 25 nov. 2008. Disponível em: http://www.normasbrasil.com.br/norma/decreto-44959-2008-mg_141099.html. Acesso em: 25 maio 2018.

MINAS GERAIS (estado). Lei n.º15.293, de 05 de agosto de 2004. Institui as Carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado de Minas Gerais. **Diário oficial**. Belo Horizonte, MG, 05 de agosto 2004. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/consulte/legislacao/completa/completa-novamin.html?tipo=Lei&num=15293&ano=2004>. Acesso em 28 out. 2017

MINAS GERAIS (estado). Lei delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2001. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. **Diário do Executivo**. Belo Horizonte, MG, 8 ago. 2011. Disponível em:

http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis_delegadas/lei_delegada_180.pdf. Acesso em 23 set. 2017

MINAS GERAIS (estado). Lei nº 19.481, de 12 de janeiro de 2011. Institui o Plano Decenal da Educação do Estado de Minas Gerais (PDEMG) para o período de 2011 a 2020. **Diário do executivo**. Belo Horizonte, MG, 13 jan. 2011.

MINAS GERAIS (estado). Resolução SEE nº 2197, Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. 26 de outubro de 2012. **Secretaria de estado de Educação de Minas Gerais**. Disponível em:

<https://www.passeidireto.com/arquivo/37610894/resolucao-see-n-2197-de-26-de-outubro-de-2012>. Acesso em ag. 2017.

MINAYO, MC. Souza. Teoria, **Método e Criatividade**. 21 Edição. Editora Vozes. 2002.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, v. 134, n. 1.248, p. 27.833-27.841, 23 dez.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Secretarias da Educação Básica. **Programas e ações**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-acoas>. Acesso em: 03 maio 2018.

NASCIMENTO, Lúcia Maria Barbosa do. **Análise Documental e Análise Diplomática: perspectivas de interlocução de procedimentos**. (Tese de Doutorado). Marília: Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, 2009.

NOGUEIRA, Adrinelly Lemes.; OLIVEIRA, Lúcia Helena Moreira de Medeiros. Trabalho docente: Ser um bom professor sob a égide neoliberal. In: **A Formação de Professores/as um olhar multidimensional**. Org. BORGES, RICHTER e VIEIRA. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

NÓVOA, António. **Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação nº 4, Porto Alegre: Pannonica Editora Ltda., p.109-139, 1991.

NÓVOA, António. **Formação de Professores e Profissão Docente**. 1995. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 03 mai. 2018.

NÓVOA, A. La nuevacuestión central de los profesores: do excesso de discursos à pobreza de práticas. **Cuadernos de Pedagogia**. Espanha, n. 286, p.102-108, 1999.

NÓVOA, A. (2004). "Prefácio". In: Josso, M-C. **Experiências de Vida e Formação**. São Paulo, Cortez.

ORSO, Paulino J., Reformas educacionais em tempos de golpe ou como avançar andando para trás. in: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA LURDES. **A crise da democracia brasileira – Volume I –**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017; Uberlândia/Minas Gerais. Disponível em <file:///C:/Users/fuji/Desktop/Artigos%20usados%20na%20disserta%C3%A7%C3%A3o/A%20Crise%20da%20Democracia%20Brasileira%20Saviane%20et.%20al%20Or%C3%A7o.pdf>. Acesso em: jul. 2018.

PACHECO, Edna, Uberaba – Espaço Urbano no Contexto Brasileiro. **Revista Triângulo UFTM**. Disponível em: <http://seer.uftm.edu.br/revistaelectronica/index.php/revistatriangulo>. Acesso em: 20jul. 2018

PAULA, Simone Grace. **Formação Continuada de Professores: perspectivas atuais**; Paidéia r. do cur de ped da Fac. De C. Hum. e Soc. Univ. Fumec. Belo Horizonte, Ano 6, p. 65-86, jan./jun. 2009.

PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro, CARVALHO, Elma Júlia Gonçalves, **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: Uma Construção “Coletiva”?** Universidade Estadual de Maringá – UEM. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/218-4.pdf>. Acesso em: 03 jul. 2018.

