

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

SUELY SILVA NOGUEIRA

**FORMAÇÃO CONTINUADA VIRTUAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS
GERAIS: PROCESSOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES**

UBERABA

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

SUELY SILVA NOGUEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA VIRTUAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO E
DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS
GERAIS: PROCESSOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade
Federal do Triângulo Mineiro,
como requisito parcial para
obtenção do título de Mestra em
Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Martha
Maria Prata Linhares

UBERABA

2025

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

N715f Nogueira, Suely Silva
Formação continuada virtual da escola de formação e desenvolvimento profissional de educadores de Minas Gerais: processos, desafios e possibilidades / Suely Silva Nogueira. -- 2025.
209 p. : il., fig., graf., tab.

Dissertação (Mestrado em Educação). -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2025
Orientadora: Profa. Dra. Martha Maria Prata Linhares

1. Professores - Formação. 2. Ensino fundamental. 3. Prática de ensino. I. Linhares, Martha Maria Prata. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.

CDU 371.13

SUELY SILVA NOGUEIRA

FORMAÇÃO CONTINUADA VIRTUAL DA ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS: PROCESSOS, DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração "Educação" (Linha de Pesquisa: Fundamentos e Práticas Educativas) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro como requisito parcial para obtenção do título de mestre.

Uberaba, 25 de fevereiro de 2025

Banca Examinadora:

Dra. Martha Maria Prata Linhares – Orientadora
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Vanessa de Paula Cintra
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Dra. Sálua Cecílio
Universidade de Uberaba



Documento assinado eletronicamente por **MARTHA MARIA PRATA LINHARES, Professor do Magistério Superior**, em 25/02/2025, às 13:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **VANESSA DE PAULA CINTRA, Professor do Magistério Superior**, em 25/02/2025, às 13:56, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



Documento assinado eletronicamente por **Sálua Cecílio, Usuário Externo**, em 26/02/2025, às 11:38, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#) e no art. 34 da [Portaria Reitoria/UFTM nº 215, de 16 de julho de 2024](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufm.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **1446608** e o código CRC **47104D18**.

Dedico este trabalho aos meus queridos pais, Sebastião e Vitória, mestres da minha vida, que nunca mediram esforços para me auxiliar no meu percurso de aprendizagem.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por me proporcionar tantas oportunidades de crescimento espiritual, intelectual e profissional. Por guiar os meus passos e cuidar de cada detalhe para que tudo desse certo.

Aos meus pais, Sebastião e Vitória, meus maiores fãs, que, mesmo não tendo a oportunidade de estudarem em uma escola, sempre compreenderam o valor de uma instituição de ensino e me incentivaram a permanecer nos estudos.

Ao meu marido Wagner, por estar sempre ao meu lado nas minhas escolhas e por ter me dado suporte para que esse sonho pudesse ser realizado.

Aos meus filhos Gustavo e Lisandra, pela paciência e compreensão nos momentos em que precisei me abdicar de suas companhias para me dedicar aos estudos.

Aos meus queridos familiares, pois tenho a certeza de que torceram e se alegraram com as minhas conquistas.

À Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais (SEE-MG), por autorizar o afastamento integral de minhas atividades para que eu me dedicasse integralmente aos estudos. Estendo esse agradecimento aos colegas da Superintendência Regional de Ensino de Uberaba, pelas contribuições à minha pesquisa.

Aos colegas da minha turma de Pós-Graduação em Educação, pelas trocas de experiências, pelos grupos de estudos, seminários, lanches acompanhados de uma boa conversa e muitas risadas. Destaco aqui um agradecimento bem carinhoso à minha amiga Larissa, legado do mestrado, pelo carinho, cuidado e amizade.

Às colegas Cintia Resende, Roberta Costa e Luciana Caixeta, minha eterna gratidão pelo suporte e parceria, pelo tempo tão precioso dedicado a mim, sempre que eu precisei.

Um agradecimento especial vai para minha professora e orientadora, Martha Maria Prata Linhares. Primeiramente, pela confiança em meu potencial e depois pelo carinho, respeito, humildade, disponibilidade,

parceria e pela sua competência e assertividade nas orientações dispensadas a mim.

Ao professor Lúcio Álvaro Marques, que coordenou o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UFTM) durante parte do período em que fui discente, pela disponibilidade e atenção às minhas demandas. Sinto-me grata pelo suporte que me ofereceu, ainda que em um curto período, mas que foi essencial para minha trajetória.

A Gracinda Barros e Rafael Dias, pelo carinho e competência nos atendimentos e orientações prestados a mim durante o período em que atuaram como técnicos em assuntos educacionais do PPGE-UFTM.

Aos membros da banca de qualificação, Prof.^a Dra. Sálua Cecílio e Prof.^a Vanessa de Paula Cintra, pelas contribuições que enriqueceram a minha pesquisa e me proporcionaram um novo olhar como pesquisadora e escritora.

RESUMO

Esta dissertação apresenta uma pesquisa sobre a formação continuada oferecida pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, disponibilizada por meio de seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Inserida em um contexto educacional marcado por transformações significativas nas práticas docentes, a investigação evidencia a relevância da formação continuada para atender às demandas do ensino contemporâneo. Ao considerar as discussões sobre a formação continuada de professores e as especificidades do período de transição entre as etapas do ensino fundamental, o estudo busca aprofundar o entendimento desses temas, analisando como são tratados no contexto do estado de Minas Gerais e identificando desafios e potencialidades no cenário educacional local. A pesquisa reflete sobre a Escola de Formação como um braço estratégico da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), com potencial para contribuir social e cientificamente para o processo formativo exigido na área da educação. Problematiza e também analisa o processo de criação, disponibilização e avaliação dos cursos ofertados no AVA. O objetivo geral foi investigar se a formação continuada oferecida pela escola, por meio de cursos no AVA, contribui para o desenvolvimento profissional de docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Para alcançar esse propósito, foram implementados os objetivos específicos de analisar os cursos de Educação a Distância (EaD) oferecidos pela escola; identificar mudanças na prática docente atribuídas à participação na formação continuada virtual; compreender as necessidades formativas dos professores, incluindo aquelas emergentes do período pós-covid-19; e examinar como as demandas formativas dos professores são incorporadas ao planejamento dos cursos no AVA. Relacionada ao campo científico da formação de professores, esta pesquisa se justifica por sua contribuição ao analisar a formação continuada oferecida no AVA da Escola de Formação e por investigar como essa formação se relaciona com o desenvolvimento profissional docente. Ao identificar suas contribuições e limitações, espera-se que este estudo possa fomentar o aprimoramento de iniciativas

formativas, incentivando o diálogo com os professores e a construção coletiva de recomendações para futuras formações. Com abordagem qualitativa e natureza exploratória, a pesquisa fundamentou-se teoricamente em autores como Freire, Shulman, Garcia, Tardif, Nóvoa e Alvim, entre outros, que enriqueceram as discussões deste trabalho. Os dados foram coletados por meio de questionários *on-line*, Técnica de Associação Livre de Palavras, entrevistas semiestruturadas e análise documental. A análise dos dados baseou-se na análise temática descrita por Fontoura. Os participantes da pesquisa são professores do Ensino Fundamental, Anos Finais, e um membro representante da Escola de Formação. Os resultados apontam que, embora os cursos oferecidos pela Escola de Formação atendam parcialmente às necessidades dos professores, a priorização das demandas institucionais da SEE/MG sobre as necessidades práticas dos docentes evidencia um desalinhamento entre as formações e os desafios cotidianos enfrentados na sala de aula. Os relatos revelam a necessidade de que as formações promovam um diálogo direto com a realidade escolar e com espaços de interação, valorizem as especificidades dos docentes e integrem teoria e prática de forma mais significativa.

Palavras-chave: ensino fundamental; necessidades docentes; prática docente; formação de professores.

ABSTRACT

This dissertation presents research on the continuing education offered by the School for the Training and Professional Development of Educators of Minas Gerais, provided through its Virtual Learning Environment (VLE). Situated in an educational context marked by significant transformations in teaching practices, the investigation highlights the relevance of continuing education in meeting the demands of contemporary teaching. Considering discussions on teacher continuing education and the specificities of the transition period between the stages of elementary education, the study seeks to deepen the understanding of these topics, analyzing how they are addressed within the context of Minas Gerais and identifying challenges and opportunities in the local educational scenario. The research reflects on the School for the Training of Educators as a strategic branch of the State Department of Education of Minas Gerais (SEE/MG), with the potential to contribute socially and scientifically to the formative processes required in the field of education. It problematizes and analyzes the processes of creation, availability, and evaluation of the courses offered through the VLE. The general objective was to investigate whether the continuing education provided by the school, through VLE courses, contributes to the professional development of teachers working in the final years of elementary school. To achieve this purpose, the following specific objectives were implemented: to analyze the distance education (DE) courses offered by the school; to identify changes in teaching practices attributed to participation in virtual continuing education; to understand the formative needs of teachers, including those emerging in the post-COVID-19 period; and to examine how teachers' formative demands are incorporated into the planning of VLE courses. Related to the scientific field of teacher education, this research is justified by its contribution in analyzing the continuing education offered through the VLE of the School for the Training of Educators and by investigating how this education relates to the professional development of teachers. By identifying its contributions and limitations, this study is expected to foster the improvement of formative initiatives, encouraging dialogue with teachers and the collective construction of recommendations for future training. With a qualitative

approach and exploratory nature, the research was theoretically based on authors such as Freire, Shulman, Garcia, Tardif, Nóvoa, and Alvim, among others, who enriched the discussions in this work. Data were collected through online questionnaires, the Free Word Association Technique, semi-structured interviews, and document analysis. Data analysis was based on the thematic analysis described by Fontoura. The participants of the research were elementary school teachers (final years) and a representative member of the School for the Training of Educators. The results indicate that, although the courses offered by the School for the Training of Educators partially meet the teachers' needs, the prioritization of the institutional demands of SEE/MG over the practical needs of educators highlights a misalignment between the training provided and the everyday challenges faced in the classroom. The accounts reveal the need for the training to promote direct dialogue with the school reality, foster spaces for interaction, value the specificities of teachers, and integrate theory and practice more meaningfully.

Keywords: elementary education; teacher needs; teaching practice; teacher education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Pesquisa TIC educação	27
Figura 2	Pesquisa TIC educação	28
Figura 3	Foto interna do Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto.....	49
Figura 4	Foto interna da Biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós..	50
Figura 5	Foto interna do Museu de Ciências Naturais Leopoldo Cathoud	51
Figura 6	Retrato do site da Escola de Formação.....	52
Figura 7	Entendendo o cálculo do Ideb	72
Figura 8	Ideb Minas Gerais – Anos Iniciais – Rede Pública – 2019....	73
Figura 9	Ideb Minas Gerais – Anos Finais – Rede Pública – 2019....	74
Figura 10	Taxas de transição AI/AF do Ensino Fundamental Rede Pública	75
Figura 11	Nuvem de palavras - Escolhas Predominantes – Quadros 20 e 21	89
Figura 12	Nuvem de palavras – O que a formação continuada virtual da Escola de Formação inspira: principais palavras.....	125
Quadro 1	Lista de repositórios bibliográficos/estratégias de pesquisa..	39
Quadro 2	Resultados obtidos por banco de dados	40
Quadro 3	Trabalhos que atendem aos critérios de inclusão.....	40
Quadro 4	Objetivos/foco das pesquisas analisadas.....	44
Quadro 5	Pesquisas/áreas de aprimoramento.....	45
Quadro 6	Percurso Formativo – Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).....	54
Quadro 7	Percurso Formativo - Matemática na Prática.....	57
Quadro 8	Percurso formativo - Práticas de Leitura.....	58
Quadro 9	Percurso formativo – Avaliação Educacional.....	58
Quadro 10	Percurso formativo – Correção de Fluxo.....	59
Quadro 11	Percurso formativo – Tecnologia e Inovação.....	60
Quadro 12	Percurso formativo – Dialog@r Minas (em articulação com o CONSED e a Plataforma Digital Vivescer)	61

Quadro 13	Percurso formativo – Reforço escolar.....	61
Quadro 14	Cursos em parceria com outras secretarias do Governo do Estado de Minas Gerais e instituições externas.....	63
Quadro 15	Codificação das participantes da pesquisa.....	81
Quadro 16	Cursos predominantes em escala geral.....	85
Quadro 17	Cursos predominantes Ensino Fundamental - Anos Finais..	88
Quadro 18	Aproveitamento dos cursos (temas e trechos)	90
Quadro 19	Contribuição dos Materiais Pedagógicos e Interações nos Cursos (temas e trechos)	92
Quadro 20	Adequação dos cursos às atuais necessidades docentes (temas e trechos)	101
Quadro 21	Cursos on-line de interesse ou necessidade para os docentes (temas e trechos)	107
Quadro 22	Necessidades específicas para a fase de transição (temas e trechos)	113
Quadro 23	O que a Formação continuada virtual da Escola de Formação inspira: Principais palavras (temas e palavras) ...	124
Quadro 24	Sugestões de melhorias para a Escola de Formação.....	128
Quadro 25	Desafios dos professores após período de isolamento social.....	135

SUMÁRIO

	ONDE TUDO COMEÇOU.....	15
1	INTRODUÇÃO.....	22
1.1	CONTEXTO DA PESQUISA.....	23
1.2	JUSTIFICATIVA DA PESQUISA.....	33
1.3	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	35
1.4	NAVEGANDO PELA METODOLOGIA.....	36
2	UMA JORNADA PELA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS.....	41
3	A ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS.....	53
3.1	O AMBIENTE FÍSICO.....	55
3.2	O SITIO ELETRÔNICO.....	51
3.3	O AMBIENTE EAD PARA DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS: CURSOS OFERTADOS.....	54
4	O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS.....	80
5	ANÁLISE DE DADOS.....	93
5.1	A CODIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	96
5.2	ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS E DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	96
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	181
	REFERÊNCIAS.....	189
	APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO <i>ON-LINE</i>	201
	APÊNDICE B - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES	207
	APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA SERVIDOR ESCOLA DE FORMAÇÃO	209

ONDE TUDO COMEÇOU

“O nosso verdadeiro lugar de nascimento é aquele em que lançamos pela primeira vez um olhar de inteligência sobre nós próprios.”

Yourcenar, 2022, p.33

Nasci em São José da Bela Vista, cidade do interior de Minas Gerais, no dia 1º de maio de 1977. Já no meu primeiro ano de vida, mudei-me com minha família para Uberaba, cidade onde resido até o presente momento. Meu primeiro contato com a educação formal foi em uma creche na cidade de Uberaba, local onde recebi cuidados, atenção e carinho. Como eu ainda era muito nova, não tenho muitas lembranças desse período, mas quando penso sobre ele, eu tenho uma boa sensação, de acolhimento e carinho.

Minha trajetória como aluna do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, de 1984 a 1987, aconteceu em uma escola estadual em Uberaba. Tenho pouquíssimas recordações desse período, não sei explicar o porquê, contudo, nenhum professor marcou essa fase da minha vida. Não me recordo do nome de nenhum deles. O que me vem à memória são meus colegas e uma imagem minha correndo por toda a área externa da escola. Essa ausência de memórias sobre meus educadores aponta para possíveis lacunas na interação professor-aluno, o que pode ter influenciado meu desenvolvimento escolar. Um exemplo disso é a lembrança marcante de minha dificuldade inicial em reconhecer a letra 'L' minúscula, destacando como até mesmo questões aparentemente simples podem gerar insegurança e impactar o processo de aprendizagem.

Prossegui no Ensino Fundamental, Anos Finais, de 1988 a 1992, em outra escola estadual, em Uberaba. Lembro-me do convívio com meus colegas, foi uma época muito especial para mim. Nesse período, não consegui desenvolver bem todas as competências e habilidades próprias dessa etapa de ensino. Tive dificuldades em aprender certos conteúdos relacionados à matemática. Esse contraste entre experiências sociais e

pedagógicas reforçou minha percepção sobre a importância de um acompanhamento docente mais próximo.

Assim, ao longo de minha trajetória escolar, desde os primeiros passos na educação infantil até os horizontes do ensino fundamental, observei uma peculiaridade: uma notável dificuldade em lembrar a fisionomia e interações com a maioria dos nossos professores. Em contraste com as narrativas de colegas da mesma época, que possuem lembranças vivas de seus educadores, percebo a possibilidade de desafios na interação professor-aluno que poderiam ter influenciado no desenvolvimento acadêmico. Entre as poucas memórias que retive, destacam-se as inúmeras dúvidas frequentemente não esclarecidas sobre os conteúdos abordados e a constante prática de cópias para fixação de conteúdo, indicando lacunas significativas em meu processo de aprendizagem.

Em 1993, no ensino médio, continuei os estudos na mesma escola, cursando a 1ª série. Foi um ano muito proveitoso e agradável. Já em 1994, iniciei a 2ª série, em uma terceira escola estadual, na qual tive a oportunidade de ter professores incríveis, que me esclareceram dúvidas que eu carregava desde o ensino fundamental e que me impediam de progredir no aprendizado. No final daquele ano, a vida me presenteou com uma dádiva, a minha primeira filha, Lisandra. Casei-me e, após concluir o 2º ano, deixei os estudos, pela insegurança perante meus colegas. Embora inesperada, a gravidez foi uma experiência maravilhosa, pois amei minha filha desde o instante em que soube dela.

Como estudar é inerente ao meu ser, retomei os estudos em 1996, cursando a 3ª série, em um colégio particular, também em Uberaba, local onde finalizei o ensino médio. Nesse percurso do ensino médio, obtive uma melhora significativa em meu processo de aprendizagem. Assim, percebo a ideia de que professores mais bem-preparados são essenciais para o nobre ofício de ensinar. Aprendi muito e compreendi a importância do papel do professor na aprendizagem e na correta percepção da autoestima dos alunos.

Em 2004, engravidei da minha segunda filha, Amanda. Momentos de pura alegria e satisfação preencheram meus dias, mas foram breves, pois

ela partiu para o plano espiritual no início de 2005. A tristeza se apoderou de mim com muita intensidade. O mundo ao meu redor perdeu todo o sentido. Após alguns meses de luto, senti despertar em mim a necessidade de retornar aos estudos, pois adquirir conhecimento sempre foi a chama que me impulsionou a seguir adiante. No entanto, pouco tempo depois, descobri que estava grávida do meu terceiro filho, Gustavo. Ele veio como um recado de Deus, reafirmando Seu amor e mostrando que a vida precisava continuar. Gustavo trouxe luz e amor aos meus dias, preenchendo o vazio que havia ficado. Apesar disso, ainda não me sentia pronta para encarar a rotina diária de uma faculdade.

Como não costumo me abater, então, ingressei-me no segundo semestre de 2005, com 33 anos, no ensino superior, no curso de pedagogia – EaD. A princípio, estive receosa, por ser um curso no formato EaD, mas, já nos primeiros dias percebi o quanto a universidade era organizada e fornecia um estudo de qualidade, considerando a profundidade dos temas tratados, a competência dos instrutores e os materiais didáticos utilizados. As aulas foram muito proveitosas, os professores bem-preparados para a tarefa de ensinar. Reforcei a importância do preparo do docente para a execução de seu trabalho.

Logo após a conclusão da minha graduação, em 2010, tive meu primeiro contato com a sala de aula lecionando em uma turma de educação integral, no 3º ano do Ensino Fundamental, Anos Iniciais, em uma escola municipal de Uberaba, por seis meses. Foi uma experiência única e inesquecível, apesar da turma ser bem-agitada, com atos de violência entre os alunos durante todas as aulas, não respeitando a figura do professor. No primeiro mês, enfrentei muitos problemas de indisciplina e violência.

Naquele contexto, eu não conseguia introduzir nenhum tipo de conteúdo, pois a indisciplina da turma não me permitia. Ao identificar a causa, que era uma combinação de desestrutura familiar e estereotipação de alguns alunos pelos professores, comecei a focar no fortalecimento dos vínculos afetivos entre os colegas. Foi nesse momento que criei um projeto relacionado a disciplina e aprendizado. Nas primeiras semanas, os alunos não se interessaram muito, mas quando entenderam a causa, a

metodologia e o objetivo do projeto, começaram a participar com muito entusiasmo. Foi prazeroso ver a mudança comportamental deles. Lembro-me, com todos os detalhes, de que cada momento vivido foi especial, tanto para eles, como para mim. Após alguns meses, já havia conquistado o respeito e a confiança de todos eles.

Naquela ocasião, tenho uma lembrança específica de um aluno que era altamente violento, o qual me dediquei incansavelmente para conquistar a sua confiança. Em certo dia, ele cometeu um ato de violência contra um colega de turma, então decidi acionar os pais para uma conversa. No momento marcado, sua avó, embriagada, chegou na escola. Quando a informei do fato acontecido, ela começou a esbravejar e a se referir ao neto com palavras de baixo calão, dizendo que ele era “a maior desgraça de sua vida”. Após esse episódio, entendi um pouco do porquê dos rompantes de violência dele. Isso me entristeceu muito e fez com que eu me dedicasse cada vez mais ao meu trabalho de educadora. Reforcei minhas tentativas de aproximação do aluno em questão e, para minha alegria, em um determinado momento, ele cedeu aos meus “encantos” e até abraços eu recebia dele. Esse afeto entre nós facilitou minhas intervenções contra sua agressividade e em favor da sua aprendizagem.

Nesse ínterim, em 2011, continuei meus estudos fazendo um curso de pós-graduação, *lato sensu*, em Supervisão e Inspeção Escolar e, após seis meses trabalhando como professora, fui convocada para assumir o cargo de um concurso no qual fui aprovada. Quando solicitei o desligamento, minha tristeza foi ver a decepção dos alunos com minha saída. Meses depois, ao encontrar-me com a diretora da escola, ela me relatou que os alunos não aceitaram a nova professora e que fizeram uma “rebelião” para que eu voltasse.

Quando assumi o cargo de assessora pedagógica, tive a percepção, por um novo olhar, agora como parte integrante da gestão educacional, que parte das dificuldades enfrentadas na educação estavam ligadas à gestão escolar. Durante a execução do meu trabalho, ficou bem nítido que, em algumas escolas, os professores não tinham direcionamento, apoio e monitoramento em suas ações. Isso revelou que eles atuavam com os seus próprios entendimentos, mesmo certos ou errados. Dessa forma, senti

crescer a necessidade de colaborar na construção de uma educação mais alinhada aos propósitos do processo de ensino e aprendizagem.

Em 2013, fui efetivada, por meio de concurso público, no cargo de inspetora escolar, na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais, lotada na Superintendência Regional de Ensino de Uberaba. Continuei minha trajetória na educação básica, porém, em uma função que exigiu (e exige) de mim conhecimentos amplos em relação à educação básica, pois a minha atuação se dá em todos os setores da escola, desde o pedagógico, financeiro, pessoal até a gestão escolar. Nesse cargo, expandi os meus conhecimentos sobre o contexto educacional e sobre as deficiências do nosso sistema de ensino.

Cruzei caminhos repletos de situações positivas, mas também encontrei inúmeros obstáculos como violência entre professores e alunos, evasão escolar, absenteísmo, estudantes sem competências básicas consolidadas de etapas anteriores, alunos sem acesso a tecnologias, educadores lutando para se adaptar às novas tecnologias educacionais, formação continuada de professores sendo desvalorizada pelos próprios atores da educação, entre outras situações. Esse cenário despertou em mim um sentimento de profunda insatisfação, que apenas intensificou meu ardente desejo de contribuir com a educação.

Dessa maneira, em meados de 2022, após pensar e repensar muito, decidi-me inscrever no processo seletivo da UFTM para cursar mestrado em educação. Para minha surpresa, fui aprovada em todas as etapas. Surpresa, sim! Porque voltar a estudar depois de 13 anos fora do contexto acadêmico é um grande salto, um salto que não me intimidou, pois a formação significa começar um novo ciclo para mim, sempre, assim como fiz em toda minha vida. Então, em 2023, comecei essa empreitada no sentido de revisitar a minha trajetória profissional com o desejo de ampliá-la.

Como meu percurso escolar e minha vida profissional estiveram permeados por assuntos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, o tema do meu projeto de pesquisa não poderia ser diferente da temática “formação de professores”, mais especificamente, a continuada, e sobretudo dos docentes dos anos finais do ensino

fundamental. Essa escolha reflete uma observação crítica sobre a realidade educacional, em que a formação continuada é vista como essencial para melhorar o desempenho do ensino.

Percebi nesse caminho a carência de incentivo à formação continuada dos docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais. Essa carência se torna um desafio importante, pois segundo o Plano Nacional de Educação (2014-2024), a formação continuada é essencial para garantir a qualidade do ensino e o desenvolvimento das práticas pedagógicas necessárias à melhoria dos resultados educacionais (Brasil, 2014). No entanto, como apontado por Shulman (2005) e Tardif (2021), a formação docente não pode ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo que responde às mudanças na sociedade e nas necessidades dos alunos.

A falta de estímulo à formação continuada limita a capacidade dos professores de aplicar práticas pedagógicas inovadoras e atualizadas, comprometendo não apenas o aprendizado dos alunos, mas também seu desenvolvimento integral.

Os alunos do ensino fundamental se encontram em um momento de muitas transformações e rupturas, transitando do fundamental, anos iniciais, que oferece um ensino mais lúdico, concreto, com a figura do professor unidocente, que tem um contato mais próximo e afetivo com os alunos, para o fundamental, anos finais, no qual passam a ter a vivência com diferentes docentes e com conteúdos muitas vezes fragmentados.

Reforçando esse entendimento, Reis e Nogueira (2021) pontuam que é possível notar que as aulas que são interativas, dinâmicas e não se baseiam predominantemente na exposição de conteúdo ou no uso excessivo de materiais didáticos, estão menos presentes na vivência das crianças e adolescentes durante os anos finais do ensino fundamental. E quando essa situação não se consuma, as aulas podem se tornar desestimulantes aos alunos e deixar de proporcionar prazer durante o processo de aprendizagem.

Contribuindo com a reflexão, Plácido (2017) destaca a falta de ludicidade como mais um fator relacionado à mudança de nível escolar e às alterações na rotina. A pesquisa da autora mostra que a falta de

elementos lúdicos e de estímulos à imaginação impacta o desenvolvimento das habilidades dos alunos. Para ela, isso ficou evidente quando uma criança mencionou que, no ano anterior, a professora costumava contar histórias antes de explicar os assuntos no quadro, até mesmo usando nomes de pessoas nos exemplos de problemas de matemática, enquanto agora as aulas estão monótonas.

Dessa maneira, a formação continuada de professores, principalmente com temas relacionados às tecnologias digitais, desempenha um papel fundamental nesse período de transição, pois oferece recursos que, quando bem-utilizados, promovem a ludicidade no ambiente educacional. Por meio deles, é possível criar atividades interativas e divertidas, incentivando a participação e o engajamento dos alunos. Além disso, essas tecnologias também podem facilitar a interação entre professor e aluno, permitindo uma comunicação mais dinâmica e colaborativa, enriquecendo o processo de ensinar e aprender.

Com base em minha trajetória pessoal e profissional, percebo que a formação continuada dos professores desempenha um papel central nos processos de ensino e aprendizagem, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, uma etapa marcada por transformações na vida dos alunos. Minhas experiências mostram que o preparo docente vai além do domínio de conteúdos, abrangendo a capacidade de compreender as necessidades dos estudantes, estabelecer conexões significativas e adotar práticas pedagógicas que favoreçam o aprendizado. Com esse entendimento, escolhi aprofundar meus estudos com o objetivo de contribuir para o desenvolvimento de propostas que respondam aos desafios da educação e dialoguem com as realidades vivenciadas pelos professores.

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem o propósito de investigar, a partir dos professores, se a formação continuada ofertada pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, por meio de cursos em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental.

A opção pela pesquisa no AVA se justifica por ser uma adaptação contemporânea para a formação dos educadores, ressaltando a importância das tecnologias digitais na educação. Com essa investigação, buscamos ampliar a compreensão sobre a relação entre a formação continuada e a prática docente, além de oferecer subsídios que possam contribuir para o aprimoramento da gestão educacional e o desenvolvimento de políticas mais assertivas voltadas à formação de professores.

Para atingir nosso objetivo, dividimos o texto em cinco tópicos. Adentramos, anteriormente, em minha história de vida, na qual foram explicitados significativos momentos, perpassando pela infância, juventude e fase adulta, com fragmentos de vida que deram sentido a esta dissertação, que é fruto do problema levantado e da pesquisa realizada.

Neste primeiro tópico, apresentamos a introdução que delinea a estrutura desta dissertação. Nesse espaço, oferecemos uma breve contextualização do tema investigado, destacando a justificativa que fundamenta o estudo, bem como os objetivos gerais e específicos que orientam sua condução. Além disso, abordamos a metodologia adotada, detalhando os caminhos seguidos ao longo da investigação.

A jornada da pesquisa bibliográfica foi descrita no tópico 2, no qual apontamos o que dizem as produções acadêmicas sobre a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, buscadas a partir dos descritores que guiam a pesquisa. São eles: “Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores De Minas Gerais”, “Escola de Formação”, “Magistra”, “Educadores”, “Minas Gerais”.

O termo “Magistra” refere-se ao nome da Escola de Formação em um determinado período de sua história.

No tópico 3, apresentamos a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais - MAGISTRA, descrevendo o seu ambiente físico e virtual de aprendizagem, os cursos ofertados no AVA para os docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais, e os cursos ofertados em parceria com outras secretarias do governo do estado de Minas Gerais e instituições externas, que podem ser realizados por esses docentes.

No tópico subsequente, tecemos um retrato do Ensino Fundamental, Anos Finais, o palco educacional onde os participantes da nossa pesquisa desempenham seus papéis. A análise de dados foi descrita no tópico 5.

A última etapa foi dedicada às considerações finais, com revisão e destaque dos aspectos mais relevantes da pesquisa e, principalmente, como os resultados respondem às perguntas de pesquisa que foram propostas inicialmente.

- CONTEXTO DA PESQUISA

A chegada da internet no Brasil, conforme Guizzo (1999), ocorreu oficialmente em setembro de 1988. Inicialmente, seu uso foi restrito ao âmbito acadêmico, sendo posteriormente disponibilizada aos demais usuários. Desde então, a internet passou por uma série de transformações e avanços. Com sua expansão para além do ambiente acadêmico, sua influência rapidamente se estendeu a diversos setores da sociedade, incluindo a educação. Nesse contexto, Castells (2003) ressalta que

[...] a internet passou a ser a base tecnológica para a forma organizacional da Era da Informação: a rede, por meio da qual se possibilitou, de forma inédita, a comunicação de muitos com muitos, num momento escolhido e em escala global. (Castells, 2003, p. 7-8).

A partir dos anos 2000, o acesso à internet tornou-se cada vez mais democratizado, permitindo o surgimento de novos meios de comunicação,

aprendizado e compartilhamento de dados. Essa evolução tecnológica impulsionou a criação de plataformas de ensino a distância, ferramentas colaborativas e recursos educacionais digitais, transformando o modo como o conhecimento é produzido, disseminado e adquirido no Brasil. Rivas (2022) elucida que estamos em uma nova era educativa, com a rápida ascensão das plataformas de ensino no decorrer da última década.

De acordo com a pesquisa TIC Educação de 2019, apenas 14% das escolas públicas utilizavam plataformas de ensino a distância para desenvolver atividades pedagógicas. No entanto, com a chegada da pandemia em 2020 e o consequente fechamento das instituições de ensino, o cenário mudou drasticamente: mais de 80% das escolas estaduais passaram a adotar as plataformas de videoconferência, como Microsoft Teams, Zoom e Google Meet. Com o avanço da tecnologia e a consolidação da internet, a educação a distância passou a ser uma solução viável para atender tanto às demandas da formação inicial quanto da formação continuada de profissionais em diversas áreas e setores da sociedade (Prado, 2009).

No cenário da formação continuada de professores, instituições de ensino e secretarias de educação têm recorrido de forma crescente a plataformas digitais para oferecer cursos, formações e materiais pedagógicos aos docentes. De acordo com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG),

[...] cada vez mais, a educação a distância tem se configurado numa estratégia de formação que permite criar uma situação em que os atores, mesmo separados por tempo e espaço, se sintam próximos, contribuindo para o aprendizado colaborativo (Minas Gerais, 2024).

Porém, a adoção dessas plataformas levanta questões importantes sobre a qualidade, como a profundidade dos temas tratados, a competência dos instrutores e os materiais didáticos utilizados, além da relevância do conteúdo para o desenvolvimento profissional dos professores. Não são todas as iniciativas *on-line* que apresentam a mesma

capacidade de alcançar os resultados esperados, ou seja, em realmente colaborar para a melhoria da prática docente no ambiente de ensino. Muitas vezes, há uma lacuna significativa entre o conteúdo disponibilizado nesses cursos e aquilo que efetivamente atende às necessidades dos professores no cotidiano escolar.

Essa disparidade é corroborada por Prado (2009, p. 204), ao afirmar que “nem todas as propostas de cursos a distância têm a mesma preocupação e, tampouco, os mesmos princípios educacionais que norteiam o planejamento, a metodologia e a realização de um curso”. Além disso, Valente (2000, *apud* Prado, 2009, p. 204) argumenta que há dois modelos educacionais diferentes: o modelo bancário, onde a comunicação é unidirecional (um-para-muitos) e centrada na transmissão de informações, e propostas baseadas na concepção interacionista, que promovem a comunicação entre os participantes. Este último modelo busca criar ambientes de aprendizagem mais dinâmicos, favorecendo a construção de conhecimento, a autonomia e o desenvolvimento de competências, alinhados às demandas da sociedade contemporânea. Nesse viés, Ordones e Ferneda (2022, p. 9) enfatizam “a importância de se escolher uma tecnologia adequada e pedagogicamente correta. Caso contrário, podem ocorrer sérios prejuízos aos processos educativos”.

Essa tendência reflete a crescente necessidade de adaptar os métodos de ensino e aprendizagem às demandas do mundo contemporâneo. As tecnologias digitais oferecem oportunidades que promovem uma formação mais flexível para os professores, tanto em relação ao tempo quanto ao espaço. Nessa ótica, Moran (2023) aponta que a educação a distância tem transformado significativamente as formas de ensinar e aprender, influenciando até mesmo os modelos presenciais. Essas mudanças incluem o uso crescente de metodologias semipresenciais, que flexibilizam a necessidade de presença física e promovem uma reorganização dos espaços, tempos, mídias, linguagens e processos de ensino-aprendizagem.

Essa lógica de flexibilização segue um padrão mais amplo que também afeta outros campos profissionais. Como aponta Dal Rosso (2017), a distribuição de jornadas rígidas e flexíveis é utilizada como uma

estratégia para aumentar a produtividade, muitas vezes desconsiderando as condições pessoais dos trabalhadores. Assim, a flexibilidade e a autonomia, em vez de sempre representarem um benefício, podem funcionar como mecanismos que intensificam a pressão sobre os profissionais, desconsiderando suas necessidades individuais e focando em soluções escaláveis que priorizam a eficiência produtiva.

Oliveira e Cecílio (2023, p. 7) complementam a reflexão quando destacam que

trabalhar em casa ou em outros espaços que não seu local de trabalho, ou aos finais de semana, feriados e férias, acaba se tornando um fenômeno cada vez mais naturalizado na cultura virtual, na fase do capitalismo de acumulação flexível, e fortalecido sempre mais e mais pela estratégia da despossessão. Nesta mesma lógica, ensinar e educar em tempo de dispersão hiperconectada, de aceleração nos acontecimentos das relações de modo a não encontrar tempo para digerir aquilo que atravessa o presente, de certa maneira afeta o percurso do trabalho que os indivíduos percorrem, trazendo consequências muito questionáveis.

Assim, embora a flexibilidade das plataformas digitais ofereça autonomia aos docentes, ela também pode transferir a responsabilidade pelo aprendizado e pela constante atualização para eles, aumentando a pressão em um espaço de rápida evolução tecnológica.

Em tempos recentes, o setor educacional tem experimentado uma profunda transformação, movendo-se de um enfoque tradicional em exames para métodos de aprendizado mais personalizados e interativos. A digitalização tem desempenhado um papel central nesse processo, com o uso crescente de tecnologias que proporcionam novas formas de ensino, desenvolvimento de competências e expansão do conhecimento de maneiras inovadoras e criativas (Grand View Research, 2020).

As práticas formativas têm sido profundamente influenciadas pelo avanço tecnológico, que gerou transformações em diversos elementos da convivência social. No contexto educacional, essas mudanças romperam as barreiras físicas das escolas e reconfiguraram a ideia da EaD. Historicamente, a EaD passou por várias etapas, como o ensino por correspondência, o uso de rádio e televisão, além de experiências práticas. Hoje, com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC), a

EaD entrou em uma nova fase, marcada pelo desenvolvimento de plataformas virtuais de aprendizagem (AVAs) (Silva; Paiva, 2023).

Nesse novo cenário, a função do professor também sofreu alterações. As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) fizeram emergir um novo modelo de ensino, no qual o professor atua como mediador do conhecimento, enquanto os estudantes assumem um papel mais autônomo e participativo no que diz respeito ao seu próprio aprendizado.

Essa situação ganhou ainda mais destaque durante a pandemia de covid-19, que se iniciou em 31 de dezembro de 2019, na cidade de Wuhan, na China, e, posteriormente, ganhou proporção mundial. A crise sanitária global forçou o fechamento das escolas e a rápida transição para o ensino remoto. Nesse cenário, e a partir dele, como dito por Nóvoa e Alvim (2021, p. 6), “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’”.

Essa transformação acelerada pela pandemia de covid-19 acarretou mudanças significativas na educação em 2020, que resultaram em adaptações nos métodos pedagógicos convencionais, exigindo que os professores se ajustassem a novas demandas educacionais e tecnológicas, como destacado por Prata-Linhares *et al.* (2020).

Nogueira, Pereira e Prata-Linhares (2024) ressaltam que, durante a crise sanitária, tornou-se evidente a necessidade de os profissionais da educação estarem em sintonia com o mundo digital. Além disso, as autoras apontam que a situação revelou o despreparo tanto dos docentes quanto ao sistema educacional brasileiro para lidar com o contexto de maneira autônoma, consciente e protagonista, conforme orientação a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

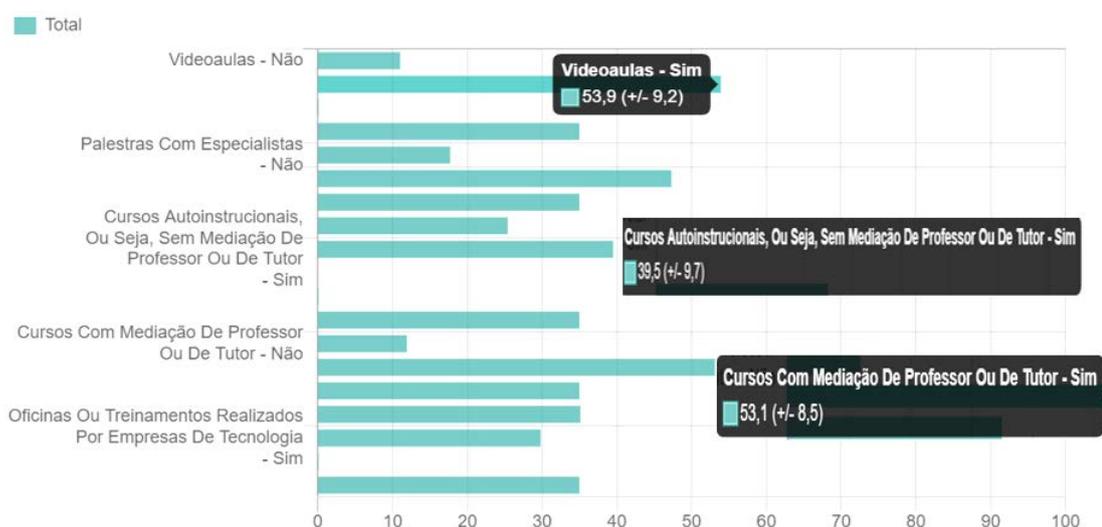
Nascimento e Cecílio (2023) acrescentam que muitos professores que atuavam no ensino presencial enfrentaram dificuldades ao transitar para o ensino remoto, devido à falta de preparo prévio no uso de ferramentas tecnológicas essenciais para o processo educacional, sendo obrigados a se adaptarem rapidamente sem treinamento ou planejamento, alterando suas rotinas e saindo da “zona de conforto”.

Nesse contexto e em todas as etapas do ensino houve uma rápida expansão no uso de tecnologias educacionais para oferecer formações, treinamentos e recursos aos professores, facilitando a adaptação ao momento de crise em que era necessário o ensino remoto emergencial. Prata-Linhares *et al.* (2020) observaram que, apesar das dificuldades enfrentadas por professores e alunos durante a pandemia, houve um aumento no interesse pelos cursos de atualização e formação continuada. Além disso, destacaram que o AVAMEC, Ambiente Virtual de Aprendizagem do Ministério da Educação, registrou um recorde de acessos, com mais de 340 mil, apenas em março de 2020. Alguns meses após esse marco, já acumulava 1.244 aulas a distância e 179 mil usuários cadastrados, evidenciando sua crescente adoção e relevância no cenário educacional brasileiro.

Considerando que as conquistas não são feitas isoladamente, mas construídas sobre as contribuições do conhecimento já acumulado ao longo dos tempos, pensamos que as direções futuras do fazer pedagógico precisam considerar o legado da pandemia, abrangendo não apenas competências digitais, mas também estratégias para manejar a interação e a inclusão em ambientes virtuais e presenciais. Isso possivelmente permitirá que os educadores estejam mais aptos para enfrentarem as adversidades e adaptarem-se às novas realidades do ensino.

