

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

MARILENE DO CARMO SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DAS PEDAGOGAS E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE OURO BRANCO-MG**

Mariana - MG

2020

MARILENE DO CARMO SILVA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NA
PERSPECTIVA DAS PEDAGOGAS E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE
EDUCAÇÃO DE OURO BRANCO-MG**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestrado em Educação.

Linha 1 – Formação de Professores, Instituições e História da Educação

Área de Concentração: Educação

Orientadora: Prof^a. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

Mariana - MG

2020

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

S586f Silva, Marilene do Carmo.

A formação continuada dos professores da educação básica na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco-MG. [manuscrito] / Marilene do Carmo Silva. - 2020. 158 f.: il.: color., gráf., tab., mapa.

Orientadora: Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro Preto. Departamento de Educação. Programa de Educação.
Área de Concentração: Educação.

1. Educação básica - Ouro Branco (MG). 2. Formação docente. 3. Educadoras - Formação. 4. Professores - Educação (Educação permanente) - Ouro Branco (MG). I. Araújo, Regina Magna Bonifácio de. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III. Título.

CDU 377.8(043.3)

Bibliotecário(a) Responsável: Michelle Karina Assuncao Costa - SIAPE: 1.894.964



Marilene do Carmo Silva

A formação continuada dos professores da educação básica na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco/MG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre (a) em Educação, e aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

Mariana, 09 de abril de 2020.

Profa. Dra. Regina Magna Bomfácio de Araújo (Orientadora)
Universidade Federal de Ouro Preto

(Participação por videoconferência)

Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino (Membro)
Universidade Federal de Ouro Preto

(Participação por videoconferência)

Profa. Dra. Silvana Cláudia dos Santos (Membro)
Universidade Federal de Viçosa

A todos os profissionais da Educação Básica que lidam com desafios diários relacionados as condições de trabalho precárias e que ainda assim buscam fazer o seu melhor em prol do processo de ensino e aprendizagem de qualidade dos educandos, contribuindo para a formação de cidadãos.

AGRADECIMENTOS

A Deus que é tudo em minha vida, que me sustenta nos momentos mais difíceis e me dá forças para prosseguir em meio a tantos obstáculos já enfrentados.

A minha orientadora prof^a Dr^a Regina Magna Bonifácio de Araújo, pela paciência, carinho e inúmeros aprendizados. Admiração sem fim pela sua competência em todos os trabalhos que desenvolve e que me inspiram a investir cada vez mais na educação.

A prof^a. Dr^a. Silvana Claudia dos Santos, pelas gentis palavras na banca de qualificação, assim como pelas contribuições em relação ao trabalho desenvolvido.

Ao Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimino, que já tem minha admiração, como docente e pesquisador, gratidão pelas contribuições acerca da escrita no projeto e pelas palavras que me fizeram lembrar o início da minha trajetória enquanto pesquisadora.

Às Pedagogas que participaram da pesquisa, dispostas a compartilhar um pouco sobre a formação docente continuada no município de Ouro Branco-MG e que foram imprescindíveis nesta investigação.

À Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco-MG, que além de autorizar a entrada nas escolas contribuiu com informações valiosas sobre a formação docente continuada no município.

A todos os colegas que fizeram parte do Grupo de Pesquisa OBEDUC/CAPES e ao grupo de pesquisa FOPROFI/CNPQ/UFOP, foi um longo período de convivência e de aprendizados com os pesquisadores mais experientes.

À UFOP, pelo financiamento da pesquisa.

Às amigas que fiz no mestrado, foram muitos os desabafos e trocas de experiências que fortaleceram a vontade de prosseguir e que levarei para além da vida acadêmica.

Ao meu pai (*in memoriam*), foi pouco o contato físico ao longo da vida, mas o espiritual permanece comigo. Gratidão por não ter poupado esforços para que eu conseguisse permanecer na escola.

À minha mãe, meus irmãos e sobrinhos, por me apoiarem sempre em minhas decisões e alegrarem os meus dias com pequenos gestos.

“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, p. 24).

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo geral conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes da educação infantil e do Ensino Fundamental, da Educação Básica, em Ouro Branco, na perspectiva das Pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação - SME. A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa. Na primeira etapa desta investigação realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental buscando compreender melhor o tema a partir de obras e autores que tratam de formação continuada. Os documentos oficiais analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº9394, de 1996, Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 010172, de 2001, o Plano Nacional de Educação, Lei nº13005, de 2014, a Resolução CNE/CP2/2015 e o Plano Municipal de Educação - PME - de Ouro Branco, de 2014, visando identificar e analisar os aspectos mais importantes sobre formação continuada. Em um segundo momento, foi realizada uma pesquisa de campo, na qual foram selecionadas 10 pedagogas efetivas que atuam como especialistas em educação na educação infantil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, na rede municipal da cidade de Ouro Branco-MG. E uma pedagoga que atua no cargo de gerente pedagógica na SME. Utilizamos como instrumento na coleta de dados um questionário para compor o perfil das participantes, uma entrevista pré-teste com uma delas e entrevistas semiestruturadas com as demais pedagogas. O município de Ouro Branco não tem uma política específica de formação continuada para os professores, o que ocorre são ações pontuais de acordo com o que a SME compreende ser interessante aos docentes. Sobre as ações de formação continuada ofertadas no município de Ouro Branco, as entrevistadas citaram palestras promovidas pela FTD, ações formativas sobre a BNCC e curso sobre empreendedorismo. Tais ações são iniciativas da SME, apenas duas pedagogas mencionaram ações que elas tentam desenvolver nas reuniões pedagógicas com os docentes, como grupo de estudo e palestra. Dentre os fatores que dificultam a participação dos professores nas formações, foram citados o trabalho em mais de uma escola, a residência de alguns professores em outras cidades e a falta de interesse. Algumas pedagogas afirmaram que não se veem no processo de formação dos professores; outras alegaram que descobriram por acaso que entre suas funções está a de cuidar de tais processos e outras que sim, se percebem neste papel de orientar e encaminhar a formação continuada dos docentes sob sua coordenação. Uma política específica de formação contínua para os especialistas em educação que voltasse o olhar para a sua atuação e as suas atribuições poderia esclarecer a importância que as ações formativas inseridas no contexto escolar possuem, o que, conseqüentemente, influenciaria na formação permanente dos professores. Esperamos que estes resultados possam colaborar com futuras investigações na região e que possibilitem avançar nas discussões sobre a formação continuada e as condições de trabalho dos profissionais que atuam na educação no município de Ouro Branco – MG.

Palavras chave: Educação Básica. Formação Docente. Desenvolvimento Profissional Docente.

ABSTRACT

This research had as general objective to know how the continuing education of teachers of Infant and Elementary Education, Basic Education, in Ouro Branco, takes place in the perspective of Pedagogues and the Municipal Education Secretariat - SME. The methodology used was a qualitative approach. In the first stage of this investigation, we conducted a bibliographic and documentary research seeking to better understand the theme from works and authors dealing with continuing education. The official documents analyzed were the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB, Law No. 9394, 1996, National Education Plan - PNE, Law No. 010172, 2001, the National Education Plan, Law No. 13005, of 2014, the Resolution (CNE / CP2 / 2015) and the Municipal Education Plan - PME - of Ouro Branco, aiming to identify and analyze the most important aspects of continuing education. In a second step, a field research was carried out, in which ten effective pedagogues were selected, who act, as education specialists, in Early Childhood Education and in the initial and final years of Elementary Education, in the municipal network of Ouro Branco-MG and a pedagogue who works as a pedagogical manager at SME. As a tool for data collection, we used a questionnaire to compose the profile of the participants, a pre-test interview with one of them, and semi-structured interviews with the other educators. The municipality of Ouro Branco does not have a specific policy of continuing education for teachers, what happens are punctual actions according to what SME understands to be interesting to teachers. About the continuing education actions offered in the municipality of Ouro Branco, the interviewees cited lectures promoted by FTD, training actions on BNCC, course on entrepreneurship. Such actions are SME initiatives, only two pedagogues mentioned actions that they try to develop in pedagogical meetings with teachers, as a study group and lecture. Among the factors that hinder the participation of teachers in training were cited work in more than one school, the residence of some teachers in other cities and the lack of interest. Some pedagogues, who collaborated with the present research, stated that they do not see themselves in the process of teacher training; others claimed that they discovered by chance that among their functions is to take care of such processes and others that they do, are perceived in this role of guiding and directing the continuing education of teachers under their coordination. A specific policy of continuous training for education specialists, looking at their performance, their duties, could clarify the importance that the training actions of these professionals, inserted in the school context have, which, consequently, would influence in the permanent formation of teachers. We hope that these results can collaborate with future investigations in the region, and that they make it possible to advance in discussions about continuing education and working conditions for professionals working in education in the municipality of Ouro Branco - MG.

Keywords: Basic Education. Teacher Education. Teacher Professional Development.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| Ilustração 1: Mapa Ouro Branco e região----- | 55 |
| Ilustração 2: Vista para o Parque Estadual da Serra do Ouro Branco----- | 56 |

LISTA DE GRÁFICOS, QUADRO E TABELA

| | |
|-----------------------------------------------|----|
| Gráfico 1: Idade----- | 62 |
| Gráfico 2: Experiência como docente----- | 63 |
| Gráfico 3: Experiência como pedagoga----- | 65 |
| Quadro 1: Formação inicial das pedagogas----- | 62 |
| Tabela 1: Identificação dos códigos----- | 69 |

LISTA DE SIGLAS

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CP - Conselho Pleno

DPD - Desenvolvimento Profissional Docente

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

FASAR - Faculdade Santa Rita

FTD - Frère Théophile Durand

GT - Grupo de Trabalho

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IC - Iniciação Científica

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEPHA - Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais

IES - Instituição de Ensino Superior

IFMG - Instituto Federal de Minas Gerais

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

INFORDEPE - Instituto Nacional de Formação de Docentes e Profissionais da Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MG - Minas Gerais

OB - Ouro Branco

OBEDUC - Programa Observatório da Educação

OP - Ouro Preto

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PM - Polícia Militar

PME - Plano Municipal de Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNLL - Plano Nacional do Livro e da Leitura

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas

RA - Reunião Anual

SEIC - Seminário de Iniciação Científica

SIMPOED - Simpósio de Formação e Profissão Docente

SME - Secretaria Municipal de Educação

TCC - Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TICs - Tecnologias da Informação e Comunicação

UECE - Universidade Estadual do Ceará

UFC - Universidade Federal do Ceará

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rei

UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

UNESP - Universidade Estadual Paulista

UNIFOR - Universidade de Fortaleza

SUMÁRIO

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| INTRODUÇÃO | 16 |
| CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE | 23 |
| 1.1 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada de professores | 23 |
| 1.2 Delimitando a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente | 30 |
| CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA..... | 38 |
| 2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB | 38 |
| 2.2 Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014..... | 40 |
| 2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério..... | 47 |
| 2.4 O Plano Municipal de Educação de Ouro Branco - MG | 49 |
| CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS..... | 53 |
| 3.1 Contextualizando o Campo de Pesquisa..... | 54 |
| 3.2 Percurso Metodológico..... | 58 |
| 3.3 O perfil das pedagogas colaboradoras na pesquisa e da representante da SME -OB | 61 |
| 3.4 A entrevista pré-teste | 65 |
| 3.5 Análise de Dados | 66 |
| CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGAS | 69 |
| 4.1 A relação que as Pedagogas estabelecem entre a formação inicial e sua prática profissional | 69 |
| 4.1.1 Experiências mais marcantes na graduação em Pedagogia..... | 71 |
| 4.1.2 Relação entre a graduação em Pedagogia e a atuação profissional..... | 79 |
| 4.1.3 A influência da experiência docente na coordenação pedagógica | 88 |
| 4.2 Ações de formação continuada na rede municipal de Ouro Branco - MG e as dificuldades dos profissionais da educação em participar..... | 94 |
| 4.2.1 As ações de formação continuada de professores desenvolvidas na rede municipal de Ouro Branco- MG | 95 |
| 4.2.2 Os fatores que dificultam ou facilitam a participação dos professores nas formações | 104 |
| 4.2.3 Como as pedagogas se percebem no processo de formação dos professores..... | 109 |
| 4.3 Concepção de formação continuada e as sugestões sobre as ações realizadas..... | 115 |
| 4.3.1 Concepção de formação continuada..... | 116 |
| 4.3.2 A influência da formação continuada na prática | 120 |
| 4.3.3 Sugestões das pedagogas para a melhoria nas ações de formação continuada | 123 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 130 |
| REFERÊNCIAS | 135 |
| Apêndice I Carta de apresentação a Secretaria Municipal de Educação - SME | 142 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Apêndice II Carta convite aos pedagogos (as) | 144 |
| Apêndice III Carta convite ao representante da Secretaria Municipal de Educação..... | 146 |
| Apêndice IV Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 148 |
| Apêndice V Roteiro de questionário para os pedagogos (as)..... | 150 |
| Apêndice VI Roteiro de questionário para a representante da SME | 151 |
| Apêndice VII Roteiro de Entrevista pré-teste..... | 152 |
| Apêndice VIII Roteiro de Entrevista para a representate da SME | 153 |
| Apêndice IX Novo Roteiro de Entrevista para as pedagogas..... | 154 |
| Anexo 1 Parecer Consubiastaciado do CEP..... | 156 |

INTRODUÇÃO

Ao iniciar esta pesquisa sobre a formação continuada dos professores da educação básica me deparei com algumas memórias que me fizeram chegar ao mestrado em Educação. Venho de uma família de origem humilde e treze filhos, morando em uma zona rural com poucos recursos, de pais com ensino fundamental incompleto, mas sempre dispostos a nos manter na escola. Alguns irmãos conseguiram completar o ensino médio, outros o fundamental completo e os mais velhos permaneceram com o fundamental incompleto. Dos treze filhos, uma fez o Normal Superior em instituição privada, uma fez Serviço Social em instituição pública sendo uma das motivações que me levou a ingressar na Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Em 2013 iniciei o curso de Pedagogia na UFOP e vivenciei momentos cruciais que me despertaram para a ação investigativa em Educação. A universidade proporcionou oportunidades de ensino, pesquisa e extensão, as quais aproveitei da melhor forma possível, principalmente em relação à pesquisa.

A partir dos estágios realizados nos anos iniciais do Ensino Fundamental, durante a graduação em Pedagogia, percebi algumas práticas em sala de aula com características do ensino tradicional (carteiras enfileiradas, uso predominante do quadro negro, exposição verbal, pouca participação dos alunos, imposição de silêncio, dentre outras). Atrelada a esses fatores, destaco a ausência de discussões relacionadas à formação continuada de professores, seja aquela oferecida pela escola ou mesmo buscada pelos docentes.

Na formação inicial de professores para a educação básica, durante a graduação em Pedagogia, não foi muito diferente. Falou-se pouco sobre a importância e os desdobramentos da formação continuada. Em quatro anos tive, apenas, uma disciplina com a temática específica acerca de formação, ofertada no último semestre, EDU 518: *Profissão, Formação e Prática Docente*, disciplina esta que aborda inúmeras reflexões sobre a formação docente inicial e continuada e outros fatores que estão interligados à prática docente. Com isso, acredito que os graduandos, em sua maioria, não saem com uma visão crítica acerca da importância em continuar buscando ou mesmo em cobrar das instituições em que atuam ações de formação continuada.

Ainda sobre a formação docente inicial, há casos específicos em que os graduandos atuam como bolsistas de Iniciação Científica e, neste caso, têm a oportunidade de trabalhar

determinados temas. Menciono, neste momento, três oportunidades em que a formação docente se fez presente e contribuiu para o meu interesse em desenvolver esta pesquisa.

A primeira foi a participação em uma pesquisa intitulada *Pedagogia na perspectiva do aluno: impactos da nova política educacional para o curso*, entre 2014 e 2015, uma pesquisa interinstitucional realizada em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Universidade Municipal de São Caetano do Sul, SP e Universidade Federal de Ouro Preto. Percebi, nesta investigação, a importância em ouvir os discentes, o que eles esperam do curso, suas motivações, dificuldades na graduação, ou seja, como os graduandos percebem a sua própria formação.

Tal experiência foi fundamental na minha formação, embora só tenha entrado na segunda fase da pesquisa, pois me permitiu compreender como se dá um processo investigativo na educação, codificar e analisar dados, pautando em teorias. Nesse período, tive a oportunidade de apresentar um trabalho, fruto desta pesquisa, no Seminário de Iniciação Científica – SEIC, no Encontro de Saberes em Ouro Preto, e em Buenos Aires – Argentina, o que representou minha primeira apresentação em comunicação oral e primeira viagem internacional. Esta oportunidade foi possível graças ao contato com mestrandos e professores universitários que sempre buscavam eventos científicos e compartilhavam com os graduandos. Esta pesquisa de Iniciação Científica - IC rendeu outros trabalhos em eventos, como o Simpósio de Formação e Profissão Docente - SIMPOED em Ouro Preto e o Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE em Cuiabá.

A segunda oportunidade foi em uma pesquisa, também de Iniciação Científica, intitulada *Juventude e violência no contexto escolar*, entre 2015 e 2016, que envolveu um estudo de campo e análise do livro de ocorrências de uma escola municipal de Mariana-MG e entrevistas com a Ronda Escolar/Guarda Municipal e o Programa Educacional de Resistência às Drogas - PROERD/Polícia Militar. Este trabalho possibilitou algumas reflexões acerca da formação docente, pois há uma confusão entre a responsabilidade da escola e a responsabilidade da polícia, questões de ordem pedagógica que estão sendo resolvidas ou demandadas à PM ou a Guarda Municipal.

Esta experiência foi muito relevante. A primeira etapa foi de levantamento bibliográfico e fichamentos; a segunda etapa consistiu em ir a campo e fazer os registros a partir do caderno de ocorrências de uma determinada escola e; por último, a análise de dados. Foi um processo

muito difícil que envolveu erros, acertos e várias tentativas. Foi, também, um processo de muito aprendizado, ainda que por meio do sofrimento, afinal escrever é muito difícil e, penso que só se aprende fazendo. Esta IC rendeu um trabalho no SEIC – Encontro de Saberes e foi apresentado no SIMPOED, em Mariana, no ano de 2017.

A terceira oportunidade trata-se de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida em rede, pela Universidade Estadual do Ceará, Universidade Federal de São Paulo e Universidade Federal de Ouro Preto, na qual a participação como bolsista ocorreu entre 2016 e 2017. A pesquisa tinha como título *Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório do PIBID* e foi apoiada pelo Programa Observatório da Educação Básica – OBEDUC/CAPES. Esta investigação foi imprescindível para a motivação em continuar estudando a temática formação docente.

Destaco, ainda, que tal pesquisa possibilitou o contato com graduandos, professores da Educação Básica, mestrandos, doutorandos e professores universitários durante o processo de investigação, o que resultou em um meio favorável às discussões e à participação em eventos acadêmicos, reforçando meu interesse em continuar os estudos e de buscar o mestrado.

Foi uma vivência imensamente rica de aprendizados, trabalhos e reuniões. Neste período participei de duas reuniões técnicas em Fortaleza no núcleo da UECE e um evento de fechamento da pesquisa, aberto à comunidade, na mesma instituição. A pesquisa rendeu um trabalho em forma de pôster no evento mencionado e uma comunicação oral em Buenos Aires – Argentina.

Após a participação nas pesquisas mencionadas, propus um projeto de monografia intitulado *A formação continuada na percepção dos professores da Educação Básica e as implicações em sua prática profissional*, desenvolvido nos dois últimos semestres do curso, entre final de 2016 e início 2017. Tal investigação teve como objetivo conhecer como se dá a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, em Mariana e Ouro Preto e se esta tem atendido às demandas desses profissionais. A partir dos dados pude constatar que a formação docente continuada é um fator imprescindível que pode contribuir para a melhoria da educação. Além disso, foi possível verificar que há outros fatores que influenciam a qualidade educacional, dentre eles as condições de trabalho dos docentes.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que foi tão preocupante, a princípio, devido ao terror que os alunos e, inclusive, alguns professores demonstram quando chegam ao final do

curso, não foi tão sofrido durante a escrita. Acredito que isso se deve às minhas experiências com pesquisa ao longo da graduação, o que nem todos os alunos e alunas chegam a experimentar.

Ressalto que o 8º período foi o fechamento do meu curso de graduação em Pedagogia, momento de dúvidas e incertezas sobre o que aconteceria dali para frente: expectativa de emprego na educação básica, como professora, como pedagoga, em outros espaços educativos e não escolares, expectativa em fazer especialização, mestrado, seguir carreira acadêmica, enfim, foram muitas questões a se pensar. Foi quando surgiu a oportunidade de seleção no Mestrado em Educação na UFOP que, a princípio, não era um desejo, mas que foi se moldando ao longo da graduação no contato com pessoas do meio acadêmico e tornando-se realidade em 2018.

Durante o período de inserção em pesquisas de Iniciação Científica na graduação comecei a participar do FOPROFI¹ – Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente, que foi criado em 2011 na Universidade Federal de Ouro Preto. O grupo reúne pesquisadores que investigam o tema sobre formação de professores no Departamento de Educação da UFOP. As discussões realizadas no grupo contribuíram na ampliação do meu conhecimento sobre a temática formação docente, considerando os projetos de pesquisa já desenvolvidos e alguns em andamento, pois há um compartilhamento de estudos teóricos e metodológicos no grupo que enriquece as investigações.

O tema formação continuada de professores surgiu, também, devido às inquietações que eu tinha sobre a prática docente: como dar conta de tantos conteúdos e saber lidar com crianças, jovens e adultos, com equipes de trabalho (professores, coordenadores, diretores)? Eram questões que me geravam receio enquanto graduanda. E o contato com a literatura sobre formação docente, nas pesquisas de Iniciação Científica, assim como no FOPROFI, ampliou o meu olhar no sentido de ir além, ao compreender que ações de formação continuada, assim como o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD), podem e devem ser suportes para os professores em suas demandas diárias.

Relembrar a trajetória acadêmica possibilitou reviver alguns momentos que foram importantes e que jamais serão esquecidos. É interessante perceber que desde a infância, a

¹ Para mais informações sobre o Grupo de Pesquisa Formação e Profissão Docente – FOPROFI consultar o site: disponível em <<https://foprofiufop.wixsite.com/foprofi/inicio>> acesso 20/02/2020.

escola, os professores e os colegas nos deixam marcas profundas, ora positivas, ora negativas. Tanto na educação básica quanto na graduação temos pessoas que nos influenciaram por fazer parte de nossa formação. Estas memórias possibilitaram refletir sobre as possíveis marcas que eu, enquanto docente, também deixarei em meus alunos. O que é fundamental ter em mente, pois são questões difíceis de esquecer e que nos levam a perceber a necessidade de termos responsabilidade em todos os momentos na sala de aula.