PAULO, Thais Sarmanho; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Formação de professores: subjetividade e práticas docentes**. Disponível em: http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MS0000000032008000100084&script=sci_arttext. Acesso em: 09 out. 2017.

PEREIRA, Lucia Conceição. Método Lancaster. **InfoEscola**. Arquivado em: Pedagogia. 2006-2019. Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/metodo-lancaster/>. Acesso em: 05 jan. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTE, João Pedro da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores. Que desafios? **Revista Ibero-Americana de Educación**. OEI.N. 24, septiembre, 2000. Disponível em: <http://WWW.oei.es/revista.htm>. Acesso em: 30 jun. 2015.

PORTAL MEC - Planejando a Próxima Década – **Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE)**, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13309-20metas-pne-lima/file>. Acesso em: 30 maio de 2018.

Portal do MEC. MEC lança **Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921>. Acesso em: 12 jun. 2018

RIBEIRO, Luiz Carlos Borges et al. **Geoparque Uberaba – Terra dos Dinossauros do Brasil**. In: Simpósio de Geoparques y Geoturismo en Chile, 1., 2011, Melipeuco. [Anais ...]. Santiago: Sociedad Geológica de Chile, 2011. p.26-29.

RIBEIRO, Wagner Costa, 1995 **Globalização e geografia em Milton Santos**. Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-124h.htm>. Acesso em: 23 jun. 2018

REZENDE, Valéria Moreira.; ISOBE, Rogéria Moreira. Resende. Formação Docente e a Necessidade da Formação Política Sob o Olhar dos Professores Universitários. In: **A Formação de Professores/as um olhar multidimensional**. Org BORGES, RICHTER e VIEIRA. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

RODRIGUEZ, Vicente e SILVA, Domingos Pereira da. Formação continuada em serviço em contextos descentralizados. **Cad. CEDES** [online]. 2015, vol.35, n.97, pp.553-574. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0101-32622015000300553&lng=pt&tlng=p. Acesso em: 14 out. 2017.

ROMNOWSKI, Joana; Formação de Professores: Implicações com a Educação Básica. X Congresso Nacional de Educação – **EDUCARE**, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 7 a 10 de novembro, 2011.

SALLES CASADEI, Fernando, **A Formação Continuada em Serviço**. Universidade Católica Dom Bosco, Brasil. Disponível em: [https://C:/Users/fuji/Downloads/806Casadei%20\(6\).PDF](https://C:/Users/fuji/Downloads/806Casadei%20(6).PDF). Acesso em: 30 maio 2005.

SAMPAIO, Antônio Borges. **Uberaba: História Fatos e Homens**. Editora A. L T Mineiro, Uberaba, 1971. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Uberaba>. Acesso em: 16 abr. 2018.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. **Políticas de Formação Continuada para Professores da Educação Básica**. Instituto Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2017.

SANTOS, Fernando Henrique; VALENTE, Lucia de Fatima; RESENDE, Valéria Moreira; **Políticas e Gestão da Educação no Brasil: da herança colonial ao tempo presente**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. **Dimensões pedagógicas e políticas da formação continuada**. In: VEIGA, Ilma Passos A. Caminhos da profissionalização do magistério. Campinas: Papyrus, 1998. p. 123-136. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SANTOS, Lucíola Licínio. Problemas e alternativas no campo da formação de professores. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 72, n. 172, p. 318-334, 1991. Disponível em:

<http://livrozilla.com/doc/846226/problemas-e-alternativas-no-campo-da-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores>. Acesso em: 10 out. 2017.

SANTOS, Mileide Mateus. O Grupo Escolar Bueno Brandão como expressão republicana no município de Uberabinha, MG — 1915 a 1930. Dissertação. Linha de pesquisa: história e historiografia da educação UFU. Uberlândia. MG. Jan. 2019.