As pesquisas TIC educação 2021 e TIC educação 2022, com dados produzidos pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR), realizadas com professores em agrupamento total (sem estratificação), apontaram os tipos de atividades de formação continuada das quais eles participaram nos últimos 12 meses. Entre elas, destacam-se com maior porcentagem de utilização as videoaulas que, mesmo não estando explícitas na pesquisa, são um dos recursos utilizados em plataformas de ensino, o que reforça a relevância dos ambientes virtuais de aprendizagem para a educação e, no caso específico, para a formação continuada de professores.

Figura 1 - Pesquisa TIC educação 2021



Fonte: adaptado pela autora de Cetic (2024).

Evidencia-se, nessa análise, o percentual de 53.9 respostas positivas para o uso de videoaulas, no agrupamento total (sem estratificação).

Na análise do gráfico referente ao ano de 2022, contido na Figura abaixo, nota-se o percentual de 46.0 de respostas positivas para o uso de videoaulas, no agrupamento total. Isso demonstra que, em relação ao ano de 2021, no qual a pandemia ainda forçava o oferecimento do ensino remoto e conseqüentemente a formação continuada virtual, no ano de 2022, marcado pelo retorno ao ensino presencial, o uso das videoaulas diminuiu 7.9 pontos percentuais, o que pode indicar uma tendência de desuso desse recurso digital de aprendizagem por parte dos professores.

Figura 2 - Pesquisa TIC educação 2022



Fonte: adaptado pela autora de Cetic (2024).

Em um período histórico definido pela aceleração das modificações tecnológicas e por avanços jamais imaginados em diversas áreas científicas, a formação continuada de professores em AVA necessita estar alinhada com essas demandas e às necessidades dos docentes, ou seja, “deve levar em consideração os aspectos que emergem e se desenvolvem no local em que o aluno-professor atua e a análise de sua própria prática pedagógica à luz de teorias educacionais chamadas para dialogar com as práticas” (Almeida; Godoi e Silva, 2014, p. 137).

As Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) promoveram mudanças significativas, e cabe aos professores desenvolver as competências para utilizá-las de forma “eficaz” e “relevante” no contexto educacional. Esse foco contribui para que os educadores integrem melhor os recursos tecnológicos em suas práticas de ensino (Valbuena Duarte; Medina G ette; Teherán Barranco, 2021, p. 59, tradução nossa).

Nesse sentido, a formação de professores “não pode apenas enfatizar os aspectos técnicos e/ou privilegiar os pressupostos teóricos das TDIC na educação” (Almeida; Godoi e Silva, 2014, p. 137). Isso sugere a imprescindibilidade de uma abordagem mais holística na formação docente, que inclua aspectos práticos e reflexivos, para que os professores possam utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação de maneira adequada e contextualizada.

As plataformas virtuais de aprendizado utilizadas para a formação continuada de professores possuem diversas ferramentas e recursos para que o aprendizado aconteça, como acesso a conteúdo, interatividade, avaliação, comunicação entre alunos e professores, entre outros. Para Rivas (2022), uma plataforma *on-line* é uma estrutura digital configurável criada para facilitar comunicações entre diferentes usuários, incluindo consumidores, empresas e instituições governamentais. Ela opera coletando, processando algorítmicamente e distribuindo dados do usuário, além de possibilitar a monetização dessas informações.

Assim, as plataformas *on-line*, entre outras funções, coletam informações fornecidas pelos usuários, seja diretamente através do que eles inserem ou indiretamente por meio de suas atividades e interações na plataforma, sendo os dados coletados processados por meio de algoritmos. Isso pode envolver a análise de padrões de comportamento, a personalização de conteúdo, a otimização da experiência do usuário.

Com essa diversidade de caminhos de interação com os seus usuários, percebe-se a possibilidade de entender como os professores se adaptam e aproveitam esses recursos digitais para aprimorar suas práticas pedagógicas, como também se as formações ofertadas abarcam as necessidades do professorado, tornando factível, nesse processo, o reconhecimento de lacunas e a proposição de uma formação personalizada, que aumentam as chances de atingir a satisfação dos anseios, tanto dos professores como dos organizadores das formações.

Não se pode deixar de mencionar que as concepções de formação continuada presentes nas plataformas digitais afetam diretamente o perfil de professor que se deseja formar, pois os programas de formação não são neutros, mas influenciados por diferentes pontos de vista e agendas ideológicas, podendo impactar profundamente na maneira como os professores entendem e aplicam seu conhecimento na prática educacional. Nesse sentido, Magalhães (2019) ressalta que,

Na particularidade dos processos formativos, nos deparamos, cotidianamente, com forças investidas na consolidação de discursos ideológicos. Alguns discursos respaldam interesses antagônicos, expressando uma série de divergências que se manifestam na produção de

conhecimentos, nas práticas e saberes dos professores, e até nos aportes teóricos que se fazem presentes nas escolhas do material utilizado nos cursos de formação inicial e continuada. Disso, podemos entender que o processo, como um todo, respalda opções epistemológicas que atuam na apreensão conceitual dos professores. (Magalhães, 2019, p. 188).

Considerando a formação docente como pilar essencial para a melhoria da ação educacional, Gatti, Barreto e André (2011) destacam a relevância de promover uma participação mais significativa dos professores nas discussões políticas e na tomada de decisões relacionadas à formação docente e à educação como um todo. Essa participação ativa contribui para que as políticas sejam mais adequadas e que a prática pedagógica esteja mais alinhada às realidades da sala de aula.

Nessa mesma linha, Freire (1987) já enfatizava a importância do diálogo, posicionando-se contra o conformismo social. Segundo ele, ao garantir oportunidades de expressão dentro da política educacional, o docente não mais se caracteriza como um mero receptor de conteúdos formativos e emerge como um participante ativo e interativo na construção de uma formação continuada mais crítica, reflexiva e transformadora.

Nóvoa e Alvim (2021), ao refletirem sobre o “espaço público comum da educação”, pontuaram que a educação, para ser realmente pública e comum, deve ser construída por todos os envolvidos, com os professores como “construtores”, em outras palavras, protagonistas, mas sempre com o engajamento e a contribuição ativa da comunidade e das instâncias de poder. Essa visão sublinha a importância de transformar o processo educacional em algo participativo e democrático, em oposição a um sistema fechado ou centralizado (Nóvoa; Alvim, 2021).

Destaca-se que os princípios de formação continuada defendidos nesta dissertação dialogam com a ideia de que “[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano” (Freire, 1991, p. 80), com uma concepção que destaca a importância da formação de professores que os forme não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com ferramentas e habilidades para refletir criticamente sobre sua própria

prática diária para ser um agente de transformação em sua comunidade educativa.

Seguindo nesse entendimento, Shulman (2005) e Tardif (2021) evidenciam a importância de uma formação de professores que esteja inserida no contexto docente, ou seja, que prepare os educadores para uma prática reflexiva e crítica, focada no aprendizado dos alunos e no desenvolvimento de sua autonomia. Eles também destacam a demanda por um aprendizado contínuo e do envolvimento ativo do docente ao longo de sua carreira, com vistas a adaptar suas abordagens pedagógicas às necessidades individuais dos alunos. Essas ações formativas, permanentes e ajustáveis contribuem significativamente para o aprimoramento constante da prática educativa, proporcionando um cenário de ensino mais inclusivo, dinâmico e produtivo.

Garcia (2009) colabora com essa discussão, quando argumenta que o conhecimento tem sido o principal elemento que legitima a profissão docente, com o trabalho dos professores baseado no compromisso de transformar esse conhecimento em aprendizagens relevantes para os alunos. Ele ressalta que, para que esse compromisso se renove continuamente, é necessário que os professores, assim como ocorre em muitas outras profissões, reconheçam a importância de ampliar e aprimorar suas competências pessoais e profissionais.

Nesse contexto, o professor assume um papel central na promoção de uma educação transformadora. Esse papel de protagonismo, como apontam Valente e Almeida (1997), é fortalecido quando o educador busca seu próprio aprimoramento profissional. Ao fazer isso, ele não apenas enriquece sua prática pedagógica, mas também reforça o ensino e a aprendizagem, estabelecendo-se como um ator central na promoção de estratégias inovadoras.

1.2 JUSTIFICATIVA DA PESQUISA

Considerando a discussão pregressa sobre a formação continuada de professores e as particularidades do período de transição entre as etapas do ensino fundamental, percebemos a necessidade de aprofundar o

conhecimento sobre esses temas. Pensamos que esse aprofundamento é essencial para analisar como essas questões são abordadas no âmbito do estado de Minas Gerais.

Os indicadores educacionais de Minas Gerais mostram uma discrepância significativa entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (2020), em 2019, na rede pública, nos anos iniciais, o estado alcançou uma média de 6,3, enquanto nos anos finais apresentou um índice final de 4,7, significativamente abaixo da média anterior. Essa diferença evidencia problemas na transição entre as etapas, que podem estar associados a fatores como diferenças nas metodologias de ensino, maior complexidade dos conteúdos e novos critérios pedagógicos nos anos finais.

A Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), pelo site da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, criada pela Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, possui uma Plataforma Virtual de Aprendizagem, na qual se encontram disponíveis diversas formações e percursos formativos destinados para os servidores da Educação (Minas Gerais, 2024).

De acordo com informações da SEE/MG, entre 2019 e 2023, a Escola de Formação concedeu aproximadamente 686 mil certificados de cursos. Um dos cursos mais populares, “*Google for Education: recursos e possibilidades*”, formou 126 mil participantes nesse período (Agência Minas, 2024).

Refletindo sobre a Escola de Formação como um braço da SEE/MG, com possibilidade de contribuir social e cientificamente para o processo formativo tão exigido pela educação, percebemos a necessidade de problematizar e analisar como ocorre o processo de criação, disponibilização e avaliação dos cursos ofertados no AVA. Diante disso, algumas questões surgem:

- a) Como se dá o processo de escolha dos cursos a serem ofertados?

- b) As necessidades e/ou interesse dos docentes são considerados?
- c) A Escola de Formação utiliza algum método de avaliação dos resultados advindos dos cursos ofertados?
- d) Há mudanças na prática docente que podem ser atribuídas à participação dos professores na formação continuada virtual?

Assim, a pesquisa se justifica pela importância de analisar a formação continuada de professores, especialmente dos docentes dos anos finais do ensino fundamental, oferecida no AVA da Escola de Formação. Queremos compreender como essa formação se relaciona com o desenvolvimento profissional dos docentes. A partir dos resultados obtidos, a pesquisa pretende fornecer *insights* práticos e colaborar com os próprios docentes na coconstrução de recomendações para aprimorar futuras iniciativas de formação continuada.

1.3 OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral da pesquisa consiste em investigar, a partir dos professores, se a formação continuada ofertada pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, por meio de cursos em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Para atender a essa proposta, foram definidos os seguintes objetivos específicos:

- a) analisar os cursos de Educação a Distância (EaD) oferecidos pela escola de Formação;
- b) identificar mudanças na prática docente atribuídas à participação na formação continuada virtual;
- c) compreender as necessidades formativas dos professores, incluindo aquelas emergentes do período pós-Covid-19;

- d) examinar como as demandas formativas dos professores são incorporadas ao planejamento dos cursos no AVA.

Os participantes das pesquisas são professores do Ensino Fundamental, Anos Finais, de escolas estaduais de Uberaba, MG, e servidor da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Foram convidados cerca de 300 professores para resposta ao formulário do *Google Forms* e, para a entrevista, três professores e um servidor da Escola de Formação.

1.4 NAVEGANDO PELA METODOLOGIA

A presente pesquisa segue uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, investigando a formação continuada oferecida pela Escola de Formação, por EaD. Conforme explica Gil (1999, p. 56), “o principal objetivo da pesquisa exploratória é desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, a fim de formular problemas mais precisos ou hipóteses de pesquisa para uma pesquisa profunda”. Nesse sentido, a investigação não apenas compreende as práticas atuais de formação, mas também identifica possíveis lacunas e oportunidades para aprimorar no processo de formação continuada.

Lüdke e André (1986), ao dissertarem sobre a pesquisa qualitativa, revelam que ela permite ao pesquisador chegar mais perto da perspectiva dos sujeitos, uma vez que ele usa a observação direta e ancorada também nos conhecimentos e experiências pessoais dele, o que o ajuda na interpretação dos fenômenos estudados. Essa abordagem valoriza a subjetividade e a bagagem do pesquisador, permitindo uma interpretação mais profunda das características sociais, pois considera tanto o contexto e as perspectivas dos sujeitos quanto as vivências e conhecimentos prévios do próprio pesquisador.

Fontoura (2011) amplia o debate ao discorrer sobre a pesquisa qualitativa contemporânea, salientando o seu potencial de promover a transformação social, pois permite a liberdade de desenvolver métodos e

relatórios próprios, em vez de seguir rigidamente os modelos estabelecidos por outras ciências. Enuncia a autora que esse enfoque possibilita a criação de pesquisas mais relevantes e adequadas ao contexto específico, oferecendo alternativas viáveis e coerentes para enfrentar os desafios sociais. A autonomia na condução e na descrição das pesquisas qualitativas abre espaço para inovação e adaptabilidade, essenciais para gerar impactos positivos na sociedade.

Os dados foram coletados por meio de questionários *on-line* com perguntas abertas e fechadas, Técnica de Associação Livre de Palavras, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

Iniciamos nosso estudo nos acervos científicos, como o Banco de Dissertações e Teses (BDTD), Google Acadêmico e o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), em busca de produções que abordassem a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais e a formação continuada de professores. Além disso, realizamos coleta de dados no site da Escola de Formação.

A aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) foi dada em 11 de julho de 2024. O Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) é o de nº 80515924.9.0000.5154.

Após essa data, entramos em contato com a Superintendência Regional de Ensino de Uberaba (SRE Uberaba) para expor o objetivo e a relevância da pesquisa para a comunidade escolar e solicitar a divulgação do questionário aos professores, por e-mail. O questionário é um instrumento que objetiva conhecer opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas e situações vivenciadas, conforme descrito por Gil (1999, p. 128).

O questionário semiestruturado (Apêndice B), composto por perguntas fechadas e abertas, foi elaborado no *Google Forms* e ficou disponível para preenchimento entre 24 de julho e 20 de setembro de 2024. Inicialmente, obtivemos apenas 22 respostas. Para aumentar a participação, entramos em contato com diretores escolares, solicitando uma nova divulgação do questionário, o que resultou em um pequeno

acréscimo de respostas. No entanto, para promover uma adesão mais ampla dos docentes, decidimos visitar algumas escolas pessoalmente e apresentar os objetivos da pesquisa diretamente aos professores. Com essa abordagem, conseguimos elevar o total de respostas para 67.

Na primeira seção do questionário, colhemos informações sobre a idade, tempo de serviço no cargo e sobre o conhecimento ou não da Escola de Formação. Na segunda seção, identificamos o número de docentes que participaram dos cursos *on-line* da Escola de Formação e se esses trouxeram benefícios para a atuação profissional. Na terceira seção, procuramos conhecer a respeito da percepção dos professores sobre os recursos disponíveis no AVA da Escola de Formação. Na quarta seção, a intenção foi conhecer como se deu o contato da Escola de Formação com os professores para saber de suas demandas de formação, identificando as concepções dos professores sobre a formação necessária para atuar no Ensino Fundamental, Anos Finais.

Ainda na quarta seção, aplicamos a Técnica de Associação Livre de Palavras. Para tanto, realizamos um estímulo indutor para detecção de evocações a expressão: “Formação continuada virtual da Escola de Formação”. Solicitamos então aos participantes que escrevessem as três primeiras palavras que viessem, imediatamente, a sua cabeça (em ordem de importância) ao ler a expressão indutora. Finalizamos a seção solicitando sugestões à Escola de Formação, relacionadas ao AVA e ao site. Na última seção, convidamos os participantes da pesquisa, que já participaram de algum curso ofertado pela Escola de Formação, para participarem da entrevista semiestruturada.

Após a análise dos questionários, foram iniciadas as entrevistas semiestruturadas, em que os entrevistados tinham autonomia para guiar o rumo da conversa, permitindo-lhe explorar mais a fundo as questões que julgassem relevantes, como mencionado por Michael (2009). Os critérios para escolha dos professores a serem entrevistados foram os seguintes: já ter realizado cursos na EaD da Escola de Formação, ter atuado no sexto ano do ensino fundamental, não ter respondido as questões abertas ou cujas respostas foram pouco claras. Já para a escolha do entrevistado da Escola de Formação, o critério para a escolha foi o de que estivesse

familiarizado com a dinâmica dos cursos em EaD oferecidos pela instituição. As entrevistas foram realizadas com 3 (três) professoras e 1 uma servidora da Escola de Formação, pelo aplicativo *Google Meet*.

Os dados foram analisados à luz dos referenciais teóricos com a proposta de utilizar a triangulação dos dados como abordagem metodológica que, conforme Duarte, (2009) tem a finalidade de complementar as informações, identificar contradições e possibilitar uma compreensão mais abrangente do fenômeno em estudo.

Para a análise qualitativa do material, utilizamos a tematização, pois,

a análise temática permite apreender núcleos de sentido contidos nas entrevistas; os temas podem ser determinados a priori, com base na literatura adotada ou nas perguntas da pesquisa, ou podem ainda depender do material coletado no campo e estabelecidas a partir dele [...]. (Fontoura, 2011, p. 16).

No caso dessa análise, os temas foram definidos a posteriori. A autora sugere um método analítico detalhado que inclui a organização dos dados coletados, a descrição dos procedimentos seguidos e uma análise minuciosa dos depoimentos dos participantes da pesquisa, o que pode ser bastante esclarecedor para aqueles que se aventuram na pesquisa qualitativa em educação, como explicado a seguir:

Primeiro passo: Transcrição de todo o material coletado de forma oral (entrevistas gravadas, filmagens, por exemplo) ou escrita (perguntas abertas em questionários, depoimentos escritos, por exemplo [...]) de preferência assim que acabar as entrevistas, para ajudar na reconstituição dos depoimentos e possibilitar a primeira escuta mais atenta e ainda correção de rumos em entrevistas futuras. [...] Segundo passo: Leitura atenta para conhecimento de todo o material, deixando as impressões e intuições fluírem, inicialmente, para depois ir precisando os focos. [...] Terceiro passo: Demarcação do que será considerado relevante, delimitando o corpus de análise, sob forma de exploração do material para a codificação, inicialmente com recortes do texto em unidades de registro. [...] Esses dados serão classificados e agregados de acordo com ideias –chave. [...] Quarto passo: Para cada agrupamento de dados, levantar os temas, sinalizando nos textos os trechos que sinalizam esta seleção. [...] Quinto passo: Definir unidades de contexto (trechos mais longos) e unidades de significado (palavras ou expressões). A análise temática consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido. [...] Sexto passo: Esclarecer o tratamento dos dados, a partir da separação das unidades de contexto do corpus. O tratamento dos dados pode ser feito através da organização de quadros que tragam as unidades de contexto, as unidades de significado e

sinalizem para procedimentos de interpretação. [...] Sétimo passo: Interpretação propriamente dita, cotejando à luz dos referenciais teóricos. A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Trata-se de um longo trabalho de construção e reconstrução contínua. A análise dessa forma se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somada aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos. (Fontoura, 2011, p. 71-73).

Com isso, Fontoura (2011) descreve um caminho de interpretação que é intencional e deliberado, ou seja, feito com propósito e cuidado. A análise é feita a partir do olhar do pesquisador, combinada com as teorias que ele usa como sustentação para sua investigação. À medida que a análise avança, novas interpretações e conclusões vão surgindo, enriquecendo o entendimento do objeto investigativo. Em outras palavras, é um procedimento dinâmico e contínuo, em que o olhar do pesquisador e as teorias se complementam para construir um entendimento mais profundo e detalhado do tema investigado.

2 UMA JORNADA PELA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA SOBRE A ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS

“Se eu vi mais longe, foi por estar sobre os ombros de gigantes.”

Newton, 1676

O foco desta investigação é a formação continuada de professores no ambiente virtual de aprendizagem da Escola de Formação. Optamos por trabalhar com os docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais, da Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, focando especialmente no município de Uberaba.

Inicialmente, nos dias 2 e 3 de janeiro de 2024, foi realizada uma análise da literatura científica existente para determinar a disponibilidade de estudos primários relacionados ao tema em questão e avaliar a viabilidade da pesquisa. Os repositórios virtuais escolhidos para a busca foram Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Google Acadêmico.

As buscas foram refeitas nos dias 9, 10 e 11 de janeiro de 2024, nos mesmos acervos, com o acréscimo do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Devido à falta de padronização nos métodos de busca desses repositórios, foram adotados protocolos específicos para cada acervo.

Na BDTD, utilizaram-se **no título** os termos entre aspas "Magistra" ou "Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais" e "Minas Gerais"; **no resumo**, "Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais", "Escola de Formação" e "Educadores" e "Minas Gerais"; e **em todos os campos**, "Escola de Formação", "Educadores" e "Minas Gerais".

As estratégias de busca para o portal de periódicos da Capes foram: Escola Formação Minas Gerais e Magistra Minas Gerais. No Google Acadêmico, empregaram-se os termos: "Escola de Formação", "Minas Gerais", "Educadores". Em todas as buscas efetuadas, o período

considerado começou em 2011, ano em que a Escola de Formação foi criada. No Quadro a seguir, demonstramos de maneira sistematizada os dados dos repositórios bibliográficos digitais e as estratégias de busca correspondentes.

Quadro 1 - Lista de repositórios bibliográficos/estratégias de pesquisa

Repositórios	Estratégias de pesquisa
BDTD	No título
	"Magistra" ou "Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais" e "Minas Gerais".
	No resumo
	"Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais", "Escola de Formação" e "Educadores e Minas Gerais".
	Em todos os campos
	"Escola de Formação", "Educadores e Minas Gerais".
Portal de Periódicos (CAPES)	Escola formação Minas Gerais e Magistra Minas Gerais
Google Acadêmico	"Escola de Formação", "Minas Gerais", "Educadores"

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

Após definir as bases de dados e as estratégias de busca, avançamos para a etapa de seleção dos estudos para a pesquisa. Foi adotado um único critério de inclusão: os estudos deviam ter relação direta com a "Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais". O critério de exclusão, por sua vez, foi o oposto do critério de inclusão. Dessa forma, passamos para a fase de leitura dos títulos e resumos, que se mostraram satisfatórios para a escolha dos trabalhos.

Após a análise dos títulos e resumos, e a exclusão dos trabalhos que não tinham relação com a Escola de Formação, foram selecionados três artigos, um trabalho de conclusão de curso (TCC), uma dissertação de mestrado acadêmico e uma dissertação de mestrado profissional, totalizando seis resultados que atenderam aos parâmetros definidos. Essas produções científicas foram realizadas no decorrer dos anos de 2013, 2014, 2016, 2018, 2019 e 2023. Destacamos que o primeiro trabalho foi publicado dois anos após a fundação da Escola de Formação que se deu em 2011.

Abaixo, apresentamos, em forma de Quadro, os resultados obtidos a partir da busca realizada nos bancos de dados seguindo os critérios de inclusão delineados acima,

Quadro 2 – Resultados obtidos por banco de dados

Banco de dados	Quantidade de trabalhos
BDTD	07
GOOGLE ACADÊMICO	06
Capes	02
Total	15

Fonte: elaborado pela autora a partir de busca realizada nos dias 9, 10 e 11 de janeiro de 2024.

É relevante observar que diversos trabalhos encontrados aparecem de forma repetida nos acervos científicos virtuais. Assim, no Quadro 3, são apresentados apenas os estudos que atendem aos critérios de inclusão previamente descritos, com as repetições já eliminadas.

Quadro 3 - Trabalhos que atendem aos critérios de inclusão

(continua)

Título	Autores	Tipo/ano	Universidade
Formação Docente no Ensino Médio Durante a Pandemia: Reflexões sobre as	Faria, Roselita Soares de; Barros, Laelma Alves; Melo, Aline	Artigo 2023	Universidade Federal de Juiz de Fora / Universidade do Estado de Minas Gerais /

Estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo	Taymara de; Gomes, Aparecida Dias Terras		Universidade Federal de São João Del Rei / Universidade Federal do Sul da Bahia
Quadro 3 - Trabalhos que atendem aos critérios de inclusão			conclusão
Título	Autores	Tipo/ano	Universidade
A Inserção das Mídias nas Políticas de Formação de Professores: Em Foco a Magistra “Escola De Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais”	Brazier, Fábio	Trabalho de conclusão do curso de Especialização em Mídias na Educação 2019	Universidade Federal de São João Del-Rei
A formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: A perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves	Bustamente Júnior, Joubert	Dissertação de Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública 2018	Universidade Federal de Juiz de Fora
Demandas de formação: O alcance da Magistra no cenário	Loureiro, Alcía Maria Almeida; Rabelo, Danielle Moraes; Pinto,	Artigo 2016	Sem referência de universidade

educacional mineiro	Gleudson Carlos; Santos, Haline Cristina Ferreira; Conceição, Péricles Junio		
---------------------	---	--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir das pesquisas analisadas, 2024.

Faria *et al.* (2022) realizaram um estudo cujo objetivo foi refletir sobre a oferta de programas de formação para professores do ensino médio nas redes estaduais do Espírito Santo e de Minas Gerais, entre março de 2020 e março de 2021. A pesquisa buscou entender como essas formações foram organizadas e até que ponto ajudaram os docentes a enfrentarem os desafios de adaptar suas práticas durante a crise sanitária. O estudo destaca que, em Minas Gerais, a SEE firmou uma parceria com a Escola de Formação para disponibilizar aos professores as plataformas *Canva for Education* e Seneca. A pesquisa utilizou abordagem documental, com coleta e categorização dos dados.

Faria *et al.* (2022) analisaram os resultados à luz de uma base teórica previamente estudada e concluíram que, embora as secretarias de educação já oferecessem formações em tecnologia, os temas trabalhados durante o primeiro ano da pandemia não pareciam adequados ao contexto e aos desafios enfrentados naquele momento. Além disso, as formações não refletiam a realidade vivida por professores e alunos na época, nem abordavam as preocupações sobre as mudanças na profissão docente, levantadas no início do século XXI. As formações focaram principalmente na oferta de conteúdo instrucional, sem considerar as necessidades reais dos envolvidos ou promover soluções colaborativas.

Brazier (2019) buscou esclarecer as interações entre os requisitos legais e as políticas públicas educacionais adotadas pela SEE/MG no contexto das ações de desenvolvimento profissional contínuo dos docentes, com foco no projeto Magistra, enfatizando o uso de mídias na formação de professores.

Brazier (2019) utilizou uma abordagem qualitativa com pesquisa exploratória baseada em estudo de caso e entrevistas. Os dados revelaram que a SEE/MG, ao longo do tempo, adotou políticas de formação continuada de professores orientadas por princípios neoliberais, que priorizavam a máxima eficiência com o mínimo de investimento. Logo, a formação de professores em Minas Gerais foi predominantemente conduzida por cursos a distância, utilizando um método de multiplicação, no qual pequenos grupos de docentes eram capacitados para, em seguida, treinar outros. Os depoimentos dos participantes do projeto formativo Magistra revelaram um desalinhamento considerável entre a política implementada pelo governo e as reais necessidades de formação nas escolas, especialmente no que se refere à integração das mídias na educação.

Bustamante Júnior (2018) buscou compreender os desafios enfrentados pelos docentes em uma escola de Ribeirão das Neves, com foco na formação continuada de professores promovida pela SEE/MG entre 2012 e 2015. A pesquisa utilizou métodos como pesquisa bibliográfica e documental, além de questionários e entrevistas semiestruturadas. A análise foi conduzida à luz da teoria das comunidades de aprendizagem. O autor apontou dificuldades na trajetória de formação dos professores, tanto em relação à interação com seus colegas quanto às limitações do modelo gerencial de formação continuada oferecido pela SEE/MG. De acordo com o autor, esse modelo, que organiza e administra as práticas formativas, não considerava as necessidades específicas da comunidade, como a distância entre as escolas e o centro de formação, além da inadequação dos temas abordados (Bustamante Junior, 2018).

Loureiro *et al.* (2016) apresentaram um segmento preliminar de uma pesquisa exploratória em andamento, na época, que combinava métodos quantitativos e qualitativos. O estudo buscava entender as características dos profissionais da educação envolvidos nas iniciativas de capacitação oferecidas pela Magistra via ensino a distância. Para a coleta de dados, foi disponibilizado um questionário inicial através do ambiente virtual da Magistra. Os resultados preliminares indicaram a "eficácia" dos programas de formação, ressaltando a importância que os educadores atribuíam a

essas iniciativas. Ademais, foi realizado um levantamento para analisar a relação dos servidores com a tecnologia e seu nível de engajamento nas atividades de formação a distância oferecidas pela Magistra (Loureiro *et al.*, 2016).

Rodrigues (2014) teve como objetivo analisar a Magistra, considerando tanto a concepção de formação que a fundamenta quanto o grau em que suas propostas e ações estruturais foram implementadas pelos gestores responsáveis. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, utilizando entrevistas semiestruturadas e análise documental. Os resultados apontaram, entre outras conclusões detalhadas no Quadro 6, a necessidade de reativar a Rede Mineira de Formadores, destacando sua importância para a Escola de Formação como o principal meio de alcançar seu público-alvo. A pesquisa também sugeriu que a não implementação dessa ação pode ser considerada o maior erro na execução do projeto da Escola de Formação (Rodrigues, 2014).

Dalben, Vianna e Borges (2013) investigaram a estratégia de capacitação da SEE/MG, implementada por meio da Magistra – Escola de Formação. O estudo concentrou-se nos princípios que fundamentam o Projeto Político Pedagógico da Magistra, explorando sua perspectiva sobre formação e desenvolvimento profissional, além de examinar os aspectos teóricos e metodológicos da formação continuada e descrever suas principais iniciativas estruturais. Segundo a análise de Dalben, Vianna e Borges (2013), os princípios que nortearam a política de formação da Magistra estavam em sintonia com as necessidades identificadas por educadores e alunos das escolas públicas, visando enfrentar os desafios contemporâneos. Embora recente, na época, a experiência de formação continuada da Magistra já apresentava boas perspectivas para contribuir com a melhoria da “qualidade” da educação oferecida às crianças, jovens e adultos de Minas Gerais.

Para uma visualização detalhada dos dados, organizamos no Quadro 4 os objetivos e focos dos estudos identificados em cada pesquisa a respeito dos processos formativos da Escola de Formação.

Quadro 4 - Objetivos/foco das pesquisas analisadas

(continua)

Título da pesquisa	Objetivo/foco
Formação docente no ensino médio durante a pandemia: Reflexões sobre as estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo	Refletir sobre a disponibilidade de programas de formação para professores do ensino médio nas redes estaduais do Espírito Santo e de Minas Gerais, durante o período de março de 2020 a março de 2021. A questão central da pesquisa foi investigar como as formações foram conduzidas e em que medida contribuíram para apoiarem os professores no enfrentamento dos obstáculos de adaptar suas práticas durante este período de crise sanitária.
A Inserção das mídias nas políticas de formação de professores: Em foco a Magistra “Escola De Formação e Desenvolvimento Profissional De Educadores De Minas Gerais	Elucidar as interações entre os requisitos legais e as políticas públicas educacionais implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (SEE/MG) no cenário das condutas de desenvolvimento profissional contínuo dos professores, elaboradas na concepção do projeto Magistra - com ênfase na utilização das mídias para a formação docente.
A formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: A perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves	Entender os obstáculos enfrentados pelos docentes em uma instituição escolar de Ribeirão das Neves ao participar dos programas de formação contínua oferecidos pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).
Demandas de formação: O alcance da Magistra no	Conhecer as características dos servidores da área educacional que estão

cenário educacional mineiro	envolvidos nas iniciativas de capacitação oferecidas pela MAGISTRA por meio do ensino à distância.
Quadro 4 - Objetivos/foco das pesquisas analisadas (conclusão)	
Magistra a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais	Examinar a Magistra, considerando não apenas sua concepção de formação subjacente, mas também avaliar até que ponto suas propostas formativas e ações estruturais foram realizadas através da atuação de seus gestores.
Formação dos profissionais da educação em Minas Gerais: diálogos com a prática	Investigar a estratégia de capacitação da Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, implementada através da
	MAGISTRA - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores. O foco é a pesquisa dos princípios fundamentais que orientam o Projeto Político Pedagógico da Magistra.

Fonte: elaborado pela autora a partir das pesquisas analisadas, 2024.

Com o intuito de auxiliar o leitor na visualização dos dados mais relevantes, o Quadro 5, apresenta uma análise das áreas que precisam de aprimoramento, identificadas em cada pesquisa, que estão relacionadas aos processos de formação da Escola de Formação.

Quadro 5 - Pesquisas/áreas de aprimoramento

(continua)

Pesquisa	Áreas de aprimoramento
Formação Docente no Ensino Médio Durante a Pandemia: Reflexões sobre as Estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo	Não observado
A Inserção Das Mídias Nas Políticas	

de Formação de Professores: Em Foco a Magistra “Escola De Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores De Minas Gerais	Não observado
A formação continuada de professores da Rede Estadual de	- retorno do programa Roda de Conversa;
Educação de Minas Gerais: A perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves	- criação de módulos didáticos de atualização em plataforma EaD; - Divulgação das atividades de formação permanentes.
Magistra a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais	- retomada da Rede Mineira de Formadores; - materialização de convênios entre a Magistra e Instituições de Ensino Superior; - retomada do Programa Oferta Livre de Cursos; - sugestão de iniciativas de capacitação para fortalecer os diferentes ambientes pedagógicos das escolas, especialmente os laboratórios de informática e os laboratórios de ciências. - aperfeiçoamento do Programa Rodas de Conversa; - melhorar os mecanismos de avaliação e acompanhamento das atividades escolares; - divulgação mais ampla da escola de formação; - aproximação da Escola de Formação com os outros setores da SEE/MG; - proposição de cursos, presenciais ou a distância, para discussão das avaliações externas,

	direcionadas à melhoria das técnicas de ensino. a partir das dificuldades apontadas nos resultados das avaliações; - criação das Comunidades de aprendizagem; - melhoria na estrutura organizacional da Magistra.
Quadro 5 - Pesquisas/áreas de aprimoramento (conclusão)	
Formação dos profissionais da educação em Minas Gerais: diálogos com a prática	Não observado

Fonte: elaborado pela autora a partir das pesquisas analisadas, 2024.

A partir dessa análise, observamos que dois dos seis trabalhos apontaram áreas a serem preenchidas ou fortalecidas pela Escola de Formação. Nesses trabalhos, as ações como a retomada do Programa Roda de Conversa e a ampliação da divulgação da Escola de Formação foram pontos convergentes.

Essa revisão bibliográfica mostrou que, desde o início das atividades em 2013, a formação continuada oferecida pela Magistra (Escola de Formação) já apresentava opções com o intuito de melhorar a educação em Minas Gerais, como a criação da plataforma virtual de aprendizagem e o programa Roda de Conversa, entre outros. No entanto, surgiram questões a serem reconsideradas, como a necessidade de alinhar as políticas de formação continuada do governo com as demandas dos educadores e alunos, atendendo aos desafios atuais. Os resultados destacaram a importância de políticas públicas que promovam a desverticalização do processo de formação continuada, permitindo que os professores possam participar ativamente na construção coletiva de soluções que atendam às suas necessidades.

Cabe ressaltar que a última proposição de melhorias já data de aproximadamente seis anos, na qual, Bustamante Junior (2018) cita a demanda de desenvolvimento de módulos didáticos de atualização em

plataforma de EaD, que é um dos objetos de análise desta pesquisa. Com esse retrato dos estudos realizados, a pesquisa sobre a formação continuada de professores em ambiente virtual de aprendizagem, mais especificamente, no município de Uberaba, recebe a chancela para se materializar.

Observamos que todos os trabalhos acadêmicos analisados (exceto aquele sem vínculo universitário identificado) são provenientes de universidades mineiras, o que indica uma ausência de estudos sobre a Escola de Formação oriundos de outras regiões do Brasil. Pensamos que para enriquecer a compreensão e a avaliação dos processos formativos da Escola de Formação, seria benéfico incentivar a realização de pesquisas por instituições de ensino de outros estados. Isso proporcionaria uma perspectiva mais ampla e diversificada, possibilitando uma análise mais rica e identificando boas práticas e áreas de melhoria que possam ser inspiradas por diferentes contextos e olhares educacionais.

3 A ESCOLA DE FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE EDUCADORES DE MINAS GERAIS

“A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo”. -Einstein, [19--?]

A Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais foi fundada pelo inciso XII do Art. 178 da Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, que delibera sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Nessa Lei, a instituição está vinculada à Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, a saber:

A Secretaria de Estado de Educação tem a seguinte estrutura orgânica básica: [...] XII - Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores: a) Coordenadoria de Programas de Formação e Desenvolvimento Profissional; b) Coordenadoria de Certificação Ocupacional; c) Coordenadoria de Ensino; e d) Secretaria-Geral; [...]. (Minas Gerais, 2011, art. 178).

A Escola de Formação tinha como objetivo coordenar em larga escala os processos de desenvolvimento profissional de educadores, fornecendo o suporte logístico, operacional, físico e virtual necessário para a implementação de cursos, seminários e outras atividades formativas que vão desde aspectos profissionais até culturais e éticos.

No dia 27 de junho de 2012, o governador do estado de Minas Gerais promulgou a Lei nº 20.263, que atribui à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, a denominação de MAGISTRA.

Art. 1º Fica denominada Magistra – Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, instituída pelo inciso XII do art. 178 da Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011, localizada na Avenida Amazonas, nº 5.855, Bairro Gameleira, no Município de Belo Horizonte (Minas Gerais, 2011).

Com a publicação do Decreto nº 48.709, de 26/10/2023, que dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, “a Escola de Formação passa a ter como competência a formação e a capacitação dos educadores, gestores e profissionais da Secretaria de Estado de Educação (SEE), nas diversas áreas do conhecimento e gestão, visando ao fortalecimento da capacidade de implementação das políticas públicas de educação [...]”. (Decreto nº 48.709, 2023, Art. 46). Nesse mesmo artigo, estão dispostas as atribuições a seguir:

I - oferecer cursos e programas especiais de formação, atualização e aperfeiçoamento, presenciais e a distância, para profissionais da educação; II - desenvolver plataforma virtual como instrumento capaz de abrigar ações múltiplas de formação em rede; III - promover a cooperação técnica e acadêmica com outros órgãos e instituições públicas ou privadas, nacionais, internacionais ou estrangeiras, para a oferta e realização de cursos e eventos de formação continuada; IV - publicar catálogos de cursos e eventos; V - coordenar a elaboração e a publicação do calendário da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional e de Educadores; VI - gerir os contratos e os convênios afetos a sua área de atuação; VII - emitir, periodicamente, relatório de suas atividades. (Minas Gerais, 2023, Art. 46).

As competências e atribuições descritas nessa legislação refletem uma visão ampla e integradora sobre a função da Escola de Formação no contexto da SEE/MG. A inclusão de educadores, gestores e profissionais da educação nas áreas de conhecimento e gestão indicam o reconhecimento da importância de desenvolver competências variadas e complementares para a implementação adequada das políticas públicas de educação.

Ao focar, tanto na capacitação nas diversas áreas do conhecimento, quanto na gestão, depreende-se que a Escola de Formação busca abordar tanto as habilidades técnicas necessárias para o ensino quanto as competências gerenciais e administrativas que são essenciais para liderar e inovar em contextos educacionais. Isso indica um reconhecimento de que o aprimoramento da educação não depende apenas dos educadores em sala de aula, mas também de uma boa gestão e de um suporte administrativo robusto.

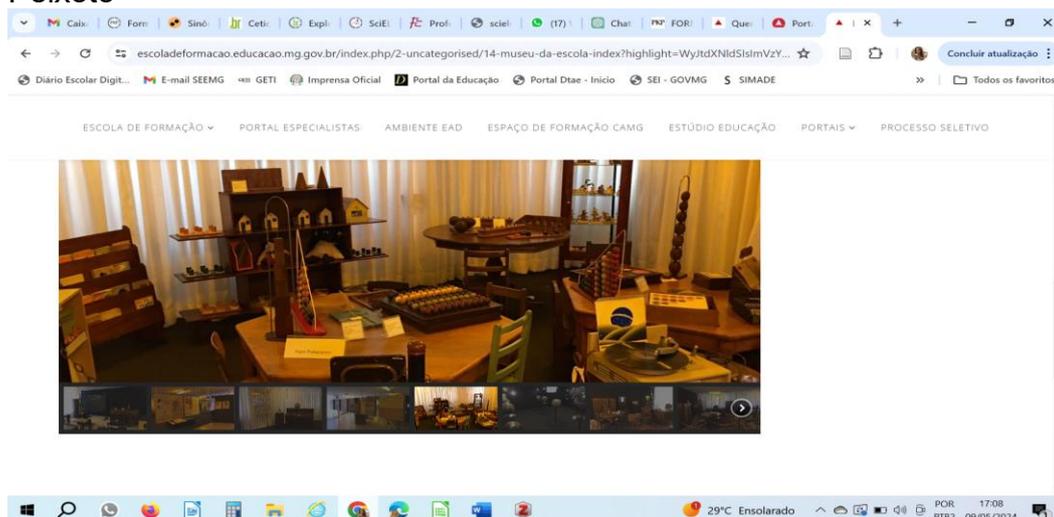
3.1 O AMBIENTE FÍSICO

De acordo com dados do próprio site, a Escola de Formação tem como suporte para suas ações um *campus* localizado no bairro Gameleira, na cidade de Belo Horizonte, capital de Minas Gerais. Esse local possui infraestrutura física e recursos tecnológicos adequados para suporte de cursos presenciais, semipresenciais e a distância. Isso inclui diversos recursos e instalações como o Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto, a Biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós e o Museu de Ciências Leopoldo Cathoud (SEE/MG, 2024).

O Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto foi criado em 1994 e recebeu o nome de Centro de Memória da Educação. Seu local ficava na Praça da Liberdade, no mesmo prédio que abrigava a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O Museu Escolar é um dos pontos que remonta aos primórdios de Belo Horizonte. A instituição foi oficialmente reconhecida no ano de 2005 pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico (SEE/MG, 2024).

Na verdade, trata-se de um acervo museológico de antiguidades, móveis para escolas, jogos educativos, cartilhas da época, um acervo de mapas, fotos, documentos escritos e narrativas orais dos educadores que muito contribuíram para o desenvolvimento da educação em Minas Gerais. Esse espaço constitui um importante espaço de apoio ao estudo e à investigação em história da educação, servindo, portanto, como catalisador da formação acadêmica de estudantes e profissionais desta área do conhecimento (SEE/MG, 2024).

Figura 3 - Foto interna Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto

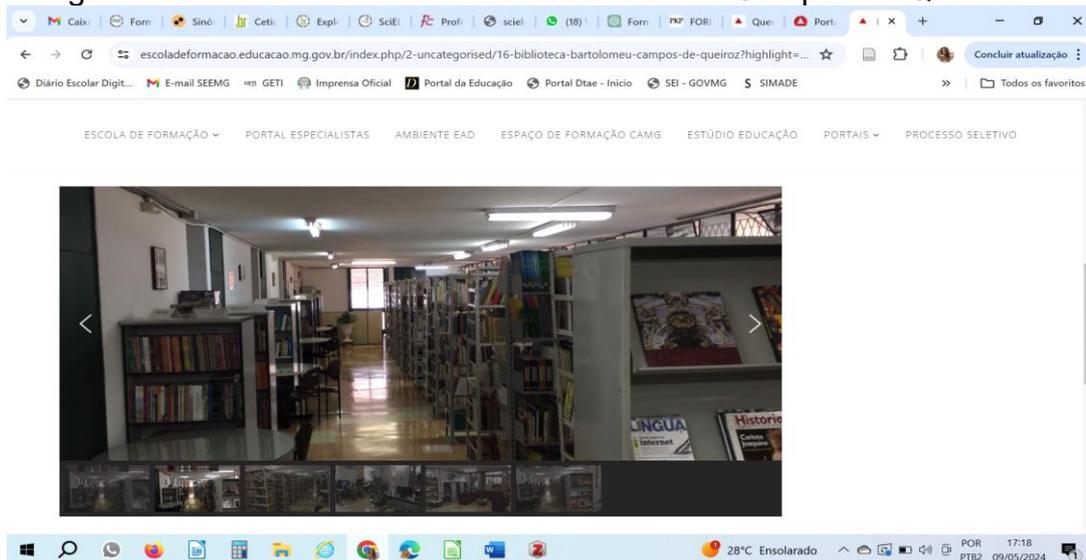


Fonte: Minas Gerais, [202-?]a.

A Biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós abriga um acervo de cerca de 40.000 volumes, incluindo valiosas obras históricas, publicações da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e importantes documentos educacionais, culturais, históricos e sociais. Além disso, mantém uma coleção de 3.000 vídeos em VHS e 400 fitas cassete, com predominância de materiais didático-pedagógicos produzidos em colaboração entre a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) (SEE/MG, 2024).

Os vídeos incluem depoimentos de figuras notáveis no campo da educação, como Miguel Arroyo e Moacyr Gadotti. Também conserva coleções de bibliotecas pessoais doadas por familiares de educadores, incluindo Alda Lodi, Ana Maria Casasanta Peixoto, Tabajara Pedroso e Antonieta Bianchi. Destacam-se, ainda, documentos do Programa de Assistência Brasileiro-Americana ao Ensino Elementar (PABAE) e itens da primeira biblioteca do município, doados pela Comissão Construtora da Capital Aarão Reis (SEE/MG, 2024).

Figura 4 - Foto interna da Biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós

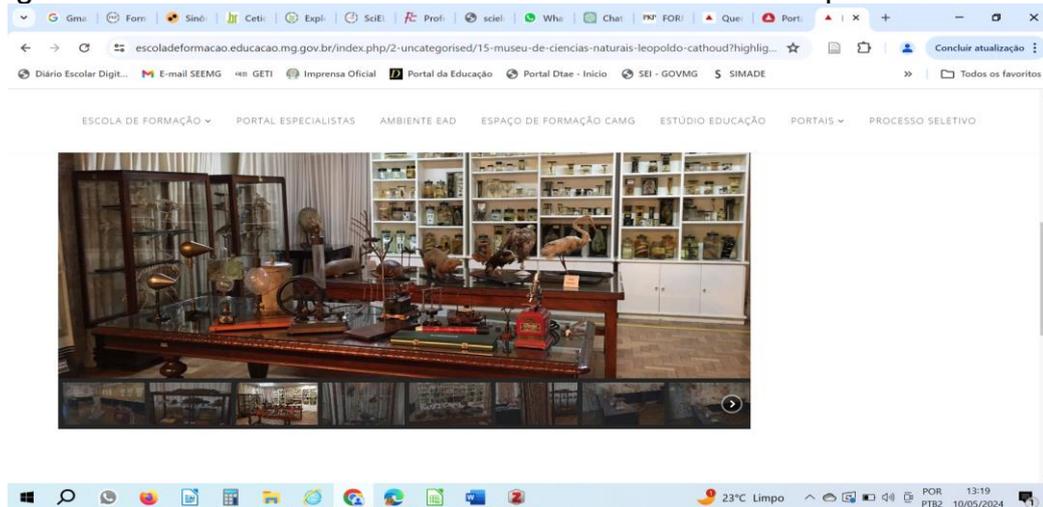


Fonte: Minas Gerais, [202-?]b.

O Museu de Ciências Naturais Leopoldo Cathoud foi inaugurado em 1946, no Instituto Mineiro de Ensino de Educação e é um importante recurso pedagógico da Escola de Formação. Seu acervo inicial teve início em 1930, obra do renomado naturalista e professor Leopoldo Cathoud. Dados do site da Escola de Formação nos contam que o referido professor desenvolveu um vasto acervo relacionado às áreas de física, química, astronomia, mineralogia, zoologia, botânica e paleontologia, totalizando cerca de 5.000 objetos (SEE/MG, 2024).

As peças dessa coleção são indicativas da história do ensino de ciências nas escolas. Em 2011, o museu foi integrado à Escola de Formação e tornou-se um desenvolvimento muito importante da investigação no ensino das ciências experimentais, na preparação de professores e na prestação de apoio educativo a alunos de escolas públicas e privadas (SEE/MG, 2024).

Figura 5 - Foto interna do Museu de Ciências Naturais Leopoldo Cathoud



Fonte: Minas Gerais, [202-?]c.

Além do ambiente físico, a Escola de Formação possui também o sítio eletrônico que será abordado no próximo item.

3.2 O SÍTIO ELETRÔNICO

O site da Escola de Formação, estruturado em abas de navegação e temáticas, reúne conteúdos e recursos direcionados à formação continuada e ao suporte pedagógico. Segue abaixo o *Print* da tela do sítio eletrônico da Escola de Formação.

Figura 6 – *Print* da tela do sítio eletrônico da Escola de Formação



Fonte: Minas Gerais, [202-?d].

Na página inicial do site eletrônico da Escola de Formação, estão dispostos os cursos disponíveis para inscrição e os cursos em andamento, com as respectivas ementas, de uma forma bem convidativa. Na parte superior, estão as sete abas de navegação, nas quais podem-se explorar as possibilidades de formações e materiais de apoio pedagógico aos atores da educação mineira. A primeira aba destina-se à apresentação da Escola de Formação, dos colaboradores e formas de contato. Seguindo adiante, tem-se o Portal do Especialista com diversos recursos que visam ao fortalecimento da coordenação pedagógica nas escolas de Minas Gerais. Está organizado em formato de seções: Em Foco, Sala de Leitura, Educação a Distância e Coletivo de Educadores.

A terceira aba direciona o visitante ao Ambiente EaD. Segundo dados do Guia de Orientação das formações 2024, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA está instalado na plataforma Moodle e oferece uma gama de opções interativas servindo como local virtual onde os cursos da SEE/MG são desenvolvidos. Cada diretoria tem a autonomia para estruturar suas próprias atividades formativas, não apenas utilizando materiais pedagógicos que são criados e disponibilizados no ambiente, mas também integrando recursos de aprendizagem digitais externos, tais como o Portal Escola Interativa, TV WEB, Plataforma Moodle – Ambiente Virtual de Aprendizagem e TV Escola, todas voltadas para o apoio à educação a distância (SEE/MG, 2024).

De acordo com as informações do site, os participantes têm a oportunidade de engajar-se em uma experiência de aprendizagem coletiva por meio de fóruns, chats, wikis e outras ferramentas colaborativas. A SEE/MG, por meio da Escola de Formação, criou um link para a Plataforma Virtual de Aprendizagem, local onde se encontram os cursos disponíveis para inscrição durante todo o ano (SEE/MG, 2024).

A aba seguinte é denominada “Espaço de Formação CAMG” e traz informações sobre esse espaço físico dedicado a capacitações e treinamentos técnicos e pedagógicos. Esse espaço está situado na SEE/MG, na Cidade Administrativa. O foco do atendimento são as solicitações feitas por servidores da SEE/MG. O propósito é promover a

disseminação do conhecimento e a replicação de informações, visando ao aperfeiçoamento e à qualificação profissional dos servidores estaduais.

Adentrando na aba de número cinco, “Estúdio Educação”, têm-se explicações sobre o atendimento às necessidades de produção de conteúdos audiovisuais da Secretaria de Estado de Educação, por parte do Estúdio Educação, que é o canal oficial da Escola de Formação, no Youtube. Dados do próprio canal anunciam sua criação em 29 de junho de 2017 e, atualmente, possui 112 mil inscritos, 1.736 vídeos, e 3.608.512 visualizações (SEE/MG, 2024).

Já na próxima aba, “Portais”, tem-se a opção de direcionamento aos seguintes portais: Portal SEE, site oficial da SEE/MG; Currículo Referência, que traz informações e formações relacionadas ao Currículo Referência de Minas Gerais; Escola na Nuvem; Se liga na Educação, com diversos recursos pedagógicos para alunos e professores; Plataforma Vivescer, com elucidações sobre a parceria da SEE/MG com a Vivescer para a oferta de cursos aos educadores mineiros; e o Portal NTE (Núcleo de Tecnologias Educacionais). A última aba destina-se a informações de processos seletivos. Na parte lateral do site, encontram-se opções de acesso rápido, como por exemplo, as de inscrições abertas e cursos em andamento.

3.3 O AMBIENTE EAD PARA DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL, ANOS FINAIS: CURSOS OFERTADOS

De acordo com o Guia de Orientação das Formações 2024, a Escola de Formação oferta em sua plataforma virtual de aprendizagem diversas formações em formato de percursos formativos, que são uma sequência de formações sobre o mesmo tema. Porém, caso não seja de interesse do docente cursar todo o percurso, pode-se optar por fazer os cursos individualmente.

Além dos percursos formativos, há a indicação da respectiva trilha formativa, que é a sequência adequada para a realização das formações, conforme indicação da SEE/MG. No período da consulta ao Guia de Orientação das Formações e ao site da Escola de Formação, que foi realizada entre os dias 27 de maio de 2024 e 4 de junho deste mesmo ano,

havia oito percursos formativos e suas respectivas trilhas formativas e seis formações individuais em parceria com outras secretarias do Governo do Estado de Minas Gerais e instituições externas.

No tocante às formações que compõem os percursos formativos, as que possuíam informação sobre o formato de oferta, todas eram em formato autoinstrucional, projetadas para serem realizadas de forma independente pelo aluno. Ressalta-se que esses dados foram buscados tanto no Guia de Orientação quanto nas ementas dos cursos que estão disponíveis no site da Escola de Formação. No quadro abaixo, apresentamos os percursos formativos com a listagem de todos os cursos, com informações de carga horária, formato de oferta e descrição do curso.

Quadro 6 - Percurso Formativo – Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG)

(continua)

Nome da Formação	Formato/CH	Descrição
O Currículo Referência de Minas Gerais: conhecê-lo para implementá-lo	Autoinstrucional 15 horas	Apresenta a estrutura e os princípios do Currículo Referência de Minas Gerais - CRMG para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.
Gestão da sala de aula: você seguro em classe	Autoinstrucional 20 horas	Apresenta ao educador estratégias de planejamento que permite a melhor gestão dos espaços de formação dentro e fora da escola.
O Planejamento no Contexto Escolar: qualificação do trabalho Docente	Não especificado 20 horas	Importância do planejamento e como se dá o processo de planejar, diante da complexidade dos problemas e desafios encontrados no contexto escolar.
Avaliação Escolar em benefício da	Autoinstrucional 20 horas	Importância da avaliação e ampliação das possibilidades

Aprendizagem		de aprendizagem para o desenvolvimento de competências, quais sejam as competências gerais propostas pelo Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG– e/ou as específicas da área de conhecimento e dos Componentes Curriculares.
O Componente Curricular Matemática no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina de sala de aula.
O Componente Curricular Língua Portuguesa no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina da sala de aula.
O Componente Curricular História no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina da sala de aula.
O Componente Curricular Geografia no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina da sala de aula.
O Componente Curricular Ensino Religioso no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina da sala de aula.
O Componente Curricular Educação Física no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina da sala de aula.

Quadro 6 - Percurso Formativo – Currículo Referência de Minas Gerais (conclusão)		
O Componente Curricular Ciências no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina da sala de aula.
O Componente Curricular Arte no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Curso de grande importância para impactar positivamente no desempenho dos docentes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, por meio da capacitação em ferramentas inovadoras, bem como, entre outros aspectos, na efetiva aprendizagem dos estudantes.
O Componente Curricular Língua Inglesa no CRMG	Autoinstrucional 40 horas	Capacitar professores para que utilizem, de maneira inovadora, o componente curricular na rotina da sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

Segundo dados do Guia de Orientação das Formações, o Percurso Formativo – Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG) possui a indicação da **Trilha Formativa CRMG Ensino Fundamental**, adaptada por área de atuação do professor, com um conjunto de formações autoinstrucionais que, **“garante o aprendizado do discente e a melhor compreensão do conteúdo proposto”** (SEE/MG, 2024, p.15, grifo nosso).

Essa trilha, composta por 5 cursos, dedicados aos docentes do ensino fundamental, “[...] apresenta o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades presentes tanto na Formação Geral Básica como na Formação Flexível [...]” (SEE/MG, 2024, p. 10). Aprender sobre o Currículo Referência de Minas Gerais, gestão da sala de aula,

planejamento no contexto escolar, avaliação escolar e sobre formas inovadoras de se trabalhar os componentes curriculares em sala de aula, parece-nos como estudar a Constituição para um jurista. No entanto, surge a questão de como o aprendizado e a melhor compreensão dos conteúdos podem ser garantidos nessas formações, considerando a dificuldade de assegurar que os próprios professores estejam adquirindo conhecimentos de maneira suficiente para sustentar essa garantia.

Essa situação pode indicar um dos desafios do formato autoinstrucional: a ausência de mediação direta, que pode reduzir as possibilidades de personalização do aprendizado, o esclarecimento de dúvidas e o aprofundamento em questões específicas. Esse ponto é corroborado por Cofferi e Novello (2024, p.10), quando afirmam que “a interação entre professores e estudantes é um aspecto fundamental para conceber a Educação a Distância”.

Embora as avaliações ao final do curso possam oferecer uma métrica básica de verificação, elas dificilmente capturam a complexidade do processo de aprendizado ou asseguram que o conhecimento adquirido esteja sendo incorporado às práticas pedagógicas. Nesse sentido, seria interessante questionar se uma avaliação simples seria suficiente ou se outros mecanismos, como atividades práticas reflexivas ou *feedbacks* qualitativos, poderiam complementar esse processo.

Freire (1996), um dos principais teóricos da educação, discute em obras como “Pedagogia da Autonomia” a importância do diálogo e da mediação no processo de ensino-aprendizagem. Para Freire, a educação não pode ser um ato solitário e passivo, pois o aprendizado ocorre em uma relação dialógica, em que a interação entre educador e educando é determinante para promover a reflexão crítica.

Nesse viés, compreendemos que a privação da interação com um tutor, orientador e com outros cursistas pode comprometer essa dimensão dialógica da educação, enfraquecendo o potencial reflexivo e transformador do processo educativo.

Quadro 7 – Percurso formativo matemática na prática

(continua)

Nome da Formação	Formato/CH	Descrição
Educação Financeira - Introdutório	Autoinstrucional 20 horas	Promover a formação continuada de professores por meio de conceitos, fundamentos e do planejamento de atividades com ênfase em Educação Financeira integrada a outros temas contemporâneos transversais para o desenvolvimento de competências em consonância com a BNCC e o Currículo Referência de Minas Gerais (CRMG).
Educação Financeira Na Prática	Não informado	O curso trata de três grandes temas – dinheiro, consumo e planejamento financeiro – dialogando com a realidade de sala de aula e as necessidades do mundo atual e apresentando teoria e exemplos práticos para abordar os conteúdos com os estudantes.
Jogos no ensino da matemática (Jogos matemáticos?)	Não informado	Apresentar o emprego de jogos como recurso didático no ensino da Matemática e mostrar a importância de aprender Matemática de forma lúdica, destacando o ato de jogar como uma forma

		de alcançar uma aprendizagem significativa.
Quadro 7 – Percurso formativo matemática na prática (conclusão)		
Geogebra: Uma Ferramenta para as Metodologias Ativas	Autoinstrucional 20 horas	Contribuir com a prática docente nos processos das aprendizagens relacionadas às habilidades referentes ao eixo da geometria, por meio do trabalho com o GeoGebra.
Estatística na Prática	Autoinstrucional 30 horas	Discutir sobre a Estatística que é uma ferramenta indispensável para qualquer profissional que precisa analisar informações, tomar decisões no trabalho ou mesmo na vida pessoal.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

O Percurso Formativo - Matemática na Prática, sugerido pela SEE/MG, conta com cinco cursos, três autoinstrucionais e dois sem indicação de formato, com o objetivo de incentivar a reflexão sobre o ensino de matemática e o desenvolvimento de atividades e jogos matemáticos (SEE/MG, 2024). Sobre o curso **Educação Financeira Na Prática**, que compõe essa trilha, não há informação sobre o formato de oferta e a carga horária no Guia de Orientação das Formações. Não foi possível também buscar esses dados na ementa, pois, no site, ao clicar na foto de divulgação do curso, abrem-se as informações de outro curso: “Educação Financeira – Introdutório”.

Fato análogo aconteceu em relação ao curso, **Jogos no ensino da matemática**, uma vez que o formato de oferta e a carga horária não estavam informados no Guia de Orientação das Formações e não foi possível ler a ementa, pois o curso não estava divulgado no site. O nome da formação, no calendário de oferta, não foi encontrado, porém há um

nome bem similar que é “Jogos Matemáticos”, o que nos leva a crer que houve um erro de digitação ou mudança da nomenclatura.

Quadro 8 - Percurso formativo - Práticas de Leitura

Nome da Formação	Formato/CH	Descrição
Prática de leitura literária em sala de aula	Autoinstrucional 20 horas	Contribuir com a prática docente no processo de trabalhar e despertar no estudante o interesse pela leitura literária e fazer com que todos reflitam sobre a importância da leitura literária em sala de aula.
Estratégias de leitura	Não informado	Discutir sobre as estratégias de leitura, de modo a refletir sobre as diferentes ações que o leitor ativa quando realiza a leitura, bem como as possibilidades de atuação docente antes, durante e após a atividade de leitura.
Língua Portuguesa: na prática a metodologia é ativa	Autoinstrucional 20 horas	Aliar teoria à prática por meio de propostas metodológicas alternativas de ensino e aprendizagem articuladas com o Currículo Referência de Minas Gerais. Para isso são feitas abordagens sobre Metodologias Ativas, com ênfase nas habilidades de Leitura.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

Adentrando no Percurso formativo - Práticas de Leitura, têm-se a **trilha formativa – Práticas de Leitura**, indicada pela SEE/MG, composta por quatro formações, que têm como objetivo apoiar a prática docente na

promoção do interesse pela leitura e no aprimoramento da compreensão textual dos estudantes (SEE/MG, 2024). Percebe-se, a partir da análise, que 3 dos 4 cursos são autoinstrucionais e o curso Estratégias de Leitura não possui informações sobre o formato de oferta e a carga horária no Guia de Orientação das Formações e não foi possível buscá-las na ementa, pois o curso não está divulgado no site.

O Percorso formativo – Avaliação Educacional, exposto no quadro abaixo, conta com a **trilha formativa – Avaliação Educacional**, indicada pela SEE/MG, que se compõe de três cursos autoinstrucionais, que têm o objetivo de ampliar a visão do professor, permitindo que ele reconheça a avaliação como um elemento essencial do processo de ensino.

Quadro 9 - Percorso formativo – Avaliação Educacional

Nome da Formação	Formato/CH	Descrição
Avaliação Educacional	Autoinstrucional 30 horas	Fomentar a compreensão da avaliação educacional e da interpretação dos resultados, bem como explorar as possibilidades de intervenções pedagógicas a partir da análise dos resultados.
Escala de Desenvolvimento da Aprendizagem	Autoinstrucional 16 horas	Esse curso tem por objetivo oferecer formação para a apropriação e o uso dos resultados da avaliação formativa, realizada no âmbito da rede estadual de ensino de Minas Gerais.
Elaboração de Itens	Autoinstrucional 30 horas	Preparar os professores para que, de forma prática, conheçam e desenvolvam a habilidade de elaborar itens, no seu cotidiano pedagógico, a partir das temáticas trabalhadas em sala de aula.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

O Percurso Formativo Correção de Fluxo, exposto no Quadro 10, possui a **trilha formativa – Correção de fluxo**, que é composta por dois cursos, com o objetivo de analisar e refletir sobre métodos de ensino e avaliação, levando em conta o desenvolvimento de competências e habilidades (SEE/MG, 2024). Cabe ressaltar que, no sumário do Guia de Orientação das Formações, o nome do curso, Correção de Fluxo - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas está em duplicidade.

Quadro 10 - Percurso formativo – Correção de Fluxo

Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
Introdução a Formação Pedagógica Correção de Fluxo	Autoinstrucional 20 horas	Apresentar aos professores os pressupostos da Correção de Fluxo, bem como a organização do trabalho pedagógico, as estratégias de ensino e avaliação e o papel dos sujeitos (estudantes e professores) no Desenvolvimento da modalidade.
CORREÇÃO DE FLUXO - Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Autoinstrucional 20 horas	Analisar e refletir sobre como ensinar e como avaliar considerando o desenvolvimento de competências e habilidades na área de conhecimento específica.
CORREÇÃO DE FLUXO - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Autoinstrucional 20 horas	
CORREÇÃO DE FLUXO - Matemática e suas Tecnologias	Autoinstrucional 20 horas	
CORREÇÃO DE FLUXO - Linguagens e suas Tecnologias	Autoinstrucional 20 horas	

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

O percurso formativo Tecnologia e Inovação, segundo o Guia de oferta de formações 2024, dispõe da **trilha formativa - Tecnologia e Inovação**, que é composta por quatro cursos, sendo três autoinstrucionais que abordam o uso das tecnologias digitais (SEE/MG, 2024).

Quadro 11 - Percurso formativo – Tecnologia e Inovação

(continua)

Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
<i>Google for Education:</i> recursos e possibilidades	Autoinstrucional 60 horas	Apresentar e demonstrar, de forma prática e objetiva, as potencialidades dos recursos disponíveis na plataforma <i>Google for Education</i> , a partir do uso do E-mail Institucional "@educacao.mg.gov.br".
Tecnologia e Inovação - Curso Introdutório	Autoinstrucional 30 horas	Destinado aos docentes do ensino médio. Aborda a tecnologia e inovação e seus três eixos: Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, Cultura Digital e o Pensamento Computacional.
Tecnologia e Inovação - Aprofundamento	Autoinstrucional 30 horas	Destinado aos docentes do Ensino Médio. Aborda a Tecnologia e Inovação e seus três eixos e outros assuntos, como por exemplo, as metodologias ativas que darão uma fundamentação abrangente, auxiliando no trabalho com o Componente de Tecnologia e Inovação.
Jornada Linux SEE	Não informado 40 horas	Apresentar, compreender e explorar as potencialidades do Linux da SEEMG, destacando como essa

		ferramenta pode contribuir para o desenvolvimento das diversas competências e habilidades ao longo do processo de ensino e aprendizagem.
--	--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

O formato de oferta do curso, Jornada Linux SEE, que faz parte da trilha, não está informado no Guia de Orientação das Formações, nem na ementa do curso. De acordo com o guia, essa é “uma sequência de formações que **garante o aprendizado do discente e a melhor compreensão do conteúdo proposto** (SEE/MG, 2024, p. 42, grifo nosso). Mas será que é possível garantir o aprendizado dos alunos e um entendimento mais profundo dos conteúdos por meio de uma formação autoinstrucional? Segundo Garcia, Chagas e Oliveira (2021, p.66), “a ausência de mediação por tutor impõe limites aos níveis cognitivos alcançáveis [...]”. Por conseguinte, sem a orientação e apoio de um tutor, os alunos podem enfrentar dificuldades em compreender conteúdos complexos, resolver dúvidas e desenvolver habilidades críticas e analíticas.

Quadro 12 - Percorso formativo – Dialog@r Minas (em articulação com o CONSED e a Plataforma Digital Vivescer

(continua)

Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
Reconexões: as escolas e as pessoas	Tutorado e assíncrono 40 horas	Tem como foco o acolhimento ao coletivo de educadores e como objetivo a conscientização da necessidade do autoconhecimento e do autocuidado, com vistas à ampliação das condições pessoais e profissionais para a ampliação das práticas pedagógicas, em busca da integralidade da educação, da sua qualidade e equidade.

Acolhimento e bem-estar na sala de aula	Autoinstrucional 40 horas	Combater os índices elevados de ansiedade, estresse e sintomas de depressão entre jovens, apontados por pesquisas nacionais e internacionais na volta às aulas presenciais.
---	------------------------------	---

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

O percurso formativo - Dialog@r Minas, em articulação com o CONSED e a Plataforma Digital Vivescer, propõe-se a avigorar o diálogo entre as dimensões socioemocional e cognitiva. A **trilha formativa - Dialog@r Minas** compõe-se de dois cursos, um deles se apresenta no formato tutorado e assíncrono e o outro é autoinstrucional (SEE/MG, 2024).

Quadro 13 – Percurso Formativo Reforço Escolar

(continua)

Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
Reforço Escolar – Introdutório	Autoinstrucional – 20 horas	Apresenta reflexão sobre os principais benefícios para a aprendizagem e formação dos estudantes. O conteúdo oferece conhecimentos teóricos sobre o reforço escolar, assim como metodologias e estratégias de aplicação prática.
Reforço Escolar - Aprendizagem da leitura e escrita	Autoinstrucional – 20 horas	Oferece suporte teórico e prático ao professor do reforço escolar, provocando a reflexão crítica sobre os processos de alfabetizar e letrar.
Reforço Escolar - Matemática	Autoinstrucional – 20 horas	Aborda aspectos sobre como desenvolver competências e habilidades na matemática,

		para que os estudantes possam construir seu próprio conhecimento, participando de forma crítica, criativa e autônoma na vida social, explorando o uso das metodologias ativas no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.
Quadro 13 – Percorso Formativo Reforço Escolar (continua)		
Reforço Escolar - Língua Portuguesa	Autoinstrucional 20 horas	Aborda aspectos sobre como desenvolver competências e habilidades da Língua Portuguesa, para que os estudantes possam construir seu próprio conhecimento, participando de forma crítica, criativa e autônoma na vida social, explorando o uso das metodologias ativas no desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.
Estratégia de Intervenção Pedagógica: Agrupamento Temporário	Autoinstrucional 20 horas	O curso tem como proposta oferecer suporte teórico e prático ao professor, provocando a pesquisa docente e uma reflexão crítica sobre os tipos de agrupamentos indicados. O princípio norteador nesse processo ativo do aprendiz tem como condição fundamental o próprio

		percurso e o documento orientador do Agrupamento temporário garantindo mecanismos para sanar as dificuldades dos estudantes no horário de aula do estudante.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações (2024)

Apresentamos o percurso formativo – Reforço Escolar que, de acordo com o Guia das Formações, conta com a **trilha formativa - Reforço Escolar**, composta por cinco cursos autoinstrucionais, o que **“garante o aprendizado do discente e a melhor compreensão do conteúdo proposto”** (SEE/MG, 2024, p.48, grifo nosso). Essa garantia nos parece um tanto quanto desafiadora. Surge o questionamento: é possível alcançar esse propósito, direcionado aos alunos, sem que o professor/cursista tenha acesso a um tutor que ofereça orientações, avaliações ou *feedback* sobre seu desempenho? A ausência desse suporte levanta dúvidas sobre o atingimento dos objetivos dos cursos, especialmente no contexto da educação a distância.

No horizonte desse tema, “o *feedback* é um elemento importante na educação a distância no sentido de dinamizar os processos de ensinar e aprender, possibilitando que o aluno seja um sujeito ativo e que esteja em constante reflexão sobre o seu processo pedagógico”, conforme apontam Cofferi e Novello (2024, p.5). Mas para que isso ocorra, as autoras acrescentam que “é necessário que o *feedback* ofereça elementos claros para que o estudante consiga definir de que forma pode avançar nos estudos ou retomar pendências que possam comprometer o entendimento do que está sendo estudado”.

As formações disponibilizadas em formato de percursos formativos finalizaram no percurso descrito acima. Restam seis cursos sem indicação de percurso formativo, ofertados pela SEE/MG, em parceria com outras secretarias do Governo do Estado de Minas Gerais e com instituições externas, que podem ser realizados pelos docentes do Ensino

Fundamental, Anos Finais. Desses cursos, quatro são autoinstrucionais, dois não possuem informação.

Quadro 14 - Cursos em parceria com outras secretarias do Governo do Estado de Minas Gerais e instituições externas

(continua)

Diretoria de Modalidade de Ensino e Temáticas Especiais - DMTE, em parceria com a Fundación Mapfre		
Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
Saúde Mental e Emocional nas escolas Módulo I: Entendendo a Saúde Mental nas Escolas II: Estudantes em Risco: Comportamentos autodestrutivos	Autoinstrucional – 20 horas por módulo	Compartilhar conhecimentos sobre os processos de saúde e adoecimento mental, assim como o entendimento do papel da escola e dos educadores na promoção e desenvolvimento de ações, que contribuam para um ambiente escolar saudável para toda a comunidade.
Parceria com a SEPLAG; EFP e Diretoria de Avaliação e Desempenho/Subsecretaria de Gestão de Recursos Humanos.		
Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
Saúde Vocal do Professor	Não informado – 20 horas	O Programa de Saúde Vocal do Professor, instituído pela Política Estadual de Saúde Vocal – Lei 16.077/06, é composto por três etapas, sendo a primeira delas o curso de saúde vocal, voltado para os professores do Estado de MG, como forma de promoção da saúde vocal e prevenção das doenças laringeas.

Quadro 14 - Cursos em parceria com outras secretarias do Governo do Estado de Minas Gerais e instituições externas		
(continua)		
Oferta em parceria com a Safernet Brasil		
Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
Educando para boas escolhas <i>on-line</i>	Autoinstrucional - 40 horas	Estabelecer uma capacitação para educadores, coordenadores pedagógicos e gestores de tecnologias educacionais, visando a segurança, a responsabilidade e a consciência no uso da Internet. O objetivo é enfatizar a função dos educadores na construção de um uso crítico e das tecnologias, tanto no ambiente escolar quanto além dele.
Oferta em parceria com a Secretaria de Estado de Desenvolvimento Social (SEDESE); EFP e Coordenação de Temáticas Especiais e Transversalidade Curricular/SPP.		
Nome da Formação	Formato / CH	Descrição
Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos: Princípios do Reconhecimento e da Convivência Democrática	Autoinstrucional - 40 horas	Formar educadores da rede estadual de Minas Gerais no uso do Sistema Integrado de Monitoramento e Avaliação em Direitos Humanos (SIMA Educação), uma ferramenta dedicada ao registro e acompanhamento de casos de violações de direitos, bem como à gestão de projetos e iniciativas de promoção de direitos dentro do Sistema Estadual de Redes em Direitos Humanos (SER-DH).

Quadro 14 - Cursos em parceria com outras secretarias do Governo do Estado de Minas Gerais e instituições externas (conclusão)			
Oferta em parceria com a Diretoria de Modalidades e Temáticas Especiais da SEE/MG.			
Nome da Formação	da	Formato / CH	Descrição
Conhecendo os quilombos: personalidades, cultura e crenças	os	Autoinstrucional – 20 horas	Abarca uma série de formações destinadas aos profissionais da educação da rede estadual de Minas Gerais, focando na temática dos modos de articulação social e na organização da memória, tradições e crenças, assim como dos saberes e práticas quilombolas.
Oferta em parceria com a Diretoria de Modalidades e Temáticas Especiais da SEE/MG.			
Nome da Formação	da	Formato / CH	Descrição
Bases Teóricas e Práticas em Pesquisa Científica na Educação Básica	em	Não informado – 60 horas	Delimitar práticas investigativas, reflexivas e contextualizadas para a Educação em Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e suas Tecnologias, destinadas aos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio, tendo em vista a iniciação científica nestes segmentos.

Fonte: elaborado pela autora a partir do Guia de Orientação das formações, 2024.

No quadro acima, consta a listagem de todos os cursos, com informações de carga horária, modelo de oferta e descrição. Entre os cursos analisados (Quadro 14), identificamos inconsistências e lacunas relacionadas à forma de oferta e à descrição de alguns deles. Por exemplo,

o curso **“Saúde Vocal do Professor”** não foi encontrado no Guia de Orientação das Formações (2024), assim como na ementa disponível no site da Escola de Formação. Já o curso **“Educando para Boas Escolhas On-line”** apresenta uma divergência nas informações sobre seu objetivo. Enquanto no site as informações são coerentes e específicas, no Guia de Orientação das Formações (2024), os objetivos apresentados fazem menção ao curso de Saúde Vocal do Professor, sugerindo um erro editorial ou de organização.

Quanto ao curso **“Bases Teóricas e Práticas em Pesquisa Científica na Educação Básica”**, o formato da oferta também não está explicitado no Guia de Orientação das Formações (2024), assim como na ementa disponível no site. No entanto, a leitura da proposta sugere que se trata de um curso autoinstrucional, já que oferece aos cursistas flexibilidade para organizar seu próprio ritmo de aprendizagem. Outro ponto identificado foi em relação ao curso **“Escrita Científica”**, que aparece no site da Escola de Formação, na opção de cursos em andamento, e no cronograma de ofertas para 2024. Contudo, essa formação não é mencionada no Guia de Orientação das Formações (2024). De acordo com sua ementa, trata-se de um curso autoinstrucional, com uma carga horária de sessenta horas, que objetiva debater a produção científica sob uma perspectiva reflexiva, crítica e criativa, além de promover o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas à escrita científica.

Situação semelhante ocorreu com o curso **“Educação Escolar Quilombola – Legislações”**, que também não foi mencionado no Guia de Orientação das Formações (2024), mas consta no site e no cronograma de cursos em andamento. Esse curso é ofertado no formato autoinstrucional, com uma carga horária de vinte horas, e tem como objetivo capacitar os profissionais da rede estadual de educação, especialmente aqueles que atuam em escolas quilombolas. Além disso, a formação busca apresentar as normativas nacionais e estaduais relacionadas à Educação Escolar Quilombola e estimular a produção de propostas que atendam à realidade dessa modalidade de ensino em Minas Gerais.

A presente análise evidencia lacunas em relação à disponibilização de informações relacionadas às formações, como o formato de oferta

(autoinstrucional/ síncrono/ assíncrono) e a falta de conformidade entre os documentos de divulgação dos dados dos cursos (Guia de Orientação das Formações/site da Escola de Formação/ementas dos cursos/cronograma de oferta), o que sugere um esforço para padronizar e harmonizar essas informações. Essa padronização facilitaria o acesso e a compreensão das informações pelos interessados, promovendo maior transparência na comunicação sobre as ofertas formativas.

A seguir, discutiremos o ensino fundamental, o palco onde atuam os protagonistas desta pesquisa, com especial atenção à transição entre os anos iniciais e finais. Nosso propósito é entender os objetivos e desafios que caracterizam esse importante período educacional.

4 O ENSINO FUNDAMENTAL: UM OLHAR SOBRE A TRANSIÇÃO ENTRE AS ETAPAS

“É preciso começar. Parece que todos sabemos, e até concordamos, com o que deve ser o futuro da profissão docente. Mas temos dificuldade em dar passos concretos nesse sentido.”

Nóvoa, 2009

O ensino fundamental no Brasil, regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, constitui-se como alicerce da educação básica, sendo obrigatório e gratuito, iniciando aos seis anos de idade, com duração de nove anos. Esse período educativo visa promover o desenvolvimento integral dos alunos, abrangendo não apenas o aprendizado de conteúdos acadêmicos, mas também a formação de valores como descrito no Art. n.º 32 da LDB (Brasil, 1996):

[...] Art. 32. I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. (Brasil, 1996, Art. 32).

A supracitada lei faculta aos sistemas de ensino a opção de dividir o ensino fundamental em ciclos. Os estabelecimentos de ensino que seguem o modelo de progressão regular por série são autorizados a implementarem a progressão continuada no ensino fundamental. Esse regime permite que os alunos avancem para a série seguinte, ainda que não tenham atingido completamente os objetivos de aprendizagem de cada série, sem comprometer a avaliação contínua do processo de ensino-aprendizagem. Convém destacar que, de acordo com a lei, essa prática

seja conduzida conforme normas e diretrizes estabelecidas pelo sistema de ensino correspondente, garantindo que a qualidade da educação seja mantida e que os alunos recebam o apoio necessário para superar suas dificuldades e alcançar um desenvolvimento integral (Brasil, 1996).

O ensino fundamental, sob a perspectiva da Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, assume um papel estruturante na formação integral dos estudantes, proporcionando um currículo que valoriza tanto o desenvolvimento de competências cognitivas quanto socioemocionais. Estabelecem-se princípios éticos, políticos e estéticos e orientações para garantir uma educação inclusiva, democrática e de “qualidade”, enfatizando a diversidade e a promoção da equidade (Brasil, 2010, p.1).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC), implementada a partir de 2017, reforça esses princípios quando propõe que o currículo do ensino fundamental deve ser organizado em áreas do conhecimento e componentes curriculares, com competências gerais e específicas a serem desenvolvidas ao longo dessa etapa. A BNCC busca garantir uma formação comum para todos os estudantes do Brasil, respeitando a diversidade regional e local, formando os alunos para os desafios do século XXI com foco em pensamento crítico, criatividade e cidadania (Brasil, 2017).

No estado de Minas Gerais, o ensino fundamental é organizado de acordo com as diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Atualmente, a Resolução SEE nº 4.948, 25 de janeiro de 2024, é a legislação que estabelece normas para a estrutura e operação do ensino nas escolas estaduais de educação básica de Minas Gerais, que se aplicam a todas as etapas e modalidades da educação básica.

De acordo com essa resolução, é indispensável que as escolas da rede estadual adotem um conceito de educação voltado para o desenvolvimento pleno dos estudantes, buscando garantir seu crescimento em todos os aspectos: intelectual, físico, emocional, social e cultural. As

instituições têm como foco o respeito aos princípios éticos, estéticos e políticos, com ênfase no estudante e na aprendizagem, como também promover a inclusão, o respeito à diversidade e às diferenças, além de apoiar o desenvolvimento integral, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. (Minas Gerais, 2024).

À luz dessa resolução, ainda, o ensino fundamental mineiro é organizado por ano de escolaridade, dividido em duas etapas, a saber: anos iniciais (1º ao 5º ano) e anos finais (6º ao 9º ano), atendendo crianças e adolescentes a partir dos 6 anos. Cabe ressaltar que a SEE/MG desenvolve e implementa o Currículo Referência de Minas Gerais, que adapta as diretrizes nacionais à realidade local, valorizando a cultura, a história e as necessidades regionais. A transição entre as etapas da educação básica deve ser articulada para garantir um percurso contínuo de aprendizagem (Minas Gerais, 2024).

Quando se fala de transição entre etapas, também se discute sobre rupturas, processo de ensino e aprendizagem, evasão, repetência, formação de professores, entre outros. A passagem dos anos inicial para os finais do ensino fundamental configura-se como um marco delicado, onde o percurso escolar dos estudantes se entrelaça com novos desafios e descobertas, caracterizado por mudanças significativas no ambiente de aprendizagem e nas demandas acadêmicas.

Durante os anos iniciais, os alunos são acompanhados por um único professor (Unidocência) para a maior parte das disciplinas, o que proporciona um vínculo afetivo entre professor-aluno. O docente atua como elemento norteador na vida escolar dos alunos, não apenas ensinando conteúdos, como também influenciando seu desenvolvimento emocional. Esse vínculo é tão significativo que o professor frequentemente se torna uma figura de admiração e referência para a criança, ajudando-a a construir uma base de confiança, segurança e motivação para aprender. Plácido (2017), acerca disso, acrescenta que no processo de desenvolvimento de suas competências emocionais, a criança também formará vínculos com o(a) professor(a), que muitas vezes, sobretudo nos anos iniciais, torna-se um foco de admiração para o aluno.