A formação inicial oferece poucas oportunidades para a construção de saberes relacionados à prática e, considerando basicamente os estágios, o que ocorre são simulações de situações educativas, sendo reais (exemplos de terceiros) ou imaginárias. O fato é que o cotidiano escolar é marcado por acontecimentos/problemas concretos e, muitas vezes, inéditos, nos quais os professores são convocados a solucionar. Daí a importância em proporcionar aos docentes, iniciantes e experientes, oportunidades para pensarem, de forma coletiva, os desafios e/ou conflitos que permeiam a sua prática e a buscarem possíveis intervenções. A autora Bernadete Gatti aborda a questão dos estágios nas licenciaturas:

Ponto crítico a considerar nessa formação são os estágios. Na maioria das licenciaturas sua programação e seu controle são precários, sendo a simples observação de aula a atividade mais sistemática, quando é feita. Há mesmo aqui um chamamento ético. A participação dos licenciandos em atividades de ensino depende das circunstâncias e da disponibilidade das escolas. A grande maioria dos cursos não têm projetos institucionais de estágios em articulação com as redes de ensino. Não há, de modo geral, um acompanhamento de perto das atividades de estágio por um supervisor na maioria das escolas (GATTI, 2016, p.167).

Espera-se uma formação que desperte a atitude crítica, trabalho em equipe e receptividade a acontecimentos inesperados, “já que a formação inicial deve preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional” (IMBERNÓN, 2011, p. 67). A graduação, portanto, não é suficiente, pois a docência exige atualização constante em todas as áreas de conhecimento, metodologia, realidade social, econômica, política, etc.

Analisando a legislação brasileira mais recente, no que se refere ao tema em questão, a formação continuada é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9394, de 1996, no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 010172, de 2001, no Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 13005, de 2014, e na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as novas diretrizes para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica. Estes documentos explicitam o direito ao acesso à formação contínua dos

docentes em atuação, de forma que atendam às necessidades e demandas dos contextos escolares de cada sistema de ensino.

Considerando a importância da formação de professores para a melhoria da educação e o interesse em pesquisar a formação docente continuada, propomos refletir sobre a problemática: Como ocorre a formação continuada de professores da educação básica, no município de Ouro Branco²-MG, na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação?

Tomando como objeto de investigação a formação continuada dos docentes da rede municipal de Ouro Branco-MG, fomos ao campo considerando os seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo geral

Conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental da educação básica em Ouro Branco-MG, na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação.

Objetivos específicos

- Identificar o que a legislação brasileira preconiza acerca da formação continuada dos professores da educação básica.
- Identificar quais as ações e/ou parcerias de formação continuada a Secretaria Municipal de Ouro Branco-MG tem desenvolvido nas escolas.
- Conhecer o trabalho das pedagogas nas escolas municipais de Ouro Branco no que se refere a formação continuada dos professores da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.
- Analisar a possível relação da formação do pedagogo como o profissional formador de professores.
- Compreender os possíveis desafios das pedagogas em relação à oferta/realização de ações formativas aos professores da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

² As escolas que participaram da pesquisa foram as localizadas na sede, não incluindo as escolas da zona rural, devido ao acesso ser mais difícil.

A seguir, apresentamos quatro capítulos: o primeiro se refere aos conceitos que envolvem a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente, assim como as pesquisas acerca desta temática; o segundo apresenta uma análise da legislação educacional; o terceiro se refere aos aspectos metodológicos que foram considerados no desenvolvimento desta investigação e o quarto apresenta os dados sobre a formação docente continuada dos professores no município de Ouro Branco – MG, a partir do olhar das pedagogas que atuam neste município.

CAPÍTULO I - A FORMAÇÃO CONTINUADA E O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Apresentamos neste capítulo o que tem sido pesquisado sobre formação continuada dos profissionais da educação básica, de acordo com o portal de teses e dissertações da CAPES, assim como os trabalhos apresentados no GT08- Formação de Professores da ANPEd. É uma contextualização sobre o desenvolvimento profissional docente (DPD) e a formação continuada de professores, considerando alguns termos e conceitos utilizados, os quais vêm se reconstituindo, relacionando o processo de formação à condição docente.

1.1 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada de professores

Ao iniciarmos uma pesquisa é importante conhecer o campo de investigação, os temas mais recorrentes, os achados, as metodologias utilizadas, assim como as lacunas na área e as especificidades de cada trabalho. Isto se justifica, pois, além de detectar a ausência de pesquisa em determinados temas, é possível identificar outras perspectivas, ainda que seja uma temática muito investigada. Uma das formas de obter estes dados é por meio do Estado da Arte. Este estudo recebe tal denominação porque abarca uma área de conhecimento como um todo, considerando os diversos pontos que conceberam as produções. Conforme Romanowski e Ens:

Por exemplo: para realizar um “estado da arte” sobre “Formação de Professores no Brasil” não basta apenas estudar os resumos de dissertações e teses, são necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

Tanto o Estado da Arte quanto o Estado do Conhecimento exigem rigor metodológico, pelo fato de que estes não são processos simples. Há algumas limitações em relação aos resumos dos trabalhos que ora são incompletos, ora não refletem a especificidade do recorte do tema e, com isso, é necessário ir além do resumo para delimitar e categorizar o levantamento de produções acadêmicas. Retomando o que Romanowski e Ens (2006) diferenciam entre os Estados da Arte e do Conhecimento, consideramos que o nosso levantamento pode ser denominado Estado do Conhecimento, pois abrangeu apenas duas fontes, que serão explicitadas a seguir, e não toda uma área de produção.

Realizamos um levantamento acerca do tema formação continuada dos profissionais da educação básica no site da ANPEd. Utilizamos como fonte de dados as Reuniões Científicas

Nacionais, considerando apenas os trabalhos apresentados no GT08- Formação de Professores, não abarcando os pôsteres. O período analisado compreende o ano de 2007 a 2017³.

A princípio verificamos os títulos, resumos/introdução e quando necessário o texto completo. O GT08 – Formação de Professores abarca uma infinidade de trabalhos dos mais variados temas, assim, selecionamos apenas os que se referiam à formação continuada de professores ou de profissionais da educação básica.

Foram encontrados 26 trabalhos no período de 2007 a 2017, sendo 11 originados de pesquisa de mestrado, 06 de doutorado e 09 não mencionaram. Observamos que a maioria dos trabalhos apresentados advém de instituições públicas tanto federais quanto estaduais.

A partir da ideia central de cada trabalho, classificamos alguns subtemas: Formação em serviço de professoras alfabetizadoras, neste caso trata-se de trabalhos que analisaram programas e/ou práticas de formação continuada específicas para alfabetização, 04 trabalhos relacionados a essa temática. A formação em serviço para integração das TICs abarcou 03 trabalhos que tratavam de análise de programas, políticas e da relação entre a capacitação e o efetivo uso do computador na educação.

Os subtemas: formação continuada no contexto de escolas do campo; secretarias de educação e formação continuada de professores; a formação continuada na perspectiva multicultural; a formação continuada por área curricular tiveram 02 trabalhos cada subtema.

Já os demais subtemas: A formação inicial e continuada, considerando a relação entre ensino superior e educação básica; formação continuada em rede e de rede; o registro de classe como política de formação continuada; parceria entre universidade e rede municipal na formação contínua; o papel de formadores no planejamento e na implementação de propostas de formação contínua; formação permanente de professores; análise do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), na percepção de um orientador de estudo e formação continuada de professores em centros e museus de ciências tiveram apenas 01 trabalho em cada temática.

Por último, os subtemas que mais se aproximam desta pesquisa e que serão abordados, posteriormente, necessidades na formação continuada; características da formação continuada;

³ A partir de 2013 as Reuniões Científicas Nacionais da ANPEd, que até esta data eram anuais, passam a ser bianuais.

formação continuada de professores e os formadores de professores, sendo 01 trabalho apresentado em cada subtema.

Dos vinte e seis (26) trabalhos encontrados que investigaram a formação continuada na educação básica, apresentados no GT08 da ANPEd entre 2007 e 2017, apenas três se aproximaram diretamente do tema abordado nessa pesquisa.

O primeiro deles intitulado *Características da Formação Continuada de Professores nas diferentes Regiões do País*, autoria de Maria Eliza Gama e Eduardo Adolfo Terrazzan, foi apresentado na 30ª Reunião Anual (RA) em 2007, e é parte de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Os autores propuseram uma caracterização das propostas de formação continuada ofertadas aos professores da educação básica e, para tanto, utilizaram como fontes as reuniões anuais da ANPEd e o ENDIPE, entre 2002 e 2006, considerando os trabalhos que possuíam dados empíricos e não apenas teóricos. Foi encontrada uma amostra de 35 trabalhos, destes 11 na ANPEd e 24 no ENDIPE.

Os trabalhos foram agrupados em três categorias: a primeira foi programas de formação continuada de professores, considerando propostas advindas de iniciativas do Ministério de Educação e/ou Secretarias de Educação que registrou 22 trabalhos; a segunda foi projetos de pesquisa para a formação continuada de professores, neste caso foram mencionados 11 trabalhos, esta categoria trata-se de propostas elaboradas por iniciativas de pesquisadores ou grupos de pesquisa vinculados às Instituições de Ensino Superior (IES); e a terceira categoria, projetos escolares para a formação continuada dos professores, refere-se às propostas implementadas por iniciativa da escola, sem vínculo com outras instâncias do sistema público, um trabalho foi inscrito nesta categoria. E um trabalho não foi agrupado em nenhuma categoria por não fornecer informações acerca de iniciativas para elaboração e desenvolvimento da proposta.

De modo geral, os autores concluem que todas as propostas fazem referência ao tempo de duração e a quantidade de ações e são marcadas pela fragmentação das ações, não evidenciando perspectiva de continuidade. O que sugere uma formação descontínua pensando na ideia de acúmulo de ações formativas.

O segundo trabalho intitulado *Manifestações de Necessidades de Formação Continuada por Professores do 1º Ciclo do Ensino Fundamental*, dos autores Camila José Galindo e Edson

do Carmo Inforsato, apresentado na 30ª reunião anual da ANPEd, em 2007, é parte de uma pesquisa de mestrado vinculada à Universidade Estadual Paulista (UNESP).

A pesquisa pretendia identificar os critérios utilizados pelas Secretarias Municipais de Educação sobre a formação continuada; os campos e áreas privilegiadas na formação continuada das secretarias municipais e as necessidades formativas dos docentes. Os autores realizaram uma investigação em oito municípios do Estado de São Paulo, junto a oito gestores de educação e 331 docentes, circunscrevendo um total de 27 unidades escolares. Entretanto, no trabalho apresentado na ANPEd, os autores se limitaram aos dados coletados junto aos docentes, referentes à formação inicial, perfil, modalidades formativas que participavam, nível de satisfação sobre tais ações formativas, implicações destas na prática profissional, temas e áreas consideradas importantes e que poderiam ser abordadas, motivações e desmotivações nas ações.

Os autores destacaram os resultados referentes às necessidades formativas em que apareceu uma amplitude de temas, os que tiveram alta incidência referem-se à educação especial, dificuldades de aprendizagem e inclusão na escola. Foi representativa também a incidência de respostas sobre os conteúdos curriculares e sobre os temas transversais.

Percebemos nestes resultados a importância em pensar a formação continuada a partir das necessidades dos docentes, em vez de partir de temas aleatórios considerados essenciais, talvez, apenas, para os formadores. Certamente, haverá uma motivação maior dos professores em participar de ações formativas, quando estas visivelmente possam implicar na prática profissional, não sendo apenas mais um curso.

E o terceiro trabalho apresentado na 37ª Reunião Nacional da ANPEd, em 2015, intitulado *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Uma Pesquisa-Ação no Município de Fortaleza* das autoras Ozélia Horácio Gonçalves Assunção – UFC e Rafaela de Oliveira Falcão – UNIFOR. O estudo aborda o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no processo de formação contínua de professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza.

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa e a pesquisa-ação como método. A pesquisa compôs uma amostra de 60 coordenadores atuantes em 40 unidades escolares, o grupo de coordenadores foi distribuído em 7 polos de intervenção de acordo com a proximidade geográfica de cada instituição. As intervenções foram realizadas durante nove encontros

mensais de caráter teórico-prático, quatro oficinas didáticas e um seminário final que propôs um momento de partilha das experiências vivenciadas pelo grupo de coordenadores ao longo da formação, com intuito de avaliar os resultados do percurso formativo na pesquisa-ação. Durante o processo foi realizado o acompanhamento pedagógico nas unidades escolares e após as intervenções os sujeitos fizeram um relato escrito sobre o processo vivenciado.

Para organizar os dados, as autoras elencaram as seguintes categorias de análise: a pessoa em formação; os entraves na formação continuada; a escola como espaço de formação; a formação contínua e suas repercussões.

A partir da análise dos resultados as pesquisadoras ressaltaram a importância do coordenador pedagógico no processo de formação docente que ocorre no espaço escolar. E mencionaram duas questões que emergiram durante as intervenções considerando-as pertinentes na continuidade do trabalho. A primeira se refere a decisão de realizar a formação no meio em que as práticas se desenvolvem. Esta resolução não deve ser tomada unilateralmente, pois depende tanto do coordenador quanto do gestor e da comunidade escolar estarem envolvidos acerca do processo. E a segunda é que as histórias de vida e as condições onde o trabalho se desenvolve interferem no processo formativo, porque a formação em serviço não ocorre de forma isolada do contexto local.

Apresentamos, a seguir, as pesquisas encontradas no banco de teses e dissertações da CAPES, um levantamento complementar ao estado do conhecimento que se pretende realizar acerca da temática em estudo e que foi realizado da seguinte forma: utilizamos como palavras chave “formação continuada de professores” entre aspas, como citado, sem aplicar o filtro, apareceram 1907 resultados. Considerando o tempo de pesquisa disponibilizado no mestrado, tal análise se tornou inviável. Dessa forma, aplicamos o filtro considerando o tipo que seria mestrado e doutorado; os últimos cinco anos, entre 2012 a 2016⁴; a grande área de conhecimento: Ciências Humanas; a área de conhecimento, área de avaliação e área de concentração: Educação. Após essa filtragem encontramos 263 resultados.

O próximo passo foi analisar os títulos, as palavras-chave de cada trabalho, o resumo e tabular os dados referentes aos objetivos gerais, metodologia, o ano de defesa e a instituição. Dos 263 trabalhos descartamos aqueles que não tratavam de formação continuada, apenas

⁴ Os trabalhos do ano de 2017 foram disponibilizados no dia 24 de maio de 2018, não sendo utilizados porque os dados já estavam sendo analisados.

mencionavam ou nem isso e os que tinham um recorte muito específico que não seriam utilizados em nossa análise por não contemplar o nosso tema. Assim, totalizamos 104 pesquisas entre teses e dissertações. Registramos neste levantamento 82 dissertações de mestrado e 22 teses de doutorado. Tais pesquisas foram desenvolvidas em 85 universidades públicas, 18 privadas e 01 comunitária.

Dentre as universidades públicas, 54 são federais, 30 estaduais e uma municipal. Outro aspecto observado foi em relação às regiões que mais tiveram pesquisas concluídas no período de 2012 a 2016 referentes ao tema em questão. A região que mais teve trabalhos foi a Sudeste com 40, seguida da Sul com 39, a região Norte teve 09, a Centro-oeste e a Nordeste tiveram 08 pesquisas cada. Considerando os 263 resultados encontrados, tabulamos 104 trabalhos que foram organizados em 26 subtemas.

Percebemos que a maior parte dos trabalhos, 25, refere-se à formação continuada para os professores alfabetizadores, muitos desses analisaram o PNAIC. Em seguida, registramos 11 trabalhos que fizeram análise de projeto, de curso ou programa de formação continuada. A formação continuada voltada para inclusão, educação especial, sala de recursos, obteve 10 trabalhos. As tecnologias digitais, as TICs presentes na formação continuada foram registradas em 9 pesquisas. As políticas de formação continuada, assim como a formação continuada de professores da EJA somaram oito trabalhos cada.

A formação continuada entre a universidade e a escola ou entre a universidade e o município foi contemplada em quatro pesquisas. Os subtemas “A formação continuada e a prática pedagógica”; “A formação continuada no espaço da escola” e “A formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais” registraram três trabalhos cada subtema.

As relações étnico-raciais, o ensino de História e a cultura da África abordadas em formação continuada; A constituição de identidade docente, a profissionalidade e a formação continuada; Análise de intervenções e propostas durante o processo de formação continuada; A formação continuada dos professores e o coordenador pedagógico como formador, contemplaram 02 trabalhos cada subtema. O último subtema mencionado que trata dos professores e do coordenador pedagógico será analisado, posteriormente, por tratar-se de trabalhos que se aproximam da presente pesquisa.

Por último, os subtemas que apresentaram apenas 01 trabalho cada, são: formador externo nos programas de formação continuada; o conflito no processo de ensino e aprendizagem e a importância da formação continuada nesse processo; investigar o INFORDEPE e os encaminhamentos deste instituto na formação continuada; a formação continuada no ensino por ciclos; a formação continuada e o DPD; o PIBID e a formação continuada; os sentidos de experiências compartilhadas em processos de formação continuada; significações imaginárias dos professores sobre formação continuada; impactos do IDEB na formação continuada; os professores como formadores de seus pares; parceria entre municípios e sistemas privados de ensino; saberes docentes na formação continuada.

Registramos apenas dois trabalhos que se aproximam mais do tema desta pesquisa e se referem ao subtema formação continuada dos professores e o coordenador pedagógico como formador.

O primeiro deles intitulado *A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente*, da autora Leiva Rodrigues de Sousa, foi uma dissertação de mestrado defendida em 2014 na Universidade do Estado do Pará.

A pesquisa teve como campo algumas escolas do ensino fundamental e investigou os efeitos e as possibilidades da formação continuada de professores. O foco do trabalho foi a formação centrada na escola em articulação com o coordenador pedagógico na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. A metodologia foi de abordagem qualitativa, utilizando a triangulação metodológica na análise de dados coletados a partir de entrevista, grupo focal e observação. De acordo com os resultados apresentados pela autora, a formação nas escolas é uma realidade, porém, verifica-se que tal realidade se dá muito mais devido aos esforços individuais e coletivos dos sujeitos que compõem as instituições educativas do que por fatores externos. Ressalta a importância da formação continuada centrada na escola junto ao coordenador pedagógico e enfatiza a urgência de tal formação ser integrada à agenda da política educacional local.

O segundo trabalho *Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo*:

*contribuição para uma profissionalidade emergente*⁵, da autora Marilene Negrini da Silva, trata de uma dissertação defendida em 2015 na Universidade de São Paulo.

A pesquisa visou identificar os saberes construídos, na realização de formação de professores em serviço, por diretores e coordenadores, assim como a relação entre tais saberes e a formação oferecida entre 1998 a 2008 no município de São Bernardo do Campo. A metodologia, de abordagem qualitativa, envolveu revisão de literatura e trabalho empírico com análise de documentos, entrevistas e observação. De acordo com a autora, a pesquisa indicou que o compromisso com a aprendizagem como objetivo da gestão escolar resulta em investimento em formação realizada pelo sistema de ensino.

Destacamos a importância que a temática formação continuada vem ganhando, considerando a multiplicidade de abordagens. Cada vez mais se discute sobre as políticas, os programas, ações ou intervenções realizadas, o espaço da escola como ambiente propício à formação, as parcerias entre a universidade, a escola e o município, a associação entre a formação e a prática pedagógica. Tais abordagens são fundamentais para se pensar a formação continuada associada ao contexto escolar, vinculada à prática em sala de aula.

De acordo com os dados, percebemos uma variedade de aspectos que têm sido pesquisados em relação à formação continuada, o que abrange inúmeras facetas. E poucos trabalhos envolvendo a formação dos professores e os pedagogos, o que nos motiva, ainda mais, na presente investigação. Apresentaremos, a seguir, as conceituações de formação continuada e sua relação com o DPD.

1.2 Delimitando a formação continuada e o desenvolvimento profissional docente

A formação docente abarca, de modo geral, a formação inicial e a formação continuada. Sobre a inicial, Aguiar (2010) define como “Denominação dada à formação de docentes para o magistério da educação básica que se efetiva em cursos de formação de professores, mediante um currículo direcionado ao exercício profissional” (AGUIAR, 2010, p. 1). Se considerarmos as diversas demandas nas instituições educacionais, percebemos que a formação inicial por si só não contempla todas as exigências que permeiam o exercício profissional docente.

A educação contemporânea é permeada por desafios cotidianos que os profissionais que atuam neste meio enfrentam. A profissão docente não significa mera transmissão de

⁵ O trabalho completo não estava disponível no site da Capes, portanto foi utilizado apenas o resumo.

conhecimentos. Atualmente, “A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente” (IMBERNÓN, 2011, p. 14).

No Brasil, a formação docente passa a ser referendada em seminários e congressos no final da década de 1970 e início da década de 1980 “quando estava em discussão a reformulação dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas” (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 25). As autoras alertam que, ao longo de anos, o curso normal em nível médio permaneceu sem questionamentos sobre a eficácia na formação de professores, sendo que apenas um curso preparatório seria suficiente para a ação docente. Para elas:

Quando a dinâmica da sociedade do conhecimento pôs à prova o movimento de formação profissional, não só da classe de professores, mas de todas as categorias profissionais, entendeu-se que é necessária uma etapa posterior aos cursos preparatórios, voltados àqueles que estão na categoria da formação inicial, uma vez que há algo além desse momento, ou seja, a formação continuada (PRYJMA; WINKELER, 2014, p. 25).

Considerando o cenário brasileiro, a discussão sobre formação continuada de professores, de acordo com Araújo e Silva (2009, p. 326), não é uma temática recente “posto que nos últimos 30 anos, ela tem se constituído como uma das questões centrais do campo educacional”. Tal temática é marcada por distintas tendências que emergem de determinadas concepções de educação e insere-se em um dado contexto histórico e cultural. Percebemos que alguns conceitos e termos vão sendo reformulados ao longo dos anos.

A autora Alda Marin (1995) faz uma análise de termos referentes à educação continuada que têm sido utilizados no decorrer dos anos. Dentre eles, reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. “É uma tentativa de ajudar a compreensão, pois é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas” (MARIN, 1995, p. 13).

Sobre o termo reciclagem, Marin (1995) alerta que é utilizado no processo de modificação de objetos ou materiais como, por exemplo, papéis desmanchados e (re)fabricados, copos e garrafas decorados e, inclusive, lixo que ao ser processado torna-se adubo. “Como se depreende desses exemplos, o material sujeito a tal processo está sujeito a alterações radicais, incompatíveis com a ideia de atualização, sobretudo de atualização pedagógica” (MARIN, 1995, p. 14).

Outra expressão utilizada é a de treinamento: “a adoção do termo treinamento, com seu correspondente significado de tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades, no entanto, não é algo para ser rejeitado integralmente” (MARIN, 1995, p.15). A autora explica que em determinadas situações é possível pensar a educação continuada neste contexto, um exemplo seria a educação continuada para profissionais da educação física, pois, neste caso, pode ter necessidade de treinamentos. Porém, “Penso que, em se tratando de profissionais da educação, há inadequação em tratarmos os processos de educação continuada como treinamentos quando desencadearem apenas ações com finalidades meramente mecânicas” (MARIN, 1995, p. 15). Afinal, não se trata de moldar comportamentos e ações padronizadas e sim de educar pessoas que exerçam suas funções por meio da inteligência.