SANTOS, Thayene da Costa Campos Santos; PAIXÃO, Thaylla Soares. A Mundialização do Capital e seus Impactos sobre o Processo de Trabalho e a Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 59, p.68-84, out2014 – ISSN:1676-2584 Disponível em: <file:///C:/Users/fuji/Downloads/8640348-10907-1-PB.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2018.

SAVIANI, Demerval. **Educação e questões da atualidade**, São Paulo, Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval ; O golpe parlamentar e seus impactos na educação brasileira: A crise política no Brasil, o golpe e o papel da educação na resistência e na transformação *in*: LUCENA, Carlos; PREVITALI, Fabiane S.; LUCENA LURDES. **A crise da democracia brasileira – Volume I –**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017; Uberlândia/Minas Gerais. Disponível em: <file:///C:/Users/fuji/Desktop/Artigos%20usados%20na%20disserta%C3%A7%C3%A3o/A%20Crise%20da%20Democracia%20Brasileira%20Saviane%20et.%20al%20Or%C3%A7o.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2018.

SECO, Ana Paula, AMARAL; Tânia Conceição Iglesias. Período Pombalino, **Revista HISTEDBR** (1986-2006). Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_pombalino_intro.html. Acesso em: 05 jun. 2018.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan; Análise de Conteúdo: Exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualit@s Revista Eletrônica**. ISSN 1677 4280 Vol. 17. No 1 (2015). Disponível em: <http://oficinas.incubadora.ufsc.br/index.php/Lucasfranco/article/view/2336/2155>. Acesso em: 03 set. 2018.

SIVIERE-PEREIRA, Helena Ornelas.; LOPES, Dennis Gabiatti.; SILVA, Nathalia Beatriz Fontes; CRISÓSTOMO, Renata Lemos.; Relação entre Dimensões Pessoais e Profissionais na Carreira docente: histórias de vida. . *In*: **A Formação de Professores/as um olhar multidimensional**. Org. BORGES, RICHTER e VIEIRA. São Carlos: Pedro & João Editores, 2017.

SOUZA, Irene Garcia Costa de – Subjetividade Docente: A Singularidade Constituída na Relação entre o Professor e a Escola. USP/SME-SP Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente. **EDUCARE** - XII Congresso Nacional de Educação – PUC PR – 26 a 29/10/2015.

SOUZA, Angelo R. de, GOUVEIA, Andréa B. Os trabalhos docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, vol. 19, nº 35. Dez/ 2011. Disponível em: <http://epaa.edu/ojs/article/view/860>. Acesso em 15 jul. 2018.

TANURI, Leonor Maria. História da formação docente. **Revista Bras. De Educação**. n.º14. p. 61-88. Mai/jun/jul/ago 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a05>. Acesso em 20 jan. 2019

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17 ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Andréa Beatriz Pereira Richitelle, **Identidades das Professoras Alfabetizadoras na Formação Continuada da Rede Municipal de Uberaba (MG): Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa- UFTM – Uberaba**, 2018.

TOSCHI, Mirza Seabra; A nova LDB e o Projeto Político Pedagógico. _____. Eleições de diretores: **A Escola experimenta a democracia**. Campinas, Papirus, 1996. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v5n1p36-44> . Acesso em: dez. 2018.

UBERABA; **Projeto Água Viva, Prefeitura Municipal de Uberaba**; coordenadora Luciana Curi Araújo M. Mascarenhas - Engenheira Sanitarista - CREA/MG: 59.31 3/. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/en/730941468743971299/pdf/E11010Vol-02.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2018.

UBERABA (MG). Secretaria Municipal de Educação. Decreto n.º1727, de 14 de março de 2018. Regulamenta o cumprimento da carga horária de formação continuada prevista nos artigos 36 e 37 da Lei Complementar nº 552/2017, referente ao processo avaliativo institucional e individual dos profissionais do magistério. – **Porta Voz**, Uberaba, MG, n.º1591 – Uberaba, 14 de Março de 2018-07-02

UBERABA (MG). Secretaria Municipal de Educação e Cultura. **Plano Decenal Municipal de Educação (2015-2024)**. Uberaba (MG), 2015. Disponível em: http://www.uberaba.mg.gov.br/portal/acervo/educacao/imagens/PDME/PMDE%202015-2024%20-%20VERSAO%20FINAL_29_05_15.pdf. Acesso em: 17 mar. 2018