A ruptura desse vínculo afetivo se dá ao ingressarem nos anos finais, quando os estudantes passam a ter aulas com diferentes professores especializados em áreas específicas do conhecimento (Pluridocência). Diante dessa nova realidade, os alunos frequentemente sentem o impacto das numerosas exigências impostas por cada um desses novos docentes. Plácido (2017) contribui sobre o tema, pontuando que nessa transição é comum que a criança sinta falta de certos rituais característicos dessa fase, especialmente aqueles relacionados à afetividade. A ruptura com o universo infantil e com a estrutura à qual estava acostumada pode marcar o início de uma fase de descontentamentos e resistências.

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, essa transição para os anos finais exige dos discentes maior autonomia, organização e capacidade de adaptação, pois eles enfrentam uma ampliação do currículo e a introdução de novas disciplinas (Brasil, 2013). Nesse processo, as escolas desempenham um papel significativo, na medida em que oferecem suporte pedagógico e emocional para facilitar a adaptação dos alunos e garantir a continuidade do aprendizado de forma harmoniosa e eficaz. Entretanto, essa acomodação e progressão na aprendizagem frequentemente enfrentam obstáculos de natureza afetiva, como identificado por Plácido (2017). Em entrevista a várias crianças do 6º ano, uma delas, questionada sobre o que mais gostava em relação ao 5º ano, respondeu:

E, por fim, comenta uma estudante aqui chamada de Nutella: “Adorava quando a professora esperava na porta da sala, agora não dá mais porque são vários professores e também tem coisas que é só para as crianças”. Quando perguntei se ela não se achava mais criança, a resposta foi: “Eu acho que sim, mas os professores agora dizem que não!”. (Plácido, 2017, p. 100).

Desconhecemos qualquer documento legal, normativo, orientador ou de diretrizes para a educação básica que aborda a questão da afetividade como exclusividade da educação infantil ou dos anos iniciais do ensino fundamental. Nesse sentido, considerar esse elemento, principalmente nas

fases de transição escolar só tem a agregar no processo de ensino e aprendizagem.

Durante nossa trajetória na educação básica, percebemos que os professores dos anos finais enfrentam desafios devido à quantidade de aulas, turmas e alunos, o que dificulta a criação de vínculos com os estudantes. Por esse motivo, entendemos que um fator importante a ser pensado pela SEE/MG, pela equipe gestora das escolas, com os professores, no momento de atribuição de aulas, é o perfil docente, pois os estudantes estão em um processo de mudança de ordem pessoal e escolar, o que exige entendimento e paciência por parte dos educadores.

Um caso importante que se relaciona com a transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental é a repetência. Nesse sentido, Cozer (2020) sinaliza que o receio de fazer perguntas e ser rotulado leva muitos estudantes a acumularem dúvidas durante as explicações dos professores. Esse acúmulo de incertezas frequentemente se revela na hora da prova, resultando em notas baixas e, conseqüentemente, na possibilidade de repetência. Cunha (2016) colabora com essa reflexão quando destaca que os alunos que terminam o 5º ano costumam ingressar na série seguinte ainda imaturos, enfrentando dificuldades para se adaptarem aos novos hábitos e desafios e despreparados para as diversas novidades dessa nova fase escolar.

Presume-se a partir das ideias das autoras que muitos casos de repetência também podem estar associados ao fato de que diante de tantas alterações no formato de oferta do ensino, como a quantidade de avaliações, de professores, os estudantes se veem intimidados, desorientados, não conseguindo planejar seus estudos e, como conseqüência, não alcançando um bom desempenho, o que culmina em reprovação e, até mesmo, em evasão.

Essa situação sublinha a importância de um espaço de aprendizagem que encoraje a curiosidade e o envolvimento dos alunos, especialmente os que se encontram em períodos de mudança de ciclos ou etapas. Sem esse suporte adequado, o desconforto e a falta de engajamento podem levar ao aumento do desinteresse escolar, resultando em maiores índices de repetência, como também de evasão. Portanto,

compreendemos que as escolas, orientadas pelos órgãos normativos superiores precisam criar estratégias que promovam uma transição suave, oferecendo apoio emocional e acadêmico, para garantir que todos os estudantes se sintam motivados e valorizados em seu novo ambiente educacional.

A organização civil “Todos pela Educação” desenvolveu os “Panoramas da Educação Básica”, compilações que agregam os principais dados educacionais das 27 unidades federativas. Porém, optaram por utilizar nos gráficos as informações de 2005 a 2019 e não as últimas divulgadas, que são até 2021, devido à necessidade de cautela na interpretação dos dados do Ideb 2021, pois as avaliações do Saeb de 2021 ocorreram quando bastantes escolas da rede pública ainda não haviam retomado suas atividades de forma completamente presencial, resultando em uma queda no percentual de alunos avaliados (Todos pela Educação, 2023).

Além disso, citaram a probabilidade de que os alunos de nível socioeconômico mais baixo, que tiveram menor acompanhamento das atividades ou abandonaram os estudos, não tenham participado do exame, o que pode ter superestimado os resultados. Também frisaram a necessidade de se considerar que as redes de ensino trataram de maneiras diferentes com a aprovação no período da pandemia, com algumas adotando a aprovação automática, o que inflacionou artificialmente o indicador de fluxo escolar (Todos Pela Educação, 2023).

Ainda de acordo com a organização, a “qualidade” da Educação do Brasil é indicada, principalmente pelo Ideb, que é divulgado a cada dois anos. Sua aferição combina o índice de rendimento escolar e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo INEP. Para eles, uma visão holística da qualidade educacional é baseada em três pilares essenciais: o acesso garantido à escola, a progressão escolar adequada e a conclusão dos estudos na idade certa, além da aprendizagem efetiva dos alunos dentro da faixa etária apropriada. Esses elementos asseguram que o direito à educação seja cumprido, promovendo uma educação inclusiva e de qualidade. A ênfase na legislação e na faixa etária adequada reforça a

necessidade de um sistema educacional bem estruturado e equitativo (Todos Pela Educação, 2023).

O Ideb é um instrumento importante para monitorar e melhorar a educação básica no Brasil, mas não pode ser visto como o único indicador de qualidade educacional. Pensamos ser importante que ele seja utilizado de forma conjunta com outras estratégias e métricas que considerem o cenário multifacetado do processo educacional e o aperfeiçoamento integral dos estudantes, abrangendo aspectos como o desenvolvimento socioemocional, a inclusão e o aperfeiçoamento das relações dentro da escola.

Nesse sentido, Almeida, Dalben e Freitas (2013) colaboram com a reflexão ao declarar que, independentemente da importância do Ideb, ele apresenta limitações e deve ser tomado como referência apenas como um dos indicadores para avaliar o trabalho das escolas, e não o único. Na Figura 7, demonstramos como o cálculo é realizado:

Figura 7 - Entendendo o cálculo do Ideb

< ENTENDENDO O CÁLCULO DO IDEB >

O Ideb é calculado a partir da **multiplicação** entre os indicadores de **desempenho** e **rendimento**. Seu intervalo varia de 0 a 10.

Se um sistema educacional possui taxa de aprovação de 90% e nota padronizada no Saeb igual a 7, seu Ideb será 6,3 (que é a multiplicação de 0,9 por 7).

IDEB =

RENDIMENTO
Média das taxas de aprovação dos alunos no ciclo avaliado

DESEMPENHO
Média dos resultados dos alunos no Saeb², padronizada em uma nota de 0 a 10

Fonte: Todos pela Educação, 2023.

Trazemos para esta discussão os dados do Ideb 2019 – Rede Pública, colhidos no site Todos Pela Educação, ano em que Minas Gerais alcançou o 3º maior Ideb do Brasil nos anos iniciais do ensino fundamental.

A taxa de rendimento (média de aprovações) foi de 0,98 e a taxa de desempenho (média dos resultados do Saeb) foi de 6,4. Multiplicando os dois indicadores, chega-se ao total de 6,3. A taxa de rendimento quase chega ao limite de 10 e a taxa de desempenho ultrapassa 60 pontos percentuais.

Percebe-se também que, independentemente de posição no ranking, a média alcançada de 6,3 está adequada, pois de acordo com o INEP, a média 6 se equipara a um sistema educacional de “alta qualidade”, semelhante ao dos países desenvolvidos (INEP). Porém, há de se considerar o fato de que, nos anos iniciais, muitos estados e municípios aderem ao regime de progressão continuada e que a legislação vigente prevê os três primeiros anos do ensino fundamental como contínuos, ou seja, não passíveis de reprovação, como já discutido na abertura deste tópico. Esse fato impacta diretamente no resultado, pois as taxas de rendimento (aprovação) tendem a ser maiores.

Figura 8 - Ideb Minas Gerais – Anos Iniciais – Rede Pública - 2019



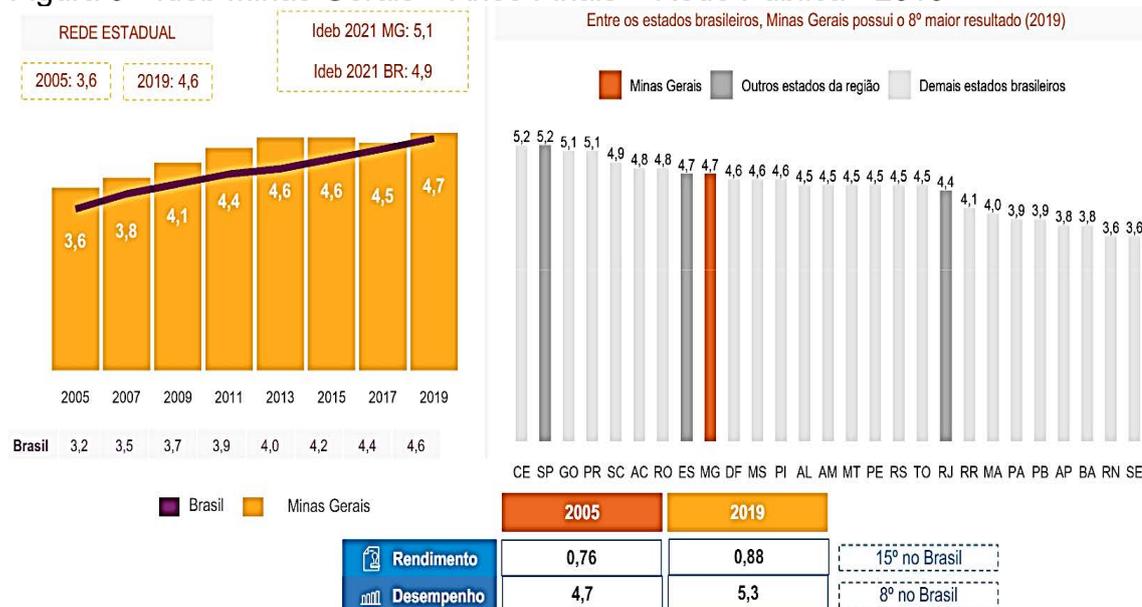
Fonte: Todos pela Educação, 2023.

Já nos anos finais, o estado conquistou o 8º melhor índice, com a taxa de rendimento (média de aprovações) de 0,88 e a taxa de desempenho (média dos resultados do Saeb) foi de 5,3. Multiplicando os dois indicadores, chega-se ao total de 4,7. A taxa de rendimento se

aproxima do limite de 10, porém, a taxa de desempenho fica abaixo de 60 pontos percentuais. Classificação à parte, nota-se uma redução na média de 6.3 (anos iniciais) para 4.7 (anos finais), o que indica uma discrepância considerável na média entre as etapas.

Mesmo considerando os indicadores em separado, tanto o rendimento quanto o desempenho sofreram queda em relação aos anos iniciais. Essa realidade complementa as discussões anteriores sobre a transição entre as duas etapas e assinala a carência de um olhar especial, voltado tanto para as aprendizagens (desempenho) como para o rendimento (aprovação).

Figura 9 - Ideb Minas Gerais – Anos Finais – Rede Pública - 2019



Fonte: Todos pela Educação, 2023.

Essa diferença sugere desafios adicionais na manutenção e melhoria da oferta da educação, à medida que os alunos progridem para níveis de ensino mais avançados, particularmente na transição entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, destacando a necessidade de estratégias específicas para sustentar e elevar o desempenho ao longo de toda a trajetória escolar. A implementação de programas de apoio, tanto para os alunos, como para os docentes, pode ser ferramenta decisiva para garantir que o bom desempenho inicial não se perca e que os alunos continuem a prosperar nos estudos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) já previam que “as articulações no interior do Ensino Fundamental, e deste com as etapas que o antecedem e o sucedem na Educação Básica, são, pois, elementos fundamentais para o bom desempenho dos estudantes e a continuidade dos seus estudos” (Brasil, 2013, p.120). Esse alinhamento facilita uma transição harmoniosa entre as diferentes fases educacionais e pode prevenir lacunas no aprendizado causadas pelo estresse das mudanças.

Tecemos uma observação sobre a elaboração da Figura 8 e Figura 9. No canto superior direito, têm-se informações sobre a classificação do estado de Minas Gerais em relação aos outros estados. Logo abaixo, as notas estão dispostas em forma de gráfico. Considerando a regra utilizada para demonstração dos dados dos anos iniciais, percebe-se que no gráfico os três estados que possuem o resultado 6.3 foram considerados como os que possuem o terceiro melhor resultado do Ideb 2019.

Já na demonstração dos dados dos anos finais, no gráfico expresso na Figura 9, não foi possível perceber a regra utilizada, pois se fosse a mesma dos anos iniciais, Minas Gerais teria o quinto melhor resultado do Ideb, e não o oitavo, como informado. Se considerarmos a ordem sequencial, Minas Gerais teria o nono melhor resultado, e não o oitavo. Como o objeto dessa análise não é a posição do estado, mas a queda do índice em comparação com os anos iniciais, apenas confirmamos a nota do Ideb no site do INEP, que confere com a Figura 9.

Figura 10 - Taxas de transição AI/AF do Ensino Fundamental Rede Pública

Ano		Unid Geog	Localização	Dep Adm	Taxa de Repetência											
					Ensino Fundamental											
					Total	Anos Iniciais	Anos Finais	1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
2019/2020	MG	Total	Pública		6,0	2,5	10,0	1,2	1,6	4,6	2,0	2,9	12,0	10,9	9,1	7,1

Fonte: Censo da Educação Básica/Inep.
Nota: (1)
Taxa de repetência: proporção de alunos que em 2019 estavam matriculados na série k (etapa de ensino seriada do ensino fundamental ou médio) e em 2020 se matriculam em série igual ou inferior a k.

Fonte: INEP, 2020.

Os dados da Figura 10, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, relativos aos anos de 2019/2020, mostram que a taxa de repetência nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), na Rede Pública de Minas Gerais, atinge a média de 2,5 pontos percentuais. Decompondo o resultado, os números são: 1,2; 1,6; 4,6; 2,0 e 2,9, consecutivamente, assinalando o maior valor no 3º ano. Interessante destacar que, na Rede Estadual de Educação de Minas Gerais, não há previsão de reprovação nos anos iniciais, pois de acordo com a Resolução SEE nº 4.948, 25 de janeiro de 2024:

ao longo de cada ano dos ciclos - alfabetização e complementar - a escola deve acompanhar, sistematicamente, a aprendizagem dos estudantes, utilizando estratégias e recursos diversos para sanar as dificuldades evidenciadas no momento em que ocorrerem e **garantir a progressão continuada dos estudantes**. (Minas Gerais, 2024, Art. 46, grifo nosso).

Ainda sobre o percurso escolar dos anos iniciais. A Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, prevê que:

os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar: [...] III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. § 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, **será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção**, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (Brasil, 2010, p. 30, grifo nosso).

Desse modo, depreende-se do exame em evidência, que as taxas de repetência do 1º e 2º ano são provenientes de alunos desistentes, que no ano seguinte se matricularam no mesmo ano. Quanto aos números do 3º ao 5º ano, infere-se serem referentes a alunos desistentes da rede estadual e repetentes e desistentes da rede municipal de educação, pois o município pode aderir ao sistema de reprovação a partir do 3º ano.

Prosseguindo nas análises, a taxa de repetência dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), na Rede Pública de Minas Gerais, atinge a média de 10.0 pontos percentuais. Desagrupando o total, temos, 12,0; 10,9; 9,1 e 7,1, sucessivamente, demonstrando que o 6º ano possui o maior valor, como explicitado no quadro abaixo. Esclarecemos que os dados que não condizem com a taxa de repetência e evasão do ensino fundamental foram ocultados da figura 10 para facilitar a visualização das informações.

O exame dos dados do INEP reafirma os efeitos da mudança entre as etapas do ensino fundamental, expostas na discussão em tela. As informações anunciam que, enquanto os anos iniciais do ensino fundamental, na Rede Pública de Minas Gerais, apresentam uma pequena taxa de repetência e uma consistência relativa entre os anos, os anos finais revelam desafios maiores. A alta na taxa de repetência e a maior variabilidade entre os anos sugerem a necessidade de estratégias específicas para apoiar professores e alunos, especialmente no 6º ano, que é a fase em que ocorre a transição entre as etapas.

A autora Chimello (2024), ao tratar da reflexão docente sobre a transição escolar nos anos finais do ensino fundamental, alinha-se ao estudo corrente quando pontua que tanto os pais quanto a comunidade escolar precisam refletir e planejar sobre esse momento de mudanças, pois os desafios de adaptação podem ser significativos e problemas nessa fase impactam diretamente o aprendizado dos alunos, podendo levar a reprovações e até a evasão escolar.

A análise em foco sinaliza para uma carência de atenção voltada para os atores educacionais ligados ao Ensino Fundamental, Anos Finais, em especial, aos docentes, por estarem mais próximos dos alunos. Formar os docentes para o enfrentamento das dificuldades apresentadas pelos alunos nessa nova etapa de ensino se apresenta como tarefa basilar, formar não só para saber ministrar os conteúdos curriculares, mas formar para refletir, perceber, sentir e saber agir diante dos desafios.

Retomando Freire (1991), a formação dos educadores deve fornecer-lhes as ferramentas e conhecimentos necessários para que possam constantemente criar e recriar suas práticas de ensino, refletir

criticamente e ajustar suas abordagens pedagógicas de acordo com o que melhor se adapta ao seu contexto específico, promovendo uma melhoria contínua em sua prática.

Diante do exposto, o objetivo desta pesquisa é compreender, a partir das percepções dos professores dos anos finais do ensino fundamental, se a formação oferecida pela Escola de Formação, por meio de cursos no AVA, está de fato contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nessa etapa educacional. Esperamos que os resultados desta investigação contribuam para alinhar as necessidades de formação dos professores com as ofertas disponibilizadas pela instituição.

5 ANÁLISE DE DADOS

“não temos a pretensão de inventar a roda, nem a ilusão de estarmos criando algo novo ou revolucionário” (Fontoura, 2011, p. 1).

Os dados coletados nos formulários *on-line* (questões dissertativas) e nas entrevistas semiestruturadas foram analisados seguindo os princípios da análise temática, conforme proposto por Fontoura (2011). A autora fundamenta sua abordagem no método de alfabetização de adultos de Paulo Freire, que criticava o sistema tradicional de ensino, especialmente o uso da cartilha como ferramenta central na didática para o ensino da leitura e da escrita. A autora estabelece, ainda, paralelos entre as etapas do processo freiriano — investigação (tema central), tematização (escolha de temas) e problematização (busca do fato) — e o processo de análise de dados qualitativos.

Segundo Fontoura (2011), há uma conexão entre a alfabetização de adultos e a análise de dados qualitativos, que se revela ao refletirmos sobre a alfabetização de pesquisadores e a interpretação de sinais escritos, falados ou transcritos. Ambos os processos envolvem comprometimento, aprendizagem e construção de conhecimento, que culminam na promoção da cidadania e da educação.

Outro ponto ressaltado pela pesquisadora é que, em pesquisa qualitativa, os dados não falam por si só. Assim, eles precisam ser interpretados e contextualizados. Isso exige uma abordagem crítica, na qual se problematiza o que foi encontrado para identificar padrões, significados ou contradições, e complementa pontuando que

é no diálogo entre o que encontramos com a teoria, mediatizado pela metodologia, que se torna possível a construção e o encaminhamento de um problema de pesquisa, do próprio trabalho de campo e das contribuições da investigação para o conhecimento na área. (Fontoura, 2011, p. 70).

Ao afirmar que a metodologia atua como uma ponte entre a teoria e o campo, a autora enfatiza que a construção e o desenvolvimento de um

problema de pesquisa não surgem isoladamente, mas a partir de uma interação contínua entre o conhecimento teórico existente e as realidades vivenciadas durante o trabalho de campo.

Esse processo dialógico é fundamental para garantir que a investigação tenha relevância tanto teórica quanto prática. A metodologia, portanto, não é apenas uma ferramenta técnica, mas uma estratégia que organiza a pesquisa de forma a permitir que as contribuições feitas sejam significativas, rigorosas e consistentes com o que já se sabe, ao mesmo tempo em que expandem esse conhecimento.

Nesse contexto, trilhamos o passo a passo proposto por Fontoura (2011) que orienta na organização das informações coletadas, descrevendo as etapas realizadas e promovendo uma análise criteriosa dos depoimentos dos participantes da pesquisa. A seguir, esclarecemos como se concretizaram as sete etapas desse processo de análise.

Primeiramente, realizamos a transcrição dos dados orais coletados nas entrevistas semiestruturadas para conduzir a análise temática, conforme Fontoura (2011). As transcrições foram feitas logo após o término das entrevistas, utilizando o recurso digital de transcrição ©2024 TurboScribe.

De acordo com Fontoura (2011), o segundo passo consiste em realizar uma leitura cuidadosa de todo o material, permitindo inicialmente que resultados e intuições surjam de forma espontânea para, em seguida, definir os focos de análise com maiores conclusões. Assim, concentramos em leituras profundas e sucessivas, com o objetivo de absorver o conteúdo em sua totalidade. A cada leitura, novos significados foram se revelando e, à medida que os temas principais emergiram, conseguimos refinar e selecionar os focos de análise de forma mais precisa.

O terceiro passo da análise temática envolve a definição do *corpus* de análise a partir dos achados. Durante a exploração do material, para identificar as unidades de registro mais significativas para a pesquisa, copiamos as falas dos docentes e as colamos em um documento do Word, cada fala em uma linha. Em seguida, destacamos as falas semelhantes com a mesma cor e, posteriormente, fomos recortando, colando e juntando as falas de cores iguais, que ao final se agruparam em ideias emergentes.

Seguindo nossa trajetória analítica, percorremos o quarto passo. De acordo com as elucidações de Fontoura (2011), cada agrupamento de falas deve ser criteriosamente estudado para identificar os temas centrais e garantir os princípios de coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade. Assim o fizemos. A partir das falas anteriormente agrupadas, identificamos e juntamos os temas centrais em comum. Para garantia do princípio da semelhança, criamos subgrupos que acreditamos pertencerem ao mesmo grupo temático, considerando o princípio da coerência. As ideias que não estavam alinhadas ao arcabouço teórico e à proposta do estudo foram descartadas (garantindo o princípio da pertinência). As demais foram organizadas em colunas nomeadas pelos temas, utilizando palavras que sintetizassem as ideias centrais.

Conforme o quinto passo da análise temática, em consonância com Fontoura (2011), o foco esteve na identificação dos núcleos de sentido que estruturam a comunicação, representando as ideias centrais ou padrões emergentes nos dados desenvolvidos. Foram consideradas tanto a frequência de ocorrência desses núcleos, independentemente de serem altos ou baixos, quanto a relevância dos trechos, definidos como unidades de contexto e unidades de significado.

Visando garantir o princípio da exclusividade, cada fala foi alocada em apenas um único tema, enquanto ideias repetidas em um mesmo subgrupo foram descartadas quando o tema já se mostrava bem delineado, garantindo o princípio da exaustividade. O processo iniciou com a revisão das unidades de significado e o levantamento da frequência com que elas se repetiram.

No sexto passo, destinado ao tratamento de dados, Fontoura (2011) sugere a elaboração de um quadro que inclua unidades de contexto, unidades de significado, comentários e a síntese do tema. Para o nosso estudo, conforme modelo sugerido por Botelho (2021), organizamos as informações em um quadro composto por apenas duas colunas: uma para as unidades de contexto e outra para as unidades de significado. Para cada questão aberta do formulário e das entrevistas, foi elaborado um quadro analítico.

No sétimo e último passo, conforme orientações de Fontoura (2011), dedicamo-nos à interpretação dos dados, tarefa que realizamos em conjunto com o sexto passo para garantir uma análise integrada. Assim, a partir de cada quadro, nossas percepções foram entrelaçadas com as ideias do referencial teórico da pesquisa, em um processo contínuo de construção e reconstrução, e buscamos identificar as possíveis compreensões e interpretações que emergiram dos dados.

5.1 A CODIFICAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes da pesquisa que responderam aos formulários *on-line* são professores do Ensino Fundamental, Anos Finais. Quanto às entrevistas semiestruturadas, tivemos a participação de três professoras e uma servidora da Escola de Formação. No sentido de preservar a identidade dos participantes, criamos um código composto por letras e números para representá-las nos momentos necessários durante a análise, como demonstrado no quadro abaixo.

Quadro 15 – Codificação das participantes da pesquisa

SIGLA	SIGNIFICADO	EXEMPLO
P	Professor (a)	P01
01	Código de identificação do (a) participante	
SEF	Servidor da Escola de Formação	SEF 01

Fonte: elaborado pela autora, 2024.

5.2 ANÁLISE DOS FORMULÁRIOS E DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Na etapa de análise dos formulários, revelamos os traços de uma jornada, ocasião em que 67 professores, em palavras silenciosas, digitaram suas respostas em campo virtual, tecendo, entre cliques, os fios de sua experiência. Os dados foram analisados através da síntese, com gráficos fornecidos pelo próprio Google Formulários.

Para análise das questões abertas dos formulários e das entrevistas semiestruturadas, utilizamos a tematização, conforme abordagem de Fontoura (2011). Os trechos de fala selecionados para o estudo integram, de maneira consolidada, os dados obtidos por meio do formulário *on-line* e das entrevistas semiestruturadas.

Ressaltamos que, entre os 67 docentes que abriram o questionário *on-line*, 59 consentiram em participar da pesquisa e 8 não tiveram interesse. Desses, 36 manifestaram que não desejavam participar da entrevista semiestruturada, 23 demonstraram interesse, e 8 deixaram a resposta em branco. No entanto, dos 23 que demonstraram interesse em participar da entrevista, 14 não se encaixavam no perfil da pesquisa, pois não haviam realizado nenhum curso no AVA da Escola de Formação, o que sugere uma possível falta de atenção ao critério estabelecido.

Dos 59 participantes, 39 pessoas têm entre 42 e 60 anos, enquanto 14 estão na faixa de 30 a 42 anos, 4 entre 18 e 30 anos, e apenas 2 têm mais de 60 anos. A maioria dos participantes (39) está na faixa etária de 42 a 60 anos, o que pode sugerir que muitos deles possuem uma carreira mais longa e uma ampla experiência profissional.

Quanto à identidade de gênero, 45 participantes se identificaram como mulheres, 12 como homens e 2 como pessoas não binárias. Com 45 dos 59 participantes se identificando como mulheres, o grupo reflete a tendência de maior presença feminina na docência, especialmente na educação básica. Em 2023, a educação básica contava com 2,4 milhões de docentes, dos quais 79,5% eram mulheres, representando aproximadamente 1,9 milhão. O censo escolar também revelou que, entre os mais de 144 mil profissionais em cargos de direção, 81,6% eram ocupados por mulheres, totalizando cerca de 117 mil diretoras (INEP, 2023).

Em termos de vínculo profissional, 33 participantes responderam ser servidores efetivos e 26 contratados. A diferença entre servidores efetivos e contratados não é muito grande, o que sugere um equilíbrio entre professores com estabilidade no emprego e aqueles com vínculos temporários. Esses números não refletem a realidade nacional. De acordo com dados do Todos pela Educação (2024), entre 2020 e 2023 houve um

crescimento de 41% no número de contratações temporárias, enquanto o quadro de professores efetivos apresentou uma redução de 17%. As informações também revelam que, em 2022, a quantidade de professores temporários nas redes estaduais superou, pela primeira vez, o número de efetivos, uma tendência que se manteve em 2023. Especificamente no estado de Minas Gerais, em 2023, 19% dos professores eram efetivos, 80% possuíam contratos temporários e 1% era regido pela CLT (Todos pela Educação, 2024).

De acordo com o atual Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, as redes públicas de educação básica deveriam ser estruturadas de forma que, até o terceiro ano de vigência do plano, pelo menos 90% dos profissionais do magistério ocupassem cargos de provimento efetivo e estivessem em exercício nas redes escolares às quais estão vinculados (Brasil, 2014). O relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do PNE (2024) mostra que, em “Minas Gerais, em 2014, havia 82,3% de vínculos efetivos na rede estadual. O estado apresentou, em 2023, apenas 21%, um recuo de 61,3 p.p., a maior redução entre os estados do País” (INEP, 2024, p. 400).

Outros estados à parte, os dados indicam um cenário preocupante no estado de Minas Gerais em relação à precarização do vínculo empregatício no magistério, podendo comprometer não apenas o alcance das metas do PNE, mas também o ensino e a valorização profissional dos docentes. Braga, Araújo e Oliveira (2024) enriquecem a reflexão pontuando que a política de contratação de professores temporários, além de gerar consequências financeiras significativas para os profissionais, também repercute no processo pedagógico escolar.

De acordo com os autores, isso ocorre tanto pela redução da atratividade docente e pelos elevados índices de rotatividade de professores nas escolas, quanto pela falta de vínculo com as comunidades escolares. Esses fatores, inevitavelmente, refletem nos resultados educacionais de forma prejudicial (Braga; Araújo; Oliveira, 2024). Compreendemos que a transformação dessa realidade pode ser favorecida por ações estruturais e políticas públicas que priorizem a estabilidade e a valorização do magistério na educação básica.

Em relação à experiência na docência, as respostas dos 59 participantes também foram variadas: 17 participantes responderam que possuem mais de 20 anos de atuação na educação básica, enquanto 14 estão no início da carreira, com até 5 anos de experiência. Outros 10 têm entre 10 e 15 anos de docência, e tanto os que têm de 5 a 10 anos quanto os que estão entre 15 e 20 anos de ensino somam 9 pessoas. Especificamente no Ensino Fundamental, Anos Finais, as trajetórias são bem distribuídas: 20 docentes estão nessa etapa há até 5 anos, 12 entre 5 e 10 anos, 7 entre 10 e 15 anos, 9 entre 15 e 20 anos, e 11 já somam mais de 20 anos de experiência.

Em relação ao 6º ano do ensino fundamental, momento em que acontece a transição entre as etapas do ensino fundamental, 31 professores lecionam atualmente nessa série, enquanto 20 não. Outras 8 pessoas não lecionam no momento, mas já deram aulas nesse ano em períodos anteriores.

Os dados refletem uma realidade plural, com docentes em diferentes estágios de carreira e experiência. A presença de 14 docentes no início da carreira sugere um perfil profissional ainda em processo de adaptação, possivelmente caracterizado por um público mais jovem ou recém-ingressado na docência. Esse dado pode apontar para desafios específicos, como a necessidade de apoio no processo de adaptação ao ambiente escolar e de formação complementar que responda às demandas práticas e contextuais da profissão.

Os grupos intermediários (com experiência entre 5 e 20 anos) evidenciaram uma progressão equilibrada, mostrando que há continuidade na carreira docente, com profissionais transitando entre diferentes estágios de experiência. 17 docentes com mais de 20 anos de experiência podem refletir um grupo mais experiente, provavelmente representando uma parcela de professores com maior domínio sobre práticas pedagógicas e familiaridade com os desafios da profissão.

A presença de professores em diferentes estágios da carreira sinaliza para uma possível riqueza de práticas e visões, essa diversidade pode oferecer uma base para a troca de conhecimentos e práticas

pedagógicas, mas também pode indicar necessidades específicas de formação, apoio ou integração entre grupos mais novos e veteranos.

Quando questionados sobre o conhecimento prévio em informática, 3 participantes afirmaram ter pouquíssimos conhecimentos, apenas usando o computador para o básico, 7 possuem poucos conhecimentos, 44 avaliaram que têm conhecimento suficiente para trabalhar com meios digitais e 5 afirmaram ter um nível avançado de informática. Embora a maioria diga ter conhecimento suficiente, a presença de 10 participantes com dificuldades e apenas 5 com nível avançado pode indicar que ainda há espaço para a Escola de Formação oferecer cursos ou formações voltadas ao aprimoramento desses conhecimentos, pois a informática é indispensável para o uso de tecnologias digitais.

Esse tipo de formação pode ajudar a garantir que todos os professores, independentemente de seu nível de conhecimento atual, consigam acompanhar o uso crescente da tecnologia na educação. Pereira (2023) pontua que a formação continuada em informática básica desempenha um papel fundamental. Ela não apenas oferece aos professores a oportunidade de adquirir as habilidades técnicas necessárias, mas também promove a reflexão sobre o papel da tecnologia na educação, o desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras e a colaboração entre educadores para o compartilhamento de experiências e boas práticas.

Questionados sobre o conhecimento do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, 38 participantes afirmaram que conhecem a plataforma, enquanto 21 disseram que não a conhecem. A maioria dos participantes já conhece o AVA, o que é um sinal positivo para a adesão e o uso da plataforma em cursos de formação continuada. No entanto, uma minoria significativa (21 professores) ainda não tem conhecimento da plataforma, o que pode representar uma barreira à participação desses docentes nas oportunidades oferecidas pela Escola de Formação. Para maximizar os benefícios da plataforma e garantir que todos os professores tenham acesso a esses recursos, seria importante investir na sua divulgação.

A próxima análise leva em conta apenas os 38 participantes que conhecem o AVA da Escola de Formação. Desses, 24 já fizeram algum curso na plataforma, enquanto 14 ainda não utilizaram o ambiente para cursos. Em questão aberta, indagados sobre qual curso realizaram, obtivemos 22 respostas, sendo que algumas englobam mais de um curso. Os dados estão sistematizados no quadro abaixo.

Quadro 16 – Cursos predominantes em escala geral

Nº de respostas	Nome do curso	Nº de respostas	Nome do curso
5	Matemática	1	Correção de Fluxo
4	EJA	1	Gestão de Qualidade
4	Outros	1	Linguagens e suas Tecnologias
3	Saúde Vocal	1	Não me lembro
2	Alfabetização	1	Português
2	Google for Education	1	Reconexões: as escolas e as pessoas
2	Leitura e escrita	1	Reforço Escolar
2	Na área da educação especial	1	SIMA
1	Ambiente na sala de aula	1	BNCC

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários *on-line*, 2024.

A maior procura foi no conteúdo de matemática, com 5 respostas, seguido dos cursos na modalidade EJA, com 4 respostas, e Saúde Vocal, com 3 respostas. Importante mencionar que os nomes dos cursos acima não estão devidamente especificados, conforme o Guia de Orientação das Formações, como “Matemática”. No guia existem várias opções de cursos sobre matemática, como “Alfabetização Matemática”, “Matemática na prática”, entre outros.

Nas entrevistas semiestruturadas, aprofundamos a questão perguntando como avaliam o site da Escola de Formação e a divulgação

dos cursos. A partir das falas dos participantes, é possível identificar percepções variadas sobre o site da Escola de Formação e a divulgação dos cursos, apontando tanto aspectos positivos quanto desafios.

O depoimento “o professor precisa ir até lá e, de repente isso não vai acontecer, pela demanda de coisas que o professor tem no dia a dia. Então, pelo menos penso que o objetivo nobre e necessário que tem a Escola de Formação, a escola precisa chegar até o seu público e não só esperar que o público chegue até ela” (P44E) evidencia uma preocupação com a acessibilidade das informações sobre os cursos e a conexão entre a Escola de Formação e seu público. Esse relato sugere que, devido às múltiplas demandas enfrentadas pelos professores, o alcance das informações precisa ser mais proativo, evitando que o acesso dependa exclusivamente da iniciativa dos docentes.

Por outro lado, há percepções mais positivas sobre a clareza e a organização do site, como destacado na fala:

“[...]eu acho que, assim, às vezes, poderia ter algumas coisas para chamar mais atenção, mas não é difícil de entender qual é a proposta do curso, qual é a carga horária, essas coisas, não. Isso aí está bem fácil de entender, mas, assim, eu acho muito frio. Parece que não tem... Ah, eu gosto de pessoa”. (P01E).

Nesse trecho, observa-se que o participante reconhece a facilidade de compreensão das informações fornecidas no site, como a carga horária e os objetivos dos cursos.

No entanto, também emerge uma percepção de distanciamento, associada ao ambiente virtual, que foi descrito como “frio” e impessoal, indicando que a ausência de interação humana pode afetar a experiência do usuário, perspectiva endossada por Coffferri e Novello (2024, p.10), quando afirmam que “a interação entre professores e estudantes é um aspecto fundamental para conceber a Educação a Distância”. Entretanto, compreendemos que essa interação é indispensável para o processo

educacional em qualquer modalidade. Tanto na educação presencial quanto a distância, a interação entre humanos é importante para a construção de um aprendizado mais significativo, através da troca de experiências, da formação de vínculos e do desenvolvimento de habilidades que vão além do conteúdo acadêmico.

Outro ponto relevante está na fala:

“[...]eu já acho fácil, eu sempre faço, né? Eu faço bastante curso lá. Eu... todos os cursos da minha área, ou não da minha área também, eu faço. Mas eu vejo que falta muita divulgação. Muitos colegas meus de trabalho que eu indico, a pessoa que não sabia”.
(P03E).

Nesse relato, o participante demonstra familiaridade e satisfação com o acesso e a realização dos cursos, mas aponta para uma lacuna na divulgação. A percepção de que muitos colegas desconhecem os cursos oferecidos sugere que, mesmo com um site funcional e acessível para alguns, as estratégias de comunicação podem não estar atingindo todo o público-alvo de forma ampla.

É importante destacar que a questão da necessidade de ampliação da divulgação das ações da Escola de Formação já havia sido detectada nos estudos de Rodrigues (2014) e Bustamante Junior (2018).

Esses relatos indicam uma diversidade de experiências em relação ao site e à divulgação da Escola de Formação. A clareza das informações e a acessibilidade são reconhecidas por alguns participantes. Por outro lado, há desafios relacionados à divulgação mais ampla e à percepção de falta de interação humana no ambiente virtual. Essas questões apontam para a complexidade do acesso e da experiência dos professores com a Escola de Formação, sugerindo que o equilíbrio entre a capacidade técnica e proximidade com os cursistas pode ser um aspecto relevante para refletir.

Quando questionados se sabiam que a Escola de Formação oferece cursos específicos para docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais, dos 38 participantes, 31 responderam “sim” e 7 disseram “não”. Em seguida, ao

serem perguntados se já haviam participado de algum desses cursos, obtivemos 33 respostas, das quais 17 afirmaram que “não” e 16 disseram que já haviam participado de alguns.

Ao comparar as duas perguntas anteriores, notamos que, embora 31 professores tenham afirmado saber da existência dos cursos, 33 responderam à pergunta seguinte, que era destinada apenas àqueles que haviam respondido "sim" na questão anterior. Ou seja, dois professores que responderam "não" na primeira pergunta acabaram respondendo à seguinte de forma indevida.

A maioria dos participantes tem conhecimento sobre os cursos oferecidos pela Escola de Formação para docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais, o que indica uma boa comunicação, embora ainda haja espaço para melhorar o alcance. A participação nos cursos, por outro lado, está dividida, com uma parte significativa dos docentes ainda não tendo aproveitado as oportunidades de formação. Isso pode indicar a necessidade de investigar os motivos por trás dessa não participação, para melhorar a adesão.

Perguntamos aos 16 professores que responderam "sim" para quais cursos foram realizados, e suas respostas foram organizadas no quadro a seguir, em ordem decrescente de número de participantes por curso. Vale destacar que alguns professores mencionaram mais de um curso.

Quadro 17 – Cursos predominantes para a etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais (continua)

Nº de respostas	Nome dos cursos
2	BNCC
2	Saúde Vocal
2	Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG
2	Não me lembro
2	Vários
1	Reforço escolar
1	Uso do telefone na sala de aula
1	Correção de fluxo
1	EJA

Quadro 17 – Cursos predominantes para a etapa do Ensino Fundamental - Anos Finais (conclusão)

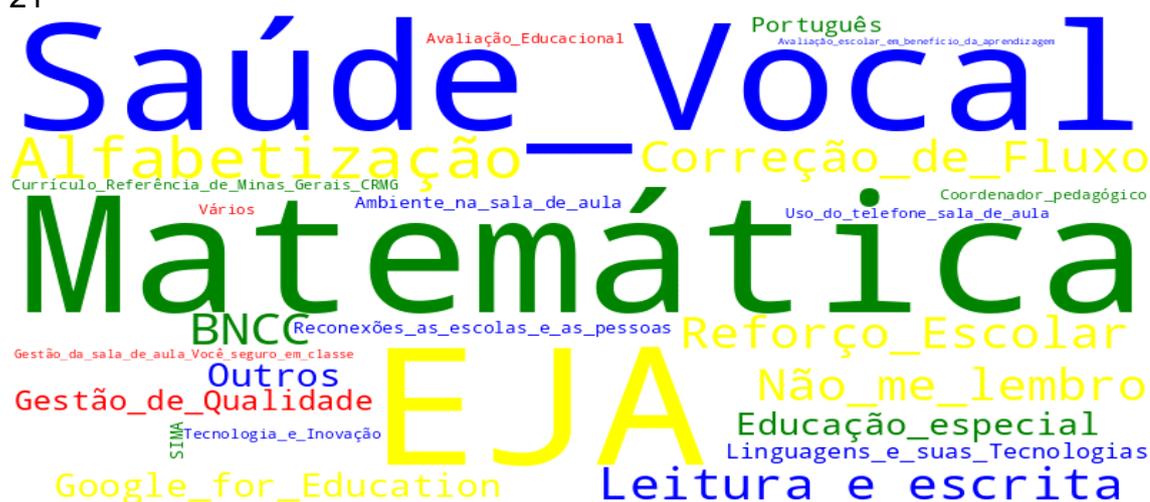
1	Coordenador pedagógico
1	Alfabetização
1	Leitura e escrita
1	Avaliação Educacional
1	Tecnologia e Inovação
1	“Gestão da sala de aula: Você seguro em classe”
1	Matemática
1	Avaliação escolar em benefício da aprendizagem

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários *on-line*, 2024.