Outro termo é o de aperfeiçoamento, a autora ressalta que a perfeição não é atingível aos humanos, assim como na profissão não se atinge a perfeição. Há possibilidades de melhorias, porém, sempre há limitações, “No caso dos profissionais da educação, os limites são postos por inúmeros fatores, muitos dos quais independem das próprias pessoas sujeitas a interferência” (MARIN, 1995, p. 16). Na educação convivemos constantemente com falhas, tentativas, erros e acertos, o que não condiz com a ideia de total perfeição.

A capacitação é outro termo considerado quando se trata de formação continuada. Marin (1995) analisa as duas formas de perceber as ações de capacitação, por um lado tornar capaz, habilitar e, por outro lado, convencer, persuadir. Em relação às primeiras, a autora considera pertinente relacionar a educação continuada, porque para exercer as funções de educador é necessário tornar-se capaz, adquirindo características de desempenho na profissão. Ao contrário das segundas “A atuação para a profissionalidade crescente deve, no meu entender, caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão” (MARIN, 1995, p. 17), ao invés de persuadidos ou convencidos de determinadas ideias os profissionais da educação precisam conhecer, analisar, criticar ou aceitar tais ideias considerando a razão.

Já os termos educação permanente, formação continuada e educação continuada são analisados por Marin (1995) em conjunto por se aproximarem em relação aos significados que lhes são atribuídos. Conforme esta pesquisadora:

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem os conhecimentos dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p. 17-18).

García (1999), também, ao discutir sobre formação de professores, relembra que “Durante algum tempo, os termos de aperfeiçoamento, formação em serviço, formação contínua, reciclagem, desenvolvimento profissional de professores foram utilizados como conceitos equivalentes, e torna-se necessário marcar algumas diferenças” (GARCÍA, 1999, p. 136).

Para delimitar tais diferenças o autor aborda algumas conceituações utilizadas por teóricos da área como García Alvarez (1987, *apud* GARCIA, 1999) para o qual a formação contínua é colocada como uma atividade que o professor em exercício realiza com o intuito formativo, seja individual ou coletivo, incluindo atividades que o leve a um aperfeiçoamento profissional ou pessoal. E, de modo mais abrangente, a educação em serviço, para Edelfelt e Johnson (1975, *apud* GARCIA, 1999), seria qualquer atividade de desenvolvimento profissional que um docente venha a realizar, de forma isolada ou não, após começar a sua prática profissional.

Os conceitos mencionados formação contínua ou em serviço diferem-se do termo reciclagem, pois este se caracteriza por um aspecto pontual e de atualização. Para discutir este termo, o teórico mencionado por García (1999) é Landsheere (1987, *apud* GARCIA, 1999), que considera a reciclagem como uma espécie de treino intensivo e necessário, devido à crise de qualificação, no momento em que o conhecimento docente sobre alguma disciplina se torna obsoleto.

Uma expressão muito utilizada na contemporaneidade ao tratar-se de formação de professores é desenvolvimento profissional docente – DPD. A autora Oliveira-Formosinho (2009) esclarece que “A preferência pelo uso do conceito de desenvolvimento profissional em gradual substituição pelo de formação contínua tem a ver com o descontentamento com o caráter diretivo e os fracos resultados da formação contínua” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225).

Ainda para autora, a formação contínua e o desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a educação permanente dos professores. Sendo que “A designação formação contínua analisa-a mais como um processo de ensino/formação e o desenvolvimento profissional mais como um processo de aprendizagem/crescimento” (*Idem*, p. 225).

García (1999) prefere o conceito de DPD, pois este se adapta à concepção de professor como profissional do ensino e considera que o termo ‘desenvolvimento’ implica em evolução e continuidade. Para o autor, o conceito de desenvolvimento profissional de professores pressupõe:

[...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu carácter contextual, organizacional e orientado para a mudança. Esta abordagem apresenta uma forma de implicação e de resolução de problemas escolares a partir de uma perspectiva que supera o carácter tradicionalmente individualista das atividades de aperfeiçoamento dos professores (GARCÍA, 1999. p. 137).

Percebemos que enquanto a formação continuada prevê ações mais pontuais e emergentes, o DPD é compreendido como um processo formativo mais amplo que não se limita a uma fase da carreira docente, trata-se de um processo que se desenvolve ao longo da carreira profissional. Para Gatti e Barreto (2009), trata-se de uma concepção em que o processo de formação é orientado a responder os desafios nas diferentes fases da vida profissional “o início da carreira, o processo de desenvolvimento e os tempos mais avançados em que o professor consolida sua experiência profissional” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 203).

Outro aspecto importante no Desenvolvimento Profissional Docente é que o foco está no professor, seja em momentos individuais ou coletivos, sendo que o intuito consiste em promover mudanças educativas. Para Oliveira-Formosinho (2009, p. 226):

Definimos, assim, desenvolvimento profissional como um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interação, incluindo momentos formais e não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefício dos alunos, das famílias e das comunidades.

Ainda sobre o DPD consideramos que o *lócus* preferencial é a instituição ou o contexto escolar. Assim, a formação continuada poderia ser pensada a partir das demandas dos professores, pois ao contrário da formação inicial, na qual os alunos (futuros professores) têm pouco contato com a prática escolar, os professores em atuação, sejam eles, experientes ou principiantes, certamente possuem indagações a serem respondidas acerca da sua vivência cotidiana em sala de aula. Portanto, ao invés de propostas prontas e roteirizadas, é fundamental proporcionar espaços e oportunidades de discussão entre os pares, momentos de reflexão e pesquisa para que se chegue às intervenções mais adequadas a cada situação.

[...] não pensamos que seja recomendável implicar um professor principiante num processo de elaboração de materiais curriculares, quando o seu conhecimento e experiência sobre o ensino é mínimo. Do mesmo modo, muitos professores com bastantes anos de experiência recusam-se a participar em atividades de formação nas

quais não podem usar a sua própria experiência ou não podem sequer participar na sua planificação ou desenvolvimento (GARCÍA, 1999, p. 149).

Imbernón (2011) propõe como alternativa de formação permanente do professor a formação a partir da escola, a qual envolve estratégias pensadas pelos formadores em conjunto com os professores para conduzir os programas de formação, de forma que respondam às demandas da escola considerando a qualidade de ensino e de aprendizagem. Para o autor:

Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Percebemos que os termos e conceitos que envolvem a formação docente vão se reconstituindo no decorrer do tempo. O autor mencionado aborda, mais tarde, a formação a partir de dentro, refletindo na formação em escolas e não nas escolas. Tal abordagem refere-se a uma modalidade formativa oferecida a uma equipe docente de determinada instituição de educação. Conforme Imbernón (2016, p. 151):

Ou seja, é uma formação a partir de dentro da escola para a mudança da instituição; não é unicamente uma mudança de localização, já que se faz na escola. Essa modalidade de formação favorece a participação das equipes docentes, de maneira que as atividades repercutam na prática educativa de uma escola.

De acordo com Gatti e Barreto (2009), nas últimas décadas a formação continuada tem apresentado como propósito a atualização de conhecimentos em face aos avanços e mudanças nas tecnologias, com isso foram implementados vários programas de capacitação de professores de áreas específicas como ciências, matemática e língua portuguesa. “Alguns desses programas duraram mais de uma década, com repercussões pontuais na melhoria do trabalho nas escolas” (GATTI; BARRETO, 2009, p. 200). É importante ressaltar que, independente se a formação tem o foco em ações pontuais ou na perspectiva do desenvolvimento profissional, o intuito deve ser a melhoria no trabalho docente e o atendimento às demandas que este profissional exige.

Consideramos a formação docente um pilar de extrema importância nos processos de ensino e de aprendizagem, entretanto reconhecemos outros fatores que implicam diretamente na qualidade educacional. García (1999) coloca a necessidade em interligar o desenvolvimento profissional ao aumento de recursos não somente econômicos “[...] mas materiais e pessoais nas escolas para facilitar um desenvolvimento profissional que se aproxime dos problemas e preocupações dos professores” (GARCÍA, 1999, p. 145).

A autora Brzezinski (2014) relaciona a formação continuada ao desenvolvimento profissional pautando-se na legislação educacional. Enfatiza, também, as demandas das escolas que devem ser atendidas.

Como faz parte do desenvolvimento profissional, a formação continuada deve ser assegurada pelo Estado mediante licença remunerada, tal como está previsto no inciso II, art. 67 da LDB/1996, o que é suficiente para justificar que se concilie um projeto institucional (prioritário) com o pessoal. Deve, também, ser estimulada por uma política da educação que responda às demandas educacionais da coletividade, traduzidas nos projetos políticos pedagógicos das escolas da educação básica, lócus privilegiado do trabalho docente (BRZEZINSKI, 2014, p. 1248).

Podemos relacionar, então, a formação com as condições de trabalho, considerando que a profissão docente é permeada por outros fatores como: salário, clima escolar, demanda do mercado de trabalho, carreira docente, dentre outros. Com isso, “podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

Diniz *et al* (2011) relatam que durante um tempo acompanhou-se a desvinculação entre a formação e o contexto de atuação dos professores, “porém atualmente não é possível pensar a formação sem considerar a condição docente. Assim, é importante que o processo de formação envolva vários aspectos: o pessoal, o profissional e o organizacional” (DINIZ *et al*, 2011, p. 17). Concordamos com as autoras ao relacionarem a formação à condição docente, pois a qualidade educacional não depende apenas da qualidade formativa dos docentes.

Gatti (2016) também relaciona a qualidade formativa de professores à qualidade educacional e enfatiza algumas questões, dentre elas, que o fato educacional é cultural, o papel do professor é central, que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno, que é necessário considerar a heterogeneidade social e cultural de alunos e professores e, por último, que as práticas educativas determinam em boa parte a formação de docentes e dos alunos. Tais questões têm relação com a formação docente tanto em graduações quanto em processos de formação continuada, para a autora: “Isto levanta uma discussão sobre o papel dos cursos superiores formadores de professores, tanto sobre o currículo institucionalizado, como sobre os formadores de professores – os docentes do ensino superior” (GATTI, 2016, p. 165).

Finalizamos este capítulo ressaltando a importância da formação continuada, entendida por nós como um processo formativo construído ao longo da profissão, de forma individual ou coletiva, buscado pelos próprios professores, oferecido pela instituição ou sistema em que

atuam, seja em momentos formais ou não. Ressaltamos que a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional docente e é importante que os professores da educação básica estejam cientes deste processo e de como ele se desenvolve. A seguir, apresentaremos alguns dos principais aspectos presentes na legislação brasileira referentes à formação continuada.

CAPÍTULO II - A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA

Este capítulo apresenta uma análise da legislação brasileira mais recente, no que se refere ao tema em questão. A formação continuada é mencionada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, de 1996, foi contemplada no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172, de 2001, e também no atual Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13005, de 2014. E ainda na Resolução CNE/CP nº 2/2015, que define as Novas Diretrizes para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

2.1 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394, homologada em 1996, apresenta algumas questões importantes no que se refere à formação docente. Os artigos 61, 62, 63, 67 e 87 tratam dos profissionais da educação, mencionando a formação continuada.

O artigo 61 apresenta que a formação dos profissionais da educação terá como fundamentos no inciso I - “a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho”, no inciso II – “a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço”, e no III – “o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades”. Tais fundamentos pretendem que a formação atenda aos objetivos dos diferentes níveis/modalidades de ensino. Sobre a articulação entre teoria e prática, Dourado (2015) menciona a especificidade do trabalho docente e enfatiza a melhoria da formação pautada em um processo permanente e emancipatório. Para o autor:

Outra definição fundamental para a melhoria da formação de profissionais do magistério consiste na garantia de base comum nacional, sem prejuízo de base diversificada, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão (DOURADO, 2015, p. 307).

No artigo 62 destacamos o parágrafo 1º que define quem deve promover a formação: “A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais do magistério”.

Consideramos fundamental o conhecimento da legislação por parte dos profissionais da educação, pois este é um direito, garantido na LDB.

No parágrafo 2º, do artigo em questão, “A formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância”, destacamos que a possibilidade da formação em serviço à distância pode ser positiva, pois pode atingir vários profissionais ao mesmo tempo, além de ser mais flexível em relação a horários, por exemplo. Para Branco e Oliveira:

(...) há uma diferença entre falar das potencialidades desses cursos e considerar que estão, efetivamente, cumprindo essa função, pois, no contexto geral, segundo Santos (1998) a formação docente a distância e em serviço tende a ser aligeirada, fragilizada, esvaziada de conteúdo e de conhecimento, na medida em que se torna uma estratégia de diminuição de custos, tornando essa formação utilitarista (BRANCO; OLIVEIRA, 2008, p. 7).

Os Institutos Superiores de Educação devem manter, de acordo com o artigo 63, cursos formadores de profissionais para a Educação Básica, programas de formação pedagógica para os que possuem o diploma de educação superior e “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (inciso III).

O artigo 67 trata da valorização dos profissionais da educação, destacamos no inciso II – “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, e no inciso V – “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Tais questões são essenciais e podem estimular os profissionais a buscarem formação contínua, ainda que o sistema não ofereça. Ressaltamos que outras questões sobre a valorização docente, abordadas nos demais incisos, tais como: piso salarial, progressão baseada na titulação, condições adequadas de trabalho, dentre outras, são imprescindíveis, pelo fato de que a formação docente por si só não é suficiente. Para Brzezinski (2014, p. 1243):

Na verdade, não existe uma política pública global de formação e valorização dos profissionais da educação, de modo que se articule a qualidade social dos processos formativos com condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional.

No Brasil, as políticas de formação têm sido desenvolvidas por meio de planos e programas de caráter emergencial e pontual, o que Brzezinski (2014) considera como uma malversação de recursos públicos, pois ignora-se a importância de um controle sistemático social.

O parágrafo 3º do artigo 87 define que cada Município, cada Estado e, supletivamente, a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (inciso III)”. Enfatizamos o fato de que todos os professores possuem o direito aos cursos de formação, independente se presencial ou a distância.

Destacamos também no artigo 87, já mencionado, e que trata das disposições transitórias, o parágrafo primeiro: “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os 10 anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos”.

A LDB é um marco educacional de fundamental importância. No que se refere à formação continuada dos profissionais da educação básica, consideramos um avanço a forma como esta é tratada, sendo um direito de todos os profissionais. A lei define ainda o dever do Município, Estado e União, assim como a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior de acordo com o artigo 63 da mesma lei, de manter cursos formadores e/ou programas de formação continuada. Apresentaremos, a seguir, o Plano Nacional de Educação do ano de 2001 e o mais recente de 2014.

2.2 Plano Nacional de Educação de 2001 e 2014

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172, de 2001, definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino, diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação para os anos de 2001 a 2010. Analisaremos a formação dos professores e valorização do magistério que se encontra no item IV – Magistério da Educação Básica, considerando o diagnóstico, diretrizes, objetivos e metas apresentados no documento.

O diagnóstico apresentado no PNE de 2001 enfatizou que a melhoria da qualidade do ensino almejada no plano, só pode ser alcançada se houver, em contrapartida, a valorização do magistério. Tal valorização depende de uma política global de magistério que pressupõe sincronia entre formação profissional inicial; condições de trabalho, salário e carreira; formação continuada. De acordo com o documento:

Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas parte de uma tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam

vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação (BRASIL, 2001, p. 61).

Considerando que uma formação de qualidade não é suficiente por si só, sendo necessário cuidar das condições do trabalho docente, o PNE de 2001 estabeleceu suas metas e diretrizes considerando a melhoria de espaços físicos, materiais pedagógicos, propostas pedagógicas, elaboração do projeto pedagógico da escola; conselho escolar e formulação de plano de carreira juntamente com a participação dos profissionais da educação.

De acordo com o levantamento apresentado no diagnóstico do PNE em 2001, muitos profissionais da educação não tinham a formação mínima exigida para atuar em determinados níveis escolares, de acordo com dados de 1996. Na educação infantil, 29.458 docentes, atuando na pré-escola, precisavam fazer o curso de nível médio para a qualificação mínima exigida. As classes de alfabetização seriam extintas, portanto não seria necessária a qualificação para continuar atuando nestas e sim para atuarem no ensino fundamental, sendo 13.166 professores que deveriam ter no mínimo o ensino médio, na modalidade normal, pelo fato de que possuíam apenas o ensino fundamental. Nos primeiros anos do ensino fundamental a necessidade do nível médio é para 94.976 professores. Já nos últimos anos do ensino fundamental, o número é de 159.883 docentes que necessitavam de formação em nível superior com licenciatura plena. No ensino médio são 44.486 sem formação superior e em 1997 o número chegava a 58.000, considerando os dados sobre o percentual de professores que atuam com curso superior neste nível.

Em relação à educação de jovens e adultos e à educação especial, são poucas as necessidades de qualificação mínima, pois 97% dos professores tem nível superior ou médio. O problema neste caso deve-se à qualificação, considerando a especificidade de cada modalidade. Especificidade que vale também para a educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio. No documento consta que:

As características psicológicas, sociais e físicas das diferentes faixas etárias carregam modos diversos de encarar os objetos de conhecimento e de aprender. Daí por que não basta ser formado num determinado nível de ensino; é preciso adquirir o conhecimento da especificidade do processo de construção do conhecimento em cada uma daquelas circunstâncias e faixas etárias (BRASIL, 2001, p. 63).

Além do diagnóstico sobre a formação dos professores e a valorização do magistério, são apresentadas as diretrizes, objetivos e metas. Nesse Plano Nacional de Educação fica nítida a relação necessária entre a qualidade do ensino e a valorização docente. E esta valorização requer alguns requisitos, dentre eles: uma formação que garanta o desenvolvimento do educador como cidadão e profissional; um sistema de educação continuada que possibilite constante

crescimento; uma jornada de trabalho organizada, conforme a dos alunos, em um único estabelecimento e com tempo suficiente para atividades complementares; salário justo; compromisso social e político.

Vejamos que a valorização do magistério depende dos sistemas de ensino, ou seja, do poder público, no que diz respeito às condições adequadas de formação e condições de trabalho, e depende dos profissionais da educação o compromisso no desenvolvimento de suas funções. “Dessa forma, há que se prever na carreira sistemas de ingresso, promoção e afastamentos periódicos para estudos que levem em conta as condições de trabalho e de formação continuada e a avaliação do desempenho dos professores” (BRASIL, 2001, p. 64).

O PNE de 2001 estabeleceu as diretrizes para a formação e valorização do magistério, de modo que os cursos cumprissem, independentemente do nível e modalidade, os princípios a seguir: formação teórica sólida; formação cultural ampla; o foco formativo na atividade docente; integrar a teoria à prática; a pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de forma a integrar à prática; análise de temas atuais; inclusão de questões que se referem à educação especial, gênero e etnia nos programas de formação; trabalho interdisciplinar; vivência de diversas formas de gestão democrática do ensino; compromisso social e político; conhecimento e execução das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica.

Destacamos o que o Plano Nacional de Educação colocou em relação à formação continuada. Neste documento oficial, tal formação faz parte das estratégias de melhoria da qualidade educacional. Ao ocorrer na modalidade a distância, deve incluir uma parte presencial como encontros coletivos organizados a partir da demanda dos professores, “(...) essa formação terá como finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de seu aperfeiçoamento técnico, ético e político” (BRASIL, 2001, p. 66). E ainda,

A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parceria com universidades e instituições de ensino superior (BRASIL, 2001, p. 66).

A responsabilidade da formação continuada cabe às secretarias de educação, em conjunto com as instituições de ensino superior, que podem ter uma importante contribuição, por meio de parcerias, na formação docente. Na esfera privada, as próprias instituições são responsáveis por manter a formação continuada.

Foram estabelecidos 28 objetivos e metas no PNE de 2001 para atender à formação dos professores e a valorização do magistério, sendo que o quarto foi vetado. Mencionaremos apenas os que implicam direta ou indiretamente na formação continuada dos professores.

O primeiro objetivo prevê que os planos de carreira para o magistério sejam elaborados e aprovados no primeiro ano do plano, considerando as determinações da Lei nº 9.424/96, garantindo níveis de remuneração com piso salarial próprio. O terceiro prevê destinar de 20 a 25% da carga horária para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. O nono objetivo busca definir diretrizes na orientação das instituições formadoras, no desenvolvimento de competências e avaliação da formação inicial e continuada de professores.

O décimo segundo objetivo trata de ampliar os programas de formação em serviço que “assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares” (BRASIL, 2001, p. 67). E o objetivo seguinte, que é justamente para atender ao anterior, refere-se a desenvolver programas de educação a distância, utilizados em cursos semipresenciais também.

O décimo quinto objetivo busca incentivar as universidades e instituições formadoras a oferecer cursos de formação docente no interior dos estados com a mesma qualidade que é ofertado na sede. O décimo sexto tem o intuito de promover cursos de especialização em especial para educação especial, gestão escolar, formação de jovens e adultos e educação infantil nas instituições públicas de ensino superior. O vigésimo segundo objetivo também trata da formação continuada:

Garantir, já no primeiro ano de vigência deste plano, que os sistemas estaduais e municipais de ensino mantenham programas de formação continuada de professores alfabetizadores, contando com a parceria das instituições de ensino superior sediadas nas respectivas áreas geográficas (BRASIL, 2001, p. 68).

Do vigésimo terceiro ao vigésimo quinto objetivo destacamos, respectivamente, ampliar cursos de mestrado e doutorado no campo da educação; desenvolver programas de pós-graduação e pesquisa em educação como centro de propagação da formação profissional; identificar e mapear as necessidades de formação inicial e continuada para elaboração e início da implementação de programas de formação. Por fim, apresentamos o vigésimo sétimo objetivo para a formação e valorização do magistério que é promover avaliação periódica da qualidade de atuação dos professores como aporte na definição de necessidades e características dos cursos de formação continuada.

Percebemos a importância deste PNE ao apresentar objetivos e metas de acordo com um diagnóstico da educação brasileira e ao detectar as demandas, criou-se estratégias para resolvê-las. Entretanto, o documento deixa a desejar no que se refere ao financiamento, o que compromete sua efetivação. Passados os 10 anos previstos e uma longa caminhada de debates foi construído um novo PNE.

Em relação ao Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 13.005, aprovado em 2014 e que prevê sua implementação entre os anos de 2014 e 2024, são apresentadas 20 metas seguidas das respectivas estratégias para que se efetivem tais propostas. Trata-se de um instrumento de planejamento que visa orientar a execução e o aprimoramento de políticas públicas do setor educacional, fruto de um amplo debate que envolveu a sociedade, de modo geral, diversos setores da educação e o poder público. Neste documento legal, destacamos a meta 16 que pretende:

formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 26).

Foram propostas seis estratégias para que se tenha êxito na meta 16. A primeira estratégia, 16.1, propõe construir um planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada, assim como incentivar a oferta por parte das instituições de ensino superior públicas, de modo articulado às políticas de formação dos estados, municípios e Distrito Federal.