UBERABA (MG). Secretaria Municipal de Educação. Portaria n.º 0019/2018. Estabelece normas para o cumprimento das atividades referentes à jornada extraclasse do Professor da Educação Básica (PEB), do Educador Infantil e do Coordenador Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Uberaba. **Porta Voz**, Uberaba, MG, n.º1591, p. 54-56, 14 mar. 2018. Disponível em: <http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2018/1591%20-%202014-03-2018.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2018.

VALENTE, Lucia F.; COSTA, Maria S. P. F. M.; SANTOS, Fernando H. **Nas trilhas do planejamento educacional e seus contornos nas políticas de educação no Brasil**. RBP AE - v. 32, n. 1, p. 025 - 045 jan./abr. 2016 . Disponível em: <file:///C:/Users/fuji/Downloads/62683-270530-1-PB.pdf>. Acesso em; 07 Jul. 2018.

VEIGA, Ilma. P. **Projeto Político Pedagógico da Escola – Uma construção possível**. 24ª Edição. Papirus Editora. Campinas, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Conselho escolar e projeto político pedagógico In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2010. p.113- 129.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico da Escola de Ensino Médio e Suas Articulações Com as Ações da Secretaria de Educação**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7179-4-4-projeto-politicopedagogico-escola-ilma-passos/file>. Acesso em: 05 jul. 2018.

VIERIA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Viera. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. **Educere**. p.3836-3848. ano 2016. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2008/93_159.pdf. Acesso em: 19 jan. 2019.

WIKIPEDIA, disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Escola_sem_Partido acessado em 30 nov. 2018.

ZEICHNER, Kenneth, Uma agenda de pesquisa para a formação docente. **Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, v.1, n.1, p.13-40, ago./dez.2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 02 fev. 2018.

APÊNDICE A - Solicitação de autorização para realização da pesquisa nas Escolas Públicas de Uberaba



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar-Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba (MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.

A: _____ (Uberaba/MG)

Uberaba, ____ de fevereiro de 2018

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa científica - **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE UBERABA – MG.**

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para a realização de entrevista semi estruturada, realização de grupo focal com professores dessa instituição educacional, que participem das formações continuadas em serviço e que estejam atuando em sala de aula por, no mínimo dois anos, pleiteamos, também, acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e legislação pertinente à formação continuada em serviço, para análise como parte da pesquisa: Formação continuada de professores em serviço – O Contexto de instituições públicas de Uberaba – MG, sob a responsabilidade da professora Doutora Maria Célia Borges, orientadora de Simone das Graças Leal, mestranda em Educação junto à Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)”. O objetivo dessa pesquisa é conhecer como acontece e qual a interferência da formação continuada em serviço, em termos de avanços conceituais e inovação pedagógica, nas práticas dos professores de Educação Básica de escolas públicas, da cidade de Uberaba/MG, para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos reunir informações junto aos docentes que participam da formação continuada em serviço, e acesso aos mencionados documentos, pois será nesse contexto que poderemos alcançar resultados de forma transparente e profícua, conforme proposta de nossa pesquisa.

2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E, conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê.

3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos à disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Maria Célia Borges

Docente Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE)
na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

marcelbor@gmail.com”

De acordo com a realização da pesquisa:

- deferido
 indeferido

Assinatura do Responsável da instituição

Local e data

**APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido - TCLE - para
Professores**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba (MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776 - E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE - para
Professores**

Título do Projeto: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE UBERABA – MG.**