Os cursos mais procurados foram sobre a BNCC, Saúde Vocal e Currículo Referência de Minas Gerais – CRMG. Ressalta-se que os nomes dos cursos citados anteriormente não estão claramente especificados, quando comparados com os nomes dos cursos presentes no Guia de Orientação das Formações.

Considerando as informações dos quadros 20 e 21, elaboramos uma nuvem de palavras utilizando o ChatGPT4, que possibilitou identificar de forma rápida e apresentar visualmente, de maneira atrativa, os termos que surgiram com maior frequência. Conforme apontado por Borges e Silva Júnior (2022), esse recurso auxilia na compreensão do uso e da relevância de determinados termos referenciados, atribuindo pesos distintos para destacar sua importância.

Figura 11 – Nuvem de palavras - Escolhas Predominantes – Quadros 20 e 21



Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário on-line, 2024.

A nuvem de palavras representa os cursos mais procurados, com base no número de respostas nos dois quadros, que são **Matemática** (6 respostas), **EJA** (5 respostas) e **Saúde Vocal** (5 respostas).

Prosseguimos a investigação perguntando **se o curso realizado foi considerado proveitoso para a sua formação enquanto professor**. Novamente, deparamo-nos com uma discrepância nas respostas: recebemos 19 respostas, apesar de apenas 16 docentes terem afirmado anteriormente que já participaram de cursos voltados ao Ensino Fundamental, Anos Finais. A partir das justificativas de suas respostas, à luz de Fontoura (2011), foram identificados os seguintes temas que emergiram a partir das falas dos docentes: **Atualização profissional, Aprimoramento de conhecimentos, Visão Ampliada sobre o processo de ensino-aprendizagem e Características dos cursos**. Alguns trechos foram descartados por entendermos não guardarem relação com a pergunta realizada. No quadro abaixo, os achados foram sistematizados em temas e trechos - unidades de contexto.

Quadro 18 – Aproveitamento dos cursos (temas e trechos)

(continua)

Tema - unidade de significado	Trecho - unidade de contexto
Atualização Profissional	“Sempre faço os cursos, pois entendo que

	<p>professor tem que estar sempre atualizado.” (P03)</p> <p>“Sempre bom estudar e se atualizar.” (P26)</p> <p>“{Proveitoso} Pra me manter atualizado.” (P29)</p>
<p>Quadro 18 – Aproveitamento dos cursos (temas e trechos)</p> <p>(continua)</p>	
<p>Aprimoramento de Conhecimentos</p>	<p>“Sim, foram, sim. E tem sido bastante. É tanto que, assim, em vários processos seletivos que a gente vai e leva o curso, é bem aceito. E na minha formação também, né? O assunto dos cursos são muito proveitosos. Da EJA, eu gostei muito.” (P03E)</p> <p>“Todos os cursos agregaram conhecimento para utilizar no dia a dia no ambiente escolar.” (P07)</p> <p>“[...] Enriquece meus conhecimentos.” (P18)</p> <p>“Aprimorar e atualizar conhecimentos.” (P60)</p> <p>“Importante para meu conhecimento sobre o currículo dos anos em que leciono.” (P25)</p> <p>“[...]proveitoso pelo tema. Claro porque né, pela informação que é dada, sim.” (P44E)</p> <p>"Este curso me direcionou como usar a voz principalmente pela manhã, o quão importante é tomar água para hidratar e como manter a voz calma e tranquila em minhas aulas." (P14)</p>
<p>Visão Ampliada sobre o Processo de Ensino-Aprendizagem</p>	<p>“Ajudou a melhorar minha visão dos discentes”. (P32)</p> <p>“Porque {o curso} ajudou na minha regência em sala e também no meu aprimoramento</p>

	<p>profissional e no uso das tecnologias em sala de aula.” (P43)</p> <p>“Porque me ajudou a compreender os diferentes tipos de avaliação em sala de aula, e sobre a avaliação formativa, que contribuem para o aperfeiçoamento da didática.” (P66)</p>
<p>Quadro 18 – Aproveitamento dos cursos (temas e trechos)</p> <p>(continua)</p>	
Características dos Cursos	<p>“Os cursos são fracos, tem curso que é preferível a gente baixar apostilas e estudar por conta. Gosto de cursos que sejam pedagógicos, mas que também aprofundem meus conhecimentos.” (P55)</p> <p>“Repetitivo.” (P36)</p> <p>“[...]na medida que foi proveitoso, ele foi cansativo”. (P44)</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário *on-line* e entrevistas, 2024.

Quanto ao tema "**atualização profissional**", os entrevistados ressaltaram a importância de se manterem atualizados como docentes, refletindo uma busca contínua por novas informações e práticas pedagógicas para aprimorar o desempenho no ambiente educacional, como pode ser observado no seguinte trecho:

“Sempre faço os cursos, pois entendo que professor tem que estar sempre atualizado”. (P03).

Esse tema possivelmente surge como uma resposta às rápidas transformações educacionais e sociais, evidenciando a necessidade de os professores renovarem continuamente seus conhecimentos, habilidades e metodologias.

O tema seguinte, "**Aprimoramento de conhecimentos**", é representado por falas que demonstram que os cursos trouxeram conhecimentos para o uso diário do professor, como evidenciado na seguinte fala:

“Todos os cursos agregaram conhecimento para utilizar no dia a dia no ambiente escolar” (P07).

Nesse contexto, Shulman (2005) e Tardif (2021) destacam a importância do envolvimento ativo do docente ao longo de sua carreira e, segundo Valente e Almeida (1997), o protagonismo do professor é fortalecido por meio do seu próprio aprimoramento profissional. Ao buscar novas aprendizagens e habilidades, o educador enriquece sua prática pedagógica.

Outro tema levantado foi "**visão ampliada sobre o processo de ensino-aprendizagem**", no qual alguns entrevistados mencionaram que os cursos lhes proporcionaram uma perspectiva mais abrangente em suas áreas de atuação e sobre o processo educacional como um todo, incluindo o uso de novas tecnologias e abordagens avaliativas:

“Porque {o curso} ajudou na minha regência em sala e também no meu aprimoramento profissional e no uso das tecnologias em sala de aula”. (P43).

Mais uma vez, ancoramo-nos em Shulman (2005) e Tardif (2021) para reforçar a importância de uma formação de professores que esteja intimamente conectada à prática docente para que possam desenvolver uma prática reflexiva e crítica, indo além da simples transmissão de conteúdo.

Por outro lado, alguns entrevistados expressaram insatisfação com as "**Características dos cursos**" oferecidos no AVA da Escola de Formação, apontando a superficialidade e a repetitividade dos conteúdos. Sobre isso, um participante afirmou:

“Os cursos são fracos, tem curso que é preferível a gente baixar apostilas e estudar por conta. Gosto de cursos que sejam pedagógicos, mas que também aprofundem meus conhecimentos”. (P55).

Outro participante sintetizou: “Repetitivo.” (P36).

A SEF01 revelou preocupações com questões estruturais no processo de elaboração e acompanhamento dos cursos, destacando fragilidades em áreas como revisão de materiais, monitoramento e avaliação:

As fragilidades que eu vejo são outras né, é muito no sentido de revisão de material, revisão de curso e monitoramento, até, não só da área responsável pelo conteúdo, mas pela área que desenha esses cursos, no sentido de aproximar daquilo que o professor diz, mas, não só do que o professor diz né, porque às vezes também, um formulário com perguntas que talvez seriam qualitativas nem sempre vai de fato refletir a qualidade daquilo que a gente queria atender. Então, na verdade, é avaliação de impacto mesmo, se aquela proposta formativa lá na prática pedagógica, se ela atingiu ao, aquilo que era previsto e aquilo que era proposto (SEF01)

A reflexão da interlocutora aponta para a importância de um acompanhamento mais integrado e cuidadoso entre o conteúdo ofertado e os resultados esperados no cotidiano escolar. As unidades de contexto e de significado do tema revelam tanto preocupações com o desenvolvimento contínuo dos professores, no aspecto pedagógico, quanto uma avaliação crítica da formação continuada oferecida.

Seguindo na análise, perguntamos aos professores se os **materiais pedagógicos e as formas de interação** disponíveis nos cursos contribuíram para uma melhor compreensão do conteúdo e para o aprimoramento de sua prática docente. Dos 38 que responderam à pergunta, 22 afirmaram que sim, 8 disseram que não sabiam, pois não acessavam o AVA há muito tempo, 7 responderam "mais ou menos" e 1 afirmou que não. Quando solicitados a justificarem suas respostas, apresentaram as suas explicações e, sob a perspectiva de Fontoura (2011), foi possível identificar os seguintes temas: **Interatividade,**

Facilidade de Compreensão, Relevância e Aplicabilidade dos Materiais Pedagógicos e Adequação dos Cursos à Prática Educativa.

Alguns trechos foram descartados por entendermos não guardarem relação com a pergunta realizada. No quadro abaixo, os dados foram sistematizados em temas e trechos.

Quadro 19 - Contribuição dos Materiais Pedagógicos e Interações nos Cursos (temas e trechos)

(continua)

Tema - unidade de significado	Trecho - unidade de contexto
Interação e Interatividade	<p>"Prefiro realizar cursos com maior interação com participantes e o professor." (P1)</p> <p>"Então, eu acredito muito na troca entre quem formula esse curso e entre os participantes do curso. Isso, eu acho uma lacuna da formação." (P44E)</p> <p>"A interação e uma maior diversidade de recursos favoreceria significativamente a prática, bem como o envolvimento do docente." (P44)</p> <p>"O ambiente AVA é interativo e de fácil utilização." (P57)</p>
Facilidade de Compreensão	<p>"Conteúdo de fácil entendimento." (P07)</p> <p>"Ver o conteúdo e depois fazer atividade ajuda bastante." (P12)</p> <p>"Foram de suma importância os materiais pedagógicos, me auxiliaram muito na compreensão do conteúdo." (P39)</p> <p>"Relação do processo de realização do curso com conteúdos por escrito, vídeos e atividades avaliativas facilitam o processo de entendimento do conteúdo." (P41)</p> <p>"Há cursos muito extensos e talvez as</p>

	<p>explicações são muito rápidas." (P38)</p> <p>"Contribuem mais confundem também pois são questões longas poderia ser mais interativo." (P11)</p> <p>"Quando bem elaborados, ajudam a tornar os conteúdos mais compreensíveis e atraentes e enriquece o processo." (P14)</p> <p>"A teoria aprofundada, as atividades, respostas explicativas nos ajudam muito." (P55)</p>
<p>Relevância e Aplicabilidade dos Materiais Pedagógicos</p>	<p>"Foi, eu gostei de fazer, sabe? Eu conheci algumas coisas que eu não conhecia, né? Fiz até uma apresentação na escola junto com uma outra colega que também estava fazendo, que eu fiz na época da pandemia, se eu não me engano." (P01E)</p> <p>"O material é enriquecedor, possibilita conhecimentos específicos." (P19)</p> <p>"É fundamental materiais que contribuam com o conhecimento pedagógico do professor." (P65)</p> <p>"Os materiais sempre acrescentam de forma positiva." (P21)</p> <p>"Os materiais são o suficiente para o aprendizado, porém algumas vezes não consigo abrir o material de apoio." (P61)</p> <p>"Os materiais dispostos e a forma de interação atendem aos objetivos dos cursos oferecidos." (P25)</p>
<p>Quadro 19 - Contribuição dos Materiais Pedagógicos e Interações nos Cursos (temas e trechos)</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>	
<p>Adequação dos Cursos à</p>	<p>"Sim, foram, sim. E tem sido bastante. É</p>

Prática Educativa

tanto que, assim, em vários processos seletivos que a gente vai e leva o curso, é bem aceito. E na minha formação também, né? O assunto dos cursos é muito proveitoso. Da EJA, eu gostei muito.” (P03E)

"Aumenta as estratégias de ensino." (P60)

"Novo olhar na prática em sala de aula." (P32)

"Distantes da nossa realidade." (P36)

"[...] poderia ser feito pelo menos um levantamento, do que nós precisaríamos." (P44E)

"Poderiam ser situações cotidianas." (P09)

Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário *on-line* e entrevistas, 2024.

Inicialmente, identificamos o tema "**Interação e Interatividade**". Para esclarecer a diferença entre essas duas palavras, consultamos o DICIO (Dicionário Online de Português). O termo *interação* refere-se à influência recíproca entre pessoas, coisas ou ideias, como no exemplo: "a interação da teoria e da prática". Também pode significar o diálogo ou a relação entre pessoas que convivem ou se relacionam. Seus sinônimos incluem: relação, convívio, comunicação, diálogo e conversa, entre outros. Já a palavra *interatividade* diz respeito à capacidade de um sistema, mecanismo ou equipamento de permitir a interação. No campo da Informática, refere-se especificamente à troca entre o usuário de um sistema computacional e a máquina (computador).

Nesse tema, os professores destacaram a preferência por iniciativas que promovam maior troca entre os participantes e os instrutores. Essa interação é percebida como um elemento importante para a construção de experiências mais colaborativas e enriquecedoras no processo de aprendizado. Conforme apontado por um participante,

"[...] a interação e uma maior diversidade de recursos favoreceriam significativamente a prática, bem como o envolvimento do docente". (P44).

Além disso, a lacuna na troca de experiências entre quem organiza os cursos e os cursistas foi mencionada como um aspecto que poderia ser aprimorado. A fala de um participante

"Então, eu acredito muito na troca entre quem formula esse curso e entre os participantes do curso. Isso, eu acho uma lacuna da formação" (P44E)

ressalta a importância de uma formação dialógica, que vá além da entrega de conteúdos prontos, estimulando uma comunicação mais próxima e reflexiva. Esses posicionamentos são apoiados por Cofferi e Novello (2024), quando os autores destacam que a interação entre professores e estudantes é essencial na concepção da educação a distância. Entretanto, essa interação nos parece fundamental para o processo educacional em suas diversas modalidades. Concordamos com Nóvoa e Alvim (2021), ao afirmar que a educação é um ato relacional e humano, que depende da interação entre professores e estudantes.

Por outro lado, também há quem reconheça aspectos positivos do AVA, como apontado na fala

"O ambiente AVA é interativo e de fácil utilização". (P57).

Esse depoimento sugere que, para alguns participantes, a plataforma já oferece funcionalidades que facilitam o acesso e a interatividade, embora nem todos percebam essa interatividade de maneira plena ou como suficiente para suprir suas expectativas.

Essas percepções refletem uma diversidade de experiências com o formato dos cursos e com o AVA, apontando que, enquanto alguns

professores valorizam as ferramentas interativas disponíveis, outros sentem falta de comunicação e de troca entre os participantes e os instrutores. Esses relatos destacam que a interação continua sendo um ponto central nas expectativas dos professores em relação à formação continuada, com a promessa de enriquecer as práticas pedagógicas e fortalecer o engajamento docente.

Freire (1996) defende que a aprendizagem é um processo coletivo e reflexivo, no qual o diálogo é imprescindível para a construção de um conhecimento significativo. Essa perspectiva é refletida nos depoimentos dos participantes, que demonstraram a valorização de cursos que promovem uma maior interação entre professores e alunos. A troca de experiências e saberes, segundo essa visão, não apenas enriquece o aprendizado, mas também aprimora a prática docente.

Como destacou Kenski (2004, p. 104), “interagir com as informações e com as pessoas para aprender é fundamental”. Nesse sentido, pensamos que sem a interação temos a instrução e não a educação. Faria *et al.* (2022), ao analisarem a formação de professores do ensino médio das redes estaduais do Espírito Santo e de Minas Gerais no primeiro ano da pandemia de covid-19, enfatizaram que, “a tecnologia não é salvadora das questões pedagógicas, ou seja, o momento pede muito mais do que saber utilizar ferramentas. Não se pode perder a dimensão da reflexão sobre a realidade acerca das práticas escolares”.

Durante as entrevistas semiestruturadas, os docentes foram questionados sobre **o formato de curso *on-line* de sua preferência**. Um dos participantes destacou a importância de um formato mais diversificado, que integre momentos de autoinstrução e acompanhamento:

“Ele {formato do curso} ele precisa mesclar, ele precisa ter uma diversidade, ele pode ter o momento dessa autoinstrução, depois ele precisa ter essa questão avaliativa, não só no aspecto de que se respondeu correto ou não, mas da aplicabilidade daquele curso, um feedback e aí, deveria ser, é, não necessariamente diria presencial, mas pelo menos

com tutor, o profissional, alguém da equipe ali, para receber essa, essa análise, para dar um feedback. Porque faz o curso, e aí? O que que você fez daquele curso?”. (P44E).

Outro participante reforçou essa ideia ao sugerir um modelo híbrido, que equilibre momentos de estudo individual e troca de experiências:

“Eu acho que tem que ser uma mistura, sabe? Em alguns momentos, eu acho importante que a pessoa leia sozinha para ela refletir, certo? Para ela também criar suas opiniões, né? Para ter os seus pontos positivos e negativos, né? Mas eu acredito também que em alguns outros momentos, seja importante a troca de experiência”. (P01E).

Por outro lado, nem todos compartilham a mesma opinião. Um dos entrevistados expressou preferência por cursos exclusivamente autoinstrucionais, valorizando a autonomia que esse formato proporciona:

"Eu gosto mais assim, sem o acompanhamento do professor. Sem tutoria, eu posso vir a hora que eu quiser, entrar uma hora ou outra". (P03E).

Apesar dos benefícios do modelo autoinstrucional, sua principal limitação parece residir na ausência de interação humana, que muitas vezes pode ser fator relevante para promover trocas significativas e resolver problemas complexos enfrentados pelos professores em suas práticas pedagógicas. Além disso, esse formato pressupõe disciplina e condições adequadas de tempo e recursos por parte dos cursistas — fatores que nem sempre podem ser garantidos no contexto de sobrecarga e múltiplas demandas enfrentadas pelos professores. Campos e Viegas (2021) destacam que, com a intensificação do trabalho docente ocorre o aumento das tarefas e responsabilidades, sem a devida ampliação do

tempo disponível, tornando o exercício da profissão mais complexo e sobrecarregado.

Essas falas revelam perspectivas diversificadas sobre o formato dos cursos na modalidade EaD. Enquanto alguns participantes valorizam a interação e o *feedback* como componentes essenciais para enriquecer o aprendizado e a aplicação prática dos conteúdos, outros preferem a flexibilidade oferecida pelo modelo autoinstrucional.

No âmbito da EaD oferecida pela Escola de Formação, questionamos a SEF01 sobre os métodos de monitoramento dos resultados alcançados pelos professores nos cursos." Em sua resposta, destacou que:

Então, normalmente o que a gente faz, enquanto coordenação de tecnologias, na nossa estrutura, recebemos o material, inserimos ele dentro do ambiente EAD e fazemos a divulgação na plataforma. Nós temos questionários, mas nós temos o que hoje, na maioria das vezes é utilizado, é muito mais o dado quantitativo, do que a informação qualitativa, a devolutiva sobre a realização. Então assim, esse monitoramento qualitativo com essas devolutivas, ele não é feito no ambiente EAD [...] (SEF01).

A fala evidencia que o acompanhamento dos resultados dos cursos na modalidade EaD é baseado majoritariamente em dados quantitativos, como taxas de conclusão e adesão, enquanto as devolutivas qualitativas, que poderiam oferecer uma análise mais aprofundada sobre o aproveitamento do curso para a formação dos professores, das aprendizagens construídas, da importância dos cursos para a prática docente, não são exploradas no mesmo ambiente. Essa ausência de monitoramento qualitativo pode limitar a compreensão dos efeitos reais das formações oferecidas, especialmente no que diz respeito à aplicação dos conteúdos na prática pedagógica ou à resolução de desafios enfrentados no cotidiano escolar.

Uma avaliação qualitativa no contexto da EaD da Escola de Formação poderia ser estruturada com base em métodos que capturam não apenas dados quantitativos, como taxas de conclusão, mas também percepções, reflexões e evidências práticas da aplicabilidade dos cursos pelos cursistas.

Assim, acreditamos ser relevante refletir sobre como equilibrar a praticidade e acessibilidade do modelo autoinstrucional com estratégias que assegurem o aprendizado, promovendo tanto autonomia quanto suporte adequado. Isso pode envolver a criação de mecanismos complementares, questionários reflexivos ao final do curso, fóruns de discussão para a promoção do diálogo e interação entre os participantes dos cursos e professores e tutores, mentorias ocasionais, relatos de experiência, portfólio digital, ou materiais que estimulem a aplicação prática do conteúdo aprendido. Essa abordagem está alinhada às teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo, como destaca Moran, Valente e Arantes (2011):

[...] as teorias de aprendizagem baseadas no interacionismo afirmam que a construção do conhecimento não necessariamente acontece como fruto do autodidatismo, da ação isolada do aprendiz – ele diante do material de apoio ou de uma tela de computador. Para que essa construção ocorra é necessária a interação entre aprendiz e outras pessoas, que auxiliem no processo de compreender o que está sendo realizado, possibilitando, assim, novos conhecimentos. (Moran, 2011, p. 2).

No caso da formação continuada dos professores, um formato que combine a flexibilização do modelo autoinstrucional com momentos de interação e suporte mais direto poderia não apenas superar essas limitações, mas também oferecer aos docentes um aprendizado mais relevante, colaborativo e aplicável ao contexto escolar, além de aumentar as chances de cumprir com os objetivos das formações ofertadas.

Como a maioria dos cursos ofertados no AVA da Escola de Formação são disponibilizados no formato autoinstrucional, seria relevante considerar a possibilidade de ampliar a oferta de cursos que incluam algum tipo de interação, como tutoria, fóruns e chats de bate-papo. Nesse sentido, Kenski (2004, p. 105) destaca que:

Todos os que vão elaborar cursos nas redes digitais devem ter consciência de que professores e alunos são seres sociais e que aprendem melhor em um sistema cooperativo, baseado em trocas de informações e opiniões e no trabalho coletivo. Nessa forma mais avançada de ensino interativo, mediado pelas tecnologias digitais, a participação intensa de todos é indispensável. (Kenski, 2004, p. 105).

Essa reflexão evidencia a nossa condição de seres sociais trazendo a importância de desenvolver propostas formativas que valorizem a interação e a colaboração, criando um ambiente virtual que fortaleça o aprendizado coletivo e a construção de conhecimento de forma mais significativa.

Ainda sobre as preferências dos docentes relativas ao **formato de curso *on-line***, no tema "**Facilidade de Compreensão**", os professores destacaram que a clareza dos materiais pedagógicos é importante para a assimilação satisfatória dos conteúdos. Isso é evidenciado na fala:

"conteúdo de fácil entendimento" (P07)

que reflete o valor atribuído à simplicidade e objetividade na apresentação das informações. Além disso, a integração entre diferentes recursos pedagógicos, como textos, vídeos e atividades avaliativas é apontada como um fator que facilita o entendimento, conforme exemplificado:

"Relação do processo de realização do curso com conteúdos por escrito, vídeos e atividades avaliativas facilita o processo de entendimento do conteúdo" (P38).

Quando os conteúdos são bem estruturados, os professores relatam uma experiência mais atrativa e enriquecedora, como ilustrado na fala:

"Quando bem elaborados, ajudam a tornar os conteúdos mais compreensíveis e atraentes e enriquece o processo" (P14).

No entanto, algumas limitações são observadas, como cursos considerados extensos ou com explicações curtas demais, o que pode dificultar o entendimento do conteúdo:

"Há cursos muito extensos e talvez as explicações sejam muito rápidas" (P38).

Pelo contexto da questão em discussão, compreendemos que a expressão "muito rápidas" foi utilizada no sentido de insuficientes para o entendimento do conteúdo do curso que é muito extenso.

Essa análise sugere que a clareza e a organização dos materiais são aspectos relevantes e destaca a necessidade de ajustar a carga e a intensidade das explicações para atender às realidades dos professores. A valorização da clareza e a identificação de limitações podem abrir caminhos para o aprimoramento das formações, considerando a funcionalidade dos conteúdos apresentados.

O tema **"Relevância e Aplicabilidade dos Materiais Pedagógicos"** destaca o efeito positivo dos materiais na formação docente, com relatos que apontam para sua riqueza e contribuição ao conhecimento pedagógico. Exemplos como

"Foi, eu gostei de fazer, sabe? Eu conheci algumas coisas que eu não conhecia, né? Fiz até uma apresentação na escola junto com uma outra colega que também estava fazendo, que eu fiz na época da pandemia, se eu não me engano". (P01E)

Mostram como esses recursos transcendem o curso, sendo aplicados na prática escolar, enquanto relatos como

"o material é enriquecedor, possibilita conhecimentos específicos". (P19), "São fundamentais, materiais que contribuam com o conhecimento pedagógico do

professor" (P65), "Os materiais sempre acrescentam de forma positiva". (P21)

Reforçam o valor dos materiais em ampliar o repertório pedagógico e enriquecer o aprendizado. Por outro lado, desafios como

"Os materiais são o suficiente para o aprendizado, porém algumas vezes não consigo abrir o material de apoio". (P61)

Sobre dificuldades de acesso aos materiais, indicam a necessidade de melhorar a acessibilidade técnica. Em geral, os materiais disponíveis são percebidos como suficientes e alinhados aos objetivos dos cursos, como na fala

"Os materiais dispostos e a forma de interação atendem aos objetivos dos cursos oferecidos". (P25).

A partir das falas, entendemos que os materiais são reconhecidos pelos docentes como parte fundamental para o alcance dos objetivos dos cursos. Ao mesmo tempo, os desafios levantados, como problemas de acesso e a falta de conexão com a prática cotidiana apontam para áreas de melhoria.

No tema "**Adequação dos cursos à prática educativa**", os trechos analisados revelam percepções variadas quanto à aplicabilidade dos conteúdos oferecidos à realidade escolar. Para alguns participantes, os cursos são vistos como uma oportunidade para ampliar o repertório de estratégias pedagógicas, como destacado na fala:

"Aumenta as estratégias de ensino". (P60).

Essa percepção reforça o papel dos cursos em disponibilizar recursos para que os docentes possam aplicar no contexto escolar, bem como na renovação do olhar sobre as práticas em sala de aula, exemplificado na fala:

"Novo olhar na prática em sala de aula". (P32).

Além disso, há relato que enfatiza o proveito dos cursos em processos seletivos e na formação docente, com menções específicas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), como ilustra o participante:

“Sim, foram, sim. E tem sido bastante. É tanto que, assim, em vários processos seletivos que a gente vai e leva o curso, é bem aceito. E na minha formação também, né? O assunto dos cursos é muito proveitoso. Da EJA, eu gostei muito”. (P03E).

Os materiais pedagógicos e as formas de interação nos cursos também podem ser vistos como um meio de proporcionar um "novo olhar" para a prática educativa, como destaca a fala:

"Novo olhar na prática em sala de aula". (P32).

Isso sugere que os cursos não apenas enriquecem a prática docente com novos conhecimentos, mas também ajudam os professores a renovar suas abordagens tradicionais.

A crítica expressa na fala

"Distantes da nossa realidade". (P36)

Aponta para uma limitação importante: alguns cursos não estão alinhados às necessidades e desafios enfrentados pelos professores no cotidiano escolar. Quando uma formação não reflete a realidade da sala de aula, ela pode ser percebida como pouco útil ou irrelevante. Essa desconexão pode ser resultado de conteúdos genéricos, falta de escuta ativa das demandas dos professores ou pouca contextualização dos cursos às especificidades regionais e institucionais. Nesse contexto, Ferreira (2012) ressalta que

[...] a produção de materiais didáticos digitais deve ser coerente com as necessidades pedagógicas, ou seja, deve ser orientada pelos objetivos da aprendizagem e pelo contexto do ensino. A partir das suas especificidades provém uma variedade de possibilidades de constituição de materiais didáticos, não necessariamente seguindo um único modelo. Sua estrutura depende em grande parte do uso criativo, tanto da mídia digital como das estratégias pedagógicas adotadas no modelo pedagógico (Ferreira, 2012, p. 41).

Esses temas que emergiram da questão sobre as contribuições dos **materiais pedagógicos e as formas de interação** disponíveis nos cursos destacam o valor da interatividade, clareza dos materiais, relevância prática e adequação dos cursos às necessidades e realidades dos professores, além de abordar a qualidade dos cursos em termos de conteúdo, extensão e profundidade teórica.

Também perguntamos aos docentes **se algum dos cursos oferecidos no AVA da Escola de Formação atende às suas atuais necessidades docentes**. Recebemos 38 respostas, mas apenas aquelas diretamente relacionadas à pergunta foram consideradas. Com base na abordagem de Fontoura (2011), foi possível identificar os seguintes temas: **Adequação e Aplicabilidade dos Cursos, Aperfeiçoamento Profissional e Desenvolvimento Contínuo, Sobrecarga Profissional, e Bem-estar e Saúde Mental no Ambiente Escolar**. No quadro abaixo os achados foram organizados em temas e trechos.

Quadro 20 – Adequação dos cursos às atuais necessidades docentes

(continua)

Temas (unidades de significado)	Trechos (unidades de contexto)
Adequação e Aplicabilidade dos Cursos	"Sim pois ajuda na construção de metodologias diferentes e práticas." (P11) "Poderiam ser situações cotidianas." (P09) "Os cursos privilegiam a teoria e distanciam-se da prática aplicável verdadeiramente no 'chão da escola'

	<p>com todos os desafios cotidianos de nossa realidade." (P44)</p> <p>"{o curso} orienta para saber como preparar as aulas. Orienta para saber dar sua aula. Orienta para trabalhar com alunos com maiores dificuldades." (P18)</p> <p>"Base conceitual importante para formatar atividades práticas para os alunos por meio do movimento intencional." (P41)</p> <p>"Alguns sim e são muito bons. Alguns outros que preciso nunca vi." (P43)</p>
<p>Quadro 20 – Adequação dos cursos às atuais necessidades docentes (continua)</p>	
<p>Aperfeiçoamento Profissional e Desenvolvimento Contínuo</p>	<p>"{os cursos ajudam} adquirir conhecimentos atualizados." (P31)</p> <p>"Amo ensinar Matemática, e quanto mais conhecimento adquirir, melhor posso preparar meus alunos." (P55)</p> <p>"Sim, pois são disponibilizados conhecimentos específicos e didáticos referentes ao conteúdo série/idade." (P19)</p> <p>"Como já disse, quero fazer o curso: Google for Education: recursos e possibilidades pois vejo neste curso uma maneira de melhorar meu conhecimento com as ferramentas Google." (P14)</p>
<p>Sobrecarga Profissional</p>	<p>"A rotina do professor tem me exigido a totalidade do meu tempo de trabalho." (P25)</p> <p>"Sobrecarga de trabalho." (P37)</p>

	<p>"Às vezes não é possível acompanhar tudo." (P38)</p> <p>"[...] vale ressaltar que acredito que a falta de tempo e cansaço da maior parte dos professores em exercício da profissão que já tem tantas demandas se torna um impeditivo para colocar em prática esses cursos." (P58)</p> <p>"Estou fazendo outros cursos." (P34)</p>
<p>Quadro 20 – Adequação dos cursos às atuais necessidades docentes (conclusão)</p>	
<p>Bem-estar e Saúde Mental no Ambiente Escolar</p>	<p>"O curso do Acolhimento, por exemplo, foi um despertar pra mim, todos os professores devem fazer." (P26)</p> <p>"Prevenção ao suicídio." (P32)</p> <p>"Acolhimento e bem-estar na sala de aula." (P39)</p> <p>"As necessidades atuais são de âmbito emocional dos estudantes." (P60)</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário *on-line*, 2024.

O tema "**Adequação e Aplicabilidade dos Cursos**" destaca a necessidade de que as formações continuadas ofereçam mais do que apenas conhecimentos teóricos, promovendo uma conexão direta com as demandas e realidades do cotidiano escolar. Esse aspecto é evidenciado na fala de um participante que enfatiza a relevância de cursos práticos:

"{O curso} orienta para saber como preparar as aulas. Orienta para saber dar sua aula. Orienta para trabalhar com alunos com maiores dificuldades".
(P18).

Essa perspectiva reforça a importância dada pelo professor participante da pesquisa às formações que fornecem suporte para lidar

com os desafios diários da prática pedagógica, como o planejamento e condução de aulas, a elaboração de estratégias para atender alunos com necessidades diversas e situações solicitadas em sala de aula.

Há críticas sobre o distanciamento dos cursos em relação à realidade prática da sala de aula, como apontado por outro participante:

"os cursos privilegiam a teoria e distanciam-se da prática aplicável verdadeiramente no 'chão da escola' com todos os desafios cotidianos de nossa realidade".
(P44).

Essa observação ressalta a necessidade de que os cursos considerem as condições reais enfrentadas pelos docentes, incluindo limitações e especificidades do contexto educacional.

Esse fato foi evidenciado no estudo de Faria *et al.* (2022), que pontuaram que as questões abordadas pela SEE/MG durante o primeiro ano da pandemia de covid-19 não pareciam refletir nem sobre os problemas enfrentados naquele contexto, nem sobre as condições em que professores e alunos se encontravam. As formações focavam em conteúdos instrucionais, sem considerar as necessidades reais de ambos os grupos ou buscar construir soluções de forma colaborativa. Nesse sentido, retomamos Freire (1991, p. 80), ao dizer que "[...] a formação do educador deve instrumentalizá-lo para que ele crie e recrie a sua prática através da reflexão sobre o seu cotidiano".

Essa desconexão entre teoria e prática é reforçada pela fala do servidor da Escola de Formação (SEF01), que afirmou que a escolha dos cursos frequentemente é pautada por demandas específicas das equipes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG):

Alguns são demanda da área específica. A gente tem, por exemplo, o caso de avaliação, elaboração de itens, o caso de avaliação educacional em larga escala, que são demandados pelas equipes que atuam diretamente com essa questão. E, até, de

acordo com o resultado do que é feito, do que se tem nas avaliações, isso também é feito, de certa forma, numa outra superintendência que trabalha com essa questão das avaliações. E aí, há essa articulação, por exemplo, com a coordenação de ensino para que seja criada essa formação. E tem outras formações que são muito específicas também, demandadas pelas áreas (SEF01).

Como também, para atender aos projetos e programas da SEE/MG:

Agora, quando eu falo de reforço escolar, correção de fluxos, esses [cursos] são muito direcionados com programas e projetos da secretaria que de certa forma, [é assim:] eu tenho um programa, e eu preciso formar também para que esse professor, ele consiga, entender sobre aquela proposta. A gente tem, por exemplo, formações que são específicas das áreas, aí no caso, eu vou dizer de área que eu atuo, são três entregas que a gente fez, aí esses também são para conversar com necessidades da secretaria (SEF01).

Com o propósito de ampliar o entendimento do tema, na modalidade EaD pela Escola de Formação, questionamos à SEF01 se as necessidades dos professores foram consideradas na concepção das formações. A resposta revelou que, embora haja casos pontuais em que levantamentos amostrais foram realizados para cursos planejados, como no exemplo do curso sobre Linux, a prática não é comum, como observamos:

Olha, eu vou falar de acordo com a percepção que eu tenho sobre a questão de, por exemplo, avaliação de impacto, antes e depois, eu entendo que não. Eu entendo que é muito mais como uma análise em cima de alguns resultados. Mas, nesse sentido, exemplos, é que um ou outro a gente, às vezes, tem nessa

questão do Linux, por exemplo, a gente chegou a fazer um levantamento amostral antes de elaborar o curso, mas é uma formação específica que eu estava na elaboração, mas na grande maioria não é feito esse tipo de levantamento, consulta não (SEF01).

As narrativas desse tema indicam que formações que dialogam com o cotidiano escolar e oferecem conteúdos aplicáveis à prática pedagógica tendem a ser mais produtivas, destacando a relevância de alinhar os objetivos dos cursos às demandas concretas vivenciadas pelos professores.

Esse cenário de necessidade de conexão entre teoria e prática dialoga com o que apontam Almeida, Silva e Godoi (2014), que a formação continuada deve considerar os aspectos que surgem e se desenvolvem no contexto em que o aluno-professor atua, promovendo a análise de sua prática pedagógica à luz de teorias educacionais que dialoguem com essas práticas.

O tema **“Aperfeiçoamento Profissional e Desenvolvimento Contínuo”** destaca a valorização do aprendizado constante e o desejo dos professores de aprimorar suas habilidades como docentes. Esse aspecto veio à tona nas falas de alguns participantes, como: "Amo ensinar matemática, e quanto mais adquirir conhecimento, melhor posso preparar meus alunos" (P55) e "Como já disse, quero fazer o curso *‘Google for Education: recursos e possibilidades’*, pois vejo neste curso uma maneira de melhorar meu conhecimento com as ferramentas Google" (P14).

Essas percepções se alinham às reflexões de Garcia (2009), quando ressalta que o conhecimento ocupa uma posição central na legitimação da profissão docente. O autor destaca que a prática dos professores está alicerçada na responsabilidade de converter esse conhecimento em aprendizagens que sejam relevantes para os alunos. Para sustentar esse compromisso de forma contínua, nesse contexto, o professor assume um papel central na promoção de uma educação transformadora. Esse protagonismo, como apontam Valente e Almeida (1997), é fortalecido quando o educador busca seu próprio aprimoramento profissional. Ao fazê-

lo, o professor não apenas enriquece sua prática pedagógica, mas também potencializa o ensino e a aprendizagem, posicionando-se como um agente indispensável na construção de práticas inovadoras e eficazes.

No tema “**Sobrecarga Profissional**”, são abordados os obstáculos que os professores enfrentam para participar dos cursos devido à sobrecarga de trabalho, falta de tempo e demandas profissionais, fatores que muitas vezes limitam o aproveitamento completo de suas aprendizagens, sua formação. Um dos professores entrevistados destacou: “Às vezes não é possível acompanhar tudo” (P38), refletindo como o acúmulo de atividades prejudica o engajamento nos cursos. Outro depoimento reforça essa percepção: “Vale ressaltar que acredito que a falta de tempo e cansaço da maior parte dos professores em exercício da profissão, que já tem tantas demandas, se tornam um impeditivo para colocar em prática esses cursos” (P58). Esses relatos evidenciam o efeito direto da sobrecarga na capacidade de os professores se dedicarem plenamente às formações.

De acordo com Campos e Viegas (2021), o aumento do número de operações, seja sensório-motoras ou intelectuais, que um trabalhador precisa realizar em um mesmo intervalo de tempo resulta em maior intensidade e sobrecarga de trabalho. No caso do trabalho docente, há uma ampliação das atividades a serem realizadas, sem que haja um aumento proporcional no tempo disponível. Além disso, surgem novas responsabilidades, como a participação em processos de gestão, a necessidade de desenvolver habilidades para abordar conteúdos novos, atender alunos com diferentes demandas (como aqueles com deficiência) e adotar novas formas de avaliação. Esse conjunto de responsabilidades atribuídas ao docente, segundo os autores, torna o trabalho mais complexo e intenso, evidenciando um processo de intensificação e sobrecarga laboral (Campos; Viegas, 2021).

O tema “**Bem-estar e Saúde Mental no Ambiente Escolar**” refletiu a preocupação dos professores com o bem-estar emocional dos alunos, destacando a importância do acolhimento e da prevenção no contexto escolar. Nas falas, a relevância desse aspecto foi evidenciada. Um professor relatou:

“O curso do Acolhimento, por exemplo, foi um despertar pra mim, todos os professores devem fazer”. (P26),

apontando como a formação voltada para o acolhimento influenciou positivamente sua prática.

No Guia de Orientação das Formações (2024), o curso de **Acolhimento e bem-estar na sala de aula** tem por objetivo mitigar os altos índices de ansiedade, estresse e sintomas de depressão entre jovens, conforme apontado por pesquisas nacionais e internacionais no retorno às aulas presenciais. Outro professor destacou:

“As necessidades atuais são de âmbito emocional dos estudantes”. (P60),

Enfatizando que o atendimento às demandas emocionais dos alunos é uma necessidade atual no ambiente escolar.

Essas falas ressaltam a importância de iniciativas que preparem os professores para lidar com os desafios emocionais dos estudantes. Contudo, percebemos a necessidade de ampliar a reflexão para além das práticas docentes, considerando que as necessidades emocionais dos alunos, especialmente nos casos mais complexos, exigem também o suporte de profissionais especializados, como psicólogos e outros profissionais da saúde mental. Essa abordagem integrada entre educação e saúde é essencial para garantir um acolhimento mais completo às demandas emocionais no ambiente escolar, corroborando que “a interseção entre psicologia e educação desenha uma trama complexa e essencial para o desenvolvimento integral dos indivíduos desde a infância até a adolescência” (Silva *et al.*, 2023, p. 40).