As Instituições de Ensino Superior (IES) tem um papel importante na formação continuada, pois estão em contato com graduandos/licenciandos e professores da educação básica. Isso possibilita a reflexão acerca da teoria e da prática e de sua indissociabilidade tão almejada na educação. Nesse sentido, a Universidade Federal de Ouro Preto possui um programa nomeado *UFOP com a escola* que desenvolve ações de extensão e formação em parceria com os municípios de Mariana, Ouro Preto, Acaiaca, Diogo de Vasconcelos e Itabirito, todos localizados na Região dos Inconfidentes⁶, em Minas Gerais, e integram a Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto. O objetivo do programa é desenvolver ações conjuntas entre a universidade e a comunidade escolar, promovendo a formação

⁶ A expressão Região dos Inconfidentes deve-se mais a uma localização histórica, do que uma divisão geopolítica do estado de Minas Gerais. É considerada como microrregião de Ouro Preto, no mapa político do IBGE, pertencente à mesorregião metropolitana de Belo Horizonte.

continuada. Este é um exemplo de que é possível vincular as escolas às IES, estimulando a busca pela formação contínua.

A segunda estratégia, 16.2, busca “consolidar política nacional de formação de professores e professoras da Educação Básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (BRASIL, 2014, p. 26).

Aparece entre as estratégias a necessidade de investimento com o propósito de ampliar o acesso à cultura, disponibilizando diversificadas obras aos docentes da educação básica, trata-se da estratégia 16.3:

expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em libras e em braile, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação (BRASIL, 2014, p. 26).

É interessante pensarmos na importância em efetivar o acesso dos professores da rede pública aos diversos bens culturais, pois a realidade tem mostrado que muitos desses profissionais usufruem pouco ou nada de alguns espaços culturais e públicos. Considerando, ainda, que este acesso pode se expandir aos alunos, o vínculo entre educação e cultura pode contribuir para qualidade educacional.

A estratégia 16.4 visa “ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível” (BRASIL, 2014, p. 26). Tal estratégia é imprescindível aos professores que possuem pouco acesso a materiais diversificados, o que poderá contribuir na formação dos alunos.

Uma estratégia fundamental para a formação contínua é a 16.5 que pretende “ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (BRASIL, 2014, p. 26). Entretanto, são poucas vagas ofertadas nos programas de pós-graduação e menos ainda o número de bolsas disponíveis. Uma matéria publicada na Revista Carta Capital, por Giovanna Galvani, em setembro de 2019 mostra que a CAPES vem realizando cortes nas bolsas de pós-graduação devido aos contingenciamentos anunciados no governo do atual presidente Jair Bolsonaro. “As bolsas em questão começariam a valer a partir de setembro, mas agora, somam-se num total de aproximadas 11.800 bolsas que estão suspensas pelo órgão, já que este é o terceiro anúncio de contingenciamento somente neste ano” (GALVANI, 2019, p.1). Nesse contexto político dificilmente será cumprido o que está previsto no PNE em relação a ampliação de bolsas. Para

além disso, é importante que os planos de carreira considerem a formação continuada e proporcionem àqueles que pretendem continuar os estudos as condições necessárias como tempo e salário.

A última estratégia da meta 16 é a 16.6 que propõe:

fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (BRASIL, 2014, p. 26).

O Plano Nacional do Livro e da Leitura (PNLL), instituído pelo Decreto nº7.559 de 2011, prevê o incentivo à leitura e à formação de mediadores, democratização do acesso, valorização da leitura e desenvolvimento da economia do livro. É importante que os profissionais da educação básica sejam estimulados a participar de eventos culturais, assim como a adquirir bens culturais, dentre eles os livros que possam auxiliá-los a agregar uma maior qualidade na função docente.

De modo geral, ainda que seja apenas uma das metas do PNE destinada à formação continuada, esta contribui para reforçar sua importância e promover as oportunidades e a busca pelo aperfeiçoamento profissional.

Dourado (2015) faz uma análise de alguns marcos legais sobre a legislação brasileira, no que se refere à educação. E sobre o atual PNE, Lei nº13005, ressalta que as metas 12, 15, 16, 17 e 18 precisam ser consideradas, principalmente, na educação superior, como base para formação inicial e continuada com o intuito da sua melhoria e expansão:

Todas essas metas e estratégias incidem nas bases para a efetivação de uma política nacional de formação dos profissionais da educação e foram consideradas nas diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério (DOURADO, 2015, p. 301).

As metas citadas por Dourado (2015) referem-se, respectivamente, ao acesso à educação superior, visando elevar a taxa de matrícula e assegurando a qualidade do ensino superior; à formação específica dos professores da educação básica em nível superior, considerando a licenciatura na área de conhecimento em que atuam; à formação dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e formação continuada na área de atuação; à valorização dos profissionais do magistério das redes públicas com intuito de equiparar o rendimento com o dos profissionais com escolaridade equivalente; e aos planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior pública, considerando todos os sistemas de ensino.

O PNE propõe estratégias relevantes para que os professores da educação básica alcancem o nível de pós-graduação e tenham acesso à formação continuada em sua área de atuação. Destacamos a ampliação de bolsas de estudo, o acesso a bens e serviços culturais por parte dos professores, parcerias entre Instituições de Ensino Superior e os municípios, estados e Distrito Federal, de modo a articular a oferta de cursos de pós-graduação à formação contínua desses docentes, embora nos últimos anos tais estratégias não têm sido efetivadas pelos governos.

Outro documento importante ao tratamos da política de formação docente é a Resolução CNE/CP nº 2/2015, analisada a seguir.

2.3 Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério

Em 2015 a Resolução CNE/CP nº 2/2015 definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada dos profissionais do magistério. Deste documento legal, destacamos o artigo 4º que apresenta em seu parágrafo único:

Os centros de formação de estados e municípios, bem como as instituições educativas de educação básica que desenvolverem atividades de formação continuada dos profissionais do magistério, deverão contemplar, em sua dinâmica e estrutura, a articulação entre ensino e pesquisa, para garantir efetivo padrão de qualidade acadêmica na formação oferecida, em consonância com o plano institucional, o projeto político-pedagógico e o projeto pedagógico de formação continuada (BRASIL, 2015, p. 5).

Percebemos que este documento prioriza o ensino articulado à pesquisa para a garantia da qualidade na formação ofertada e enfatiza uma articulação entre o Projeto Político Pedagógico e o Plano institucional. Para Scheibe (2010, p. 991):

É importante buscar a superação da formação continuada com base em cursos rápidos e sem conexão com o projeto político-pedagógico da escola, para promover a reflexão permanente do professor. Nesse sentido, a escola e seu cotidiano constituem-se, ao lado das instituições formadoras de professores, em ambiente formativo que necessita de ações e programas sistematizados em períodos específicos e com clara articulação à carreira docente. O documento da CONAE (2010) ressalta, especialmente, a necessidade de articular ações formativas que superem soluções apenas emergenciais.

O artigo VI, do capítulo 16, aborda uma concepção de formação continuada pautada em dimensões profissionais, organizacionais e coletivas, considera as diversas atividades como os grupos de estudo, reuniões pedagógicas e ainda enfatiza uma reflexão sobre a prática:

A formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e

envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015, p. 13).

A Resolução de 2015 é clara ao tratar da formação de profissionais para o magistério, em relação à articulação entre instituições de educação básica e de ensino superior, considerando também as políticas de valorização. Dourado (2015), a partir de uma análise da Resolução CNE/CP nº 2/2015, destaca tais articulações e as formas de desenvolvimento da formação continuada:

A instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (DOURADO, 2015, p. 313-314).

As políticas de formação docente têm o foco na melhoria educacional, embora não sejam suficientes, pois outros fatores influem no trabalho dos profissionais da educação básica.

Face a cenário de proposição de políticas, o grande desafio se efetivará com a materialização ou não das mesmas e vai requerer políticas nacionais que priorizem a formação e as condições de profissionalização destes profissionais por meio de equiparação salarial, discussão e aprovação de diretrizes sobre carreira, cumprimento do piso salarial nacional, melhoria das condições de trabalho, entre outros elementos, que devem ser tratados organicamente e à luz da agenda instituinte do Sistema Nacional de Educação (DOURADO, 2016, p. 36).

Ressaltamos a importância da legislação educacional, principalmente, no que tange à formação docente. São inúmeras as conquistas já alcançadas, como já abordado, entretanto é fundamental pensar a formação em articulação à condição docente, assim como verificar a efetivação e os desdobramentos de tais políticas no dia-a-dia do professor, ou seja, são necessárias ações de monitoramento e acompanhamento, por parte da sociedade em geral, da efetiva aplicação dessas normativas legais.

Retomando a orientação do Plano Nacional de Educação, tanto o construído em 2001 quanto o de 2014, os estados e municípios teriam de elaborar planos internos, articulando diretrizes, objetivos e metas de acordo com as suas necessidades. Considerando tal orientação analisaremos o Plano Municipal de Educação de Ouro Branco-MG, buscando compreender as ações propostas por este documento e que se referem à formação continuada dos profissionais da educação básica.

2.4 O Plano Municipal de Educação de Ouro Branco - MG

Seguindo a orientação da Lei nº 13.005/2014 que estabeleceu que os estados e municípios elaborem ou adequem os seus próprios planos ao Plano Nacional de Educação em vigor entre 2014 a 2024, o município de Ouro Branco nomeou uma equipe técnica – Portaria SME nº 003/2014 e uma comissão municipal de adequação do plano – Decreto nº 7.700 de 28 de julho de 2014 para a construção do Plano Municipal de Educação - PME. Consta no documento que:

A ampla participação popular é efetivada através da Audiência Pública e disposição deste documento por meio de divulgação eletrônica, bem como reuniões nas escolas públicas com associações de bairros, conselho escolar, professores, equipe técnica e administrativa (OURO BRANCO, 2014, p. 9).

O PME apresenta no corpo do documento final uma caracterização, histórico e diagnóstico do município, metas e estratégias do Plano e indicadores para monitoramento e avaliação. Concentraremos apenas na valorização dos profissionais da educação e, mais especificamente, no que se refere à formação continuada.

No diagnóstico realizado sobre a educação, retoma-se a meta 15 do PNE – 2014 que trata da formação de professores, o objetivo é que todos os professores da educação básica possuam formação em nível superior específica, obtida por meio da licenciatura.

O município de Ouro Branco, em 2010, contava com 83,7% de professores da educação básica com curso superior e 35,6% de professores com licenciatura na área em que atuam.

Inclusive o município ofertou em parceria com a UFOP, o curso normal superior – com licenciatura para os anos iniciais para todos os professores efetivos da rede que não possuíam licenciatura. Com relação aos anos finais, os professores possuem licenciatura na área ou áreas afins (OURO BRANCO, 2014, p. 50).

O próprio município não admite efetivar ou contratar profissionais sem que possuam licenciatura específica, considerando a legislação do estado e do município. Dentre as estratégias para se alcançar a meta 15, o PME pretende implantar a política nacional de formação continuada para os profissionais da educação e de outros segmentos, no prazo de 03 anos de vigência da lei.

Sampaio (2018), em uma pesquisa de mestrado, fez uma análise do PNE em conjunto com o PME de Mariana – MG, considerando as demandas de desenvolvimento profissional docente no município. Dentre as metas que se referem à formação de professores, a autora aponta que na meta 15, o PME ressalta que para ocorrer uma elevação da qualidade na formação docente, tanto a inicial quanto a continuada, é preciso que a educação básica esteja entre as

prioridades das universidades, pois os currículos são distantes da realidade das escolas públicas e a formação continuada se propõe a sanar as lacunas da formação inicial. Sampaio (2018, p. 122-123) destaca algumas questões no que se refere à educação básica e à universidade:

A primeira questão se refere ao tempo disponível para que o professor possa realizar a licenciatura ou mesmo a formação continuada, inclusive a título de *stricto sensu e lato sensu*, tendo em vista que muitos desses profissionais trabalham em dois ou mais turnos e, geralmente, em estabelecimentos diferentes de ensino. É necessário, então, que exista um incentivo, por parte dos gestores municipais, quanto a essa questão. A segunda, é que percebendo a formação continuada como processo que deve ocorrer ao longo da carreira do professor é preciso repensar a escola como *lócus* formativo desses profissionais. Para tanto, tem-se que assegurar aos professores momentos de formação que sugiram a troca de vivências e experiências, acumuladas ao longo da carreira, entre seus pares. A terceira questão é inerente ao financiamento estudantil, como forma de consolidar a formação adequada dos docentes efetivos da rede municipal de ensino.

Faz parte da valorização dos profissionais a formação continuada e a pós-graduação, portanto o PME de Ouro Branco retoma a meta 16 do PNE – 2014 que prevê formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação e assegurar a todos os profissionais da educação formação continuada específica em sua área de atuação. O prazo para atingir esta meta é até o último ano de vigência do PME.

A este respeito, o diagnóstico do município de Ouro Branco mostra que 37,2% de professores possuíam formação em nível de pós-graduação em 2010, em 2013 houve um aumento, passando para 41,6%. Neste coletivo de docentes, num total de 471, com formação pós-graduada, existiam 35,8% com especialização, 2,1%, com mestrado e 0,2% com doutorado. No documento consta que:

Em relação a meta [16] do PNE, o município seguirá a mesma, considerando que a maioria dos professores têm buscado especialização/mestrado, nas universidades entorno. Além disto, o novo plano de carreira do magistério incentiva a busca pela especialização e formação continuada (OURO BRANCO, 2014, p. 51).

Para cumprir tal meta foram propostas as seguintes estratégias no município: realizar planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta por parte de instituições de educação superior públicas; consolidar a política nacional de formação docente, definindo diretrizes, áreas prioritárias, instituições formadoras e certificação de atividades formativas; expandir programa de composição de obras didáticas, paradidáticas, literatura e dicionários, acesso a bens culturais, disponibilizados aos professores buscando contribuir para a construção do conhecimento e valorização da cultura da investigação.

São estratégias, ainda, ampliar e consolidar um portal eletrônico com materiais pedagógicos e didáticos para subsidiar a atuação docente; ampliar a oferta de bolsas de estudo para graduação, pós-graduação, incluindo mestrado; fortalecer a formação dos docentes com a implementação do Plano Nacional do Livro e Leitura e a instituição de um programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais.

Outro fator importante na valorização do magistério deve-se à remuneração e esta questão aparece na meta 17 do PNE – 2014 que pretende valorizar os profissionais da educação básica da rede pública, de modo a equiparar o rendimento médio ao dos profissionais com escolaridade equivalente.

Em 2010, o salário do professor da educação básica II, no município de Ouro Branco, era de R\$ 699,23 e professor da educação básica III era de R\$ 930,98. Após a aprovação do Plano de Cargos, Carreiras e Vantagens do Magistério, em 2012, os salários foram equiparados sendo R\$ 1.353,33 o salário inicial. O município não fez uma média do rendimento de professores que atuam há mais de cinco anos, porque existem salários diferenciados considerando as vantagens que foram incorporadas ao vencimento básico.

O salário dos professores é inferior aos salários dos demais profissionais que possuem escolaridade equivalente e “como a discrepância é grande em relação aos demais profissionais e estando o salário dos professores abaixo do esperado e sendo o menor da região, aderimos a mesma meta [17] do PNE” (OURO BRANCO, 2014, p. 53).

Destacamos a estratégia, 17.3 de implementar os planos de carreira para os profissionais do magistério da rede pública municipal da educação básica, com gradual implantação do cumprimento da jornada de trabalho, de preferência em apenas um turno, em um único estabelecimento escolar. A estratégia, 17.4 prevê a criação de uma comissão da educação para acompanhar o Plano de Carreiras e Vencimentos e a estratégia, 17.5 pretende criar uma gratificação com critérios pré-estabelecidos para professores regentes de turmas. As demais estratégias foram as já elencadas no PNE de 2014.

Outro item analisado consiste no plano de carreira reproduzido na meta 18 do PME: “Manter a existência de planos de carreira para os (as) profissionais da educação básica e tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal” (OURO BRANCO, 2014, p. 84).

De acordo com os dados do diagnóstico, desde 2005, o município contava com um Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos do Magistério. Em 2011 esse plano foi reformulado para atender à uma nova legislação. E em 2014 uma equipe foi constituída, com representantes de todos os segmentos educacionais, para adequação do plano, o que não tinha ocorrido à época da construção do PME.

Foram pensadas algumas estratégias para alcançar o cumprimento da meta 18, sendo a primeira:

18.1) Garantir, nas redes públicas de educação básica, acompanhamento dos profissionais experientes, a fim de fundamentar com base e avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (OURO BRANCO, 2014, p. 84).

A segunda estratégia pretende criar comissões de profissionais da educação de cargos efetivos, permanentes para reelaborar, reestruturar e implementar o plano de carreira. A terceira consiste em assegurar que todos os direitos dos profissionais da educação básica sejam cumpridos. E a quarta estratégia prevê a instituição de uma equipe composta por profissionais, em cargos efetivos da educação, responsáveis por acompanhar o cumprimento das leis asseguradas pelo plano de carreira.

O Plano Municipal de Educação de Ouro Branco é um documento importante para a comunidade escolar, pois por meio de um diagnóstico constatou os déficits na educação do município e, com isso, a adesão às metas do PNE de 2014, necessárias à melhoria da qualidade educacional. Percebemos que muitas metas foram acolhidas, entretanto, não sabemos se realmente estão sendo concretizadas. O Plano de Carreira para o Magistério, por exemplo, estava sendo reformulado em 2014, época de construção do PME. Contudo, não temos notícias da aprovação de um novo documento, já que o último Plano de Carreira é do ano de 2012. Esta é uma questão crucial a se pensar, porque os dados do município mostraram um salário baixo dos professores, inferior aos salários de outros profissionais com escolaridade equivalente. Na continuidade, apresentaremos os aspectos metodológicos que foram abordados nesta pesquisa, descrevendo o caminho escolhido para sua concretização.

CAPÍTULO III - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o caminho metodológico que percorremos para desenvolver a pesquisa e toma como base os autores Bardin (2009), Bogdan e Biklen (1994), Flick (2013), Ludke e André (1986), Szymansky *et al* (2011).

A problemática que nos mobilizou para a realização desta pesquisa é: *Como ocorre a formação continuada de professores da educação básica, no município de Ouro Branco-MG, na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação?*

Tomando como objeto de investigação a formação continuada dos docentes da rede municipal de Ouro Branco-MG, fomos a campo considerando os seguintes objetivos geral e específicos:

Objetivo geral

Conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental da educação básica em Ouro Branco-MG, na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação.

Objetivos específicos

- Identificar o que a legislação brasileira preconiza acerca da formação continuada dos professores da educação básica;
- Identificar quais as ações e/ou parcerias de formação continuada a Secretaria Municipal de Ouro Branco-MG tem desenvolvido nas escolas;
- Conhecer o trabalho das pedagogas nas escolas municipais de Ouro Branco no que se refere a formação continuada dos professores da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental;
- Analisar a possível relação da formação do Pedagogo como o profissional formador de professores;
- Compreender os possíveis desafios das pedagogas em relação à oferta/realização de ações formativas aos professores da educação infantil e do 1º ao 9º ano do ensino fundamental;

A metodologia utilizada foi de abordagem qualitativa. Bogdan e Biklen (1994) apresentam as características de uma investigação qualitativa e alertam que nem todos os

estudos possuem tais características com a mesma expressividade, “A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se sim de uma questão de grau” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47).

Os autores mencionados citam cinco características consideradas na pesquisa qualitativa: a primeira refere-se ao ambiente natural como a fonte direta de dados, ou seja, os investigadores frequentam os locais da pesquisa; a segunda característica é que a investigação qualitativa é descritiva, os dados são colhidos por meio de palavras, imagens e não números. Podemos citar as entrevistas, notas de campo, fotografias, dentre outros. Nesta modalidade de pesquisa os investigadores “(...) tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

A terceira característica é que os pesquisadores têm interesse mais pelo processo do que pelos resultados, com isso eles procuram compreender os porquês de determinados acontecimentos considerando o contexto. A quarta característica mostra que na investigação qualitativa a tendência é analisar os dados de forma indutiva, “(...) não se trata de montar um quebra-cabeças cuja forma final conhecemos de antemão” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50), ou seja a coleta de dados não é simplesmente para confirmar hipóteses e é a partir dos resultados que se elabora a teoria.

A quinta, e última característica apresentada, se refere à importância que o significado tem na abordagem qualitativa, “(...) os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização da cidade de Ouro Branco, local onde a pesquisa de campo foi desenvolvida.

3.1 Contextualizando o Campo de Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Ouro Branco – MG. A escolha do campo deve-se ao fato de ter morado e feito parte do ensino médio neste município, o que me despertou o desejo de colaborar com as discussões sobre a educação nesta cidade. Outro motivador consiste na hipótese de que não há muitas investigações em educação nesta rede municipal. Isso foi

confirmado num primeiro contato⁷ realizado na Secretaria Municipal de Educação (SME) de Ouro Branco, em que a secretária afirmou não ter muita procura por parte de pesquisadores.

A cidade de Ouro Branco⁸ é considerada uma das povoações mais antigas de Minas Gerais e está localizada na região central do estado. A região foi habitada por imigrantes no final do século XVII atraídos pelo ouro, o qual foi encontrado pelo bandeirante Miguel Garcia e tinha uma coloração esbranquiçada sendo denominado “ouro branco”. O arraial foi elevado à categoria de freguesia em 1724, foi distrito de Ouro Preto e tornou-se município em 1953.

O município de Ouro Branco está localizado próximo às cidades de Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Itaverava, Ouro Preto e fica a 98,9 km da capital Belo Horizonte.

Ilustração 1: mapa Ouro Branco e Região



Um dos bens históricos da cidade é a Igreja Matriz de Santo Antônio, situada ao centro, a construção que é de 1717 foi concluída somente em 1779. Outro bem histórico é a Fazenda de Carreiras, localizada à margem da Estrada Real. A Fazenda é tombada pelo Instituto Estadual do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA), serviu como local de pouso dos tropeiros e é onde ocorria o pagamento do Imposto da Coroa Portuguesa, conhecido como

⁷ Este contato foi realizado em outubro de 2018 para pedir autorização a SME para a realização da pesquisa no município de Ouro Branco – MG.

⁸Dados retirados do site: disponível em <<http://www.ourobranco.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/turismo/27941>> acesso 02/11/2018.