TERMO DE ESCLARECIMENTO

Você está sendo convidado (a) a participar do estudo **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O Contexto de instituições públicas de Uberaba – MG.**, por ser professor (a) da educação básica da rede pública no município de Uberaba, participar da formação continuada em serviço, dessa instituição e estar atuando em sala de aula por no mínimo dois anos, sua participação é muito importante. O objetivo deste trabalho é conhecer como acontece e qual a interferência da formação continuada em serviço, em termos de avanços conceituais e inovação pedagógica, nas práticas dos professores de Educação Básica de escolas públicas, da cidade de Uberaba/MG. Caso você participe, será necessário responder a uma entrevista semiestruturada que será áudio gravada, com duração aproximada de uma hora, a ser desenvolvida pela pesquisadora, com perguntas referentes à sua participação na formação continuada em serviço e à relevância desta em sua prática e questões pertinentes a esse contexto e sua interferência na identidade profissional. Não será feito nenhum procedimento que traga qualquer desconforto ou risco à sua vida pessoal ou profissional. Esperamos, como benefício (s) desta pesquisa, levantar dados que venham discutir a visão dos docentes da educação básica da escola pública no que se refere à formação continuada em serviço e a transformação de suas práticas escolares, adequando a escola a seu tempo. Esta reflexão feita pelos docentes poderá subsidiar uma reformulação curricular para incorporá-lo ao contexto social atual, buscando responder de que forma isso ocorre dentro da formação continuada em serviço. Temos consciência que as técnicas utilizadas – entrevista semiestruturada e grupo focal, às vezes, podem ocasionar desconfortos/incômodos, pois o participante sabe que as informações concedidas serão analisadas. Por isso, respeitando-se o previsto na Resolução 466/12 CNS, destacamos que os participantes da pesquisa serão tratados como números e letras, e o risco de perda de confidencialidade será minimizado. Você poderá obter todas as informações que quiser; poderá ou não participar da pesquisa e o seu consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem prejuízo no seu atendimento. Pela sua participação no estudo, não receberá qualquer valor em dinheiro, mas haverá a garantia de que todas as despesas necessárias para a realização da pesquisa não serão de sua responsabilidade. Seu nome e sua identidade, como já mencionado, não aparecerão em qualquer momento do estudo, pois você será identificado (a) por código composto de uma letra e um número.

APÊNDICE C – Termo de Consentimento



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO
Rua Madre Maria José, 122 - 2º. Andar - Bairro Nossa Senhora da Abadia CEP: 38025-100 – Uberaba(MG)
Telefone: (0**34) 3700-6776.- E-mail: cep@pesqpg.uftm.edu.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE APÓS ESCLARECIMENTO

Título do Projeto: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO - O CONTEXTO DE INSTITUIÇÕES PÚBLICAS DE UBERABA – MG.**

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e qual procedimento ao qual serei submetida (o). A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que eu sou livre para interromper a participação na pesquisa a qualquer momento, sem justificar a decisão tomada. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro por participar do estudo. Eu concordo em participar no estudo. Após a assinatura, receberei uma via (não fotocópia) deste documento.

Uberaba/MG, _____/_____/_____

Assinatura do professor/participante da pesquisa: _____

Documento de Identidade: _____

Assinatura do pesquisador/ orientador: _____

Telefones de contato:

Prof^aDr^a Maria Célia Borges - 99134 99172-0810 e 34-3268-1092

Simone das Graças Leal – 34- 99634- 0507 e 34- 3071-5296.

Email: marcelbor@gmail.com/simonegracasleal@gmail.com

APÊNDICE D - Roteiro para entrevista semiestruturada

Como o professor avalia a formação continuada e a formação continuada em serviço?

A formação continuada em serviço contribui ou deveria contribuir para a prática do professor em sala de aula?

O professor tem a possibilidade de interferir/ou mudar a formação continuada? Se for possível, de que forma isso pode acontecer?

Como vocês, professores da educação básica, veem a relação entre os profissionais durante a formação? Há uma interação?

Os professores participam das formações com prazer ou com sofrimento. Quais os motivos que afloram desses sentimentos?

Qual seria a formação em serviço ideal para a realidade atual?

Qual a importância da formação continuada para a construção da identidade do professor?

Os professores valorizam sua profissionalização? Tem consciência de que as formações continuadas e continuadas em serviço fazem parte do processo de sua formação como profissional e de seu melhor desempenho em sala de aula?