Na questão seguinte, **perguntamos aos docentes se a Escola de Formação já havia entrado em contato para que indicassem os cursos de seu interesse no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)**. Das 59 respostas recebidas, 13 foram positivas e 46 negativas. Aos que responderam positivamente, houve uma variedade nos meios de contato,

com a maioria sendo contatada por e-mail (9), seguido por WhatsApp (2), módulo (1) e outros meios (2). Novamente, houve uma discrepância entre o número de participantes que afirmaram ter recebido contato da Escola de Formação (13) e o número de respostas sobre outro meio de contato (14).

Ao revisarmos as respostas, notamos que um dos participantes afirmou não ter recebido contato da Escola de Formação para a indicação de cursos, mas na pergunta sobre a forma de contato, mencionou seu e-mail. Esse fato pode indicar que o participante se confundiu ao responder, seja por distração ou por uma falha na interpretação da pergunta.

Uma reflexão relevante surgiu ao comparar a resposta da SEF01 sobre a **consideração das necessidades dos docentes para a oferta de cursos *on-line***,

“[...] mas na grande maioria não é feito esse tipo de levantamento, consulta não”. (SEF01)

Com as respostas dos participantes na questão em análise, em que 49 afirmaram não ter recebido contato e 13 disseram ter recebido. A partir desses dados, algumas possíveis conclusões podem ser levantadas: as pessoas que responderam “sim” podem representar as poucas vezes em que a Escola de Formação realizou contato com os docentes para sugestões de formações, conforme indicado pela SEF01; a alta taxa de respostas negativas pode indicar a necessidade de revisão e aprimoramento dos processos de comunicação com os docentes, como a atualização dos dados cadastrais; ou ainda, pode haver falhas de comunicação entre os setores da SEE/MG, o que pode explicar o possível desconhecimento da SEF01, em relação aos contatos realizados com os professores.

Dando continuidade à nossa investigação, **perguntamos aos docentes se tinham interesse ou necessidade de realizar algum curso *on-line***. Das 59 respostas recebidas, 51 foram positivas e 8 negativas. Em seguida, aos que responderam “sim”, solicitamos que nos dissessem o(s) curso(s) de interesse e, aos que responderam “não”, que explicassem o motivo de suas respostas. Obtivemos 42 manifestações. Alguns trechos

foram descartados por entendermos não guardarem relação com a pergunta realizada.

Ancoradas em Fontoura (2011), organizamos as devolutivas nos seguintes temas: **Tecnologia e Recursos Digitais para o Ensino, Educação Especial e Inclusiva, Metodologias Ativas e Atualização Pedagógica, Artes, Cultura e Ciências Humanas, Ciências e Matemática e Aplicações Práticas**. Os termos em negrito, no Quadro 21 referem-se a cursos não encontrados em busca realizada no site da Escola de Formação e no Guia de Orientação das Formações 2024.

Quadro 21 – Cursos *on-line* de interesse ou necessidade para os docentes
(continua)

Temas (unidades de significado)	Trechos (unidades de contexto)
Tecnologia e Recursos Digitais para o Ensino	<p>"Informática." (P16) (P35)</p> <p>"Aprender a trabalhar com a internet. Montar um canal no YouTube com dicas de Matemática." (P01)</p> <p>"Inteligência Artificial [...] " (P03) (P46)</p> <p>"Google for Education: recursos e possibilidades para melhorar o conhecimento com as ferramentas do Google." (P14)</p> <p>"Todo e qualquer curso que trabalhe o uso de tecnologias para o aprendizado da matemática seria bem-vindo." (P11)</p>
Educação Especial e Inclusiva	<p>"Educação especial." (P07)</p> <p>"Curso para lidar com alunos do AEE, aulas mais dinâmicas, como criar materiais de acordo com a BNCC etc." (P26)</p> <p>"Libras." (P37) (P06)</p> <p>"Educação Especial e Inclusiva." (P31)</p> <p>"Gostaria de cursos sobre a educação especial." (P34)</p> <p>"Educação Especial AEE." (P49)</p> <p>"Na área socioemocional." (P32)</p>

	<p>"Acolhimento e bem-estar na sala de aula." (P39)</p> <p>"Aperfeiçoar minha capacidade docente através de pós-graduação ou outros cursos complementares que não possuo." (P56)</p> <p>"Faço pós-graduação em Ludopedagogia. Desejo fazer, posteriormente, neuropsicopedagogia." (P62)</p>
Metodologias Ativas e Atualização Pedagógica	<p>"Metodologias Ativas." (P12)</p> <p>"Recursos visuais." (P13)</p> <p>"Como trabalhar de maneiras diferentes na matemática, saindo do tradicional [...]"(P61)</p> <p>"Sobre atualização das metodologias de ensino." (P64)</p> <p>"Como o especialista deve conduzir os módulos com professores." (P65)</p> <p>"Sobre a aplicação das habilidades presentes na BNCC." (P66)</p>
Artes, Cultura e Ciências Humanas	<p>"História da Arte." (P05)</p> <p>"Artes." (P23)</p> <p>"Me interesse por cursos especiais de história, arte, geografia e interdisciplinar da neurociência."</p> <p>"Protagonismo juvenil por meio de ações socioesportivas" (P41)</p> <p>"Curso sobre correção de redações." (P43)</p>
Ciências, Matemática e Aplicações Práticas	<p>"Ciência é 10." (P08)</p> <p>"Curso na área de exatas." (P55)</p> <p>"Matemática aplicada ao cotidiano." (P59)</p> <p>"As mais recentes pesquisas sobre as mudanças climáticas." (P25)</p> <p>"Neurociência e saúde mental." (P36)</p> <p>"Educação na escola." (P20)</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário *on-line*, 2024.

É importante destacar que boa parte dos cursos indicados pelos participantes já são oferecidos no AVA da Escola de Formação, seja de forma direta, por meio da oferta do curso específico, ou de forma indireta, com a discussão do tema de maneira transversal. Isso sugere que muitos docentes desconhecem a existência desses cursos, o que pode ocorrer por diversos motivos, como o fato de 28 participantes afirmarem não conhecer o AVA.

Além disso, há a hipótese de que, mesmo cientes, alguns ainda não tiveram condições de realizá-los, também por razões diversas, como a falta de tempo. Esse desafio é evidenciado na fala de um participante ao ser questionado sobre a adequação dos cursos à realidade docente:

"[...] vale ressaltar que acredito que a falta de tempo e cansaço da maior parte dos professores no exercício da profissão, que já tem tantas demandas que se tornam um impeditivo para colocar na prática esses cursos". (P58).

Essa sobrecarga se conecta ao contexto mais amplo de resistência no trabalho docente, quando, segundo Oliveira e Cecílio (2024), as metas de produtividade, impostas pela lógica neoliberal, geram insatisfação crônica, absenteísmo e até mesmo adoecimento, intensificando os desafios enfrentados pelos professores em seu cotidiano profissional. Os desafios enfrentados pelos professores, intensificados pela subjetivação neoliberal, revelam disputas e pressões impostas pelo sistema capitalista, que promove uma cadeia de competitividade. Essas dinâmicas também atravessam o ambiente escolar, impactando as relações entre os sujeitos e a saúde docente, especialmente devido às metas de produtividade que muitas vezes resultam em insatisfação (Oliveira; Cecílio 2024).

No tema “**Tecnologia e Recurso Digitais para o Ensino**”, a integração da tecnologia no ensino surge como uma ideia emergente, apontando para a presença de interesses dos professores em recursos digitais. Exemplos disso incluem o uso de plataformas como o

"Google for Education: recursos e possibilidades para melhorar o conhecimento com as ferramentas do Google" (P14),

A exploração de tecnologias como

"Inteligência Artificial" (P03) (P46) e o desenvolvimento de recursos em plataformas on-line, como "prender a trabalhar com a internet, montar um canal no YouTube com dicas de Matemática" (P01).

A SEF01 relata que,

[...] uma das principais entregas para atender principalmente a essa questão do período pandêmico foi sem dúvida a formação do *Google For Education*, que foi o curso que havia tido maior adesão, e, até então, é um dos cursos ofertados pela Escola de Formação e que conversava diretamente com as necessidades do período pandêmico[...] (SEF01).

O tema "Tecnologia e Recursos Digitais para o Ensino" reflete como as transformações educacionais têm exigido novas habilidades dos professores, especialmente no uso de recursos digitais que respondem às demandas do ensino contemporâneo. As falas dos participantes sugerem que a integração tecnológica ultrapassa uma necessidade momentânea ou emergencial, como a vivenciada durante a pandemia, para se consolidar como um elemento importante na formação docente. Isso convida a uma reflexão sobre como a tecnologia não apenas responde aos desafios atuais, mas também molda novas formas de ensinar, aprender e interagir no ambiente educacional, alinhando-se ao pensamento de Nóvoa e Alvim (2021), quando destacam que a educação não pode mais ser dissociada das tecnologias digitais, que são essenciais no processo pedagógico.

Já no tema “**Educação Especial e Inclusiva**”, há uma demanda consistente por cursos voltados à inclusão e ao atendimento das necessidades dos alunos. Exemplos incluem o aprendizado de "Libras" (P37) (P06), metodologias para o trabalho com alunos do Atendimento Educacional Especializado (AEE) descritas em "Curso para lidar com alunos do AEE, aulas mais dinâmicas, como criar materiais de acordo com a BNCC, etc". (P26), além de práticas voltadas ao bem-estar socioemocional, como destacado em "Na área socioemocional". (P32). Esses interesses refletem a preocupação dos docentes em promover um ambiente inclusivo que atenda às necessidades de todos os alunos.

No entanto, nenhum curso relacionado à área de educação especial e inclusiva foi identificado no site da Escola de Formação ou no **Guia de Orientação das Formações 2024**, documento que reúne informações sobre os cursos disponíveis e seus períodos de oferta específicos.

De acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a educação especial, como modalidade que abrange todos os níveis e etapas do ensino, promove o atendimento educacional especializado e disponibiliza recursos que auxiliam tanto os alunos quanto os professores no contexto do ensino regular. Para atuar nessa área, é imprescindível que o professor tenha sua formação inicial e continuada fundamentada tanto em conhecimentos gerais da docência quanto em conteúdos específicos da educação especial (Brasil, 2008). No entanto, de acordo com Cardoso, Carvalho e Marques (2024).

[...] a implementação prática da educação inclusiva ainda enfrenta muitos desafios, incluindo a falta de formação adequada dos professores, insuficiência de recursos didáticos e tecnológicos, infraestrutura inadequada e apoio insuficiente de profissionais especializados.

Essa contradição entre as demandas da educação especial e as condições reais de sua execução ressalta a necessidade de investir em políticas públicas e ações formativas que superem essas barreiras, promovendo não apenas a inclusão, mas também o apoio aos docentes no enfrentamento dos desafios práticos da inclusão e a equidade no ensino para todos. Considerando que a Escola de Formação é um braço

importante da SEE/MG, ela possui ampla possibilidade de contribuir com o desenvolvimento profissional desses docentes. Para isso, compreendemos como relevante que sejam ofertadas no AVA, formações continuadas que considerem as demandas específicas dos professores que atuam na educação especial, buscando fortalecer sua prática pedagógica.

O tema “**Metodologias Ativas e Atualização Pedagógica**” revela um interesse em atualizar as práticas docentes com estratégias de ensino mais dinâmicas e relevantes para o cotidiano escolar. Exemplos disso incluem a exploração de novas abordagens pedagógicas,

"Como trabalhar de maneiras diferentes na matemática, saindo do tradicional" (P61) e a busca por aprofundar o domínio sobre as diretrizes da "BNCC" (P66).

Esses dados sugerem que os professores valorizam formações que integrem teoria e prática, com foco em metodologias participativas e alinhadas às demandas contemporâneas do ensino. Nesse contexto e sob a luz de Almeida, Silva e Godoi (2014), a formação continuada é um processo que floresce no terreno das realidades vividas pelo professor, nutrindo-se das experiências que emergem de seu contexto e iluminando sua prática pedagógica com o diálogo das teorias educacionais.

O tema “**Artes, Cultura e Ciências Humanas**” reflete o interesse dos professores por formações que conectem o ensino às dimensões culturais e sociais dos alunos. A busca por cursos como

"História da Arte" (P05).

"Artes" (P23).

E iniciativas como

"Protagonismo juvenil por meio de ações socioesportivas" (P41),

Evidenciam o desejo de explorar conteúdos que promovam uma formação interdisciplinar e que ampliem a visão dos alunos sobre a cultura e a diversidade humana. Nesse sentido, conforme aponta Félix (2022, p. 6), “o caminho pedagógico em busca do conhecimento é aquele que possibilita a conexão com os variados saberes construídos ao longo do tempo”, reforçando a importância de uma formação docente que dialogue com diferentes perspectivas e promova aprendizagens significativas.

Nos tópicos do tema “**Ciências, Matemática e Aplicações Práticas**”, destaca-se o interesse em cursos que integrem ciências exatas, pesquisa científica e aplicações cotidianas. Exemplos incluem

"Neurociência e saúde mental" (P36),

"Matemática aplicada ao cotidiano" (P59) e

"As mais recentes pesquisas sobre as mudanças climáticas" (P25).

Esses interesses sugerem que os professores buscam uma abordagem prática e contextualizada, capaz de conectar conceitos acadêmicos às necessidades contemporâneas e ao cotidiano dos alunos. Nesse sentido, Albuquerque (2019) aponta que vivemos em uma sociedade marcada pela rápida e ampla disseminação de informações, o que torna essencial que a prática pedagógica nas escolas seja contextualizada, garantindo que a experiência escolar tenha significado para os alunos.

Por fim, um dos participantes, não enquadrado em nenhum dos temas, mencionou o momento de reflexão sobre a continuidade na docência, por estar próximo à aposentadoria:

"Estou pronto a aposentar, por isso, no momento, não vejo necessidade [de fazer cursos]". (P60).

Esses depoimentos sugerem que a formação continuada é percebida tanto como uma oportunidade de especialização quanto como um reflexo das transições que acompanham as diferentes fases da carreira docente. Esse entendimento dialoga diretamente com o posicionamento de Garcia (2009), que ressalta a relevância de os professores considerarem a ampliação e o aprimoramento contínuo de suas competências como aspectos essenciais para enfrentar as demandas de uma profissão em constante transformação.

Essas ideias mais emergentes **sobre as formações de interesse dos docentes, em ambiente virtual**, demonstram uma diversidade de interesses e necessidades que vão desde a valorização da inovação pedagógica, de áreas humanísticas e artísticas, até o aprofundamento em ciências práticas e a busca por formação profissional. Essa pluralidade traz à tona a importância de uma oferta de formação continuada que considere essas diferentes demandas, alinhando os conteúdos às necessidades reais e promovendo tanto a atualização de conhecimentos quanto o desenvolvimento de novas habilidades e perspectivas para a prática docente.

Passamos agora para a análise de uma questão específica sobre o Ensino Fundamental, Anos Finais. **Perguntamos aos professores, com base em suas experiências, se consideram necessário desenvolver alguma habilidade específica para atender os alunos que chegam dos anos iniciais (1º ao 5º ano)**. Entre os 59 participantes, 49 responderam "sim", 6 responderam "não" e 4 disseram que não sabiam.

Quando incentivados a explicar suas respostas, 53 participantes forneceram seus comentários, que foram organizados em temas e trechos, sob a perspectiva de Fontoura (2011). Alguns trechos foram descartados por serem descontextualizados em relação à pergunta, não contribuindo diretamente para a proposta de análise.

Os temas emergentes, organizados no quadro abaixo, foram: **Domínio de Conteúdo e Preparação Docente; Didática, Habilidades e Estratégias; Conhecimento do Desenvolvimento e das Necessidades dos Alunos; Alfabetização e Defasagens no Aprendizado; Perfil Docente e Transição entre Etapas do Ensino Fundamental**.

Quadro 22 – Necessidades específicas para a fase de transição (temas e trechos)

Temas (unidades de significado)	Trechos (unidades de contexto) (continua)
Domínio de Conteúdo e Preparação Docente	<p>"O professor precisa ter domínio de conteúdo e de sala de aula. Além disso, precisa ser criativo e dinâmico." (P01)</p> <p>"Não vejo necessidades ESPECÍFICAS. Precisa-se de conhecimento do conteúdo e disponibilidade." (P17)</p> <p>"Sim, todo professor tem que se preparar. Atualizar. Inovar os conhecimentos." (P18)</p> <p>"Ter domínio, conhecimento, conteúdo." (P33)</p> <p>"Formação em pedagogia ou cursos relacionados." (P64)</p> <p>"Conhecimento sobre pedagogia." (P13)</p> <p>"Entender [sobre] o processo de Alfabetização." (P45)</p>
Didática, Habilidades e Estratégias	<p>"E assim, eu me sinto às vezes despreparada, né! Eu fico às vezes apreensiva." (P01E)</p> <p>"O uso de uma didática mais simples sempre ajuda aqueles que chegam com dificuldades, e o uso de tecnologias complementa o aprendizado [...]." (P11)</p> <p>"Didática para alfabetização." (P08)</p> <p>"Habilidade de avaliação individualizada." (P46)</p> <p>"O professor deve estar preparado para receber os alunos, fazendo uma avaliação diagnóstica para identificar as dificuldades a serem investidas." (P59)</p> <p>"Todas as habilidades que adquirimos e podemos passar aos alunos, só tende a acrescentar no</p>

desenvolvimento do mesmo." (P21)

"Temos que ter várias habilidades." (P20)

"Habilidade de leitura e escrita." (P12)

"Sim, principalmente no que diz respeito a leitura, interpretação e escrita." (P19)

"[...] o aluno chega sem uma habilidade por exemplo de leitura e de escrita, ali consolidada né, que hoje tem sido muito comum, e nós esbarramos exatamente nessa falta de habilidade para lidar com essas questões." (P44E)

"Empatia, criatividade." (P03)

"Muito jogo de cintura e paciência." (P29)

"Flexibilidade e pulso firme para conduzi-los ao conhecimento." (P56)

"principalmente sobre desenvolver concentração e disciplina em sala de aula." (P58)

Quadro 22 – Necessidades específicas para a fase de transição (temas e trechos) (continua)

<p>Conhecimento do Desenvolvimento e das Necessidades dos Alunos</p>	<p>"O entendimento de que neste período os alunos estão em várias mudanças físicas, comportamentais e nas mudanças no ambiente de sala de aula." (P34)</p> <p>"Eu acredito que a gente precise, sim, de um pouco mais de respaldo para receber esses alunos do quinto ano que vem para o sexto, porque eles estão acostumados com uma professora só, de repente a cada 50 minutos chega uma pessoa nova, né?" (P01E)</p> <p>"O professor precisa estar preparado para lidar com as mudanças que os alunos enfrentam. Nos iniciais geralmente têm uma abordagem mais lúdica, já os professores dos anos finais precisam saber como adaptar suas estratégias pedagógicas</p>
--	--

	<p>para manter o interesse dos alunos [...]” (P14)</p> <p>”Conhecer os alunos e o que traz de bagagem, assim como suas dificuldades.” (P37)</p> <p>”Precisamos lidar com vários alunos negligenciados pelos familiares, não chegando ao fundamental II com tal maturidade.” (P42)</p>
<p>Quadro 22 – Necessidades específicas para a fase de transição (temas e trechos)</p> <p style="text-align: right;">(continua)</p>	
<p>Conhecimento do Desenvolvimento e das Necessidades dos Alunos (continuidade do tema))</p>	<p>”Precisa estar atento ao que o aluno traz de conhecimento dos anos anteriores.” (P39)</p> <p>”Entendimento do processo de desenvolvimento do aluno pela maturação.” (P41)</p> <p>”Acolhimento com empatia e amor.” (P04)</p> <p>”Sim, essa transição exige do professor sensatez para que o aluno se adapte ao novo perfil de ensino com mais independência.” (P16)</p> <p>”A rotina exige adaptação dos professores para manter o interesse dos alunos, especialmente com a participação da família.” (P14)</p> <p>”Discernimento para entender que a criança precisa de adaptação.” (P67)</p>
<p>Alfabetização e Defasagens no Aprendizado</p>	<p>”Na verdade, não apenas habilidade específica, mas uma alfabetização mais consistente {dos alunos do 1º ao 5º ano}.” (P05)</p> <p>”Alunos {do 1º ao 5º ano} às vezes chegam sem o desempenho esperado.” (P06)</p> <p>”Resgatar os alunos com defasagem de aprendizagem.” (P09)</p> <p>”A maioria dos alunos que chegam dos anos iniciais não dominam a leitura, a interpretação do texto e a escrita. Alguns alunos nem alfabetizados</p>

	<p>estão." (P10)</p> <p>"Surge uma demanda de alunos que não estão alfabetizados, principalmente pós-pandemia." (P25)</p> <p>"Muitos alunos chegam ao 6º ano sem saber ler." (P26)</p> <p>"Precisamos trabalhar a alfabetização dentro dos conteúdos." (P43)</p> <p>"{defasagem em} Leitura." (P17)</p> <p>" {defasagem em} Leitura e interpretação." (P48)</p> <p>"Eles estão chegando com um grande déficit de aprendizagem, principalmente quanto à alfabetização, com dificuldade em compreender letras cursivas." (P66)</p> <p>"A maioria dos alunos chegam ao 6º ano com defasagem na leitura, na interpretação, na escrita e muitas vezes nem conseguem realizar as quatro operações." (P55)</p> <p>"Uma habilidade {do professor} que precisa ter a ver com a alfabetização matemática que eles {os alunos} já deveriam ter acessado." (P10)</p> <p>"O aluno deva saber ler e {realizar} as contas básicas como soma, subtração, multiplicação e divisão." (P61)</p>
<p>Quadro 22 – Necessidades específicas para a fase de transição (temas e trechos)</p> <p style="text-align: right;">(conclusão)</p>	
<p>Perfil Docente para os Anos Iniciais e Transição entre Etapas do Ensino</p>	<p>"A experiência é fundamental para ser professor nos anos iniciais." (P60)</p> <p>"Seria muito enriquecedor se nos 4º e 5º anos houvesse professores específicos para cada</p>

Fundamental	<p>matéria." (P15)</p> <p>"Acredito que os professores do primeiro ao quinto devem focar em algumas habilidades que serão permitidas aos alunos para quando chegarem aos anos finais." (P22)</p> <p>"Algumas habilidades são de extrema importância para as crianças do fundamental 1 chegarem preparadas para o fundamental 2." (P40)</p> <p>"O professor alfabetizador precisa ampliar seus conhecimentos, pois é ele que ensina a ler, escrever" (P31)</p> <p>"{não preciso de habilidades específicas} Porque trabalhei muitos anos com Ensino Fundamental I." (P47)</p> <p>"Não há necessidade {de habilidades específicas}." (P35)</p>
-------------	--

Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário *on-line* e entrevistas, 2024.

O tema "Domínio de Conteúdo e Preparação Docente", ilustrado no quadro abaixo, reúne as percepções dos participantes sobre as necessidades para atuar com alunos ingressantes do Ensino Fundamental, Anos Finais. Entre os aspectos destacados, está o domínio de conteúdo e habilidades pedagógicas, conforme indicado nas falas:

"O professor precisa ter domínio de conteúdo e de sala de aula. Além disso, precisa ser criativo e dinâmico" (P01), e

"Ter domínio, conhecimento, conteúdo" (P33).

Essas observações se alinham ao conceito de **conhecimento didático do conteúdo**, destacado por Shulman (2005), que envolve a integração do conteúdo disciplinar com estratégias pedagógicas

específicas, garantindo que o professor transforme o conhecimento em algo prático para os alunos.

O tema **“Didática, Habilidades e Estratégias”** reflete a necessidade de os professores aprimorarem suas práticas pedagógicas, especialmente para lidar com os desafios de alfabetização e com as defasagens de leitura e escrita dos alunos. As falas destacam a importância de combinar estratégias didáticas

"Didática para alfabetização" (P08) e

“[...] o aluno chega sem uma habilidade por exemplo de leitura e de escrita, ali consolidada né, que hoje tem sido muito comum, e nós esbarramos exatamente nessa falta de habilidade para lidar com essas questões” sugerindo que a Escola de Formação “poderia ser um suporte ali na aplicação de um diagnóstico desse aluno, de atividades, não só enviar atividade complementar, mas de que modo isso poderia auxiliar esse aluno, por exemplo, fora de sala de aula, porque em sala de aula, teoricamente, nesse instante, a gente precisa atender a todos” (P44E).

As falas destacam a necessidade de fortalecer as estratégias didáticas específicas para alfabetizar e consolidar as habilidades básicas e evidenciam o efeito dessas defasagens no ensino. Esse cenário foi agravado pela pandemia de covid-19, que intensificou as desigualdades educacionais e expôs vulnerabilidades acadêmicas significativas. Muitos estudantes retornaram ao ambiente escolar com lacunas profundas em habilidades essenciais, como destacado nas narrativas, tornando ainda mais desafiador o trabalho dos docentes.

Nesse contexto, os professores apontaram a necessidade de apoio específico, incluindo formações que os preparem para lidar com essas situações de defasagens. Pensamos que esse suporte não se limita ao desenvolvimento de novas ferramentas e técnicas, mas envolve também a

criação de espaços de reflexão sobre como abordar as múltiplas realidades dos alunos e construir estratégias pedagógicas que favoreçam a equidade e a inclusão. Como pontuado por Nóvoa e Alvim (2021, p. 4), em tempos marcados pela desumanidade, é essencial preservar a humanidade, pois as tecnologias, isoladamente, não educam. Para os autores, a educação é construída na relação, na socialização, no diálogo e na interdependência entre os indivíduos.

Na entrevista semiestruturada, aprofundamos a questão sobre a transição entre as etapas do ensino fundamental, questionamos como a Escola de Formação poderia contribuir para esse processo e de que forma esse suporte seria oferecido. As falas dos participantes destacam três aspectos centrais relacionados à transição entre as etapas: o diagnóstico e a intervenção focada no aluno, **a interação e a comunicação nos cursos de formação e a necessidade de revisão de conteúdos e configurações na prática docente.**

No que diz respeito ao **diagnóstico e suporte individualizado**, a fala

“poderia ser um suporte ali na aplicação de um diagnóstico desse aluno, de atividades, não só enviar atividade complementar, mas de que modo isso poderia auxiliar esse aluno, por exemplo, fora de sala de aula [...]”. (P44E)

destaca a relevância de estratégias que permitam aos professores identificar dificuldades específicas enfrentadas pelos alunos durante essa transição. A personalização do ensino, por meio do uso de diagnósticos, surge como uma possibilidade de orientar intervenções mais direcionadas. Nesse sentido, Vasconcellos (2013, p. 155) aponta que, “à medida que o professor sabe onde quer chegar, tem mais facilidade, mais critério para organizar o trabalho.”

Nesse sentido, a Escola de Formação poderia atuar no desenvolvimento de ferramentas diagnósticas e na formação docente para

que esses instrumentos sejam aplicados de maneira a auxiliar o professor no enfrentamento de defasagens acumuladas de seus alunos.

Outro ponto enfatizado nas falas é a **importância da interação no processo de formação continuada**. Na fala

“Eu não sou muito a favor do curso que eu não consiga conversar com o professor [...] Eu gosto dessa comunicação, dessa interação” (P01E),

é possível perceber a valorização de cursos que promovam o diálogo e a troca de experiências entre os participantes e os formadores. Essa percepção sugere que a interação, mais do que um complemento, é vista como um elemento chave para que as formações sejam mais significativas. Voltamos a citar Nóvoa e Alvim (2021), que defende que a tecnologia, por si só, não resolve problemas pedagógicos. Segundo ele, a educação é, essencialmente, um ato relacional e humano, que depende da interação entre professores e estudantes.

A **revisitação de conteúdos e ajustes nas práticas pedagógicas** também aparece como uma necessidade relatada pelos participantes. A fala

“Eu acho que seria tipo uma ponte, né? Ajudando nesse processo de fazer entender que certos professores também têm que voltar ao conteúdo anterior [...]”. (P03E)

indica que há momentos em que o retorno a conteúdos básicos é importante para atender às necessidades dos alunos. Esse apontamento indica que a formação continuada pode atuar também como um espaço de orientação, auxiliando os professores a identificarem lacunas no aprendizado dos estudantes e a buscarem estratégias para suprir essas defasagens, evitando uma progressão curricular que desconsidere essas dificuldades.

A fala,

“Empatia, criatividade” (P03)

pode indicar a concepção docente sobre a importância de habilidades interpessoais para criar um ambiente de aprendizagem acolhedor e adaptativo. Shulman (2005), ao discutir sobre a “qualidade” do ensino, enfatiza que as ações do professor dependem diretamente de suas próprias capacidades, como a empatia, que é fundamental para interpretar o contexto dos alunos e transformar o ensino em um processo significativo.

Em conclusão, o tema **“Didática, Habilidades e Estratégias”** evidencia as dificuldades enfrentadas pelos professores em consolidar aprendizagens básicas, como leitura e escrita, nos alunos, especialmente em situações de transição entre etapas do ensino fundamental. As falas refletem a importância de formações que promovam interação e revisão de conteúdos para atender às necessidades dos alunos. Nesse contexto, a Escola de Formação surge como um espaço latente para apoiar os docentes, tanto na possibilidade de trazer recursos pedagógicos quanto na reflexão sobre suas práticas pedagógicas.

Ainda sobre a percepção dos docentes sobre a necessidade de habilidades específicas para a transição entre etapas, o tema **“Conhecimento do Desenvolvimento e das Necessidades dos Alunos”** se fundamenta nas percepções dos docentes sobre a importância de compreender os processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos alunos. As falas destacam a necessidade de observar as mudanças que ocorrem ao longo da trajetória escolar e de adotar estratégias pedagógicas adequadas para lidar com os desafios que surgem em cada etapa.

A fala,

“Eu acredito que a gente precise, sim, de um pouco mais de respaldo para receber esses alunos do quinto ano que vêm para o sexto, porque eles estão acostumados com uma professora só, de repente a cada 50 minutos chega uma pessoa nova, né?”.

(P01E)

ressalta os desafios enfrentados pelos docentes e alunos na transição entre etapas. Esse momento pode exigir uma adaptação não apenas aos conteúdos e métodos de ensino, mas também à dinâmica escolar, que passa de um único professor nos anos iniciais para vários professores nos anos finais.

Essa mudança, como observada por Santos (2016, p.70), pode intensificar os desafios enfrentados pelos docentes, especialmente pela pluridocência e pelo tempo diário que cada professor passa com os alunos. O autor destaca que essa combinação, somada à quantidade de atividades e ao tempo limitado para a realização dos exercícios, pode gerar nos alunos sentimentos de incapacidade, afetando tanto a autoestima quanto o rendimento escolar. Essa situação parece ser agravada pela falta de ações institucionais e pela dificuldade dos professores em lidar com a complexidade dessa transição. Esses desafios sinalizam para a necessidade de estratégias que apoiem tanto os alunos quanto os professores, ajudando a suavizar as mudanças que podem influenciar o aprendizado e o comportamento dos estudantes (Santos, 2016, p. 70).

Na interlocução “O professor precisa estar preparado para lidar com as mudanças que os alunos enfrentam. Nos anos iniciais geralmente têm uma abordagem mais lúdica, já os professores dos anos finais precisam saber como adaptar suas estratégias pedagógicas para manter o interesse dos alunos [...]” (P14) emerge-se a importância de adotar maior flexibilidade nas práticas pedagógicas. No contexto dos anos finais, é indicado que os professores atentem ao perfil dos alunos que vêm de um ambiente mais lúdico e estruturado em torno de um único professor, ajustando suas estratégias de forma a promover o engajamento e o interesse desses estudantes. Nesse sentido, Plácido (2017, p. 104) ressalta que

Se o brincar auxilia na aprendizagem, é imprescindível que os professores em particular e a escola no seu todo sejam a favor do lúdico, independentemente de lecionarem para uma turma do fundamental I ou II, pois é através da imaginação que outras capacidades são estimuladas como raciocínio, criatividade e autonomia.

A afirmação,

"Conhecer os alunos e o que traz de bagagem, assim como suas dificuldades". (P37)

aponta para a importância de um olhar individualizado sobre os estudantes. Compreender as experiências prévias, as habilidades adquiridas e as lacunas no aprendizado pode permitir ao professor instruções planejadas mais práticas e personalizadas. Compreende-se que essa abordagem pode não só beneficiar o aprendizado do aluno, mas também facilitar a construção de um ambiente mais acolhedor e propício ao desenvolvimento integral. A fala

"Discernimento para entender que uma criança precisa de adaptação". (P67)

reforça a importância de os professores desenvolverem sensibilidade para atender às necessidades individuais dos alunos, observando que cada estudante possui seu próprio ritmo de adaptação às mudanças escolares e às exigências acadêmicas.

Shulman (2005) destaca a relevância do conhecimento sobre os alunos e suas características, ressaltando que o professor precisa compreender as experiências e dificuldades dos estudantes para adaptar sua prática pedagógica e criar um ambiente de aprendizagem receptivo e que promova resultados positivos.

Esse tema destaca a percepção dos professores sobre a relevância de compreender o processo de desenvolvimento dos alunos e de ajustar suas práticas pedagógicas para atender às mudanças que acompanham cada etapa escolar. Os momentos de transição, como o que ocorre do 5º para o 6º ano, emergem como pontos que influenciam tanto a dinâmica do ensino quanto o aprendizado dos estudantes, exigindo maior atenção e adaptação por parte dos docentes.

O tema "**Alfabetização e Defasagens no Aprendizado**" aborda a questão recorrente dos professores participantes com as lacunas nas

habilidades básicas de leitura, escrita e matemática dos alunos, inclusive em contextos pós-pandemia. As falas orientam para a compreensão de que a alfabetização insuficiente nos anos iniciais do ensino fundamental resulta em dificuldades acumuladas que podem comprometer o desempenho acadêmico e dificultar a aprendizagem nos anos seguintes.

O trecho

"A maioria dos alunos que chegam dos anos iniciais não dominam a leitura, a interpretação do texto e a escrita. Alguns alunos nem alfabetizados estão". (P10)

revela que muitos estudantes chegam ao sexto ano sem as habilidades que deveriam ser consolidadas nos anos iniciais. A afirmação

"Surge uma demanda de alunos que não estão alfabetizados, principalmente pós-pandemia". (P25)

ênfatisa as consequências educacionais causadas pela pandemia de Covid-19, agravando as lacunas de aprendizagem nas séries iniciais.

A fala,

"Precisamos trabalhar a alfabetização dentro dos conteúdos". (P43)

sugere que os professores sentem a necessidade de incorporar estratégias de alfabetização em diversas disciplinas e não apenas nos momentos tradicionais de ensino de leitura e escrita. Essa integração pode ser vista como uma forma de lidar com as defasagens. Em

"O aluno deve saber ler e {realizar} as contas básicas como soma, subtração, multiplicação e divisão". (P61)

observam-se defasagens em múltiplas habilidades, que também são evidenciadas em trechos como

"{defasagem em} Leitura e interpretação". (P48)

e

"A maioria dos alunos chegam ao 6º ano com defasagem na leitura, na interpretação, na escrita e muitas vezes nem conseguem realizar as quatro operações". (P55).

Isso reflete a complexidade das dificuldades enfrentadas pelos alunos, abrangendo tanto habilidades linguísticas quanto matemáticas.

A preocupação com a alfabetização matemática é abordada na fala:

"Uma habilidade {do professor} que precisa ter a ver com a alfabetização matemática que eles {os alunos} já deveriam ter acessado". (P10).

O domínio das operações básicas, como soma, subtração, multiplicação e divisão também é mencionado como necessário:

"O aluno deve saber ler e as contas básicas como soma, subtração, multiplicação e divisão". (P61).

Essa inquietação com a alfabetização matemática nos anos iniciais do ensino fundamental torna-se evidente diante da constatação de que muitos alunos apresentam defasagens relevantes nesse campo. No contexto das contribuições da didática da matemática, Almeida Pontes (2020) aponta

[...] a Didática da Matemática ao encontro das necessidades reais de uma matemática diferenciada, por meio de jogos e situações problema. Para saber o que e como o aluno aprendeu, a observação e o aluno registro são imprescindíveis, pois mostra o que fazem, como fazem, o que falam, como pensam e o que estão aprendendo. A partir disso, fica clara a necessidade de dar ouvidos aos alunos, cabe ao professor propiciar espaços no que

eles pensam sobre os problemas que irão resolver, elaborem uma estratégia e façam o registro da solução encontrada ou dos recursos que utilizaram para chegar ao resultado. Assegurar esse espaço é uma forma de intervenção didática que favorece a formação do pensamento matemático, livre do apego às regras e às crenças tão presentes nas aulas de matemática. As crianças não são todas iguais. Além das diferenças de gênero e classe social, elas têm histórias e culturas distintas. São fatores que em maior ou menor escala influenciam no seu modo de aprender, determinando estilos e ritmos diferentes. (Pontes, 2020, p. 8).

A partir dessa compreensão pensamos que se fazem necessárias práticas pedagógicas que respeitem as particularidades de cada aluno, para favorecer um aprendizado mais inclusivo e alinhado às suas realidades.

Com base nas reflexões de Ball, Thames e Phelps (2008) e Ribeiro (2012), destaca-se que as demandas matemáticas para o ensino vão além do conteúdo que os professores precisam ensinar, abrangendo também o conhecimento e as habilidades que eles devem possuir e aplicar para viabilizar esse ensino.

Nesse contexto, Santos (2016) colabora com a discussão, quando afirma que as deficiências na formação dos professores podem agravar as dificuldades enfrentadas pelos alunos ao lidar com os desafios presentes durante a transição para o 6º ano. A análise sugere que enfrentar essas dificuldades passa pelo fortalecimento da formação docente, buscando integrar a alfabetização ao ensino de diferentes disciplinas, como forma de apoiar os alunos no desenvolvimento dessas habilidades fundamentais.

De acordo com informações presentes no Guia de Orientação das Formações (2024), a SEE/MG, no contexto do CNCA, estruturou o percurso formativo "**Criança Alfabetizada**", que inclui os seguintes cursos: **Aprendizagem da Leitura e da Escrita**, que oferece suporte teórico e prático ao professor alfabetizador, promovendo a pesquisa docente e a reflexão sobre alfabetização e letramento; **Alfabetização Matemática**, voltada à fundamentação teórica e prática para aplicação em sala de aula; e **O Ensino Fundamental – Anos Iniciais no CRMG**, que apresenta os referenciais teórico-metodológicos do currículo, suas diretrizes para planejamento, gestão de sala e avaliação, além de refletir sobre a transição da educação infantil para o ensino fundamental, promovendo a continuidade dos processos de aprendizagem das crianças.

Esse percurso formativo pode representar uma oportunidade de aprimoramento contínuo para os professores alfabetizadores, com a possibilidade de fortalecer suas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, influenciar positivamente a aprendizagem dos alunos. No entanto, é importante refletir sobre o alcance real desses cursos, considerando as demandas específicas de formação dos professores e as condições necessárias para que eles desenvolvam autonomia no processo de uma formação autoinstrucional. Essa reflexão deve levar em conta não apenas o nível dos conteúdos oferecidos, mas também os desafios que podem limitar a adesão e o aproveitamento desse modelo autoinstrucional.

Dando continuidade à análise sobre a percepção dos docentes sobre a necessidade de habilidades específicas para atuarem nos anos em que ocorrem a transição entre etapas, o tema **“Perfil Docente para os Anos Iniciais e Transição entre Etapas do Ensino Fundamental”** evidencia a importância de habilidades pedagógicas que favorecem essa passagem. As narrativas destacam reflexões sobre a experiência dos professores, o formato de oferta das disciplinas e o papel central de uma formação sólida nos anos iniciais como alicerce para a aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental. Esse panorama sugere que a articulação entre as etapas deve ser melhor compreendida e trabalhada, com foco em práticas que promovam continuidade e coerência no processo educacional.

O autor, Shulman (2005), ao discutir o conhecimento do professor, propõe uma reflexão sobre a abrangência e a complexidade das competências que os educadores devem dominar. A questão de como esse conhecimento poderia ser organizado de maneira sistemática, como em um manual ou enciclopédia, revela que as categorias fundamentais incluiriam diversos tipos de saberes interconectados.

A fala,

“A experiência é fundamental para ser professor nos anos iniciais”. (P60)

se conecta à categoria de **conhecimentos didáticos gerais**, mencionada por Shulman (2005), que abarca princípios e estratégias pedagógicas amplas que transcendem conteúdos específicos, na medida em que a experiência, mencionada como um elemento importante para lidar com as especificidades e desafios desse público, esteja relacionada não só com o acúmulo de tempo de atuação nessa etapa, mas também, com o aprimoramento da prática através profissionalização docente.

A declaração,

“Seria muito enriquecedor se nos 4° e 5° anos houvesse professores específicos para cada matéria”.

(P15)

Sugere uma perspectiva de que a oferta das disciplinas no formato de pluridocência, nos anos iniciais do ensino fundamental, poderia trazer benefícios ao aprendizado e facilitar o processo de transição entre as etapas. É importante destacar que, de acordo com o Art. 31 da Resolução CEE nº 7/2010, apenas os conteúdos de Arte, Educação Física e Língua Estrangeira são passíveis de serem desenvolvidos por professores de licenciaturas específicas (Brasil, 2010, p. 9).

A fala

“Acredito que os professores do primeiro ao quinto devem focar em algumas habilidades que serão permitidas aos alunos para quando chegarem aos anos finais”. (P22)

Indica que há uma relação percebida entre as habilidades trabalhadas nos anos iniciais e o desempenho acadêmico dos alunos nos anos finais. Esse ponto é reforçado pela seguinte afirmação,

“Algumas habilidades são de extrema importância para as crianças do fundamental 1 chegarem preparadas para o fundamental 2”. (P40)

Que aponta para a relevância da formação básica na transição entre etapas.