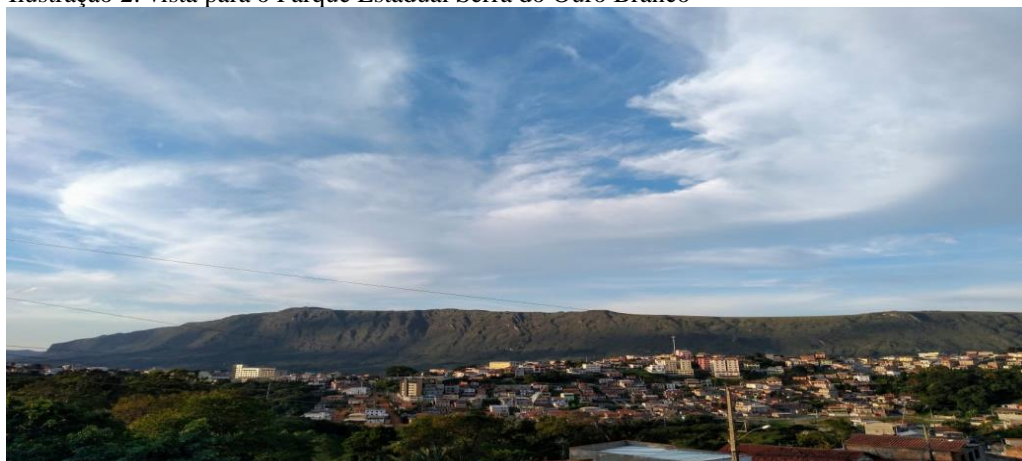
Quinto. Em Ouro Branco a Fazenda é conhecida popularmente como Casa de Tiradentes, embora não haja comprovação de sua passagem por lá.

Houve alguns ciclos econômicos na cidade: o ciclo do ouro, o ciclo da uva e o ciclo da batata. Mais recentemente, a atividade industrial é o forte na região desde que a empresa Aço Minas Gerais S.A. inaugurou o ciclo do aço em 1976.

Considerando o ciclo da batata, a cidade promove todos os anos a tradicional Festa da Batata, geralmente ocorre em outubro, com eleição da Rainha da Batata, pratos típicos, shows regionais e nacionais. É uma festa que promove integração entre as pessoas da cidade, da região e também turistas do país.

A cidade tem algumas belezas naturais, uma das mais conhecidas é o Parque Estadual da Serra de Ouro Branco, com uma área formada por um paredão de 20 km de extensão e 1.614 hectares, aproximadamente. Possui uma boa quantidade de nascentes e cursos de água, por isso é uma importante fonte de recarga das bacias do rio Paraopeba e rio Doce. Além disso, o alto da serra possibilita uma linda paisagem do município. A imagem a seguir ilustra o paredão da serra e uma parte da cidade.

Ilustração 2: vista para o Parque Estadual Serra do Ouro Branco



Fonte: elaborada pelas autoras

Outras belezas são os casarões do centro, a Fazenda Pé do Morro situada a 4 km da área urbana aos pés da Serra e próximo a Estrada Real. A sua origem é do século XVIII e foi tombada como patrimônio em 2009 pelo IEPHA.

De acordo com o último censo⁹ do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a população de Ouro Branco que era de 35.268 pessoas em 2010 passou a ser 39.121 em 2018. Acreditamos que um dos motivadores para o crescimento populacional deve-se a instalação do *campus* Alto Paraopeba, na cidade em 2008, da Universidade Federal de São João Del Rei (UFSJ¹⁰) com cursos de Engenharia Civil, de Bioprocessos, de Telecomunicações, Mecatrônica e Engenharia Química. O programa de pós-graduação *stricto sensu* com o mestrado em Tecnologias para o Desenvolvimento Sustentável em 2011 e mestrado em Engenharia Química, em 2014, podem também ter contribuído para esse crescimento populacional.

Outro motivador é o Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG¹¹) que teve suas atividades iniciadas na cidade de Ouro Branco em 2011. Na primeira seleção havia vagas em cursos técnicos em Metalurgia e Administração. No ano seguinte a unidade passou a ser considerada um *campus* do Instituto o que abriu possibilidades para a oferta de técnico integrado ao ensino médio, graduação e pós-graduação. Com isso, em 2012 a instituição abriu o curso de Licenciatura em Computação, em 2013 cursos técnicos integrados em Administração, Informática e Metalurgia e 2 cursos de graduação, bacharelado em Administração e Engenharia Metalúrgica. Em 2014 abriu um curso de pós-graduação em Libras, em 2015 cursos técnicos de Soldagem e Administração à distância. Em 2017 os cursos de licenciatura em Pedagogia e bacharelado em Sistemas de Informação foram inaugurados. E no segundo semestre de 2018, o *campus* passou a ofertar o mestrado em Educação Profissional.

Ainda de acordo com o último censo, o salário médio mensal era de 3,6 salários mínimos em Ouro Branco, uma proporção de 36.0% em relação à população total. E em 34.7% dos domicílios, os rendimentos mensais chegam a meio salário mínimo por pessoa. A economia aponta o PIB per capita de 77067,59 R\$, ocupando a posição, comparado a outros municípios, de 12º na microrregião, 853º no Estado e 5570º no país.

Em relação à educação, o censo mostra que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental da rede pública obtiveram a nota média no IDEB de 6.3, em 2015, e os alunos dos anos finais a nota foi de 4.2. A taxa de escolarização foi de 98,9 em 2010, considerando as pessoas de 6 a 14 anos de idade, o que deixou o município na posição 114 de 853 entre as cidades do Estado e posição 718 de 5570 entre as cidades do país.

⁹ Dados disponíveis no site: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ouro-branco/panorama> acesso 30/04/2010.

¹⁰ Mais informações no site: https://ufsj.edu.br/dplag/a_ufsj.php.

¹¹ Mais informações no site: <https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/campus-ouro-branco/campus-ouro-branco>.

O número de matrículas em 2017 no pré-escolar foi de 1.080, no ensino fundamental foi de 4.921, sendo 3.347 na rede municipal, 573 na rede estadual e 1.001 no setor privado. No ensino médio houve 1.519 matrículas, sendo 1.047 na rede estadual, 300 na rede federal e 172 na rede privada.

Em relação ao número de escolas no município de Ouro Branco, temos 16 de educação infantil que atendem o pré-escolar, sendo 10 na rede municipal e 6 no setor privado. No ensino fundamental são 22 escolas, 12 na rede municipal, 3 na rede estadual e 7 no setor privado. E no ensino médio são 7 escolas, 3 na rede estadual, 1 na rede federal e 3 na rede privada.

De acordo com os dados do INEP, a meta do IDEB na cidade de Ouro Branco, considerando a rede municipal em 2017 era de 6.3 e conseguiu atingir 6.6 neste mesmo ano. Em relação às 7 escolas em que atuam as 10 pedagogas colaboradoras da nossa pesquisa, 4 escolas que atendem até os anos iniciais do ensino fundamental atingiram a meta esperada pelo IDEB, enquanto as 2 escolas que atendem os anos finais não atingiram a meta esperada. Uma das escolas não é avaliada no IDEB porque atende apenas creche e pré-escola. No próximo tópico apresentaremos o caminho metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa.

3.2 Percurso Metodológico

Na primeira etapa desta investigação realizamos uma pesquisa bibliográfica e documental, buscando compreender melhor o tema a partir de obras e autores que tratam de formação continuada. Os documentos oficiais analisados foram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº9394, de 1996; Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 010172, de 2001; o Plano Nacional de Educação, Lei nº13005, de 2014, a Resolução (CNE/CP2/2015) e o Plano Municipal de Educação, de 2014, de Ouro Branco, visando identificar e analisar os aspectos mais importantes sobre a formação continuada dos professores da educação básica.

Em um segundo momento, uma pesquisa de campo foi realizada, na qual foram selecionadas pedagogas efetivas que atuam como especialistas em educação na educação infantil e nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, na rede municipal da cidade de Ouro Branco-MG. A investigação se deu apenas nas escolas localizadas na sede, pelo fato de o acesso às escolas rurais ser mais difícil.

Foi realizado o primeiro contato na Secretaria Municipal de Educação em outubro de 2018 (ver apêndice I) para apresentar a pesquisa e pedir autorização para entrada nas escolas

do município. A secretária de educação disse que autorizaria, mas que seria necessário conversar antes com uma das pedagogas que atua na área pedagógica, pois sempre decidem as coisas em conjunto. Sendo assim, retornei na semana seguinte e, novamente, falei sobre a pesquisa que foi oficialmente autorizada desde que eu realizasse o contato nas escolas, somente, no ano seguinte. Explicaram que de outubro a dezembro há um acúmulo de trabalho tanto para os professores quanto para as pedagogas e isso inviabilizaria a pesquisa.

Conforme o combinado na SME – OB retornamos em março de 2019 e outra secretária do município havia sido nomeada. Com isso, a pedagoga representante da SME que já sabia da pesquisa repassou as informações à nova secretária que também acolheu a investigação. Neste momento já tínhamos em mãos a relação de escolas do município. A ideia inicial era selecionar pedagogas efetivas e não efetivas que atuassem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Entretanto, percebemos que há muitas pedagogas contratadas na rede e, considerando o nosso tema, isso poderia comprometer os resultados, já que muitas profissionais teriam iniciado o trabalho nas escolas recentemente e, com isso, poderiam não ter conhecimento acerca das ações formativas realizadas no município. Decidimos, junto à SME, convidar apenas pedagogas efetivas independente do segmento de atuação.

Considerando o novo critério, encontramos 10 pedagogas efetivas na rede municipal de Ouro Branco que atuam em 7 escolas. As pedagogas foram convidadas formalmente (ver apêndice II), e após aceitarem, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver apêndice IV) concordando em fazer parte como colaboradoras da pesquisa. Os nomes das participantes não foram identificados e para evitar qualquer constrangimento, utilizamos códigos com letras e números.

Ressaltamos que todas as escolas nos receberam muito bem, a maioria das pedagogas aceitou de imediato, outras mais receosas pediram mais informações de como seria o processo. Como a pesquisa é com as pedagogas nos dizendo sobre a formação docente, algumas profissionais disseram ser difícil tirar o professor de sala de aula, que se precisasse disto, seria complicado, como não seria necessário as 10 pedagogas convidadas aceitaram colaborar com a investigação.

Ao aceitarem participar da pesquisa, as pedagogas foram convidadas a responder a um questionário (ver apêndice V) que contém questões relativas ao perfil profissional. Algumas profissionais responderam ao questionário no momento de apresentação da pesquisa, outras agendaram dia e horário para entregar já respondido e três optaram por enviar foto das respostas

via *whatsApp*¹². Posteriormente, agendamos, previamente, uma entrevista semiestruturada (ver apêndice IX) em dia, local e horário a critério de cada participante, com questões mais específicas sobre formação continuada de professores.

Uma das pedagogas convidadas teve a iniciativa de agendar dia e horário para entregar o questionário e disse que já poderia realizar a entrevista, com isso aproveitamos para fazer o pré-teste (ver apêndice VII), para analisar se o instrumento estava adequado aos objetivos da investigação.

Retornamos a SME – OB, pois precisávamos definir se a secretária de educação ou a pedagoga representante iria participar oficialmente da pesquisa. Como a secretária havia ingressado no cargo recentemente e a representante está há mais tempo na SME e familiarizada com as ações realizadas, esta se dispôs a colaborar. Um questionário sobre o perfil (ver apêndice VI) foi respondido e a entrevista realizada posteriormente.

As entrevistas com as participantes da pesquisa ocorreram em agosto de 2019. Algumas pedagogas tiveram contratempos no dia agendado, como a substituição de professor em sala de aula, a preparação para premiação de alunos e a organização de simulados, além de alguns problemas com alunos, mas ainda assim todas conseguiram colaborar. Houve interrupções durante as entrevistas, algumas atendiam de imediato, outras optavam por terminar comigo primeiro e foi bem visível o cotidiano marcado por demandas constantes em que as pedagogas são chamadas a intervir ou auxiliar de alguma forma.

Para Szymansky *et al* (2011), ao se considerar o caráter social da entrevista “passamos a vê-la submetida às condições comuns de toda interação face a face, na qual a natureza das relações entre entrevistador/entrevistado influencia tanto o seu curso como o tipo de informação que aparece” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 11). Assim, cada passo da pesquisa é fundamental desde o contato inicial com os sujeitos até a devolução ou divulgação da pesquisa finalizada.

Ludke e André (1986) também falam da relação de interação que se cria em uma entrevista, o que não é comum em determinados instrumentos como o questionário, por exemplo. Uma das vantagens na investigação com entrevistas é que “Como se realiza cada vez de maneira exclusiva, seja com indivíduos ou com grupos, a entrevista permite correções,

¹² O *WhatsApp* trata-se de um software para smartphones, lançado oficialmente em 2009, é uma ferramenta para troca de mensagens instantâneas de texto, áudios, fotos e vídeos por meio de uma conexão à internet. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/whatsapp/>> acesso: 22/10/2019.

esclarecimentos e adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

A entrevista não estruturada é mais flexível, pois não há questões rígidas como imposição, enquanto a estruturada segue um roteiro mais de perto, com perguntas idênticas e na mesma ordem, “Entre esses dois tipos extremos se situa a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34).

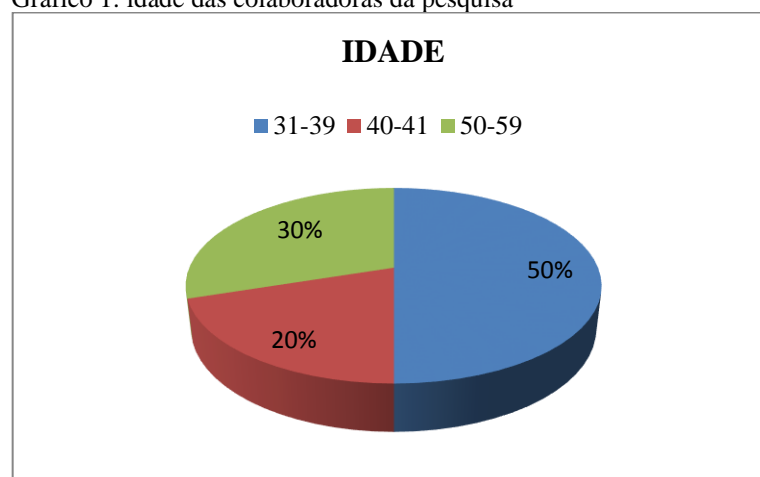
De acordo com Flick (2013), para a realização de entrevistas semiestruturadas “são preparadas várias perguntas que cobrem o escopo pretendido da entrevista. Para este propósito, você precisará desenvolver um guia da entrevista como uma forma de orientação para os entrevistadores” (FLICK, 2013, p. 115). Ao contrário dos questionários que são mais fechados e, às vezes, com opções de respostas, as entrevistas são mais flexíveis e espera-se que os entrevistados discorram sobre determinado tema de forma mais aberta. Ressaltamos, concordando com Flick (2013), que a entrevista deve estar vinculada aos objetivos da pesquisa e ao seu público-alvo.

Independentemente do tipo de entrevista, é importante que os pesquisadores considerem o ambiente social em que estão situados e ainda algumas informações sobre o campo de pesquisa como a cultura do grupo ou da instituição. Szymansky *et al* (2011) citam o exemplo de escola em que “faz muita diferença se a diretora é uma pessoa autoritária e perseguidora ou, ao contrário, é alguém que tenha uma postura democrática e respeitadora; se o clima da escola é tenso, dado a falatórios e favoritismos, ou se o clima é de confiança e abertura” (SZYMANSKY; ALMEIDA; PRANDINI, 2011, p. 25). Apresentaremos, a seguir, o perfil das colaboradoras da pesquisa.

3.3 O perfil das pedagogas colaboradoras na pesquisa e da representante da SME -OB

Tivemos apenas mulheres como participantes da pesquisa, totalizando 10 especialistas em educação. A idade das pedagogas varia entre 31 a 59 anos, sendo 5 na faixa etária de 31 a 39 anos; 2 entre 40 e 41 anos e 3 entre 50 a 59 anos, conforme o gráfico 1:

Gráfico 1: idade das colaboradoras da pesquisa



Fonte: elaborado pelas autoras

O contato foi realizado em sete escolas municipais de Ouro Branco, a escolha se deu pelo critério de vínculo empregatício onde tivéssemos pedagogas efetivas. Duas escolas atendem aos anos finais do ensino fundamental e duas pedagogas em cada, portanto quatro pedagogas atendem este segmento; uma pedagoga atua em uma instituição que atende creche e pré-escola; uma que atua em creche, pré-escola e anos iniciais; duas na pré-escola e anos iniciais e duas atendem aos anos iniciais.

Todas as profissionais cursaram Pedagogia na modalidade presencial, a maioria se formou em instituição privada, das 10, apenas 1 cursou a graduação em instituição pública. Uma das pedagogas formou-se em 1991, 6 pedagogas variam entre 2003 a 2005 e as demais, 3, entre 2007 a 2010. Conforme o quadro 1:

Quadro 1: formação inicial das pedagogas

| CÓDIGOS ¹³ DE INDENTIFICAÇÃO | INSTITUIÇÃO | ANO DE CONCLUSÃO |
|-----------------------------------------|----------------------|------------------|
| P1AI | FASAR/Privada | 2007 |
| P2PAI | UFV/Pública | 2007 |
| P3AF | FASAR/Privada | 2005 |
| P4AF | FASAR/Privada | 2004 |
| P5AF | PUC-MG/Privada | 2003 |
| P6CP | UNIPAC/Privada | 2003 |
| P7PAI | FAFIC/Privada | 1991 |
| P8PAI | UNIPAC/FAFIC/Privada | 2003 |

¹³ Os códigos foram elaborados da seguinte forma: a letra P de pedagoga, um número que varia de 1 a 10, acompanhado de iniciais que identificam apenas o segmento de atuação.

| | | |
|-------|----------------|------|
| P9AF | FASAR/Privada | 2010 |
| P10AI | UNIPAC/Privada | 2004 |

Fonte: elaborada pelas autoras

Das 10 pedagogas, apenas 2 não possuem especialização, sendo que 6 são especialistas em psicopedagogia. Além da psicopedagogia, 1 possui especialização em inspeção escolar e práticas de supervisão e 2 possuem em gestão escolar. Uma pedagoga é especialista em pedagogia empresarial e uma em políticas públicas em gênero, raça e etnia.

Todas as pedagogas possuem experiência como docente, tal experiência varia entre 4 meses a 18 anos. Uma delas possui 4 meses; 3 possuem 4¹⁴ anos de experiência; 3 pedagogas têm experiência entre 6 a 10 anos e 3 pedagogas a experiência como docente varia entre 10 a 18 anos. É o que consta no gráfico 2:

Gráfico 2: experiência como docente das pedagogas



Fonte: elaborado pelas autoras

Huberman (2007) fala sobre o ciclo de vida dos professores, o que ajuda na compreensão de como se dá a entrada na carreira docente, sendo essa fase marcada por aspectos de sobrevivência e descoberta. A sobrevivência pode ser entendida nos momentos em que se percebe a distância entre os ideais e as realidades da sala de aula, dificuldades com alunos, relação pedagógica e ensino. E a descoberta é percebida no entusiasmo inicial, experimentação, exaltação. Para o autor: “Com muita frequência, a literatura empírica indica que os dois aspectos, o da sobrevivência e o da descoberta, são vividos em paralelo e é o segundo aspecto que permite aguentar o primeiro” (HUBERMAN, 2007, p. 39).

¹⁴ Uma destas pedagogas respondeu no questionário ter 04 anos de experiência na docência, posteriormente, na entrevista, ela explicou que atuou em uma empresa como professora-monitora dos alunos nos anos finais do ensino fundamental, mas que na educação infantil e nos anos iniciais não possui experiência.

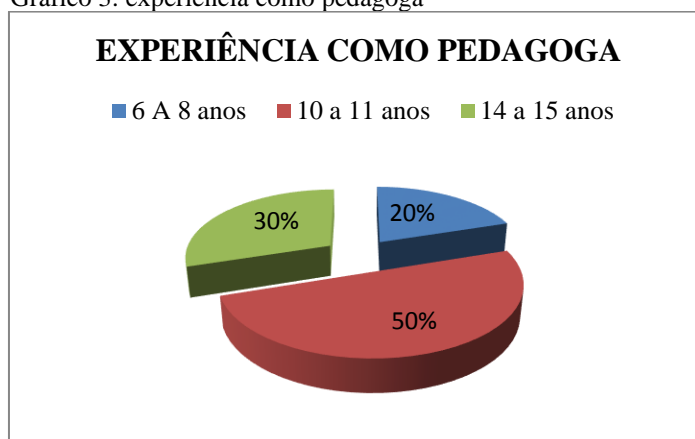
Outra fase abordada pelo autor é da estabilização, considerada quando há pertencimento a um corpo profissional, independência, sentimento de competência, confiança e segurança, dentre outros aspectos. “Um grande número de professores fala mesmo de libertação ou de emancipação. Uma vez colocadas, em termos de efetivação, as pessoas afirmam-se perante os colegas com mais experiência e, sobretudo, perante as autoridades” (HUBERMAN, 2007, p. 40). Percebemos, nesta fase, sentimentos positivos e de satisfação profissional.

Temos, ainda, a fase da diversificação em que os docentes buscam diversificar o material didático, formas de avaliação, metodologias, favorece a tomada de consciência dos fatores institucionais. Para Huberman: “Os professores, nesta fase das suas carreiras, seriam, assim, os mais motivados, os mais dinâmicos, os mais empenhados nas equipas pedagógicas ou nas comissões de reforma [...] que surgem em várias escolas” (HUBERMAN, 2007, p. 42). Há uma busca por novos desafios o que evita cair na rotina. Destacamos que os professores não são enquadrados em fases estanques, não necessariamente todos passam pela mesma ordem nas fases e vivenciam as mesmas experiências.

Concordamos com Huberman (2007), ao afirmar que “O desenvolvimento da carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas, para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (HUBERMAN, 2007, p. 38). Considerando os dados já apresentados no gráfico 2, quatro participantes desta pesquisa estão na fase de descoberta e sobrevivência, três na fase de estabilização e três na fase de diversificação.

Além da experiência como docente, consideramos pertinente saber a experiência como Pedagoga, a qual varia entre 6 e 15 anos. Duas estão entre 6 e 8 anos; cinco entre 10 e 11 anos; três possuem experiência como pedagoga entre 14 e 15 anos. Os dados estão registrados no gráfico 3:

Gráfico 3: experiência como pedagoga



Fonte: elaborado pelas autoras

Havia uma questão que indagava se a pedagoga atua em mais de um cargo na educação e, neste aspecto, encontramos cinco que atuam como professoras no contraturno e cinco que atuam apenas como especialistas em educação (pedagogas).

No ano de 2018 foi feito um primeiro contato na SME - OB com a secretária de Educação e uma pedagoga da equipe pedagógica. A ideia inicial era entrevistar a secretária, entretanto no início de 2019 houve uma alteração em que outra secretária foi nomeada ao cargo. Com isso, optamos por entrevistar apenas a pedagoga que estava presente no primeiro contato.

A representante da SME - OB possui 41 anos de idade, sua formação inicial foi em Pedagogia, em uma instituição privada, na modalidade presencial no ano de 2000. Possui 23 anos de experiência como docente, é especialista em Psicopedagogia e em Gestão Escolar. Como pedagoga tem 10 anos de experiência, atua na SME há 2 anos no cargo de gerente pedagógica. Na segunda etapa da pesquisa foi realizada uma entrevista presencial com a gerente pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco – MG.