Sob esse prisma, Shulman (2005) pontua que o **conhecimento didático do conteúdo**, que representa a fusão entre o conteúdo a ser ensinado e as estratégias pedagógicas específicas – algo único à prática docente –, é uma ferramenta importante para que os professores ajustem sua prática pedagógica às demandas específicas dos alunos. Concordamos com essa visão e ressaltamos sua importância, especialmente em momentos de transição, como do 5º para o 6º ano.

A fala

“O professor alfabetizador precisa ampliar seus conhecimentos, pois é ele que ensina a ler, escrever”.
(P31)

Reflete a centralidade da alfabetização no trabalho docente nos anos iniciais e destaca a necessidade do **conhecimento didático do conteúdo**, considerado por Shulman (2005) como a capacidade do professor de transformar o conhecimento disciplinar em formas compreensíveis para os alunos. Nos anos iniciais, isso é especialmente relevante, pois envolve a adaptação de conteúdos fundamentais, como leitura e escrita, às diferentes habilidades e interesses das crianças. As falas

“{não preciso de habilidades específicas} porque trabalhei muitos anos com Ensino Fundamental I”
(P47)

e

“Não há necessidade {de habilidades específicas}”
(P35)

Trazem uma visão diferente, em que a experiência prática é considerada suficiente para atender às demandas pedagógicas dessa etapa. Essas percepções podem indicar confiança adquirida por meio da prática e uma abordagem mais tradicional do ensino.

A prática, por si só, pode não ser suficiente para atender às demandas pedagógicas de etapas escolares que possuem características distintas. Apesar da confiança adquirida pela experiência, momentos de transição, como do 5º para o 6º ano, exigem adaptações específicas além das estratégias empregadas anteriormente. Reiteramos as contribuições de Shulman (2005), que ressalta a importância do **conhecimento didático do conteúdo** e de habilidades específicas, que incluem compreender o desenvolvimento dos alunos e adaptar práticas pedagógicas às suas necessidades. Isso sugere que, embora a experiência seja útil, a formação continuada e a atualização pedagógica podem desempenhar um papel complementar e fundamental nesse processo.

Os depoimentos trazem uma diversidade de percepções sobre o papel do professor nos anos iniciais e na transição para os anos finais do ensino fundamental. Enquanto há o destaque da experiência e da formação ampla como suficientes para atuar nessa etapa, há também a sugestão de que a especialização em disciplinas e o foco em habilidades específicas podem ser benéficos. Há também um consenso sobre a relevância da alfabetização e a construção de uma base sólida de habilidades nos anos iniciais como elementos basilares para o aprendizado nas etapas seguintes.

Na questão seguinte, utilizamos a Técnica de Associação Livre de Palavras. Pedimos aos participantes que escrevessem as três primeiras palavras que viessem à mente (em ordem de importância) ao ler a expressão indutora: "Formação continuada virtual da Escola de Formação". Após a análise das palavras, guiada pelos passos de Fontoura (2011), organizamos todas no quadro abaixo em unidades de significado e unidades de contexto. Os temas emergentes foram **"Conhecimento e**

Aprendizado", "Praticidade e Aplicabilidade", "Crescimento e Desenvolvimento Profissional Docente", "Desafios e Dificuldades", "Aspectos Interpessoais e Emocionais" e "Inovação e Tecnologias".

Quadro 23 - O que a Formação continuada virtual da Escola de Formação inspira: principais palavras (temas e palavras)

(continua)

Temas (unidades de significado)	Palavras (unidades de contexto)
Conhecimento e Aprendizado	Aprendizado, Aprendizagem, Educação, Conhecimento, Estudo, Capacitação, Formação, Atualização, Enriquecimento, Especialização, Sabedoria, Renovação, Reforço.
Praticidade e Aplicabilidade	Praticidade, Aplicabilidade, Aplicação, Organização, Integração, Qualidade de conteúdo, Agilidade, Conforto.
Crescimento e Desenvolvimento Profissional Docente	Crescimento, Crescimento Profissional, Competência, Habilidade, Profissionalismo, Profissionalização, Responsabilidade, Preparação, Experiência, Dedicção, Necessidade.
Desafios e Dificuldades	Tempo, Dificuldades, Obrigações, Prazos, Desconexão, Falta de Interesse, Cursos Chatos, Deveres Necessários, Desafio, Burocracia, Insuficiente, Frio, Organização de Interesse, Reconhecimento, Tempo ocupado, Tarefas, Planilhas.
Quadro 23 - O que a Formação continuada virtual da Escola de Formação inspira: principais palavras (temas e palavras)	
(conclusão)	
Aspectos Interpessoais e Emocionais	Empatia, Solidariedade, Amor, Relação Interpessoal, Acolhimento, Interação, Motivação, Gratidão, Resiliência,

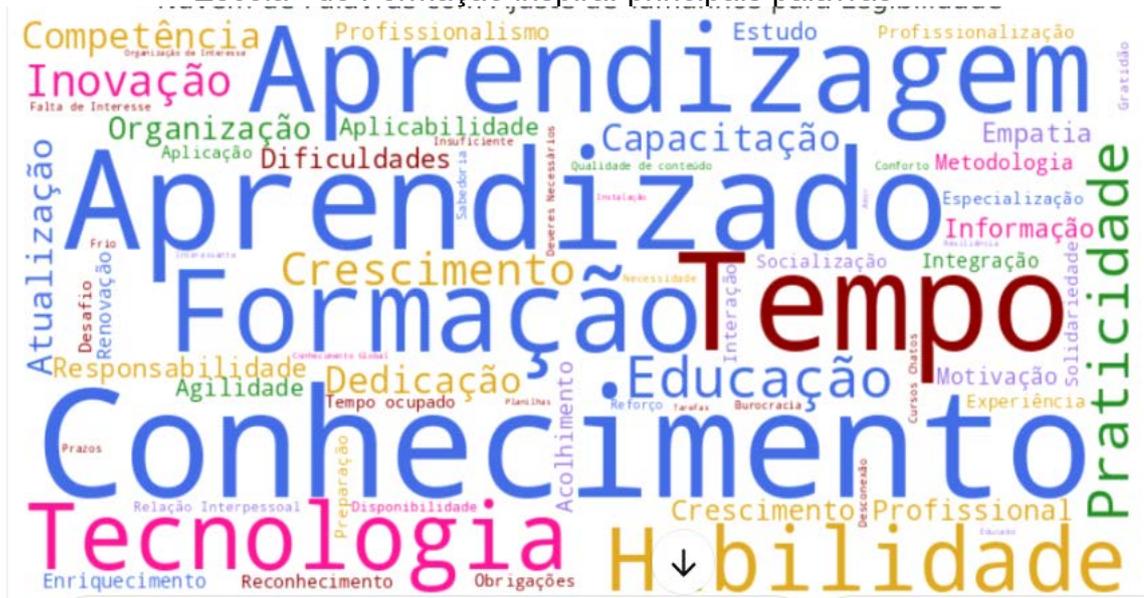
	Socialização, Interessante, Educado.
Inovação e Tecnologias	Inovação, Tecnologia, Informação, Metodologia, Instalação, Disponibilidade, Conhecimento Global.

Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário *on-line*, 2024.

Em seguida, construímos uma nuvem de palavras que permitiu identificar rapidamente e comunicar de forma acessível e visualmente atraente as palavras que apareceram com maior frequência e, segundo Borges e Silva Júnior (2022), permite compreender o uso e a relevância de determinados termos evocados, atribuindo diferentes pesos para indicar sua importância.

Bertin (1983), embora não trate diretamente das nuvens de palavras, trouxe em sua obra sobre a "**semiologia gráfica**" conceitos fundamentais que ajudam a compreender a "eficácia" visual de representações gráficas, como uma nuvem de palavras. Segundo o autor, elementos gráficos, como posição, forma, tamanho, cor e intensidade são variáveis visuais que, quando utilizadas, auxiliam na comunicação de informações de maneira clara e impactante. Inspirada nos conceitos do autor, a técnica de elaboração desta nuvem constituiu-se no uso de tamanhos e fontes de letras diferentes, de acordo com a frequência das ocorrências das palavras e, cores diferentes, de acordo com os temas emergentes dispostos no Quadro 23.

Figura 12 – Nuvem de palavras – O que a formação continuada virtual da Escola de Formação inspira: principais palavras



Fonte: elaborado pela autora através do ChatGPT4, 2024.

No tema "**Conhecimento e Aprendizado**", palavras como "aprendizado", "conhecimento", "enriquecimento", "capacitação" e "formação" (destacadas em azul) foram utilizadas pelos participantes, indicando que, para eles, a formação continuada virtual pode estar relacionada ao ganho de conhecimento e ao aprimoramento de práticas profissionais. Esses termos sugerem uma valorização das formações como espaços de desenvolvimento teórico e técnico, alinhados às suas expectativas de crescimento.

No núcleo temático "**Praticidade e Aplicabilidade**", termos como "praticidade", "aplicabilidade" e "organização" (destacados em verde) podem indicar o desejo por formações que vão além da teoria, oferecendo recursos práticos e aplicáveis ao cotidiano escolar. Esse enfoque destaca a importância de formações que atendam a necessidades concretas e forneçam estratégias que possam ser implementadas diretamente no ambiente educacional.

No tema "**Crescimento e Desenvolvimento Profissional**", palavras como "competência", "habilidade", "crescimento" e "profissionalização" (destacadas em laranja) refletem percepções que podem associar a formação continuada à possibilidade de fortalecimento

de capacidades individuais e avanços na trajetória profissional. Essas escolhas sugerem que os participantes valorizam formações que contribuem para o desenvolvimento de competências específicas e que têm influência direta no exercício de suas atividades e no seu progresso na carreira.

O tema "**Desafios e Dificuldades**" foi marcado por palavras como "tempo", "desconexão", "obrigação", "compromisso" e "frio" (destacadas em vermelho), que podem refletir as percepções dos participantes sobre os desafios enfrentados ao participarem de formações continuadas virtuais. Esses termos sinalizam para dificuldades em equilibrar as demandas dos cursos com outras responsabilidades, além de uma possível percepção de distanciamento e ausência de interação em um ambiente virtual. Os relatos indicam que aspectos como falta de tempo e interação são vistos como barreiras a serem superadas.

No tema "**Aspectos Interpessoais e Emocionais**", termos como "empatia", "solidariedade", "interação" e "motivação" (destacadas em lilás) trazem indícios da importância atribuída às relações interpessoais e ao acolhimento emocional no contexto formativo. Esses termos podem indicar que, além do conteúdo teórico, os participantes valorizam uma experiência que inclua trocas humanas e suporte emocional.

No tema "**Inovação e Tecnologias**", palavras como "conhecimento global", "inovação" e "tecnologia" (destacadas em rosa) refletem a percepção de que a formação continuada virtual pode ser um espaço para promover a modernização e melhor desempenho no processo formativo. Essas palavras apontam para a relevância da transformação digital e da integração de tecnologias no ambiente educacional, evidenciando a expectativa por formações alinhadas às demandas contemporâneas e capazes de preparar os docentes para o uso de práticas inovadoras em sala de aula.

Os temas emergentes que traduzem o que a formação continuada virtual da Escola de Formação inspira aos professores espelham a essência da análise em curso e sugerem uma visão multifacetada dos participantes em relação à formação continuada virtual. De um lado, há a valorização das formações como espaços de crescimento e

desenvolvimento profissional, com destaque para a aplicabilidade prática e a integração de inovações, se alinhando com Shulman (2005) e Tardif (2021) que destacam a relevância de uma formação que você está diretamente relacionada ao contexto em que os professores atuam, capacitando-os para desenvolver uma prática pedagógica pautada na reflexão e na criticidade.

Por outro lado, também emergem desafios como a falta de tempo e a percepção de distanciamento em um ambiente exclusivamente virtual, que é um impedimento para a reflexão crítica e para o aprendizado significativo, pois de acordo com Freire (1996), a educação é um processo que exige interação e diálogo, sendo fundamental a relação entre educador e educando. Essa diversidade de percepções aponta para a necessidade de equilibrar aspectos teóricos e emocionais nas formações, além de considerar elementos que facilitem a adesão e engajamento dos cursistas.

Na última questão do formulário, foi solicitado que os participantes sugerissem melhorias para o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) e para o site da Escola de Formação. As contribuições recebidas foram organizadas seguindo a abordagem de análise proposta por Fontoura (2011).

Os temas emergentes, observados e analisados, foram **"Relevância e Atualização de Cursos"**, **"Praticidade e Acessibilidade"**, **"Valorização e Incentivos"**, **"Estratégias e Métodos de Ensino"**, **"Divulgação e Comunicação"** e **"Cursos Específicos"**.

Essas sugestões refletem as percepções dos professores sobre os pontos que podem ser aprimorados, contribuindo para a elaboração de formações mais alinhadas às suas necessidades e expectativas.

Quadro 24 – Sugestões de melhorias para a Escola de Formação

(continua)

Temas (unidades de significado)	Trechos (unidades de contexto)
Relevância e Atualização de Cursos	"Sugiro ampliar o diálogo com o público-alvo (docentes) para criação de cursos que atendam efetivamente à realidade das

	<p>escolas e dos professores." (P1)</p> <p>"[...] essa demanda de ouvir os professores, pelo menos uma vez ao ano, no início do ano, que cada professor coloque lá num Google Forms as temáticas que ele precisaria para ajudar na sua prática, no dia a dia." (P44E)</p> <p>"Cursos atuais, práticos e para desenvolver novas habilidades para que possam chamar mais atenção dos alunos." (P26)</p> <p>"Cursos atualizados relacionados ao despertar o interesse do aluno em aprender." (P31)</p> <p>"Renovar novos conteúdos {dos cursos}." (P49)</p> <p>"Mais cursos sobre Planejamento das aulas." (P18)</p> <p>"{Curso} Voltado pra arte na sala de aula." (P48)</p>
<p>Quadro 24 – Sugestões de melhorias para a Escola de Formação (continuação)</p>	
<p>Praticidade e Acessibilidade</p>	<p>"Tenho como sugestão, sempre dar oportunidade de refazer o curso se perder o prazo, às vezes são muitos compromissos escolares e não dá tempo." (P03)</p> <p>"Que os cursos podem ser totalmente remotos sem a necessidade de aulas síncronas." (P56)</p> <p>"[...] que sejam {cursos} práticos e informativos." (P58)</p> <p>"[...] que houvesse uma padronização. Eu vi que alguns cursos têm uma ementa muito bem elaborada, outras são muito vagas, então eu entrei em alguns, então que</p>

	houvesse uma descrição, por exemplo, ali nos conteúdos, porque só o título do conteúdo é muito vago. Inclusive, eu entrei em um sobre escrita, e em um outro curso de outra área só tinha os títulos." (P44E)
Quadro 24 – Sugestões de melhorias para a Escola de Formação (conclusão)	
Valorização e Incentivos	"Remuneração pela conclusão de cursos realizados para estimular a formação, uma vez que faz parte do trabalho." (P37) "{Que os cursos possam} ter alguma classificação em concursos públicos." (P32) "Poderia ter cursos de especialização validados pelo MEC." (P57)
Estratégias e Métodos de Ensino	"Daria a sugestão de atividades práticas e jogos para o ensino fundamental II." (P14) "{Cursos de} Treinamento." (P17)
Divulgação e Comunicação	"Sugestão: ampliar divulgação dos cursos oferecidos." (P19) "Mandar para e-mail institucional os cursos em andamento." (P12) "[...] a comunicação precisa ser mais eficiente, eficiente e atrativa. Porque essa é uma realidade dos tempos modernos. As pessoas não vão ler memorandos, as pessoas não vão ler e-mails gigantes, né. Não será suficiente." (P44E)
Cursos específicos	"Cursos para Terapeuta Ocupacional." (P04)

Fonte: elaborado pela autora com base nas repostas contidas no questionário *on-line* e entrevistas, 2024.

O tema "**Relevância e Atualização de Cursos**" reflete a percepção dos professores sobre a necessidade de formações que dialoguem diretamente com as demandas do ensino contemporâneo e as realidades enfrentadas em sala de aula. Na fala

"Cursos atuais, práticos e para desenvolver novas habilidades para que possam chamar mais atenção dos alunos". (P26)

Observa-se o interesse por cursos com uma aplicação prática que contribuam para o desenvolvimento de habilidades voltadas ao cotidiano escolar e ao engajamento dos estudantes e professores.

A sugestão de,

"[...]ampliar o diálogo com o público-alvo (docentes) para criação de cursos que atendam efetivamente à realidade das escolas e dos professores". (P1)

Evidencia a importância de práticas formativas participativas, em que os professores não sejam apenas receptores, mas também contribuam para a construção dos cursos, alinhando-os de forma mais precisa às demandas do contexto escolar. Essas percepções indicam que o envolvimento dos professores no planejamento das formações pode contribuir para a adaptação e maior aplicabilidade dos conteúdos oferecidos.

Freire (1987) destacou o papel central do diálogo na educação, posicionando-se contra o conformismo social. Para ele, ao abrir espaços para a expressão dentro das políticas educacionais, o docente deixa de ser apenas um receptor passivo de conteúdos e assume o papel de agente ativo e colaborativo na construção de uma formação continuada que seja mais crítica, reflexiva e capaz de promover transformações.

O tema "**Praticidade e Acessibilidade**" aponta para as dificuldades enfrentadas pelos professores em conciliar as exigências das formações com suas rotinas de trabalho. A fala

"Tenho como sugestão sempre dar oportunidade de refazer o curso sem perder o prazo, às vezes são

muitos compromissos escolares e não dá tempo".

(P03)

Sugere a necessidade de maior flexibilidade nos prazos e atividades, indicando que ajustes nesse aspecto podem facilitar a conclusão dos cursos.

Além disso, o comentário

"Que os cursos podem ser totalmente remotos sem a necessidade de aulas síncronas". (P56)

Sinaliza uma preferência por modelos assíncronos, que permitam maior flexibilidade ao participante. Essa modalidade oferece aos professores a possibilidade de organizar sua participação de acordo com sua disponibilidade de horário, respeitando as particularidades de suas jornadas de trabalho.

A observação de

"[...] que houvesse uma padronização. Eu vi que alguns cursos têm uma ementa muito bem elaborada, outras são muito vagas[...]. Inclusive, eu entrei em um sobre escrita, e em um outro curso de outra área só tinha os títulos". (P44E)

Destaca a inconsistência percebida na divulgação dos cursos oferecidos. Essa percepção sugere que a clareza das ementas e descrições dos conteúdos é um fator importante para que os professores possam selecionar cursos que atendam melhor às suas expectativas e necessidades.

O tema "**Valorização e Incentivos**" aborda o reconhecimento das formações continuadas como parte integrante do trabalho docente. A fala

"Remuneração pela conclusão de cursos realizados para estimular a formação, uma vez que faz parte do trabalho". (P37)

Aponta para a percepção de que a formação continuada deveria ser reconhecida por meio de contrapartidas financeiras.

Por outro lado, a sugestão de

"{Que os cursos possam} ter alguma classificação em concursos públicos". (P32)

Reflete o entendimento de que a formação também pode ser vista como um investimento com retorno direto na carreira profissional. Essas falas destacam a importância de políticas institucionais que alinhem os interesses dos professores à formação continuada, reconhecendo o tempo e o esforço dedicados à sua realização.

A (SEF01), ao relatar sobre a procura pelos cursos em EaD após a pandemia de covid-19, afirma que

[...] hoje a gente também vive um aumento {na demanda de cursistas}, e aí na verdade, esse novo aumento eu creio que também tem uma outra relação né, que é a relação com a resolução do cumprimento de horas extraclasse {pelo professor}, e que de certa forma amarra muito mais esse cumprimento com as ofertas de cursos realizados pela secretaria de educação e de forma geral na Escola de Formação (SEF01).

De acordo com a Resolução SEE nº 4.968/2024, que estabelece diretrizes para o cumprimento da carga horária destinada às atividades extraclasse realizadas pelos professores de educação básica das escolas pertencentes à Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, as atividades extraclasse incluem estudos, planejamento, avaliação, formação continuada, reuniões e outras atribuições específicas relacionadas ao cargo de professor. Essas atividades, que não se caracterizam como

exercício direto da docência, têm como finalidade aprimorar o processo de ensino e aprendizagem (Minas Gerais, 2024).

Ainda no âmbito da referida resolução, para o cumprimento da carga horária extraclasse destinada à formação e ao planejamento, conforme disposto na alínea “b” do inciso II do artigo 4º, são previstas atividades como formação continuada e aperfeiçoamento profissional. Essas atividades incluem:

Para o cumprimento da carga horária extraclasse destinada à formação e ao planejamento a que se refere a alínea “b” do inciso II do artigo 4º desta Resolução, **serão computadas as atividades de formação continuada que compreendam:** I - cursos de formação e aperfeiçoamento profissional, seminários, congressos e reuniões, presenciais ou virtuais, promovidos pela Unidade Central da SEE/MG, **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais [...]** (Minas Gerais, 2024, Inciso I, Art. 7º, grifo nosso).

Nesse sentido, considerando os trechos do tema **"Valorização e Incentivos"** e a fala da (SEF01) sobre a possibilidade de aumento dos cursistas após a previsão de contabilização dos cursos realizados na Escola de Formação como parte das atividades extraclasse, fica evidente a relevância de medidas que reforcem o engajamento docente. Estratégias como bonificações, certificações com peso em processos seletivos e o reconhecimento das formações para abatimento na carga horária extraclasse podem contribuir para alinhar os interesses dos professores com os objetivos das ações formativas, com potencial para promover maior adesão e participação dos professores.

O tema **"Estratégias e Métodos de Ensino"** enfatiza o interesse por abordagens mais práticas e interativas, que favoreçam o engajamento dos estudantes e a construção ativa do conhecimento. Na fala

"Daria a sugestão de atividades práticas e jogos para o ensino fundamental II". (P14)

Nota-se a busca por estratégias que não apenas despertem o interesse dos alunos, mas também ofereçam aos professores ferramentas para diversificar suas práticas pedagógicas.

O tema "**Divulgação e Comunicação**" revela a possibilidade de aprimorar as estratégias empregadas para aumentar o alcance das informações sobre os cursos oferecidos. Durante uma entrevista semiestruturada, a servidora da Escola de Formação (SEF01) descreveu as diferentes abordagens utilizadas para informar os professores sobre as formações disponíveis, destacando os esforços institucionais para ampliar o acesso às ofertas. No entanto, a análise sugere que há espaço para avanços que tornem essas estratégias mais significativas e abrangentes.

De acordo com a SEF01, a principal plataforma é a página oficial da Escola de Formação, que reúne informações detalhadas sobre as formações oferecidas, incluindo o **Guia de Orientação para as Formações**, que apresenta os cursos e seus cronogramas, "a página da Escola de Formação, onde a gente tem ali, um monte de cursos que a gente oferta e o guia de orientação para as formações

[...] possui essa informação de quais cursos são ofertados, inclusive com o cronograma de ofertas para as formações". (SEF01).

Além disso, há o canal de comunicação via e-mail institucional usado para enviar informações diretamente aos servidores. Como pontuado: "Um outro canal que a gente tem é o e-mail do divulga, a gente fala divulga, mas é 'escoladeformação.divulga', onde é enviado para uma lista de e-mails dos servidores informações sobre os cursos que a gente tem disponíveis" (SEF01). Para cursos considerados estratégicos, há uma divulgação mais intensiva, conforme exemplificado:

"Dependendo das formações que são estratégicas [...] há uma divulgação maior também pela assessoria de comunicação, na página própria da Secretaria de Educação". (SEF01).

Outras estratégias incluem a atuação dos Núcleos de Tecnologia Educacional, que têm a responsabilidade de sensibilizar os professores para participarem de cursos relacionados à tecnologia:

“Há uma orientação pros núcleos de tecnologia para que seja feito o estímulo pra sensibilizar os professores para se inscreverem nesses cursos”. (SEF01).

Por fim, as diretorias regionais de ensino desempenham um papel relevante no repasse de informações, participando de reuniões frequentes nas quais os cursos são mencionados:

“Essa tratativa com as diretorias regionais de ensino né, que participam de reuniões normalmente semanais, então há também em algumas dessas reuniões, informações sobre esses cursos e nas formações realizadas também pela secretaria”. (SEF01).

No entanto, a fala

"Sugestão: ampliar divulgação dos cursos oferecidos". (P19)

Indica que, em alguns casos, as informações sobre as formações podem não estar chegando a todos os professores interessados, fato que pode ser investigado em futuras pesquisas sobre a Escola de Formação ou até mesmo pelos seus dirigentes.

A recomendação de

"Mandar para e-mail institucional os cursos em andamento". (P12)

Destaca a preferência por canais de comunicação centralizados e acessíveis. A utilização do e-mail institucional, em particular, reforça a percepção de que canais oficiais e personalizados podem ser eficazes na disseminação das informações.

A fala,

“[...] a comunicação precisa ser mais eficiente, eficiente e atrativa. Porque essa é uma realidade dos tempos modernos. As pessoas não vão ler memorandos, as pessoas não vão ler e-mails gigantes, né. Não será suficiente”. (P44E)

Aponta para a necessidade de que as estratégias de comunicação sejam não apenas acessíveis, mas também adequadas às características contemporâneas de consumo de informação. O participante destaca a importância de tornar as mensagens mais objetivas, atrativas e alinhadas às práticas comunicativas atuais, que privilegiam conteúdos curtos e visualmente estimulantes. Essa percepção ressalta que, mesmo com o uso de canais formais, como e-mails ou memorandos, a forma como a mensagem é apresentada pode ser um fator determinante na adesão e no engajamento dos docentes.

As estratégias de divulgação da Escola de Formação evidenciam um esforço em alcançar diferentes públicos no sistema educacional por meio de múltiplos canais, como a página oficial, e-mails institucionais e ações das diretorias regionais. Contudo, a dependência de canais variados pode gerar disparidades no alcance e na eficiência da comunicação, especialmente em relação a formações que não possuem campanhas específicas e dependem da iniciativa dos professores para buscar informações.

As falas analisadas sugerem que, apesar da estrutura existente, ainda há desafios em tornar as comunicações mais acessíveis e atrativas. As sugestões apontam para a importância de adaptar as mensagens às dinâmicas contemporâneas, privilegiando a objetividade e a clareza, como

forma de ampliar o engajamento e a participação dos professores nas formações ofertadas.

O tema "**Cursos Específicos**" evidencia a demanda por formações voltadas para perfis profissionais além do corpo docente, como indicado na sugestão "Cursos para Terapeuta Ocupacional" (P04). Essa perspectiva aponta para a importância de uma abordagem interdisciplinar, que contemple profissionais que atuam diretamente no apoio ao desenvolvimento e à inclusão dos estudantes.

Os relatos analisados, relacionados às sugestões de melhorias para a Escola de Formação, destacam temas diversos, como relevância, praticidade, valorização, metodologias de ensino, comunicação e abrangência dos cursos, revelando um panorama complexo de necessidades e expectativas em relação à formação continuada. A oferta de formações que sejam acessíveis, flexíveis e alinhadas ao contexto profissional dos participantes pode contribuir para maior adesão e engajamento. Além disso, reconhecer as contribuições dos professores e valorizar suas demandas pode fortalecer efeitos das ações formativas, promovendo um diálogo mais próximo entre os cursos ofertados e as realidades vivenciadas no cotidiano educacional.

Na entrevista semiestruturada com a SEF01, no espaço dedicado às considerações de livre escolha, foi levantada uma questão relevante sobre a organização e a estrutura dos cursos oferecidos, sugerindo que a fragmentação em formações com temáticas similares pode diluir o aproveitamento do aprendizado:

[...] sobre confronto de cursos que talvez pudessem ser mais robustecidos em {apenas} um curso para abranger um maior público, do que às vezes ofertar dois cursos com uma temática muito parecida né, e que às vezes, o professor vai ali, vai fazer e depois vai lá, vai fazer o outro, e às vezes, ele tá falando praticamente da mesma coisa, talvez pudesse ser mais robusto e menos quantitativo. Então, assim, às vezes, tem uma quantidade muito grande que talvez

pudesse ser menor, mas, mais aproveitada nessas quantidades menores de, de ofertas de cursos, é, então algo muito nesse sentido (SEF01).

A interlocutora aponta que, em vez de ofertar múltiplos cursos com conteúdos sobrepostos, seria mais estratégico consolidar as temáticas em formações mais consistentes e aprofundadas, que atendam a um público maior e ofereçam uma experiência formativa mais significativa. Essa reflexão questiona a lógica quantitativa das ofertas e sugere aos organizadores dos cursos uma abordagem qualitativa que priorize o aproveitamento dos professores e a relevância das formações para a prática pedagógica.

Um dos objetivos específicos da pesquisa é compreender, a partir da perspectiva dos professores dos anos finais do ensino fundamental, suas necessidades em relação à formação continuada, incluindo aquelas relacionadas ao período pós-covid-19. Esse entendimento é fundamental para analisar se os cursos oferecidos pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, por meio de seu AVA, dialogam com as demandas emergentes nesse contexto. Como o tema foi pouco explorado pelos participantes no questionário *on-line*, julgamos importante aprofundá-lo nas entrevistas semiestruturadas, **questionando as entrevistadas sobre os desafios que surgiram após o período de isolamento social e a reabertura das escolas.**

Após percorrer os passos de Fontoura (2011), identificamos quatro temas que emergiram das falas, sendo eles: **“Limitações Estruturais e de Recursos”**, **“Adaptação Didática e Personalização do Ensino”**, **“Tecnologias como Recurso Pedagógico e Suporte ao Ensino”** e **“Impactos da Pandemia e a Reinvenção Docente”**. No Quadro 25, dispomos os achados em unidades de significado e unidades de contexto.

Quadro 25 – Desafios dos professores após o isolamento social

(continua)

Unidades de significado (temas)	Unidades de contexto (trechos)
Limitações Estruturais e de	“Às vezes, você quer dar

Recursos	<p>seguimento a uma atividade diferente, aí eu preciso juntar três alunos em um único computador que sequer funciona a aula inteira.” (P44E)</p> <p>“É, a questão dos recursos até na quantidade de cópias que a gente for, se precisar, para algo mais chamativo, mais atrativo pro aluno, um esquema, a gente não tem como atender, tem uma limitação.” (P44E)</p>
<p>Quadro 25 – Desafios dos professores após o isolamento social (continua)</p>	
<p>Adaptação Didática e Personalização do Ensino</p>	<p>“A questão como eu já mencionei anteriormente dessas habilidades, eu não sei alfabetizar um aluno. Como é que eu vou alfabetizar? E eu tenho muitos alunos que não são alfabetizados.” (P44E)</p> <p>“Eu não posso chegar num aluno de oitavo ou nono ano e trabalhar com ele na sala porque os colegas riem se eu for trabalhar a metodologia que é aplicada às séries iniciais.” (P44E)</p> <p>“E aí, tem o recurso do professor que, não vou chamar de reforço, mas o governo até envia, só que esse aluno, ele depende de um ônibus e ele não pode ficar na escola naquele horário que a escola disponibiliza e isso vai gerando só</p>

<p>Tecnologias como Recurso Pedagógico e Suporte ao Ensino</p>	<p>transtorno, só um transtorno.” (P44E)</p> <p>“Eu gravava, eu mesma fazendo os exercícios do PET e mandava para eles pelo WhatsApp.” (P01E)</p> <p>“Então, se eu tivesse esse mecanismo de que o meu aluno tivesse também essa maturidade de entender que eu poderia mandar para ele o vídeo corrigindo, e aqui na sala de aula eu fizesse outras atividades e não só fazer as correções, né? Eu estaria também trabalhando de outras formas com eles. Mas isso também tem que envolver o meu aluno. Ele tem que também estar disposto a querer assistir.” (P01E)</p>
<p>Quadro 25 – Desafios dos professores após o isolamento social (conclusão)</p>	
<p>Impactos da Pandemia e a Reinvenção Docente</p>	<p>“Aceitar as diferenças, porque muitos alunos tiveram condição de estudar, outros não.” (P03E)</p> <p>“[...]no momento, a gente tem que se desdobrar, né, para acompanhar o ritmo do aluno que ainda não está conseguindo acompanhar todos os alunos, né? Tem que ser mais divertida ainda a aula.” (P03E)</p> <p>“Eu comecei a gravar eu mesma fazendo os exercícios.” (P01E)</p>

Fonte: elaborado pela autora com base nos questionários *on-line* e entrevistas, 2024.

No tema “**Limitações Estruturais e de Recursos**”, as falas destacam barreiras estruturais e de recursos materiais que impactam o ensino, como a insuficiência de laboratórios de informática, computadores e internet nas escolas. Essa limitação restringe o uso de tecnologias para atividades diferenciadas, como ilustrado em

“Às vezes, você quer dar seguimento a uma atividade diferente, aí eu preciso juntar três alunos em um único computador que sequer funciona a aula inteira”. (P44E).

Além disso, relataram-se dificuldades relacionadas à impressão de materiais pedagógicos, como na fala:

“É, a questão dos recursos até na quantidade de cópias que a gente for, se precisar, para algo mais chamativo, mais atrativo pro aluno, um esquema, a gente não tem como atender, tem uma limitação que tornem as aulas mais atrativas, evidenciando a dependência de recursos básicos para práticas inovadoras”. (P44E).

Esses relatos revelam que, mesmo quando os professores desejam inovar e implementar atividades diferenciadas, esbarram em barreiras práticas que dificultam a concretização dessas ideias. As condições inadequadas do ambiente escolar, tanto no que diz respeito à tecnologia quanto aos recursos básicos, podem representar um entrave para práticas pedagógicas mais diversificadas.

No tema “**Necessidade de Adaptação Didática e Personalização do Ensino**”, os professores relatam desafios em adaptar metodologias de ensino para atender às necessidades individuais de alunos com defasagens, especialmente no que se refere à alfabetização e às habilidades básicas, como se vê em

“A questão como eu já mencionei anteriormente dessas habilidades, eu não sei alfabetizar um aluno. Como é que eu vou alfabetizar? E eu tenho muitos alunos que não são alfabetizados”. (P44E).

Há, aqui, um reconhecimento de que as estratégias aplicadas às séries iniciais podem não ser bem aceitas por alunos dos anos finais, como apontado em

“Eu não posso chegar num aluno de oitavo ou nono ano e trabalhar com ele na sala porque os colegas riem se eu for trabalhar a metodologia que é aplicada às séries iniciais”. (P44E).

A personalização do ensino parece estar limitada por questões logísticas, como o transporte dos alunos em horários inadequados para atividades de reforço como demonstrado na fala:

“E aí, tem o recurso do professor que, não vou chamar de reforço, mas o governo até envia, só que esse aluno, ele depende de um ônibus e ele não pode ficar na escola naquele horário que a escola disponibiliza e isso vai gerando só transtorno, só um transtorno”. (P44E).

O tema “**Tecnologias como Recurso Pedagógico e Suporte ao Ensino**” aborda o uso de tecnologias e a criação de materiais digitais, como vídeos explicativos, vistos como recursos promissores para ampliar o aprendizado e otimizar o tempo em sala de aula. A prática de gravar explicações e resolver exercícios para os alunos pode refletir a busca por alternativas pedagógicas, como exemplificado em

“Eu gravava, eu mesma fazendo os exercícios do PET e mandava para eles pelo WhatsApp”. (P01E).

No entanto, a adesão dos alunos a essas práticas depende de sua maturidade e engajamento, apontando a necessidade de integrar essas ferramentas de forma mais estratégica no ensino, conforme apontado na fala:

“[...] se eu tivesse esse mecanismo de que o meu aluno tivesse também essa maturidade de entender que eu poderia mandar para ele o vídeo corrigindo, e aqui na sala de aula eu fizesse outras atividades e não só fazer as correções, né? Eu estaria também trabalhando de outras formas com eles. Mas isso também tem que envolver o meu aluno. Ele tem que também estar disposto a querer assistir”. (P01E).

Assim, enquanto as tecnologias representam um recurso para melhorar o aprendizado, seu reflexo depende de uma integração mais ampla, que considere as necessidades e o contexto dos alunos, bem como as limitações estruturais já mencionadas.

O último tema, “**Impactos da Pandemia e a Necessidade de Reinvenção Docente**”, reflete os desafios impostos pela pandemia, ao mesmo tempo em que evidencia lições relacionadas ao uso de tecnologias e à necessidade de flexibilidade no ensino. A fala

“Aceitar as diferenças, porque muitos alunos tiveram condição de estudar, outros não”. (P03E)

Destaca a desigualdade no acesso ao aprendizado durante o ensino remoto, que resultou em dificuldades no retorno ao ambiente presencial. A adaptação dos professores às demandas heterogêneas dos alunos surge como um aspecto central, especialmente diante das lacunas de aprendizagem evidenciadas nesse período.

Outra contribuição aponta para o esforço contínuo dos docentes em ajustar suas práticas pedagógicas:

“[...] no momento, a gente tem que se desdobrar, né, para acompanhar o ritmo do aluno que ainda não está conseguindo acompanhar todos os alunos, né? Tem que ser mais divertida ainda a aula”. (P03E).

A necessidade de tornar as aulas mais dinâmicas é interpretada como uma estratégia para envolver os alunos com níveis variados de aprendizagem, promovendo um ambiente mais acessível e receptivo às diferentes trajetórias educacionais.

A prática de gravar explicações durante a pandemia, relatada em

“Eu comecei a gravar eu mesma fazendo os exercícios”. (P01E)

Representa um exemplo de como os docentes buscaram inovar e se reinventar.

Os relatos refletem um contexto em que os professores estão constantemente buscando estratégias para atender às demandas emergentes, destacando a marca deixada pela pandemia no processo educacional e nas práticas pedagógicas. As adaptações realizadas indicam que a pandemia não apenas trouxe desafios imediatos, mas também influenciou a forma como os professores abordam o ensino em um cenário de maior complexidade e desigualdade. Conforme apontam Prata-Linhares *et al.* (2020), a pandemia de covid-19 trouxe mudanças profundas para a educação, forçando adaptações nos métodos pedagógicos tradicionais e desafiando os professores a se adequarem às novas demandas tecnológicas e educacionais.

Essa discussão é relevante, pois destaca o papel central do professor como facilitador do processo de mudanças, ao mesmo tempo que revela os limites e as demandas emocionais e profissionais inerentes à sua função. Em síntese, a reflexão evidencia a necessidade de ampliar o apoio aos docentes, seja por meio de formações continuadas alinhadas às suas necessidades — oferecidas pela Escola de Formação no contexto

deste estudo — ou por meio de políticas educacionais mais abrangentes que considerem a participação dos docentes nas tomadas de decisões (Freire, 1987; Gatti; Barreto; André, 2011; Nóvoa; Alvim, 2021).

No próximo tópico, serão apresentadas as considerações finais desta dissertação.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota.”

Teresa, de Calcutá,
Madre, Santa, 2014

Esta pesquisa investigou, a partir da perspectiva de professores dos anos finais do ensino fundamental, como a formação continuada oferecida pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, por meio de cursos em seu Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), contribui para o desenvolvimento profissional dos docentes que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Percorremos um longo caminho para responder às seguintes questões: *Como se dá o processo de escolha dos cursos a serem ofertados? As necessidades e/ou interesse dos docentes são considerados? A Escola de Formação utiliza algum método de avaliação dos resultados advindos dos cursos ofertados? Há mudanças na prática docente que podem ser atribuídas à participação dos professores na formação continuada virtual?*

Durante a análise dos cursos *on-line* oferecidos pela Escola de Formação, com base no Guia de Orientação das Formações e no site da instituição, identificamos uma grande variedade de oferta de formações, em diversas áreas, sendo a maioria ofertada no formato autoinstrucional, ou seja, planejada para ser uma formação sem interação com tutor e ou outros cursistas.

Também observamos lacunas na divulgação de informações, especialmente no que diz respeito ao formato de oferta (autoinstrucional, síncrono ou assíncrono), além de uma falta de alinhamento entre os documentos institucionais, como o Guia de Orientação das Formações, o site, as ementas dos cursos e o cronograma de ofertas. Essas constatações destacam a necessidade de padronização e clareza nas

informações, aspecto também apontado por participantes como essencial para facilitar a compreensão dos conteúdos e objetivos das formações.

A falta de harmonia entre os documentos evidencia fragilidades nos processos de comunicação e organização, sugerindo a importância de iniciativas que promovam a padronização dos dados divulgados. Isso não apenas facilitaria o acesso às informações pelos docentes, como também ampliaria a transparência e a confiabilidade das ações formativas.

Com relação ao formato dos cursos, as falas dos docentes revelaram perspectivas diversas. Enquanto alguns participantes destacaram a interação humana, o *feedback* e a troca de experiências como componentes essenciais para conectar os conteúdos à prática pedagógica, outros valorizaram a flexibilidade de horários proporcionada pelo modelo autoinstrucional. Também emergiu uma proposta intermediária: um formato híbrido, que combine momentos de autoinstrução com interações mediadas por tutores e entre cursistas. Essa diversidade de expectativas sugere que a oferta de diferentes formatos pode atender a perfis variados de professores, promovendo maior engajamento e aprendizado conectado à realidade educacional.

A pesquisa evidenciou que o acompanhamento dos resultados dos cursos EaD tem se baseado predominantemente em dados quantitativos, como taxas de adesão e conclusão, enquanto devolutivas qualitativas, como reflexões sobre efeitos práticos na docência, não têm sido exploradas no mesmo ambiente. Essa lacuna limita o entendimento mais profundo dos efeitos reais das formações na prática docente, no desenvolvimento profissional dos professores.