3.4 A entrevista pré-teste

A entrevista pré-teste (ver apêndice VII) foi realizada no dia 28 de março de 2019 às 08h20min com uma pedagoga que atua na rede municipal de Ouro Branco – MG, na sala de professores da escola em que ela trabalha. A nossa entrevistada possui 31 anos de idade, concluiu sua graduação em Pedagogia no ano de 2010 em uma instituição privada. É especialista em Psicopedagogia, Inspeção Escolar e Práticas de Supervisão. Sua experiência como docente é de 10 anos e como Pedagoga de 08 anos. Além de atuar como especialista em

educação, atua também como professora no contraturno em outra escola da mesma rede no município.

A entrevista pré-teste foi fundamental para repensarmos o roteiro de perguntas, assim como o ambiente de realização e, principalmente, a postura de entrevistadora. É possível amenizar o receio e o constrangimento que podem ocorrer ao longo da gravação. O entrevistado precisa se sentir seguro, confiante naquele que o escuta, de forma que fale o mais à vontade possível. Sabemos que isso não é tão simples, pois envolve outras pessoas como os professores e a SME, por exemplo.

Considerando que a entrevista pré-teste poderia ter sido mais extensa em relação ao tempo de gravação e que a pedagoga demonstrou bastante receio nas repostas, reelaboramos um novo roteiro de entrevista (ver apêndice IX) que se inicia com questões mais leves sobre a sua formação, a sua trajetória profissional, questões mais livres como forma de promover uma maior confiança do entrevistado ao falar de algo que não a comprometerá e, em seguida, as questões mais específicas sobre a formação continuada.

3.5 Análise de Dados

A análise de dados implica tratar o material colhido durante a pesquisa, organizando os dados e buscando as tendências mais relevantes e, depois, as inferências mais significativas. Ludke e André (1986) alertam que o primeiro passo na análise é elaborar uma série de categorias descritivas, tomando o referencial teórico como uma base inicial para esta elaboração, para as autoras:

Em alguns casos, pode ser que essas categorias iniciais sejam suficientes, pois sua amplitude e flexibilidade permitem abranger a maior parte dos dados. Em outros casos, as características específicas da situação podem exigir a criação de novas categorias conceituais (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 48).

A análise exige leituras profundas tanto do referencial teórico quanto dos dados obtidos e é importante a atenção do pesquisador no conteúdo que está explícito, mas também no que aparece de forma oculta, o que pode revelar outras inferências. Destacamos, em concordância com as autoras, que “A categorização, por si mesma, não esgota a análise. É preciso que o pesquisador vá além, ultrapasse a mera descrição, buscando realmente acrescentar algo à discussão já existente sobre o assunto focalizado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 49).

Outra autora que trata de metodologia de pesquisa é Bardin (2009) e utilizaremos algumas de suas orientações no que se refere à análise de conteúdo. “A análise de conteúdo de

entrevistas é muito delicada. Este material verbal exige uma *perícia* muito mais dominada do que a análise de respostas a questões abertas ou à análise de imprensa” (BARDIN, 2009, p. 90).

A autora menciona três momentos importantes: a pré-análise; a exploração do material; o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. O primeiro momento (pré-análise) consiste em organizar o modo de análise, escolha de documentos, formulação de objetivos, de hipóteses, e construção de indicadores que embasem a interpretação final. Para Bardin (2009, p. 121-122) “A pré-análise tem por objetivo a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, abertas, por oposição à exploração sistemática dos documentos”.

O segundo momento (exploração do material) seria a execução do que se decidiu anteriormente, ou seja, colocar em prática as decisões tomadas “Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (BARDIN, 2009, p. 127).

O terceiro momento (tratamento dos resultados) consiste na validação e significação, é possível construir, por meio dos resultados, quadros, figuras, diagramas que põe em evidência as informações, os dados obtidos. “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2009, p. 127). Outra possibilidade apontada pela autora é que os resultados e as inferências podem vir a ser um suporte que leve a outra análise a partir de novas dimensões teóricas.

A maioria dos procedimentos que envolvem análise de conteúdo é organizada em torno de um processo de categorização, embora não seja uma etapa obrigatória.

Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com outros. O que vai permitir seu agrupamento é a parte comum existente entre eles. É possível, contudo, que outros critérios insistam noutros aspectos de analogia, talvez modificando consideravelmente a repartição anterior (BARDIN, 2009, p. 146).

Ao trabalhar com categorias é preciso estabelecer critérios de agrupamento para que a análise tenha sentido. Tais categorias podem ser criadas, *a priori*, de acordo com os objetivos da pesquisa, entretanto é importante a flexibilidade ao tratar os dados que podem nos conduzir a outros temas/categorias antes impensáveis.

Cientes da complexidade que envolve a análise de dados em pesquisa qualitativa e considerando o resultado das entrevistas realizadas, apresentado no próximo capítulo, propomos as seguintes categorias de análise: 1) A relação que as pedagogas estabelecem entre a formação inicial e sua prática profissional; 2) Ações de formação continuada na rede municipal de Ouro Branco e as dificuldades em participar; 3) Concepção de formação continuada e sugestões sobre as ações realizadas.

Ressaltamos que as categorias inicialmente pensadas foram mantidas, embora tivéssemos questões que poderiam gerar outras inferências, entretanto, o tempo de pesquisa no mestrado não foi suficiente para explorar as entrevistas em toda a sua amplitude. Optamos, portanto, por analisar os dados relacionados diretamente com os objetivos da pesquisa. Os demais aspectos poderão ser abordados posteriormente em artigos e eventos científicos, contribuindo com a produção acadêmica acerca da temática em questão.

CAPÍTULO IV – A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DAS PEDAGOGAS

Este capítulo apresenta o resultado das entrevistas realizadas no município de Ouro Branco – MG com pedagogas que atuam como especialistas em educação, além da pedagoga que possui o cargo de gerente pedagógica na Secretaria Municipal de Educação - SME.

A análise dos dados está organizada em três categorias listadas: I- A relação que as pedagogas estabelecem entre a formação inicial e a sua prática profissional; II- As ações de formação continuada na rede municipal de Ouro Branco e as dificuldades em participar; III- A concepção de formação continuada e as sugestões sobre as ações realizadas.

Foram realizadas entrevistas com 10 pedagogas efetivas na rede municipal, desde a creche até os anos finais do Ensino Fundamental, além da gerente pedagógica da SME. Utilizamos códigos de identificação para preservar a identidade das participantes da pesquisa, garantindo a ética e evitando qualquer tipo de constrangimento.

Os códigos foram elaborados da seguinte forma: gerente pedagógica – GP e as demais a letra P de pedagoga, um número que varia de 1 a 10, acompanhado de iniciais que identificam apenas o segmento de atuação, conforme os exemplos a seguir:

Tabela Nº 1: Identificação dos códigos

| | |
|-------|---------------------------------------------------------|
| P1AI | Pedagoga, Número 1, Anos Iniciais do Ensino Fundamental |
| P2PAI | Pedagoga, Número 2, Pré-Escola e Anos Iniciais |
| P3AF | Pedagoga, Número 3, Anos Finais do Ensino Fundamental |
| P6CP | Pedagoga, Número 6, Creche e Pré-Escola |

Fonte: elaborada pelas autoras

4.1 A relação que as Pedagogas estabelecem entre a formação inicial e sua prática profissional

Apresentamos nesta categoria as considerações das pedagogas¹⁵ sobre a formação inicial, as experiências que marcaram a trajetória, os dilemas entre a teoria e a prática e a forma como a experiência na docência impacta a atuação como pedagoga. Como esta categoria tem

¹⁵ Utilizamos ao longo da análise das entrevistas os termos pedagoga, especialista em educação, coordenadora pedagógica para tratarmos das nossas entrevistadas sem nos prendermos aos conceitos propriamente ditos, considerando sua atuação na Gestão Pedagógica. No município de Ouro Branco-MG, atualmente, eles utilizam a nomenclatura especialista em educação.

relação direta com o curso de Pedagogia, trouxemos algumas considerações acerca da Resolução CNE/CP, nº 1, de 2006.

A Resolução CNE/CP nº 1, de 15/05/2006, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia, licenciatura, com princípios, disposições de ensino e de aprendizagem, meios de planejamento e avaliação que os órgãos dos sistemas de ensino e instituições de educação superior devem observar. Tais diretrizes destinam-se à “formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, e em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar” (BRASIL, 2006, p. 1). Aparece nestas possibilidades de atuação outras áreas que preveem conhecimentos pedagógicos, o que amplia bastante o campo onde o pedagogo pode trabalhar e, conseqüentemente, exige que o curso abranja uma série de conhecimentos.

De acordo com 2º parágrafo dessa normativa legal, o curso de Pedagogia deve propiciar:

- I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;
- II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural (BRASIL, 2006, p. 1).

Os licenciandos em Pedagogia trabalharão com uma pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos que se consolidarão no exercício da profissão, pautando-se em princípios de interdisciplinaridade, pertinência, democratização, contextualização, sensibilidade afetiva e estética, relevância social e ética. O parágrafo único do artigo 3º coloca que é central na formação do licenciando em Pedagogia:

- I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
- II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
- III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006, p. 1).

O artigo 5º apresenta uma série de 16 incisos que o egresso do curso de Pedagogia deve estar apto após a formação e essas são exigências que vão desde o cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, considerando as dimensões física, psicológica, intelectual e social; atuar em espaços escolares e não-escolares promovendo a aprendizagem em diversos níveis e modalidades do processo educativo; ensinar as diversas disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Artes, Ciências, Educação Física; participar da gestão das

instituições, na elaboração, coordenação, implementação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico; participar da gestão em espaços escolares e não escolares (BRASIL, 2006).

Mencionamos apenas algumas das aptidões exigidas, considerando que são muitas e que o curso de Pedagogia precisa dar conta dos inúmeros conhecimentos que abrangem o ensino e a aprendizagem nos diversos níveis e idades, assim como a coordenação e a orientação no caso de atuar na gestão escolar ou não escolar. Para Giovinazzo - Júnior (2017, p. 55):

É evidente que os cursos de formação inicial de professores merecem grande parte das críticas que recebem, principalmente aquelas que apontam para a superficialidade e incoerência de seus projetos de curso e para a pouca consistência teórica, decorrendo disso o fato de que as próprias disputas e embates da área educacional não são desenvolvidos e aprofundados nesses cursos. É justamente essa situação que os redatores das diretrizes para licenciatura em Pedagogia não conseguem alterar, pois a gama de conteúdos e de situações com as quais o futuro professor deve entrar em contato não permite qualquer aprofundamento.

O Artigo 6º das Diretrizes apresenta a forma em que o curso de Pedagogia deve ser estruturado, respeitando a diversidade e a autonomia das instituições. A carga horária mínima é 3200 horas de trabalho acadêmico efetivo, distribuída de forma especificada conforme os incisos I, II e III do artigo 7º, não mencionados no texto desta dissertação.

Longe de subdimensionar a importância e a necessidade de que todos os aspectos listados, e os seus conteúdos, façam parte do currículo dos cursos de formação de professores, chama-se a atenção para a dificuldade de dotar os estudantes de condições para o exercício do Magistério em apenas 3.200 horas de curso (GIOVINAZZO - JÚNIOR, 2017, p. 55).

Consideramos importante trazer alguns elementos da Resolução, pois nas entrevistas apareceram muitas críticas em relação ao curso de Pedagogia, principalmente no que se refere ao caráter mais teórico do que prático, o que levou as pedagogas a crer que aprenderam mais com a vivência no dia a dia.

4.1.1 Experiências mais marcantes na graduação em Pedagogia

Para nos aproximarmos da realidade das pedagogas, buscamos entender um pouco da trajetória formativa de cada uma, de forma que foi proposto a elas que buscassem na memória lembranças que as marcaram de alguma forma durante o curso de Pedagogia. Com isso, elas lembraram de professoras, disciplinas, conteúdos, dentre outras questões, reforçando as vivências que mais contribuíram com a construção do fazer docente. Conforme a fala a seguir:

(...) é a gente fez, fiz os estágios na época da graduação onde a gente tinha, eu tinha uma visão melhor de como que era na escola [...] Então a área assim para mim que mais fez uma melhor formação, dentro da graduação, foram os estágios que levava a gente para a parte prática (PIAI).

Os estágios aparecem como um aspecto importante na formação inicial, pois é quando ocorre um contato mais próximo com as escolas, com os alunos e com os profissionais da educação. Embora a teoria tenha nos mostrado que os estágios por si só são insuficientes e ainda bastante precários, são fundamentais para um contato inicial dos graduandos na vivência escolar.

Gatti (2010) apresenta alguns dados referentes à sua pesquisa, realizada em 2008 e 2009, na qual analisou as disciplinas nas licenciaturas, considerando projetos pedagógicos, ementas das disciplinas, localização das instituições por regiões, categoria administrativa e organização acadêmica. Para a autora:

Quanto aos estágios supervisionados, lembramos que o número de horas de estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia visa proporcionar aos alunos um contato mais aprofundado com as redes de ensino básico. Embora, em princípio, eles constituam espaços privilegiados para a aprendizagem das práticas docentes, não se obteve evidências, neste estudo, sobre como eles vêm sendo de fato realizados (GATTI, 2010, p. 1371).

A autora explica que há uma imprecisão nos dados sobre os estágios, por não haver evidências de como são realizados, o que inviabiliza uma análise mais específica por meio apenas dos currículos. Entretanto, de acordo com as observações sobre o funcionamento dos cursos de Pedagogia difundidas largamente, Gatti (2010) sugere que a maioria dos estágios envolve mais atividades de observação em detrimento de práticas efetivas de trabalho dos licenciandos em Pedagogia nas instituições escolares.

De acordo com Gatti (2010, p. 1371) “Pode-se perguntar se a formação panorâmica, em geral encontrada nos currículos, é suficiente para o futuro professor vir a planejar, ministrar e avaliar atividades de ensino para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil”. Para a autora, há mesmo uma insuficiência na formação que possibilita o desenvolvimento deste trabalho. Com isso, os professores que não possuem experiência se deparam com uma realidade, às vezes, distanciada do que esperam, como aponta P5AF:

Me formei na PUC de BH em 2003, como ainda não tinha experiência em escola achava que tudo era maravilhoso e simples. Mas quando comecei a fazer estágio e a trabalhar “senti na pele” que nem sempre a teoria aprendida é tão fácil de se realizar. Deparamos com situações em que nos livros não temos respostas (P5AF).

O estágio se torna um meio de inserção para aqueles que nunca atuaram na educação. A P5AF utiliza a expressão “senti na pele” se referindo à realidade encontrada nas escolas, aos problemas que surgem no cotidiano e que não são solucionados apenas com os livros didáticos

e com as teorias debatidas na formação inicial. Assim como a P3AF ressalta que na graduação não foi possível se preparar para lidar com os problemas do cotidiano escolar, reforça que é “apanhando” que consegue dar conta, e que é imprescindível gostar da área educacional, do contrário “não dá conta”.

Gatti (2013-1014) alerta que o desenvolvimento da condição profissional dos docentes se dá pela formação na licenciatura, assim como pelas experiências, enquanto professores, iniciadas por meio da graduação e concretizadas nas redes de ensino. Entretanto, enfatiza que este desenvolvimento profissional, atualmente, parece:

configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos (GATTI, 2013-2014, p. 43).

Com base na afirmação anterior, compreendemos que a formação inicial tem suas falhas e nem sempre contempla questões subjetivas, que estão para além da teoria, conforme indica o argumento a seguir: “na faculdade, eu vi muito a parte burocrática, então é você depara com situações no contexto escolar que você não vive aquilo dentro da faculdade [falou detalhadamente sobre a realidade da sua escola que está inserida em um contexto de periferia]” (P10AI). Por meio desta reflexão, podemos perceber que profissionais, como esta entrevistada, já inseridos no meio educacional, afirmam que existe um distanciamento da formação com relação a atuação nas escolas.

Estudos sugerem que, no campo educacional, temos professores mais antigos, outros formados recentemente, o que aponta para formações distintas de acordo com as reformulações legislativas educacionais. Muitos, ao ingressar no curso de Pedagogia, já lecionavam tendo, apenas, o Magistério, podemos citar como exemplo a P10AI e a P4AF. De acordo com Gatti (2010, p. 1356) “Fazendo uma pequena digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil, lembramos que a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século com a criação das Escolas Normais”. Tais escolas, no século XIX, correspondiam à época ao nível secundário e em meados do século XX ao ensino médio. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº9394, de 1996, de acordo com o artigo 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do Magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 38).

Os professores que iniciaram a carreira por meio do curso de Magistério, chegaram ao ensino superior, quando se passou a exigir a licenciatura em Pedagogia, com um pouco mais de conhecimento e experiência em sala de aula do que as demais colegas de curso e que os levaram a ter uma visão diferente acerca da realidade escolar. P10AI eleva a qualidade do curso de nível médio, considerando ter aprendido aspectos utilizados no cotidiano, enquanto na graduação ela viu mais a parte burocrática. Vejamos:

Achei o Magistério assim bacana demais, gostei, eu achei que o curso do Magistério, inclusive, me preparou bem mais para atuar numa sala de aula, porque no Magistério eu aprendi a fazer matriz, coisas do dia a dia, então assim a gente vinha mesmo para a escola fazer o estágio, é observação, tinha participação, tinha regência, você dava aula mesmo, você fazia o seu plano de aula, a gente aprendia a preencher diário, então assim achei o curso para mim de Magistério riquíssimo em relação ao que eu vi mais tarde (P10AI).

Este excerto apresenta a realidade de uma pedagoga que já possuía 13 anos de experiência na docência, quando cursou o ensino superior. Ela aborda, inclusive, saberes técnicos como “fazer matriz e preencher diário”, por exemplo, que aprendeu no Magistério e com a vivência nas escolas como professora, e que não são ensinados no curso de Pedagogia, o que a leva a considerar que houve uma preparação maior no primeiro curso (Magistério) para atuar em sala de aula do que na Pedagogia. Percebemos na fala anterior que há uma ênfase na valorização do uso de técnicas a serem utilizadas na docência, em detrimento dos conceitos e significados teóricos, tão necessários à formação do professor e que são amplamente abordados nos cursos de formação de professores em ensino superior.

Outra pedagoga que faz relação com a experiência adquirida por meio do Magistério foi a P4AF. Primeiramente, ela ressalta que não tem muitas lembranças por ter concluído a graduação há muito tempo, mas buscando na memória ela traz algumas dificuldades vivenciadas à época da graduação como a falta de dinheiro para pagar o xerox e o acesso aos livros e textos indicados pelos professores. Hoje, o uso da internet se apresenta como facilitadora na busca de textos e informações. Ela queria ir além nos conhecimentos, porém, não havia oportunidades como as que existem hoje, proporcionadas pelas tecnologias digitais. Outra coisa que marcou a trajetória da P4AF foi uma aula de Didática que ela ministrou na faculdade com fins de trabalho acadêmico, conforme podemos verificar em sua fala:

Uma experiência marcante, uma aula de didática, onde tínhamos que dar uma aula e eu ficava assustada que as pedagogas não sabiam dar aula, aí eu montei uma aula, montei um plano de aula e dei uma aula, eu estava em sala de aula, eu sabia escrever no quadro, elas não sabiam escrever em quadro, então foi uma aula magnífica e foi no auditório, e eu divertia demais, porque a professora entrava, era uma estudante de Pedagogia para dar uma aula e eu falava gente! Se ela dar uma aula dessa (P4AF).

Como ao ingressar no curso de Pedagogia a entrevistada P4AF já atuava como professora, ela possuía uma bagagem de sala de aula e conseguia fazer relações entre o que aprendia no ensino superior e a educação básica. Ela exalta a sua aula ministrada na graduação alegando que as demais licenciandas não o sabiam fazer, desconsiderando que essas estavam em formação inicial e, portanto, não teriam que dominar os saberes docentes nesse momento. Nos questionamos ainda o que seria uma boa aula ou uma boa professora, pois P4AF não menciona detalhes sobre a sua aula ter sido magnífica, apenas o saber escrever no quadro e fazer plano de aula, aspectos apreendidos no decorrer de sua experiência no magistério.

Para Pimenta (1999) o saber da experiência tem a ver com a vivência que os licenciandos tiveram enquanto alunos antes da formação inicial, o que permite terem uma noção do que é ser um bom professor. E há os licenciandos que já possuem atividade docente seja por terem feito o magistério no ensino médio (como P4AF), seja por serem professores a título precário¹⁶. “O desafio, então, posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu *ver o professor como aluno* ao seu *ver-se como professor*. Isto é, de construir a sua identidade de professor. Para o que os saberes da experiência não bastam” (PIMENTA, 1999, p. 20). Há também os saberes da experiência produzidos pelos professores, no seu cotidiano, que envolve um processo de reflexão sobre a sua prática.

Para além da experiência há outros saberes necessários a docência, o do conhecimento que segundo Pimenta (1999) poucos licenciandos já se questionaram sobre o significado que os conhecimentos específicos tem para si mesmos, apesar de saberem da sua importância. O conhecimento tem a ver com a inteligência, com trabalhar as informações, envolve sabedoria e reflexão. O conhecimento gera poder, entretanto não se trata daqueles que o produzem, “portanto, não basta produzir conhecimento, mas é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Ou seja, conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da via material, social e existencial da humanidade” (PIMENTA, 1999, p. 22).

¹⁶ Pimenta (1999, p. 20) alerta que no Brasil a mesma legislação que regulamenta o exercício docente apenas aos habilitados, faculta o exercício da docência, em disposições transitórias, a qualquer cidadão. Além disso, os baixos salários e as condições precárias induzem os professores que possuem habilitação a outros setores de trabalho.

Por último trazemos os saberes pedagógicos abordados pela autora e o entendimento que busca superar a fragmentação desses saberes da docência. Considerar a prática social na formação de professores como ponto principal poderá ressignificar tais saberes, e a consequência é que a formação inicial se dê a partir da experiência que os formados adquirem e se refletir nela. Vejamos:

O futuro profissionista não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir de seu próprio *fazer*. Não é senão sobre essa base que o saber, enquanto elaboração teórica, se constitui. Frequentando os cursos de formação, os futuros professores poderão adquirir *saberes sobre a educação e sobre a pedagogia*, mas não estarão aptos a falar em *saberes pedagógicos* (PIMENTA, 1999, p. 26).

A autora coloca ainda que os saberes pedagógicos são produzidos quando os profissionais encontram instrumentos para questionarem as suas práticas, em diálogo com os saberes sobre a pedagogia e sobre a educação. Consideramos de extrema importância tanto os saberes da experiência quanto os do conhecimento e os saberes pedagógicos para a docência, sendo ambos fundamentais na constituição da profissão docente.

Outro ponto relevante encontrado nas falas das entrevistadas acerca do seu processo de formação inicial tem relação com as disciplinas com as quais as pedagogas tiveram mais afinidade e que marcaram a sua trajetória acadêmica. Uma das disciplinas mencionada nas entrevistas como algo marcante, e por motivos diversos, foi a de Psicologia, como afirmado na fala a seguir: “com as aulas de Psicologia, principalmente, a gente conseguia lidar de forma mais sensível com os problemas que os alunos traziam para dentro da escola” (P1AI). Como percebemos, a entrevistada relaciona as aulas de Psicologia com a sensibilidade para com os problemas que os alunos levam para a escola. Assim, conseguimos compreender que ela se considera mais sensível em relação às questões apresentadas em seu contexto de trabalho.

Uma das pedagogas explica que o interesse pela área de Psicologia se deu pelos conteúdos aprendidos, em específico a forma como se dá a aprendizagem e como ocorre o funcionamento do cérebro, como demonstra sua fala a seguir:

Sim, a disciplina que mais assim marcou [...] foi a parte que eu tive de psicologia que assim gostei muito eu falei nossa! Se tivesse por aqui, por perto, na região eu gostaria de fazer, que me ensinou muitas coisas, o funcionamento do cérebro de como é mesmo que o aprendizado acontece (P10AI).

As aulas de Supervisão e, novamente, as de Psicologia apareceram nas narrativas como algo que ajudou no processo formativo e que as discussões ensejadas proporcionaram conhecimentos que hoje contribuem para a prática pedagógica. Tal afirmação é ilustrada por

meio da seguinte fala: “E assim, algumas de supervisão, eu tive aula de supervisão que foram boas que hoje eu aplico, é de psicologia também eu acho que ajudou bastante” (P9AF).

Dentre as experiências mais marcantes na graduação houve outras disciplinas como a de Sociologia e História da Educação. É visível a influência das professoras nesse gosto pelas matérias, pelas aulas, a forma de avaliação que chamava atenção e a percepção da pedagoga ao perceber uma forma de crescimento em todos os sentidos, conforme a fala a seguir:

Sociologia e História da Educação, são as duas que assim eu ficava, principalmente História da Educação a minha professora era [inaudível] a sociologia era por causa da professora também ela ajudou é, a gente a enxergar, eu especialmente a enxergar as entrelinhas da situação, porque a professora, ela dava aula, ela dava apostila mas ela não cobrava nada que estava na apostila, tudo que ela cobrava, e eram duas questões cada questão valendo 50 pontos, e tudo que ela falava, tudo que ela avaliava era dentro daquilo que ela falava na sala de aula, então eu ficava assim, uau! Nem piscava. E a professora de História eu ficava na aula dela, eu esquecia que eu estava na sala, eu viajava longe, sabe? [...] mas assim, então assim, foram as duas matérias que eu acho que pá! Sabe, assim foi ali quando eu comecei a estudar essas duas que eu falei nossa! É crescimento assim de todos os sentidos, sabe? (P7PAI).

Nesse sentido, André (apud AMADO *et al*, 2009) em sua pesquisa utilizou um questionário como instrumento de coleta de dados, aplicado a 142 alunos, sendo 85,60% do sexto ano e 57,40% do nono ano, de uma escola pública. A investigação abordou a vivência acadêmica, avaliando de que maneira os jovens conseguem se adaptar às exigências relacionais, pessoais e institucionais da vida acadêmica, e de acordo com os resultados:

Alguns dos critérios de avaliação utilizados pelos alunos em relação aos docentes poderão ser sistematizados da seguinte forma: os alunos valorizam positivamente os professores em função das suas “técnicas de ensino”, ou seja, os que ajudam e explicam bem, variam o ensino e permitem maior liberdade; a preferência foi também para professores carinhosos, bem-humorados, amistosos e compreensivos; a firmeza e controle são atitudes muito enaltecidas, contudo, a excessiva severidade ou a brandura são vistas de uma forma negativa; a justiça ou a injustiça nas atitudes, ou o tratamento diferencial de alguns alunos, são critérios igualmente utilizados para avaliarem os seus professores (AMADO *et al*, 2009, p. 83).

Embora os alunos da pesquisa citada sejam do 6º e do 9º ano, os critérios de avaliação que eles usaram em relação aos seus docentes condizem com a fala que apresentamos da pedagoga P7PAI ao apontar detalhes referentes à didática e à avaliação das suas professoras no ensino superior.

Aparecem também outras disciplinas que marcaram a trajetória formativa das pedagogas entrevistadas, sendo elas as práticas de ensino de Ciências, Português e Matemática, assim como as discussões teóricas da Psicologia e Filosofia. Dentre as entrevistadas, a P2PAI afirma que utiliza recursos aprendidos em diversas situações em seu cotidiano:

As partes de metodologias, que a gente teve metodologia de ciências, português, matemática, elas auxiliaram a gente nesse trabalho prático para estar orientando os professores, embora eu acho que ainda foi carente, eu vejo que ainda poderia ter sido mais, é mas assim foi muito bacana essa parte para a gente estar colocando em prática. A parte de filosofia também, a de psicologia que são coisas que a gente aprendeu lá, mas que a gente está sempre colocando em prática no nosso dia a dia, mas assim as que mais, foram as metodologias porque foi aquela coisa bem prática mesmo para você estar junto com o professor, então foi bem bacana (P2PAI).

Há uma ênfase nas metodologias de ensino devido ao caráter prático que tais disciplinas proporcionaram. Interessante que a P2PAI faz esta relação não simplesmente com o trabalho como docente, mas enquanto Pedagoga que orienta os professores e que atua junto com eles. Ainda que ela reconheça a importância desta formação no seu dia a dia, aponta que foi insuficiente e que a graduação poderia ter explorado mais as dinâmicas de ensino.

Outro aspecto encontrado que marcou a experiência na graduação em Pedagogia, para as entrevistadas, refere-se à dimensão afetiva no relacionamento de professores do ensino superior com os licenciandos. A P9AF ressalta, em sua memória, o carinho de uma professora na graduação, a motivação que ela proporcionava em cada encontro. Além de dar aulas na graduação, esta professora lecionava na educação básica e levava materiais práticos e projetos desenvolvidos com os alunos para que os licenciandos tivessem esse contato. Isso a motivou ainda mais a seguir a carreira na área de educação:

De experiência? Assim, que me marcou muito tinha uma professora ela até não está dando aula mais na faculdade, mas sempre que eu encontrava ela, ela motivava muito a gente e ela tinha uma, ela tinha um carinho sabe? Que era tão bom! A gente se sentia acolhida sabe! E até hoje eu lembro, ela fazia cada coisa bonita, assim cada projeto e ela levava para a gente ver o que ela fazia com os alunos dela, então assim isso motivava muito sabe? (P9AF).

Amado *et al* (2009) fizeram uma análise de algumas linhas de investigação que se referem à dimensão afetiva envolvendo a relação pedagógica. Essas investigações foram realizadas em escolas portuguesas por meio da perspectiva de alunos do ensino básico do 2º e 3º ciclos. “O presente texto decorre, pois, da nossa convicção de que, para além de outras dimensões da relação pedagógica se torna necessário produzir conhecimento em torno da relevante dimensão afectiva das vidas dos professores, dos alunos e da interacção entre ambos”

(AMADO *et al*, 2009, p. 76). Percebemos o quão importante é a relação dos professores para com os alunos não só na educação básica como no ensino superior. Vejamos o relato a seguir:

Enquanto na faculdade? É as aulas de Psicologia que, eu tinha uma professora de Psicologia que ela era fantástica, e ela sempre colocava, você até me desculpa a palavra, mas ela falava que você tem que ter “tesão” pelo que você faz, você tem que gostar, ela sempre falava isso, eu não esqueço dela, dessa fala dela, ela falava você tem que ter prazer naquilo que você faz, se você não tem prazer não adianta, então eu acho que isso me motivou muito de ver ela e de sentir mesmo prazer em ver os meninos aprender, de poder ajudar entendeu? Eu acho que é por aí (P8PAI).

Fica explícita, no relato da P8PAI, a forma como as experiências vividas durante o curso de Pedagogia trouxeram à tona lembranças de sua professora, a necessidade do gostar, do prazer pelo que faz e como ela leva isso para o seu cotidiano ao ver o aprendizado dos alunos e em poder contribuir para que isso ocorra.

Consideramos de extrema importância a questão da afetividade entre professores e alunos, em especial nas licenciaturas, pois esta relação se reflete no trato com os alunos da educação básica. A qualidade na formação inicial de professores, para Amado *et al* (2009), está para além da competência científica, ultrapassa a pressão em formar docentes em grande número. Para os autores:

*É necessário formar professores realmente motivados e vocacionados para o desempenho das suas funções, que simultaneamente sejam pessoas capazes de criar condições favoráveis à aprendizagem e ao desenvolvimento dos alunos, que sejam capazes de os respeitar e de os amar (AMADO *et al*, 2009, p. 83).*

De acordo com as pedagogas entrevistadas, percebemos que foram muitos os fatores que marcaram, de alguma forma, a trajetória na graduação em Pedagogia, dentre eles: conteúdos, disciplinas, os estágios que apareceram como uma oportunidade de inserção no cotidiano escolar, memória de professoras considerando as dimensões afetiva e metodológica.

4.1.2 Relação entre a graduação em Pedagogia e a atuação profissional

Vargas e Peixoto (2019) apresentam alguns dados, originados de uma tese de doutorado, sobre o curso de Pedagogia na visão de professores e egressos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), considerando elementos relacionados à sua inserção na profissão. De acordo com os resultados, a contribuição do curso é bastante decisiva nas esferas da vida pessoal e profissional. Uma das egressas, participante da referida pesquisa, abordou a graduação como um espaço importante na ampliação do capital cultural, na amenização de déficits da educação básica, aspectos esses fundamentais para sua atuação profissional. Os dados indicam que:

Por sua vez, parte dos respondentes entende que a formação é o pontapé inicial de uma trajetória profissional cujo avanço depende muito do comprometimento e autonomia do pedagogo, características que o curso da UFMG ajudaria a desenvolver nos egressos através do estímulo a que os graduandos desenvolvam habilidades para buscarem os conhecimentos necessários e responderem às demandas postas pela prática profissional. Contudo, outra parte se frustra por esperar encontrar na formação inicial todos os elementos necessários ao seu exercício profissional, sem compreender que como não é possível antecipar todos os dilemas e situações vivenciadas pelos pedagogos em suas atividades profissionais, cabe ao curso fornecer os fundamentos sobre os quais o profissional irá construir e desenvolver sua atuação (VARGAS; PEIXOTO, 2019, p. 294).

Apesar de a maioria das entrevistadas da nossa pesquisa terem feito a licenciatura em Pedagogia em instituições privadas, alguns dados apresentados sobre os egressos da UFMG condizem com as falas delas. As pedagogas trataram nas entrevistas de pontos a respeito da sua formação inicial. Trouxeram as questões mais marcantes e que tiveram um significado para elas na graduação em Pedagogia. E, ainda, fizeram um paralelo entre a teoria e a prática em sala de aula, algumas já com experiência na docência, outras aprendendo mais no cotidiano ao serem inseridas na prática escolar. A entrevistada a seguir diz que:

Eu trabalhei um pouco como professora, depois eu entrei e já tem 11 anos que eu estou como coordenadora pedagógica na rede municipal. É então em sala de aula como que a graduação, então muito superficial, a gente não vê praticamente nada de sala de aula no curso de Pedagogia, a não ser a parte teórica, os estudiosos de educação, as metodologias, as formas de avaliação, mas a gente não tem um estudo prático de como avaliar, de como lidar com as situações em sala de aula, então assim é a graduação ela abre um leque para você ficar inspirada a procurar entender as situações da sala de aula, mas assim não estando em sala de aula é impossível a gente ter uma boa formação saindo do curso de Pedagogia, você tem que estar vivenciando mesmo (PIAI).

A fala da PIAI reforça que na graduação foi mais contemplada a parte teórica e que não houve um estudo prático de como fazer no cotidiano escolar. Apesar desta colocação ela menciona os estudiosos da educação, as metodologias e as formas de avaliação como se fossem algo essencialmente teórico. Paulo Freire (1997) ao participar do primeiro curso¹⁷ de formação para alfabetizadores, com educadores nacionais, sugeriu que a formação não seguisse métodos tradicionais que separam a prática da teoria.

Nem tampouco através de nenhuma forma de trabalho essencialmente dicotomizante de teoria e prática e que ou menospreza a *teoria*, negando-lhe qualquer importância, enfatizando exclusivamente a *prática*, a única a *valer*, ou negando a prática fixando-se só na *teoria* (FREIRE, 1997, p. 22).

¹⁷ Paulo Freire (1997) se encontrava na Ilha de São Tomé, na África Ocidental, no Golfo da Guiné.

A intenção do autor era que vivessem a relação contraditória entre prática e teoria, desde o início do curso de formação. É importante pensar e discutir esta relação desde a graduação, pois é na formação inicial que os licenciandos e licenciandas iniciam esse diálogo teórico/prático. Na pesquisa com os egressos da UFMG, alguns destes fatores aparecem como críticas ao curso de Pedagogia:

Entre as observações dos egressos que apresentaram apenas críticas à formação recebida, foram citadas a ênfase no preparo do pedagogo para a atuação escolar, vista como restrição da formação “limitada à escola e à educação básica”, a distância da realidade das escolas e da prática docente, entre outros aspectos considerados por alguns egressos como negativos. O fator mais frequentemente apontado como deficitário na matriz curricular consistiu no excesso de teoria em detrimento da prática (VARGAS; PEIXOTO, 2019, p. 294).

Nesta mesma linha de pensamento, em nossas entrevistas também foi apontado que na graduação houve muita teoria em detrimento da prática. A pedagoga P8PAI conta que aprendeu muito com a sua mãe que era professora, com as amigas, com as colegas professoras, pelo fato de que a realidade da faculdade é distante da sala de aula:

É na graduação foi teoria mesmo, pouquíssima prática, a gente aprendeu eu pelo menos aprendi em sala de aula e assim com a minha mãe, com as amigas, com as outras professoras quando eu iniciei, porque da faculdade mesmo questão de prática não, teoria sim, agora questão de prática é muito distante a realidade da faculdade com a realidade de uma sala de aula (P8PAI).

Para Nóvoa (2009), a fase de indução na profissão, que se trata dos primeiros anos na prática, é um momento sensível na formação docente. Nestes anos iniciais jogam-se parte da vida profissional, assim como na forma com que nos integramos no professorado e na escola. Por isso, esta fase inicial deve ser organizada e integrada ao programa de formação: “Nestes anos em que transitamos de aluno para professor é fundamental consolidar as bases e uma formação que tenha como referência lógicas de acompanhamento, de formação-em-situação, de análise da prática e de integração na cultura profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 38).

Tardif e Raymond (2000) discorrem sobre as relações entre o tempo, o trabalho e a aprendizagem dos saberes profissionais dos docentes. Os autores alertam que os professores consultados no decorrer dos anos falam de vários conhecimentos que se referem a diversos fenômenos relacionados ao seu trabalho, destacando a sua experiência na profissão como a primeira fonte de sua competência. Em síntese:

os saberes que servem de base para o ensino, tais como são vistos pelos professores, não se limitam a conteúdos bem circunscritos que dependeriam de um conhecimento especializado. Eles abrangem uma grande diversidade de objetos, de questões, de problemas que estão todos relacionados com seu trabalho. Além disso, não

correspondem, ou pelo menos muito pouco, aos conhecimentos teóricos obtidos na universidade e produzidos pela pesquisa na área da Educação: para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Em nossas entrevistas também as pedagogas valorizaram os saberes adquiridos por meio da experiência. P9AF, assim como P8PAI, relatou dificuldades na inserção em sala de aula, porém ela teve uma professora na graduação que ministrava aulas também na educação básica e levava a parte prática que utilizava com os alunos:

eu vi muita matéria teórica, dessa professora até que eu citei que mostrava, levava algo mais prático também que ela dava aula na FASAR de manhã e muita coisa ela levava para a gente, do que era dado em sala de aula, só que na prática é muito diferente, porque igual eu vejo na alfabetização você precisa saber qual é o tempo de você passar o aluno para a letra cursiva, quando eu cheguei eu não sabia qual era a letra que eu tinha que ensinar, qual que era o momento de começar e muitas coisas é foi só na prática assim, eu tinha muita dificuldade então eu tinha que correr atrás de alguém, assim eu tinha dificuldade, eu tinha mais facilidade porque minha mãe é professora então assim eu corria atrás dela para me ajudar nessas questões sabe e de algumas outras colegas, também, de trabalho, mas muita coisa eu não vi (P9AF).

Esta fala da P9AF aponta para as preocupações que vivenciou na prática, por exemplo, em relação ao processo de alfabetização, dificuldades essas que durante a licenciatura não eram apresentadas. Uma das facilidades que encontrou, assim como a P8PAI, foi que por ser filha de professora, sua mãe a auxiliava nas dúvidas que surgiam, assim como as docentes colegas de trabalho. Paulo Freire (1997) afirma que no contexto teórico de formação, a dialeticidade entre a teoria e a prática deve ser vivenciada de forma plena.

Essa ideia de que é possível formar uma educadora praticamente, ensinando-lhe como dizer “bom dia” a seus alunos, a como moldar a mão do educando no traçado de uma linha, sem nenhuma convivência séria com a teoria é tão cientificamente errada quanto a de fazer discursos, preleções teóricas, sem levar em consideração a realidade concreta, ora das professoras, ora das professoras e seus alunos (FREIRE, 1997, p. 71).

Tanto a teoria quanto a prática são indispensáveis nos processos formativos dos docentes. O autor alerta que é preciso considerar o contexto da prática, o saber que resulta da própria prática, e que a teoria por mais correta que seja não deve sobrepor-se ao saber originado da prática.

Tivemos um caso específico de uma pedagoga que ao terminar a graduação teve pouquíssima experiência em sala de aula, antes de atuar como pedagoga, que foi na Educação de Jovens e Adultos. Isto justifica sua ênfase na EJA ao relacionar o curso de Pedagogia com a prática em sala de aula, conforme apresentado a seguir:

eu tive uma disciplina só de Educação de Jovens e Adultos [sua experiência na docência foi na EJA] e sinceramente assim não foi muito produtiva para mim não. Igual teve pessoas que aí foram para essa área, fizeram disciplinas optativas nessa área, é conseguiram bolsa de iniciação nessa área então se aprofundaram mais, eu só tive uma disciplina, então eu conheci o núcleo lá de jovens e adultos que funcionava a noite na universidade, mas assim não foi o suficiente, não me capacitou para isso. Tanto é que quando eu iniciei o meu trabalho com EJA eu fiquei muito perdida, porque lá não tinha pedagoga porque era uma área rural tipo uns 40 minutos aqui de Ouro Branco, uma estrada horrível, então assim a pedagoga ia uma vez por semana só, então a gente não tinha muito tempo para aquela troca, e eu não tinha experiência, não tinha trabalhado até então, é não tinha recurso nenhum então eu ficava lá a semana inteira, não tinha recurso nenhum de internet, não tinha material didático para eles. Então assim, eu tentava ali no que eu conseguia adaptar para a realidade, porque eu lembro muito que ficou da faculdade, assim do Paulo Freire que assim a gente tem que trabalhar a realidade deles porque eles são adultos, eles estão em alfabetização mas são adultos, que a gente nunca esquecesse disso. Então embora eu pegasse ali atividades de alfabetização de primeiro ano, mas sempre buscando ali para a parte deles, já buscando o conhecimento deles, a vivência que eles já tinham, mas então assim foi bem difícil porque igual eu estou te falando a universidade não me embasou muito para isso não (P2PAI).

Além da formação precária, em relação à EJA, na graduação em Pedagogia a P2PAI enfrentou o desafio de atuar em uma escola da zona rural de difícil acesso à cidade e com recursos escassos. A pedagoga que atuava na escola ia apenas uma vez por semana, o que inviabilizava a orientação mais direcionada no seu trabalho com a EJA. Diniz *et al* (2011) apresentam algumas questões importantes acerca da condição e a formação docente, considerando um contexto complexo e diverso, como vemos a seguir:

O universo da educação escolar, espaço-tempo específico em que os/as docentes preferencialmente exercem sua profissão, também marca a existência desses sujeitos. Portanto, ao se tratar da formação docente importa considerar a localização e as condições das escolas onde trabalham, as funções e atividades que ali realizam, o nível de ensino em que atuam, a disciplina que ensinam, a situação profissional, a titulação acadêmica ou o nível de escolaridade, o tempo de serviço, a posição na carreira e as experiências profissionais, ou seja, a heterogeneidade das circunstâncias em que os/as professores/ as exercem seu ofício (DINIZ *et al*, 2011, p. 18).

Apesar de toda essa dificuldade, a entrevistada P2PAI colocou em prática um dos aprendizados da graduação que foram os ensinamentos de Paulo Freire sobre a Educação de Jovens e Adultos. Esse educador enfatiza necessidade de buscar e trazer a realidade do aluno para o contexto de ensino e de aprendizagem e a ênfase em nunca esquecer que eles são adultos, embora estivessem em processo de alfabetização. Paulo Freire (1983), ao explicar sobre o Círculo de Cultura e o Centro de Cultura, ressaltava a forma como ocorria o processo de alfabetização com jovens e adultos, eliminando a ideia de uma alfabetização simplesmente mecânica. Suas ideias indicavam um processo de tomada de consciência por parte dos

alfabetizando e na democratização da cultura em que o homem fosse o sujeito e não o paciente deste processo. O autor alerta que:

Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem “trabalho”, lições que falam de ASA — “Pedro viu a Asa” — “A Asa é da Ave”. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. “Eva viu a uva” (FREIRE, 1983, p. 104).

Ao refletir sobre a influência da graduação na prática, a entrevistada P6CP traz em sua reflexão a aula de Psicologia se referindo mais especificamente sobre o desenvolvimento, as fases da criança, a descoberta da sexualidade. Essas questões, certamente, fazem parte do cotidiano desta pedagoga, pois o seu nível de atuação se dá na creche e na pré-escola. Segue a sua reflexão:

(...) foi a aula de psicologia do desenvolvimento tá, é uma aula de psicologia de desenvolvimento para mim foi assim fantástica! Porque você lembra assim a criança está mordendo está no período tal, ah ele está olhando o coleguinha levantando a roupinha é a descoberta da sexualidade tudo tem muito discriminado. Isso é muito bacana, é preciso dessa parte igual eu te falei, é fundamental nenhuma das duas partes, você não consegue vencer sem as duas partes, não adianta nem sem a prática e nem sem a teoria porque a teoria ela te embasa como solucionar algumas situações tá, então uma coisa alia a outra é fundamental a prática, mas sem ela você também não consegue resolver determinados assuntos (P6CP).

Sobre o elo entre a teoria e a prática, nossa entrevistada reforça que as duas são necessárias e devem ocorrer num *continuum*. Ao contrário das demais entrevistas que apareceu mais a distância entre a teoria e a prática, a entrevistada P6CP ressalta que esse elo é fundamental, a teoria é necessária para embasar sua prática, sem esquecer que toda prática tem uma teoria que a fundamenta.