O modelo autoinstrucional, por sua vez, apresenta benefícios, especialmente pela flexibilidade que oferece, mas de acordo com uma parte das narrativas sua principal limitação parece estar na ausência de interação humana, elemento essencial para fomentar trocas e solucionar questões complexas da prática pedagógica. Além disso, o sucesso desse formato pode depender de requisitos como disciplina e exigências de tempo e recursos por parte dos cursistas, aspectos que podem ser desafiadores no contexto de sobrecarga e múltiplas responsabilidades enfrentadas pelos professores.

O tema da "Sobrecarga Profissional" emergiu como um fator limitante para a participação dos professores nos cursos. Relatos apontaram que o acúmulo de responsabilidades e a falta de tempo dificultam a participação e o engajamento nas formações.

Embora a maioria dos professores reconheçam a relevância das formações como espaços de crescimento profissional e de aplicação prática, alguns apontaram críticas à desconexão entre os conteúdos dos cursos e os desafios enfrentados "no chão da escola", assim como, a dificuldade de estabelecer uma reflexão crítica e significativa em um ambiente exclusivamente digital e sem interação entre os pares. Nesse contexto, destaca-se a importância de uma formação dialógica, que transcenda a simples entrega de conteúdos prontos, estimulando uma comunicação mais próxima e reflexiva voltada para a construção de uma educação significativa, em vez da simples instrução. Essa dualidade apresenta evidências de que a formação continuada deve buscar um equilíbrio entre teoria e prática, considerando não apenas os conteúdos, mas também estratégias que aumentem a adesão e o engajamento dos professores, promovendo um aprendizado mais relevante e conectado às suas realidades.

Os dados da análise indicam que a escolha dos cursos é frequentemente guiada por demandas específicas de programas e projetos da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG), priorizando objetivos institucionais em detrimento das necessidades dos professores.

Dentre os pontos destacados, a ausência de contato da Escola de Formação com a maioria dos participantes e a sugestão de melhoria nas estratégias de comunicação sobre os cursos, apresentam-se evidências de que, apesar da estrutura existente, ainda há desafios em atingir a todos os docentes e tornar as mensagens mais acessíveis, claras e atrativas, alinhando-as às dinâmicas contemporâneas de consumo de informação.

O levantamento revelou que o interesse dos professores em realizar cursos *on-line* abrange temas diversificados, como tecnologia, educação especial e inclusiva, metodologias ativas, artes, ciências e matemática, entre outros. Observamos que alguns cursos sugeridos pelos participantes

já são oferecidos pelo AVA, seja de forma direta ou indireta, por meio da abordagem transversal do tema. Por outro lado, surgiram recomendações que apontam para a ampliação do repertório de formações, indicando áreas que podem ser exploradas para atender a demandas ainda não contempladas.

Entre as áreas sugeridas, destaca-se uma demanda significativa por formações voltadas à educação especial e inclusiva. Contudo, não foram identificados cursos nessa área no site da Escola de Formação ou no Guia de Orientação das Formações 2024, evidenciando uma lacuna importante. Isso reforça a necessidade de reavaliar e expandir as ofertas, alinhando-as às expectativas dos professores, e às demandas concretas do contexto escolar.

No contexto do Ensino Fundamental, Anos Finais, as perspectivas dos docentes apontaram, em sua maioria, para a necessidade de desenvolver habilidades específicas que permitam atender os alunos provenientes dos anos iniciais. Entre essas habilidades destacam-se o domínio de conteúdo e de estratégias pedagógicas, o conhecimento sobre o processo de alfabetização e pedagogia, a aplicação de didáticas voltadas à alfabetização, além de atributos como empatia e criatividade. Além disso, os professores enfatizaram a importância de compreender os processos de desenvolvimento cognitivo, emocional e social dos estudantes, bem como de possuir experiência para atuar nas especificidades dos anos iniciais, o que demonstra uma preocupação com a continuidade e a transição pedagógica entre essas etapas.

A análise também apontou para a preocupação com as defasagens de aprendizagem dos alunos, especialmente em leitura, escrita, interpretação e matemática básica, identificadas como reflexo de uma alfabetização insuficiente nos anos iniciais que se acumulam ao longo da trajetória escolar, prejudicando o desempenho acadêmico. Esse cenário foi agravado pela pandemia de covid-19 que, segundo os relatos dos docentes, intensificou as desigualdades educacionais e expôs vulnerabilidades acadêmicas significativas. Nesse contexto, os professores perceberam na Escola de Formação um possível espaço de apoio prático e reflexivo para enfrentar esses desafios, especialmente no que diz respeito

à adaptação às demandas heterogêneas dos alunos e às lacunas de aprendizagem evidenciadas durante e após esse período.

A reflexão sobre os desafios pós-pandemia revelou barreiras estruturais e pedagógicas, como falta de recursos tecnológicos e dificuldades logísticas para atender alunos com defasagens. Esse contexto ressalta a importância de ampliar o apoio aos professores, tanto por meio de formações mais conectadas à realidade escolar, quanto por políticas públicas que garantam condições estruturais para a superação dos desafios educacionais.

As propostas de melhorias para o AVA e o site da Escola de Formação apontam para a necessidade de tornar a experiência formativa mais alinhada às demandas do ensino contemporâneo e aos desafios concretos enfrentados pelos professores em sala de aula. Entre os aspectos levantados, destaca-se a importância de envolver os docentes no planejamento das formações, garantindo que os cursos oferecidos atendam às necessidades específicas do contexto educacional. Além disso, foi mencionado o interesse por abordagens práticas e com interação. Os docentes também destacaram a importância de políticas institucionais que reconheçam e incentivem a participação nos cursos, por meio de bonificações ou certificações relevantes para o desenvolvimento profissional.

Medidas como a consolidação de conteúdos em cursos mais consistentes e aprofundados foram sugeridas, sinalizando que uma abordagem mais estratégica, com menos sobreposição de temáticas, poderia alcançar um público maior e oferecer uma experiência formativa mais relevante. Essa reflexão coloca em debate a lógica quantitativa das ofertas e sugere uma nova abordagem para a melhorar a possibilidade de resultados positivos nos cursos e sua conexão direta com a prática pedagógica dos professores.

O ponto de partida da pesquisa foi a busca por produções científicas que abordassem a Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. Durante essa etapa, observamos que o tema ainda é pouco explorado no âmbito acadêmico. A partir dessa análise, constatamos que os trabalhos acadêmicos analisados, exceto aqueles sem

vínculo universitário identificado, são oriundos de universidades mineiras. Essa concentração aponta para a ausência de estudos sobre a Escola de Formação proveniente de outras regiões do Brasil.

Ampliar a realização de pesquisas por instituições de ensino de outros estados, principalmente, dando voz aos professores, poderia contribuir significativamente para a compreensão e avaliação dos processos formativos da Escola. Essa diversidade de perspectivas proporcionaria uma análise mais abrangente, permitindo a identificação de boas práticas e desafios sob diferentes contextos educacionais, enriquecendo, assim, o entendimento sobre o impacto das formações oferecidas.

Além disso, sugerimos que a Escola de Formação implemente estratégias voltadas à melhoria da apresentação e organização dos cursos. A criação de um serviço de revisão para os textos descritivos das formações pode contribuir para maior clareza e acessibilidade das informações.

Adicionalmente, propomos a criação de um canal fixo no site da Escola de Formação, no qual os professores possam sugerir formações ou enviar *feedback* sobre os cursos já realizados. Para melhorar o processo de divulgação dos cursos, sinalizamos a importância de atualização regular de dados cadastrais dos docentes, da adoção de redes sociais e aplicativos de mensagens, como o Instagram, WhatsApp e Telegram para divulgar os cursos por meio de postagens criativas, vídeos curtos e mensagens instantâneas, com links diretos para inscrição e/ou promoção de eventos virtuais ou *lives* para apresentar novos cursos e suas aplicações práticas.

Apontamos como uma estratégia viável a adoção de uma abordagem híbrida no formato dos cursos para equilibrar os benefícios do modelo autoinstrucional com as demandas dos professores por interação e suporte. Essa abordagem poderia incluir a introdução de momentos pontuais de interação síncrona ou assíncrona, a criação de questionários reflexivos, fóruns de discussão, portfólios digitais, mentorias e materiais que incentivem a aplicação prática dos conteúdos.

Entendemos ser importante, nesse processo, manter o equilíbrio entre flexibilidade e qualidade, assegurando a profundidade dos temas, a disponibilização de materiais didáticos relevantes e, quando possível, momentos de interação entre os cursistas e com o tutor. Essas medidas têm a promessa de alinhar as formações às necessidades reais dos professores, promovendo tanto a aplicabilidade prática quanto o desenvolvimento contínuo de suas competências profissionais.

Ademais, seria interessante personalizar os percursos formativos, permitindo que os docentes escolham entre trilhas mais autônomas ou que integrem momentos de interação e *feedback*, dependendo de suas preferências e necessidades. Isso ampliaria o engajamento, pois atenderia a diferentes perfis e demandas dos cursistas.

Reconhecemos, contudo, algumas limitações desse estudo. A ausência de um participante para representar a direção escolar restringiu as discussões relacionadas às formas de divulgação dos cursos. Além disso, a escolha dos participantes para as entrevistas semiestruturadas representou desafios, uma vez que alguns docentes que poderiam enriquecer a reflexão optaram por não aceitar o convite.

Futuras pesquisas poderiam explorar a percepção da Escola de Formação e dos professores, em relação à plataformização do trabalho docente, um tema amplamente debatido no cenário educacional e que apresenta conexões com os achados desta pesquisa. A investigação desse tema no contexto da Escola de Formação pode contribuir para compreender as alterações provocadas pelo uso de plataformas no trabalho docente, além de lançar luz sobre questões éticas, como o uso de dados pessoais e privacidade, bem como sobre a necessidade de regulamentação para proteger os direitos dos professores frente às demandas da transformação digital.

Por fim, esperamos que esse trabalho possa contribuir para a reflexão sobre a formação continuada de professores na modalidade EaD, destacando tanto as potencialidades quanto os desafios dessa prática no contexto educacional de Minas Gerais. Além disso, as propostas apresentadas ao longo da pesquisa visam colaborar com melhorias nas estratégias da Escola de Formação, especialmente no que diz respeito à

organização, apresentação e acessibilidade dos cursos, além de incentivar práticas formativas mais dinâmicas, inclusivas e conectadas às realidades escolares. Espera-se que este estudo possa servir como subsídio para políticas educacionais e futuras iniciativas formativas, contribuindo para o desenvolvimento profissional dos docentes e, conseqüentemente, para a melhoria da educação.

Esta pesquisa está inserida e articulada à dois projetos: i) *Experiências e formação de professores para a superação de desafios pós-COVID-19*, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ii) *Aprendizado profissional de docentes em tempos de crise para a superação de desafios pós-covid-19, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG)*.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA GOV. **Ministério da Educação divulga panorama das mulheres na educação básica.** Brasília, DF, 8 mar. 2024. Educação. Disponível em: <https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202403/saiba-mais-sobre-o-panorama-das-mulheres-na-educacao-basica>. Acesso em: 24 out. 2024.

AGÊNCIA MINAS. **Escola de Formação de Educadores do Governo de Minas expande cursos e está perto da marca de 700 mil certificações.** Belo Horizonte, 1 mar. 2024. Educação. Disponível em: <https://www.agenciaminas.mg.gov.br/noticia/escola-de-formacao-expande-cursos-e-supera-marca-de-quase-700-mil-certificacoes>. Acesso em: 28 mar. 2024.

ALBUQUERQUE, Anaquel Gonçalves. A importância da contextualização na prática pedagógica. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, SP, v. 8, n. 11, p. 1-13, 2019. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=560662202048>. Acesso em: 24 dez. 2024.

ALMEIDA, Luana Costa; DALBEN, Adilson; FREITAS, Luiz Carlos de. O Ideb: limites e ilusões de uma política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 125, p. 1153-1174, out./dez. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302013000400008>. Acesso em: 20 ago. 2024.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; SILVA, Katia Alexandra de Godoi e. Formação de professores a distância e as perspectivas de articulação entre teoria e prática por meio de ambientes on-line. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 4, p. 129-148, 2014. Ed. Esp. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/yMpkHYvRM3KTWypqb5xWKZv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2024.

ALMEIDA PONTES, Alessandra Alves de. Alfabetização matemática: Desafios e inovação. **Revista Gestão & Educação**, v. 2, n. 01, 2020. Disponível em: <http://revista.faconnect.com.br/index.php/GeE/article/view/16/15>. Acesso em: 24 dez. 2024.

BERTIN, Jacques. **Semiology of graphics**. Madison: University of Wisconsin Press, 1983.

BORGES, Leandro da Conceição; SILVA JÚNIOR, Paulo Melgaço da. Juventude negra e webnamoro: as percepções de adolescentes negros de regiões periféricas do Rio de Janeiro. **Polêmica**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 1, p. 38-63, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://www.e->

publicacoes.uerj.br/polemica/article/view/81679/49405. Acesso em: 19 nov. 2024.

BOTELHO, Daniele Campos. **Da internet para a sala de aula: as percepções de professores em formação inicial sobre o internetês**. 2021. 131 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021. Disponível em: <https://bdtd.uftm.edu.br/handle/123456789/1106>. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRAGA, Daniel Santos; ARAÚJO, Eduardo Santos; OLIVEIRA, Rosimar de Fátima. Permanentemente temporários: reflexões sobre a contratação de professores(as) em Minas Gerais. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 42, n. 4, p. 01-25, out./dez. 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/97172/57580>. Acesso em: 22 nov.2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, de 20 de dezembro de 1996**: compilado. Brasília, DF: MEC, 1996. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 10 dez. 2024.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf. Acesso em: 8 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação. **Educação é a base: BNCC**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versa_ofinal_site.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 nov. 2024.

BRAZIER, Fábio. **A inserção das mídias nas políticas de formação de professores**: em foco a Magistra “Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais”. 2019. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Mídias na Educação) – Universidade Federal de São João del-Rei, São Sebastião do Paraíso, MG, 2019. Disponível em: <http://dspace.nead.ufsj.edu.br/trabalhospublicos/bitstream/handle/123456789/444/TCC%20MIDIAS%20FABIO%20BRAZIER.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 fev. 2024.

BUSTAMANTE JUNIOR, Joubert. **A formação continuada de professores da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais: a perspectiva de uma escola no município de Ribeirão das Neves**. 2018. 161 f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2018/11/JOUBERT-BUSTAMANTE-JUNIOR_REVISADO.pdf. Acesso em: 12 fev. 2024.

CAMPOS, Marlon Freitas de; VIEGAS, Moacir Fernando. Saúde mental no trabalho docente: um estudo sobre autonomia, intensificação e sobrecarga. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 28, n. 2, p. 417-437, abr./jun., 2021. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/13270/9175>. Acesso em: 05 dez. 2024.

CARDOSO, Jane Alves; CARVALHO, Ronaldo do Nascimento; MARQUES, Valeska Regina Soares. Desafios na inclusão: as dificuldades dos docentes ao trabalhar com alunos com deficiência. 2024. **Revista Ft**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 138, 2024. Disponível em: <https://revistaft.com.br/desafios-na-inclusao-as-dificuldades-dos-docentes-ao-trabalhar-com-alunos-com-deficiencia/>. Acesso em: 23 dez. 2024.

CASTELLS, Manuel. **A Galáxia da internet**: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

COFFERRI, Fernanda Fátima; NOVELLO, Tanise. (2024). Perspectivas acerca do Feedback como dispositivo para a permanência na educação a distância. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 1, E2084, 2024. DOI: 10.18264/eadf.v14i1.2084. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/2084>. Acesso em: 16 dez. 2024.

COSER, Tatiana Tais. **A transição para o ensino fundamental II: desafios da coordenação pedagógica e da docência**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2020. Disponível em: <https://rd.uffs.edu.br/bitstream/prefix/3996/1/COZER.pdf>. Acesso em: 25 jun. 24.

CUNHA, Jurema Maria Gomes da. **Dificuldades enfrentadas pelos alunos na transição do 5º para o 6º ano**. 2016. 19 f. Trabalho de conclusão de curso (Especialização em Coordenação Pedagógica) -- Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/53321>. Acesso em: 25 jun. 24.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro; VIANNA, Paula Cambraia de Mendonça; BORGES, Edna Martins. Formação dos Profissionais da Educação em Minas Gerais: diálogos com a prática. **Perspectivas em Políticas Públicas**, Belo Horizonte, v. 6, n. 12, p. 21–53, nov. 2013. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/revistappp/article/view/870>. Acesso em: 23 fev. 2024.

DAL ROSSO, Sadi. **O ardil da flexibilidade**: os trabalhadores e a teoria do valor. São Paulo: Boitempo, 2017.

DUARTE, Tereza. A possibilidade da investigação a 3: reflexões sobre triangulação (metodológica). **CIES e-Working Papers**, Lisboa, n. 60. p. 1-24, 2009. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/1319/3/CIES-WP60%20Duarte.pdf>. Acesso em: 21 ago.2023.

EINSTEIN, Albert. A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo. *In*: EPÍGRAFES Legais. **Albert Einstein**. [S.l.]: Epígrafes Legais, [19--?]. Disponível em: <https://epigrafeslegais.blogspot.com/2009/11/menos-que-modifiquemos-nossa-maneira-de.html>. Acesso em: 24 jan. 2025.

FARIA, Roselita Soares de; BARROS, Laelma Alves; GOMES, Aparecida Dias Terras; MELO, Aline Taymara de. Formação docente no ensino médio durante a pandemia: reflexões sobre as estratégias das Secretarias de Educação de Minas Gerais e Espírito Santo. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, e1946, 2022. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1946>. Acesso em: 12 fev. 2024.

FÉLIX, Gisvaldo da Cunha. A cultura local no contexto escolar: prática pedagógica interdisciplinar possível. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 41, nov. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/41/a-cultura-local-no-contexto-escolar-pratica-pedagogica-interdisciplinar-possivel>. Acesso em: 24 dez. 2024.

FERREIRA, Patrícia Castro. **Material didático digital**: experiências de produção e uso na pós-graduação em design na PUC-RIO. 2012. 7 f. Tese (Doutorado em Design) -- Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em:

<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=21843@1>. Acesso em: 25 nov. 2024.

FONTOURA, Helena Amaral da. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In*: FONTOURA, Helena Amaral da (org.) **Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa**. Niterói: Intertexto, 2011. p. 61-82. (Coleção “Educação e Vida Nacional”).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A Educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.32.

GARCIA, Paola Trindade; CHAGAS, Deysianne Costa; OLIVEIRA, Ana Emilia Figueiredo de. (org.). **Planejamento Educacional na EaD autoinstrucional: por que, para que e como fazer?** São Luís: EDUFMA, 2021. Disponível em: [http://gurupi.ufma.br:8080/jspui/bitstream/123456789/999/1/Planejamento Educacional na EaD autoinstrucional.pdf](http://gurupi.ufma.br:8080/jspui/bitstream/123456789/999/1/Planejamento_Educacional_na_EaD_autoinstrucional.pdf). Acesso em: 22 jul. 2024.

GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Contexto contemporâneo, cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. *In*: GATTI, Bernardete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília, DF: UNESCO, 2011, p. 23-30. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000212183>. Acesso em: 05 ago. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GRAND VIEW RESEARCH. **Education technology market size, share & trends analysis report**. 2020. Disponível em: <https://www.marketresearch.com/Grand-View-Research-v4060/Education-Technology-Size-ShareTrends-13484718/>. Acesso em: 24 set. 2024.

GUIZZO, Erico Marui. **Internet, o que é, o que oferece, como conectar-se**. São Paulo: Ed. Ática, 1999.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Pesquisas Estatísticas e Indicadores Educacionais – Ideb**. Brasília, DF: 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>. Acesso em: 25 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar 2023**: resumo técnico. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 25 jun. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: INEP, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/estudos-educacionais/pne-inep-atualiza-painel-de-monitoramento>. Acesso em: 8 jan. 2025.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Taxas de Transição: 2019-2020: Sudeste**. Brasília, DF: INEP, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-transicao>

Acesso em: 25 jun. 2024.

INTERAÇÃO. In: DICIO: dicionário online de português. [S.l. : s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interacao/>. Acesso em: 24 nov. 2024.

INTERATIVIDADE. In: DICIO: dicionário online de português. [S.l. : s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/interatividade/intera%c3%a7%c3%a3o/>. Acesso em: 24 nov. 2024.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. 4. ed. Campinas: Papyrus, 2004.

LOUREIRO, Alícia Maria Almeida *et al.* Demandas de formação: O alcance da MAGISTRA no cenário educacional mineiro. In: **PromovEaD**: discutindo a visibilidade da EaD pública no Brasil. Belo Horizonte: CAED/UFMG, 2016, p. 66-70. Disponível em: <https://www.ufmg.br/ead/promovead/anais-promovead.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Formação continuada de professores: uma análise epistemológica das concepções postas no Plano Nacional da Educação (PNE 2014-2024) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 20, n. 43, p. 184-204, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723820432019184/pdf>. Acesso em: 12 mai. 2024.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. *Sísifo: revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 8, p 7-22,

jan./abr. 2009. Disponível em: <https://idus.us.es/handle/11441/29247>. Acesso em: 11 out. 2024.

MICHAEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**: um guia prático para acompanhamento da disciplina e elaboração de trabalhos monográficos. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei Delegada nº 180, de 20 de janeiro de 2011**. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Pública do Poder Executivo do Estado de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte: Governo do Estado, 2011. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/atividade-parlamentar/leis/legislacao-mineira/lei/min/?tipo=LDL&num=180&ano=2011&comp=&cons=0>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Lei nº 20.263, de 27 de junho de 2012**. Dá denominação à Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores, localizada no Município de Belo Horizonte. Belo Horizonte: Governo do Estado, 2012. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/20263/2012/>. Acesso em: 01 out. 2024.

MINAS GERAIS. Governo do Estado. **Decreto nº 48.709, de 26 de outubro de 2023**. Dispõe sobre a organização da Secretaria de Estado de Educação. Leis Estaduais. Belo Horizonte: Governo do Estado, 2023. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/mg/decreto-n-48709-2023-minas-gerais-dispoe-sobre-a-organizacao-da-secretaria-de-estado-de-educacao>. Acesso em: 30 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. Escola de Desenvolvimento Profissional de Educadores. **Guia de orientação de formações**. Belo Horizonte: Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, 2024. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IPt7qF433RB-2oWoMy_Nmo6erTPOoG72/view. Acesso em: 30 mai. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. **Museu da Escola Professora Ana Maria Casasanta Peixoto**. Belo Horizonte: SEE-MG, [202-?a]. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/2-uncategorised/14-museu-da-escola-index>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. **Biblioteca Bartolomeu Campos de Queirós**. Belo Horizonte: SEE-MG, [202-?b]. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/2-uncategorised/16-biblioteca-bartolomeu-campos-de-queiroz>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais. **Museu de Ciências Naturais Leopoldo Cathoud**. Belo Horizonte: SEE-MG, [202-?c]. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/index.php/2-uncategorised/15-museu-de-ciencias-naturais-leopoldo-cathoud>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. **Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEE-MG, [202-?d]. Disponível em: <https://escoladeformacao.educacao.mg.gov.br/>. Acesso em: 28 mar. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução SEE n. 4.948, 25 de janeiro de 2024**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/documentos-legislacao/resolucao-see-n-o-4-948-2024/#gallery>. Acesso em: 19 dez. 2024.

MINAS GERAIS. Secretaria da Educação. **Resolução SEE Nº 4.968, 23 de fevereiro de 2024**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/02/4968-24-r-Public.-24-02-24.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2024.

MORAN, José Manoel. Contribuições para uma pedagogia da educação online. *In*: SILVA, Marco (org.). **Educação online**. São Paulo, Loyola, 2003. p. 39-50. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/114879003/contribuicoes-para-uma-pedagogia-da-educacao-on-line-moran-j>. Acesso em: 16 dez. 2024.

MORAN, José Manuel; VALENTE, José Armando. **Educação a distância**: pontos e contrapontos. Valéria Amorin Arantes, organizadora. São Paulo: Summus, 2011. Disponível em: https://books.google.com.br/books?hl=en&lr=&id=5HymAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT2&dq=moran+autoinstrucional+desafios+limita%C3%A7%C3%A3o&ots=nHGVoUCv0k&sig=gn_UELH1axnvQFEgpjxwgjDTr6Y&redir_esc=y#v=onepage&q&f=true. Acesso em: 16 dez. 2024.

NASCIMENTO, Gabriela Mendes Pereira; CECÍLIO, Sálua. Trabalho docente antes e durante a pandemia da sars-cov2: os impactos na vida dos professores. **Revista Triângulo**, Uberaba, MG, v.16, n. 2, maio/ago. 2023. Disponível em: <https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/revistatriangulo/article/view/6983/7029>. Acesso em: 26 dez. 2024.

NEWTON, Isaac. Se eu vi mais longe é por estar sobre os ombros de gigantes. *In*: PENSADOR. **Isaac Newton**. [S.l.]: 7graus, [1676]. Nota: Trecho de uma carta de Newton para Robert Hooke, 5 de fevereiro de 1676, baseado em uma metáfora atribuída a Bernardo de Chartres. Disponível em:

https://en.wikipedia.org/wiki/Standing_on_the_shoulders_of_giants. Acesso em: 24 jun. 24.

NOGUEIRA, Suely Silva; PEREIRA, Marcia Adriana Alvarenga, PRATA-LINHARES, Martha Maria. **Trabalho docente e a pandemia: um olhar no presente pelo futuro da educação.** In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 12., 2023, Uberaba. **Anais do XII Encontro de Pesquisa em Educação: direito à educação: pesquisas, inovações e perspectivas.** Uberaba: Universidade de Uberaba, 2024. p. 428-429. Disponível em: <https://uniube.br/arquivos/2024/abril/anais-xii-epeduc-versao-final.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2024.

NÓVOA, Antônio. **Professores: imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009, p. 24.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v. 42, e249236, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7dsMtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 jun. 2023.

OLIVEIRA, Evandro Salvador Alves de; CECÍLIO, Sálua. Trabalho (Docente), neoliberalismo e produção de subjetividades no capitalismo global: evidências de uma "Nova Razão do Mundo" na era digital. **Educação**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e42727, jan. 2023. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/42727>. Acesso em 26 dez. 2024.

ORDONES, Solange Aparecida Devechi; FERNEDA, Edberto. A contribuição das plataformas de aprendizagem no ensino da graduação. **Revista EDICIC**, San Jose, Costa Rica, v. 2, n.2, p.1-11, 2022. Disponível em: <https://ojs.edicic.org/revistaedicic/article/view/183>. Acesso em: 12 ago. 2024.

PEREIRA, Marcel Musse. A importância da formação continuada em informática básica para a utilização de ferramentas educacionais digitais por professores do ensino fundamental I. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v.9. n. 6, p. 1645-1655, jun.2023. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/10358>. Acesso em: 15 nov. 2024.

PETERNELA, Daiane Cristine. **O ensino de Ciências da Natureza no contexto pandêmico: uma reflexão docente a partir do período de transição escolar nos anos iniciais para os anos finais do ensino fundamental.** 2024. 96 f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Educação Matemática) -- Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Educação Matemática, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Cascavel, 2024. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/7231/2/Daiane%20Cristine%20Peternela%20Chimello.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PLÁCIDO, Julia Waschinevsk. **Bem-vindo ao 6º ano**: estudo sobre as dificuldades encontradas pelas crianças de uma escola municipal de Criciúma (SC). 2017. 141fls. Dissertação (Mestrado) -- Universidade do Extremo Sul Catarinense, 2017. Disponível em: <http://repositorio.unesc.net/handle/1/7010>. Acesso em: 22 jul. 2023.

PLURIDOCÊNCIA. In: DICIO, Meu dicionário.org. [S.l.: s.n.], 2024. Disponível em: <https://www.meudicionario.org/pluridoc%C3%A2ncia>. Acesso em: 25 jun. 2024

PORTAL DE DADOS. **Pesquisas TIC: Educação**. São Paulo: CETIC.BR, 2024. Disponível em: https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=7&unidade=Professores. Acesso em: 3 maio 2024.

PRADO, Maria Elisabette Brisola Brito. Educação a distância na e para a formação reflexiva do professor. **ETD: Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 10, n. 2, p. 203–222, 2009. DOI: 10.20396/etd.v10i2.986. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/986>. Acesso em: 15 dez. 2024.

PRATA-LINHARES, Martha Maria; CARDOSO, Thiago da Silva Gusmão; LOPES-JR, Derson S; ZUKOWSKY-TAVARES, Cristina. Social distancing effects on the teaching systems and teacher education programmes in Brazil: reinventing without distorting teaching. **Journal of Education for Teaching**, Oxfordshire, Inglaterra, v. 46, p. 554-564, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02607476.2020.1800406>. Acesso em: 25 abr. 2024.

REIS, Ludimila Maria da Silva; NOGUEIRA, Marlice de Oliveira e. Transição para o ensino fundamental II: o que dizem as pesquisas brasileiras. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 27, e37594, 2021. DOI: 10.26512/lc27202137594. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/37594>. Acesso em: 23 jul. 2023.

RIBEIRO, Alessandro Jacques. Equação e conhecimento matemático para o ensino: relações e potencialidades para a educação matemática. **Bolema**, Rio Claro, SP, v. 26, n. 42B, p. 535-557, abr. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/BqLCcFdyQX8Q5jzJkHnqXmt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 dez. 2024.

RIVAS, Alex. A plataformização da educação: um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida. **Panorama Setorial da Internet**, São Paulo, Ano 14, n. 2, p. 16-26, jun. 2022. Disponível em: <https://cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 3 maio 2023.

RODRIGUES, Paulo Henrique. **Magistra a escola da escola: a implementação de uma política pública em formação continuada de educadores em Minas Gerais**. 2014. 144f. Dissertação (Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação Pública) -- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/bitstream/ufjf/683/1/paulohenriquerodrigues.pdf>. Acesso em: 12 fev. 2024.

SANTOS, Ronny Alex Libório dos. **As possíveis relações entre a adaptação discente dos alunos do 6º ano e o fracasso escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2016. Repositório Institucional da UFJF. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/3075>. Acesso em: 12 dez. 2024.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, Granada, España, v.9, n. 2, p.1-30, 2005. Disponível em: <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>. Acesso em: 12 set. 2023.

SILVA, Ana Livia Dias e; SOUSA, Flávia Lorrana Vieira de; CEZARIO, Danilo de Sousa; SUÁREZ, Larissa de Araújo Batista. Entre o aprendizado e o suporte emocional: O papel do Psicólogo na educação básica. **Bioethics Archives, Management and Health**, Cajazeiras, PB, v. 3, n. 1, p. 40-48, 2023. Disponível em: <https://biamah.com.br/index.php/biomah/article/view/79/37>. Acesso em: 05 dez. 2024.

SILVA, Márcio Salles da; KRUG, Hugo Norberto. A formação inicial de professores de Educação Física e de Pedagogia: um olhar sobre a preparação para a atuação nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 23-32, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/27511>. Acesso em: 10 jan. 2024.

SILVA, Raissa Araujo; PAIVA, Maria Cristina Leandro. A organização do ambiente virtual de aprendizagem na EaD: o ponto de vista dos estudantes. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 28, e023021, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/vWVZGJcbfwddBtpzLNHJxjf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2024.

TARDIFF, Maurice. Um referencial de competências para a formação docente. [Entrevista cedida a] Denise Damasco. **COEDUC UFMT**, Cuiabá, 31 maio 2021. 1 Vídeo (120 m.), son., color. Publicado pelo canal Coeduc UFMT. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=bj0SmfujxDs>. Acesso em 29 abr. 2024.

TERESA, de Calcutá, Madre, Santa. Por vezes sentimos que aquilo que fazemos não é senão uma gota de água no mar. Mas o mar seria menor se lhe faltasse uma gota. *In*: AGÊNCIA DA BOA NOTÍCIA. **Pensamento informativo**. Fortaleza: Agência da Boa Notícia, 2014. Disponível em:

<https://boanoticia.org.br/por-vezes-sentimos-que-aquilo-que-fazemos-nao-e-senao-uma-gota-de-agua-no-mar-mas-o-mar-seria-menor-se-lhe-faltasse-uma-gota-madre-teresa-de-calcuta/> Acesso em: 22 jan. 2025.

TODOS pela educação. Panorama da educação básica: Estados: Minas Gerais. São Paulo: Todos pela Educação, 2023. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2023/01/panorama-minas-gerais-2023.pdf> Acesso em: 26 jun. 2024.

TODOS pela Educação. **Professores temporários nas redes estaduais do Brasil**. São Paulo: Todos pela Educação, 2024. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2024/04/estudo-professores-temporarios-nas-redes-estaduais-do-brasil-todos-pela-educacao.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2024.

VALBUENA DUARTEA, Sonia; MEDINA G ETE, Adriana Patrícia; TEHERÁN BARRANCO, Valentina Saray. Empoderamiento docente para la integración de las TIC en la práctica pedagógica, a partir de la problematización del saber matemático. **Academia Y Virtualidad**, Zipaquirá, CO, v. 14, n. 1, p. 41-62, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18359/ravi.5161>. Disponível em: <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/ravi/article/view/5161>. Acesso em: 25 abr. 2024.

VALENTE, José Armando; ALMEIDA, Fernando José de. Visão analítica da informática na educação no Brasil: a questão da formação do professor. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1-28, 1997.

VALENTE, José Armando. Educação a distância: uma oportunidade para mudança no ensino. In: MAIA, C. (coord.). **ead.br: educação a distância no Brasil na era da internet**. São Paulo, SP: Anhembi Morumbi, 2000. p. 97-122.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança por uma práxis transformadora**. 13. ed. São Paulo: Libertad, 2013.

YOURCENAR, Marguerite. *Memórias de Adriano*. Tradução de Martha Calderaro. 33. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 2022.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ON-LINE

1. Qual o seu endereço de e-mail? *

2. Qual a sua idade? *

- De 18 a 30 anos
- De 30 a 42 anos
- De 42 a 60 anos
- Acima de 60 anos

3. Como você se identifica? *

- Homem
- Pessoa não binária
- Mulher
- Trans
- Prefiro não dizer

4. Você é efetivo (a) ou contratado (a)? *

- Efetivo (a)
- Contratado(a)

5. Qual seu tempo de docência na Educação Básica? *

- De 0 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Acima de 20 anos

6. Qual o seu tempo de docência no Ensino Fundamental, Anos Finais? *

- De 0 a 5 anos
- De 5 a 10 anos
- De 10 a 15 anos
- De 15 a 20 anos
- Acima de 20 anos

7. Você leciona no 6º ano do Ensino Fundamental? *

- Sim
- Não
- Não, mas já lecionei em anos anteriores

8. Qual o seu conhecimento prévio de informática? *

- Não tenho conhecimento de informática
- Tenho pouquíssimos conhecimentos, apenas uso o computador para o básico
- Tenho poucos conhecimentos de informática
- O conhecimento que tenho é suficiente para desenvolver meu trabalho em meios digitais.
- Tenho muitos conhecimentos de informática

9. Você conhece o Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA da Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais?

- Sim
- Não

Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais

10. Você já fez algum curso no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Escola de Formação? *

() Sim

() Não

11. Se você respondeu sim, conte-nos qual foi o curso?

12. A Escola de Formação oferece cursos específico aos docentes do Ensino Fundamental, Anos Finais. Você sabia disso?

() Sim

() Não sei ou não me lembro

13. Se sua resposta foi sim, você cursou algum?

() Sim

() Não

14. Se você respondeu que sim, conte-nos qual foi o curso.

15. Ele foi proveitoso para sua formação enquanto professor(a)? Se você não fez nenhum curso deixe as respostas em branco

() Sim

() Não

() Mais ou menos

16. É muito importante para a nossa pesquisa que você comente sobre o porquê da sua resposta anterior.

Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)

17. De acordo com a sua percepção, os materiais pedagógicos e as formas de interação disponíveis nos cursos contribuem para uma melhor compreensão do conteúdo proposto e para o aprimoramento da sua prática docente?

- () Não
- () Mais ou menos
- () Não sei, pois, faz tempo que não entro no AVA

18. Gostaríamos muito que você comentasse sua resposta anterior. *

19. Dos cursos ofertados no AVA da Escola de Formação, algum deles atende as suas atuais necessidades docentes?

- () Sim
- () Não
- () Mais ou menos
- () Não sei, pois, faz tempo que não entro no AVA

20. Conte-nos o motivo da sua resposta anterior? *

Perguntas finais

21. Você já foi contatado pela Escola de Formação para indicar o curso que gostaria de fazer no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA)?

- () Sim
- () Não

22. Se sua resposta foi sim, de que maneira foi o contato? *Exemplos: E-mail, telefone e outros*

23. Pensando no seu desenvolvimento profissional docente, você tem interesse ou necessidade de fazer algum curso *on-line*?

() Sim

() Não

24. Se na resposta anterior você respondeu sim, conte-nos qual o curso de seu interesse. Se você respondeu não, pode nos dizer o porquê de sua resposta?

25. Baseado na sua experiência, o professor que atua no Ensino Fundamental, Anos

Finais necessita de alguma habilidade específica para atender os alunos que chegam dos anos iniciais (1º ao 5º ano)?

() Sim

() Não

() Não sei dizer

26. É muito importante para a pesquisa que você comente sua resposta anterior.

27. Cite três palavras soltas que lhe vêm à mente quando falo na formação continuada virtual da Escola de Formação.

Por favor, separe as palavras por ponto e vírgula. Exemplo: amor; saúde; felicidade.

Escreva as palavras por ordem de prioridade.

28. Se for de seu interesse, dê sugestões relacionadas ao AVA, ao site E à Escola de Formação.

Convite para a 2ª parte da pesquisa

Se você já participou de algum curso ofertado pela Escola de Formação e Desenvolvimento Profissional de Educadores de Minas Gerais, eu tenho um convite para lhe fazer:

Venha participar, por gentileza, dentro de suas possibilidades, de uma entrevista semiestruturada a ser realizada de acordo com a sua escolha, presencialmente, ou pelo *Google Meet*, que terá a duração média de 60 minutos, e continue a nos auxiliar na realização da nossa pesquisa.

Lembramos que tentaremos organizar a melhor data e horário para você. Reforçamos que você poderá desistir de participar a qualquer momento, sem lhe acarretar nenhum custo.

Somos gratas por seu tempo e empenho dedicados até aqui. Obrigada por participar da nossa pesquisa!

Esp.^a Suely Silva Nogueira

Prof.^a Dra. Martha Maria Prata Linhares

APÊNDICE B – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

1. Em quais turmas do Ensino Fundamental você leciona? Já lecionou em turmas de 6º ano do Ensino Fundamental?

2. Baseado na sua experiência, o professor que atua no Ensino Fundamental, Anos Finais, precisa de alguma habilidade específica para trabalhar com os alunos que chegam dos anos iniciais?

3. Como você se sente com relação aos alunos que se encontram nesse período de transição? Você sente alguma dificuldade? Conte um pouco sobre isso?

4. Como você avalia o site da Escola de Formação em relação à divulgação dos cursos? O acesso ao curso desejado é fácil?

5. De acordo com a sua percepção, os materiais pedagógicos e as formas de interação disponíveis nos cursos contribuem para uma melhor compreensão do conteúdo proposto e para o aprimoramento da sua prática docente? Conte-nos um pouco da sua experiência com esses recursos. Aqui estão alguns exemplos de recursos de interação: aulas em vídeo, Chat, fóruns de discussão, materiais didáticos, biblioteca virtual, entre outros.

6. Você tem preferência por algum formato de curso? Autoinstrucional/com tutoria/ com atividades síncronas ou com atividades assíncronas? Fale um pouquinho sobre suas preferências.

7. Como você se sente em relação aos desafios que emergiram após o período de isolamento social causado pela pandemia de Covid-19 (reabertura dos prédios escolares)? Seria muito bom ouvir um pouco da sua vivência com esse assunto.

8. Dos cursos ofertados no AVA da Escola de Formação, algum deles atende as suas atuais necessidades docentes?

9. Pensando no seu desenvolvimento profissional, você tem interesse ou necessidade de fazer algum curso *on-line*? Em caso de resposta positiva, qual seria?

10. Caso seja de seu interesse, dê sugestões para a Escola de Formação.

APÊNDICE C - ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM SERVIDOR DA ESCOLA DE FORMAÇÃO

1. O ambiente Virtual de aprendizagem da Escola de Formação possui um número considerável de cursos voltados aos professores. Nesse sentido, como se dá o processo de escolha dos cursos a serem ofertados?
2. Esse processo considera as necessidades e/ou interesse dos docentes? Se sim, de que maneira? Se não, por quê?
3. Se responder sim na pergunta anterior, com qual frequência os docentes são consultados?
4. Há um número considerável de respostas das consultas aos docentes? Conte-nos um pouco sobre esse *feedback*.
5. Quando foi a última consulta?
6. Foi identificado algum curso ou tema de maior interesse dos professores?
7. Com relação aos desdobramentos da pandemia na prática docente, a Escola de Formação preparou alguma formação *on-line* com o intuito de preparar os professores para os desafios do período pós-pandemia? Se sim, conte-nos um pouco sobre essa formação?
8. Houve aumento no número de cursistas durante e após a pandemia de Covid-19? Se responder sim, como foi medido? Há algum registro documental sobre esse aumento?
9. A Escola de Formação utiliza algum método de avaliação dos resultados advindos dos cursos ofertados? Se responder sim, fale um pouco sobre esse método.

10. De acordo com consulta no AVA, o formato autoinstrucional prevalece na forma de oferta dos cursos. Existe um motivo específico para essa escolha?
11. Após a definição e criação dos cursos a serem ofertados de forma *on-line*, além da divulgação no AVA, quais outros meios são utilizados para que a informação chegue aos professores?
12. Vocês percebem alguma dificuldade ou fragilidade no processo de divulgação dos cursos? Conte-nos um pouco desse processo.