Retomando a análise realizada pelas autoras Ostrovski, Sousa e Raitz (2017), sobre as expectativas, escolha e inserção na profissão docente de alunos do curso de Pedagogia de uma universidade comunitária no Sul, ressaltamos que a formação do professor precisa romper com a separação entre teoria e prática. A atividade pedagógica insere-se em um conjunto de interações conscientes com fins específicos que serve para a reflexão, assim como para produção de conhecimento. Para as autoras: “Quando se discute a formação de professores, é preciso pensar no contexto social atual, na relação indissociável entre a teoria e a prática, com um trabalho que evidencie o contexto de situações de dificuldades que serão enfrentadas no dia a dia (OSTROVSKI; SOUSA; RAITZ, 2017, p. 35).

Algumas falas se direcionaram mais para a necessidade de vivenciar a prática de passar por uma sala de aula para saber reconhecer as limitações que existem no trabalho docente. Há pessoas que opinam na educação sem terem atuado como professores e isso parece incomodar aqueles que estão diante dos inúmeros desafios presentes no contexto escolar. É o que aponta a entrevistada P3AF:

É assim pelo que eu vejo você tem que estar ali dentro [da sala de aula], igual, por exemplo, tem tanta gente que dá pitaco no trabalho da gente e nunca esteve, por exemplo, em uma sala de aula, você não tem noção o que é estar dentro de uma sala de aula, é você lá de fora falar uma coisa e eu que estou aqui dentro passando pelas situações é muito diferente (P3AF).

Tivemos casos, específicos, de pedagogas que ao ingressarem na graduação já lecionavam na educação básica com a titulação obtida no curso de Magistério. Com isso, chegavam ao ensino superior com uma certa visão acerca da teoria estudada, o que levava a questionamentos de como realmente funciona a prática em sala de aula. Outra questão colocada é sobre os professores da graduação. Muitos desses docentes possuíam um conhecimento profundo de teoria, mas pouco ou nada de experiência na educação básica. É o que nos relata P4AF:

É eu já era professora, olha na época eu fiz crítica a muita coisa, o professor falava uma coisa, na época eu era mais jovem talvez mais pé no chão, falava assim não, isso não acontece em sala de aula. Não porque você leva o menino, eu falava não, eu frisava muito que o menino que tinha que trazer para aquela série alguma bagagem e eu tinha que sondar o que ele sabia, não adiantava jogar milho para ver quem vai pegar, não adiantava. Eu falava não, você tem que sondar o menino, tem que saber o que ele tem de prévio, tinha muito isso sabe, sondagem eu trazia isso comigo, a experiência me ensinou, eu aprendi trabalhando, então eu já tinha uma experiência e o professor [universitário] ele não tinha experiência, talvez tinha, a prática nem todos tinham, algumas que sim, que eram boas, mas muitas que não (P4AF).

A outra entrevistada que já possuía experiência na docência foi a P10AI. Ela discute sobre a superficialidade da licenciatura, afirmando que faltou prática e já faz uma sugestão para os cursos de Pedagogia, considerando um projeto que está sendo implementado no município de Ouro Branco por meio do Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG), como vemos a seguir:

É eu achei que faltou prática porque o estágio eu achei muito superficial, então o que que, vai me perguntar o que deveria ser feito? Porque a minha sugestão para o curso de Pedagogia é o que vai acontecer agora a partir de setembro, eu acho que agora vai ter uma mudança é no IF [IFMG], inclusive hoje teve uma reunião. Os estudantes de Pedagogia montaram um projeto muito bacana de intervenção pedagógica nas escolas municipais, para atuar com as crianças com dificuldade, então nós vamos montar grupos de alunos, esse profissional vai vir antes dele ser formado, no período que ele está

estudando ele vai vir, vai dar esse apoio no contraturno. O aluno estuda a tarde, ele vem de manhã, e ele ter esse reforço pedagógico, porque o profissional vai ver todas as dificuldades que vai encontrar na sala de aula, aí eu acho que o curso vai começar a andar [...] (P10AI).

A sugestão da P10AI é que os cursos de Pedagogia se organizem de forma que os licenciandos sejam inseridos no contexto escolar, não só por meio de estágios superficiais, mas por meio de projetos ou programas de intervenção pedagógica. O projeto mencionado do IFMG foi colocado como uma oportunidade tanto dos graduandos perceberem a realidade da escola pública quanto de auxílio aos alunos com dificuldades de aprendizagem. A escola em que a P10AI atua é localizada em um contexto característico de bairro carente, de pais que não possuem condições financeiras de pagar uma aula de reforço, portanto, a pedagoga entrevistada fala do projeto de intervenção de forma muito otimista.

Gatti (2014) ao tratar das licenciaturas, considerando a formação inicial de professores, menciona alguns programas implementados que pretendem melhorar a qualidade na formação docente:

(...) tais como, em nível nacional, o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), em níveis estaduais, o Programa Especial de Formação de Professores da Zona Rural (Profir) do estado do Acre, o Programa Bolsa Estágio Formação Docente do estado do Espírito Santo, e o programa Bolsa Formação – Escola Pública e Universidade, do estado de São Paulo (GATTI, 2014, p. 41).

De certa forma, podemos relacionar os programas citados por Gatti (2014) com o projeto mencionado pela entrevistada P10AI, pois tratam-se de iniciativas que buscam melhorar a qualidade educacional na formação inicial docente para a educação básica e contribuir para a qualidade da educação dos estudantes. Tais programas sinalizam que as licenciaturas precisam de investimentos e ações que auxiliem na formação do futuro professor para o exercício da docência.

Ao refletir sobre a graduação em Pedagogia e a prática enquanto docente, as entrevistadas fizeram um paralelo entre a teoria e a prática em sala de aula, algumas já com experiência na docência, outras aprendendo mais no cotidiano ao serem inseridas na prática escolar. Foram apontados dilemas entre a teoria e a prática, precariedade na formação inicial, necessidade de vivência em sala de aula para aprender a lidar com os desafios diários.

Neste mesmo sentido, algumas entrevistadas falaram sobre a influência da graduação em Pedagogia na atuação como coordenadora pedagógica. Neste caso para P1AI, P9AF e

P2PAI o curso foi melhor fundamentado e alegaram ter encontrado menos dificuldade ao atuar na gestão.

Eu fiz estágio na área de gestão, supervisão e de docência, então assim é o estágio, a formação teórica do curso de graduação te dá um embasamento para você tomar certas atitudes enquanto pedagoga, porque a gente vê muito a questão da legislação, a questão da constituição, o que o aluno tem direito. Então assim, a formação para lidar com o professor ela é, a gente é mais bem atendido na graduação do que lidar com o aluno, e como agora o meu trabalho é lidar tanto com o docente quanto com os alunos eu consigo me organizar e conseguir responder melhor, sabe? Com o curso de graduação [...] eu acho que dá uma preparação maior é como pedagoga, porque a gente tem que entender bem assim da legislação, então tem essas disciplinas no curso, então tem a didática também, mas a didática ela ajuda também mais na questão de como você trabalhar determinados conteúdos, mas assim você vai modificando isso de acordo com a prática que você tem, então eu acho que dá um embasamento melhor para supervisão e gestão do que para a própria docência (P1AI).

Observamos que apesar do curso de Pedagogia ser uma licenciatura, há questionamentos sobre preparar para a docência. A entrevistada P1AI percebe que a legislação vista no curso deu um embasamento teórico para agir enquanto pedagoga, assim como a forma de lidar com os professores também foi mais bem direcionada do que o lidar com os alunos.

Vargas e Peixoto (2019) sinalizaram contradições entre os egressos, ao tratarem das finalidades da formação do pedagogo em relação aos objetivos do curso e do perfil profissional. Notamos que não há consenso, inclusive entre os pesquisadores da área, sobre a ênfase que a licenciatura em Pedagogia deva conferir aos campos de atuação dos pedagogos, assim como às possibilidades de atividades que este profissional possa desenvolver. “Enquanto alguns egressos consideram o curso excessivamente direcionado para a formação de docentes, outros o avaliam como dedicado à formação de especialistas em educação e frágil no preparo para a docência” (VARGAS; PEIXOTO, 2019, p. 294).

A entrevistada P9AF também considera que teve mais dificuldade ao ingressar na sala de aula, porque o trabalho enquanto pedagoga exige um conhecimento mais burocrático, já a docência exige um suporte tanto na prática quanto no emocional. Conforme o trecho a seguir:

Ah eu acho que a dificuldade maior foi em sala de aula, porque a parte de pedagoga é mais, eu lido muito com diário, com a parte mais burocrática. Eu senti menos dificuldade que na sala de aula, porque na sala de aula você tem que ter todo um suporte, tanto emocional como da sua prática mesmo na sala e é bem complicado (P9AF).

A pedagoga P2PAI aponta que foram poucas as disciplinas voltadas para a gestão, entretanto mencionou um estágio mais longo que proporcionou relacionar a atuação do

coordenador pedagógico com a teoria aprendida na graduação. E, assim como as entrevistadas anteriores, P2PAI afirma que o curso contribuiu mais para a sua atuação enquanto pedagoga:

É aí nós tivemos também poucas disciplinas voltadas para isso, aí nós fizemos um estágio, que foi um estágio mais longo, aí foi bem bacana porque assim agregou o que a gente aprendia no curso que é com relação a documentação, que é de competência nossa, aí a gente foi aliando isso ao trabalho na escola. Então para a parte da Pedagogia, para atuar como pedagoga, eu já achei que contribuiu mais, entendeu? (P2PAI).

A entrevistada P8PAI já havia mencionado que a graduação por si só não prepara para a docência. E sobre a atuação como pedagoga, sua opinião se mantém pois aparecem situações diversas que nem sempre são de ordem pedagógica e, ainda assim, você precisa resolver: “na gestão também não prepara, na gestão você tem uma teoria quando você chega na escola você se depara com N situações que não são só pedagógicas, foge à parte pedagógica e que você tem que atuar também e não te prepara” (P8PAI).

Percebemos, a partir das falas das pedagogas entrevistadas, que existem muitas críticas em relação ao curso de Pedagogia como o excesso de teoria, a ocorrência de poucas situações que propiciem a vivência de uma prática que forneça um panorama da realidade escolar, a exigência por parte das instituições escolares de ter profissionais bem formados e preparados para lidar com os inúmeros dilemas que surgem no dia a dia. Apesar destas questões, algumas pedagogas se sentiram mais bem preparadas para atuar na gestão do que na docência.

4.1.3 A influência da experiência docente na coordenação pedagógica

Até o momento apresentamos as considerações das pedagogas sobre as suas trajetórias formativas. Muitas delas questionaram sobre o possível distanciamento entre a teoria e a prática, lembraram disciplinas, conteúdos e professores que foram importantes no ensino superior. Com isso, chegamos a questões relacionadas a experiência profissional que elas possuem desde o início da carreira docente. Algumas entrevistadas atuam no contraturno como professoras, a maioria possui alguns anos de experiência¹⁸ em sala de aula, somente duas ficaram pouco tempo na docência. O fato é que foi unânime a defesa de que a experiência como professoras auxilia na prática atual, enquanto pedagogas, e elas explicam esse posicionamento ao longo das falas que serão apresentadas. Para a entrevistada P1AI:

¹⁸ Conforme o gráfico apresentado no capítulo III a experiência na docência de uma das pedagogas foi de 4 meses, as demais possuíam 4 anos, 6 a 10 anos e 10 a 18 anos. Das que possuem 4 anos, uma delas atuou como professora-monitora dos anos finais do ensino fundamental e, portanto, não possui experiência na educação infantil e nem nos anos iniciais.

Ah sem dúvida, porque quando você está numa sala de aula, por exemplo, você consegue ter várias experiências ali para você conseguir até orientar o professor em determinadas situações, então você tem a vivência de sala de aula você consegue perceber melhor o que o professor está passando, o que o professor te pede como auxílio, então faz toda diferença. Às vezes você não tem experiência em sala de aula, as vezes você cobra uma coisa que não é interessante para quem está em sala de aula, então você tem que, assim, não que se você não tiver experiência, é relativo, porque a pessoa tem também o estudo, as vezes observa a prática de outras pessoas, então você consegue aprender também. Mas assim, quando a experiência é uma prática da gente, a gente consegue lidar com mais facilidade em determinadas situações, não que quem não tem a prática não vai conseguir lidar, mas as vezes vai ter mais dificuldade, então faz a diferença porque ajuda mesmo na forma de lidar com os problemas que surgem (PIAI).

A fala da entrevistada PIAI expõe seus argumentos em relação à importância da experiência na docência, em especial, quanto à cobrança aos professores, de saber o que é viável e o que não é. Entretanto, ela enfatiza que mesmo sem a experiência, o pedagogo pode realizar um bom trabalho, pelo estudo, observando a prática de outros profissionais. Dificuldade iniciais podem surgir, mas isto não significa que ele não conseguirá um bom resultado. Neste sentido, também P8PAI argumenta:

Contribui muito, inclusive hoje um horário eu dou aula e no outro eu sou pedagoga, então contribui assim é gritante, é a gente tem que ter essa noção de sala de aula para você ver como que você vai ajudar e até mesmo como que você vai cobrar. E aí você não tem noção do que é uma sala de aula, é o que nunca viveu, você não vivenciou, claro que você estudou mas é aquilo a prática é muito diferente da teoria, é complicado até para a gente como pedagoga, você vai aprender? Vai, mas no início vai ser muito complicado, então assim se a pessoa tiver a experiência da sala de aula, da convivência com os alunos porque você tem que ter isso, você tem uma outra visão, é diferente (P8PAI).

Uma outra entrevistada coloca também a questão de dar aula no contraturno, que isso, inclusive, é uma das contribuições para o seu trabalho de orientação pedagógica, de perceber a realidade de uma sala cheia, alunos com necessidades especiais, de dar uma atenção ao professor que é necessária. Conforme o trecho a seguir:

Contribui, eu acho que contribui porque eu dou aula também, mas contribui bastante porque eu sei o que o professor, a dificuldade do professor na sala de aula, então eu procuro não passar nada para o professor que é fora da realidade dele, pedir para fazer um projeto, alguma coisa que não é, que sai muito da realidade dele, eu vejo a dificuldade dele na sala e eu consigo enxergar isso sabe com mais facilidade. É porque eu acho que até para ajudar o professor, porque hoje eu entendo a questão de sala cheia é difícil, é complicado, a gente tenta assim ter um olhar especial para a sala, dependendo do número de alunos com laudo você tem que fazer um trabalho diferenciado, então eu procuro orientar o professor nessas coisas. Eu sei o que acontece na sala de aula, eu acho que faz muita diferença (P9AF).

Do mesmo modo a entrevistada P10AI ressalta que o pedagogo precisa passar pela sala de aula para que possa auxiliar o professor em suas necessidades. A experiência na docência leva o pedagogo a conhecer melhor a realidade da sala de aula e da escola, de forma que se humanize com o professor e cobre ou sugira aquilo que está ao seu alcance. Vejamos:

É diferente, a parte pedagógica eu falo com você que eu aprendi muito mais como professora eu sendo, porque uma coisa que eu vou te falar o pedagogo ele tem que passar por uma sala de aula, sabe por que? se você não passa por uma sala de aula, se você não conhece a realidade de uma sala de aula você pede coisas, você fantasia coisas que não dá, não dá para ser feito e você não se humaniza muito com o falar do professor. Às vezes o pedagogo vem com uma ideia mirabolante que você como professor sabe, você vai tentar fazer sim, porque a gente tem que tentar mas não dá, então quando você tem uma experiência em sala de aula você vai no ponto certo [...] (P10AI).

A entrevistada P6CP também trouxe uma reflexão de que é necessário passar pela sala de aula. Sua fala é mais específica em relação ao pedagogo, considerando que este ao orientar os professores, os alunos ou diretor precisa ter na bagagem a experiência docente para que se tenha credibilidade. Para P6CP:

(...) não adianta você achar que vai ensinar um aluno ou um professor, ou mesmo o diretor, ele não vai confiar no seu trabalho se você não tiver passado por aquilo, eu acho fundamental a sala de aula para pedagogo, para você ser um bom pedagogo você tem que estar no lugar dos seus professores, você tem que estar no lugar dos seus alunos, tem que ajudar os alunos, igual agora faltou uma professora eu estou lá na sala de aula, é problema? Não, para mim não é problema nenhum (P6CP).

De modo geral, as entrevistadas colocaram a importância da experiência como docentes, no sentido de perceberem problemas que coincidem com os quais elas já vivenciaram e que, com isso, têm mais facilidade em resolver, como exemplo: “nas situações problema que aparecem, no nosso dia vai aparecendo aí eu tenho, eu já passei por aquilo, eu já vi aquela história acontecendo, eu só alio porque eu já vivi, o que nem sempre foi tão bem conduzido para conduzir da melhor forma que der” (P4AF).

A pedagoga P5AF também afirma que a experiência na docência contribui para a prática atual, pois tem uma certa noção nas diversas situações: “Sim, com nossa experiência temos uma ‘certa visão’ do que pode dar certo ou não em uma determinada situação vivenciada” (P5AF).

As duas pedagogas que não têm tanto tempo¹⁹ de experiência na docência quanto as demais também concordam que a experiência auxilia na prática relatando, inclusive, algumas dificuldades no início do trabalho como especialistas em educação. Uma das questões é sobre a segurança que foi adquirindo na atuação como pedagoga. No início houve muita insegurança até mesmo ao mudar de uma escola para a outra e a timidez também foi um fator que dificultou. Atualmente, P7PAI mudaria de escola com mais tranquilidade do que foi no início da carreira:

Com certeza, é eu tenho muito mais segurança hoje do meu trabalho. Quando eu comecei e quando eu tive que ir para o, [falou o nome de uma outra escola da rede municipal de OB] por exemplo, eu fiquei muito insegura porque aqui todo mundo já me conhecia, a questão da minha timidez também, aqui todo mundo me conhecia, conhecia o meu trabalho, mas quando eu fui para lá aí travou tudo de novo entendeu? Voltou como se eu nunca tivesse trabalhado sabe? Agora hoje, se eu tiver que ir para outra escola eu vou [...](P7PAI).

No caso da P2PAI que também teve pouco tempo na docência, no início da carreira como pedagoga efetiva desenvolveu uma doença que a levou a um afastamento. Assim, ao retornar para o seu cargo, ela tinha menos tempo entre as outras profissionais e era convocada a mudar de escola sempre que havia demanda. Isto fez com que ela tivesse contato com diversos professores e realidades distintas. Conforme o relato a seguir:

Então assim, com isso, como eu ficava mudando muito cada realidade é uma, professores diferentes, então isso favoreceu demais e aí em 2014 eu fui para uma escola e já fiquei até o ano passado nela, então assim aí essa pausa eu achei que foi ótima, porque eu consegui assim, eu peguei a realidade da escola, o que precisava, quem era meu público-alvo e aí eu consegui trabalhar melhor entendeu? Nesses quatro anos aí que eu consegui ver melhor as coisas que o pedagogo poderia fazer que até então eu não fazia. Porque eu acho, eu acredito que o pedagogo tem que ficar pelo menos 3 a 4 anos, claro que quando fica tempo demais a pessoa acaba se acomodando, eu gosto da mudança, acho que tem que ter a mudança, mas você também tem que ter um tempo ali para você trabalhar, desenvolver e se organizar, porque a parte burocrática acaba tomando muito tempo da gente e são muitas coisas que não são da função da gente, mas a gente acaba fazendo. Então assim, porque infelizmente a escola requer aquilo então, você ah! eu sou pedagoga não vou fazer, então eu sou aquele tipo de pessoa que faz de tudo que precisa, eu estou acompanhando, então mas aí acaba que às vezes fica um pouco do que a gente precisaria ficar, mas em compensação a gente está contribuindo também com outras coisas e eu acho que é importante (P2PAI).

Somente em 2014, é que a P2PAI conseguiu permanecer mais tempo em uma escola, o que favoreceu a sua atuação, possibilitou desenvolver um trabalho mais contínuo e conhecer a realidade da população atendida. Ela aborda que a mudança é válida, mas um período mais fixo

¹⁹ Uma pedagoga possui 04 meses de experiência e a outra não possui experiência na educação infantil e anos iniciais, apenas nos anos finais do ensino fundamental.

também é importante. A sua profissão exige muitos detalhes burocráticos que leva tempo, tanto que às vezes o pedagógico fica a desejar. Entretanto, quando há demanda ela se dispõe a acompanhar mesmo quando não faz parte das suas funções.

Barbosa e Abdian (2013) analisaram a forma como a gestão escolar tem sido contemplada na formação inicial do pedagogo nas universidades públicas do Paraná, a análise é parte de uma tese de doutorado. Há uma particularidade neste estado em relação a composição da gestão escolar, a qual é composta pelo diretor e auxiliar de direção que são eleitos pela comunidade da escola, desde que sejam formados em alguma licenciatura, e o pedagogo que inicialmente é o único profissional formado com conhecimentos da pedagogia. E ao contrário do que a maioria de nossas entrevistadas alegaram nesta pesquisa sobre a necessidade de o pedagogo ter uma experiência na docência antes de atuar na gestão, não é o que a legislação exige:

Para a investidura do cargo, o requisito mínimo quanto à formação acadêmica é ser graduado em Pedagogia, não sendo necessárias as experiências na docência e/ou na gestão. Embora a exigência mínima seja a graduação em Pedagogia, vale destacar que as atribuições ao cargo de professor pedagogo são de natureza complexa e exigem um domínio teórico e prático bastante consistente (BARBOSA; ABDIAN, 2013, p. 256).

De fato, as atribuições do pedagogo são muitas e possuem certa complexidade, a falta de experiência tanto na docência quanto na gestão faz com que este profissional ao ingressar na carreira, precise ter um bom domínio teórico para que sua prática seja consistente. O desenvolvimento do trabalho em equipe, na coordenação pedagógica, é fundamental e pode ser um espaço de troca de aprendizados em especial para os pedagogos inexperientes.

A entrevistada P1AI, já mencionada neste tópico, embora defenda que a experiência enquanto docente auxilia na prática como especialista em educação, chegou a mencionar a questão de concursos para pedagogo não exigirem experiência em sala de aula, argumentando que:

É as vezes não exige porque não é pré-requisito, porque o trabalho do professor ele é diferente do pedagogo, o coordenador igual tem várias cidades também que tem nomenclaturas diferentes, no caso aqui [Ouro Branco] está até como especialista em educação, antes era pedagogo agora é especialista em educação, então assim o seu trabalho ele não implica que você tenha passado pela sala de aula, mas quando você tem experiência de sala de aula isso acrescenta na sua forma de trabalhar (P1AI).

Franco, Libâneo e Pimenta (2007), ao falarem sobre o curso de Pedagogia e as suas Diretrizes Curriculares, fazem alguns apontamentos importantes a serem considerados. Para os

autores, os cursos têm desprezado a natureza epistemológica da Pedagogia, comprometendo a profissionalidade e a identidade do pedagogo. Em síntese, tal epistemologia é explicitada por alguns pressupostos²⁰ que justificam o posicionamento dos autores. A educação possibilita que as pessoas se realizem como seres humanos por meio da mediação entre conhecimentos, valores, culturas, etc; a Pedagogia é auxiliada por diversos campos do conhecimento; a Pedagogia é um campo científico e tem por finalidade a formação humana; a Pedagogia visa uma reflexão sistemática sobre o fenômeno e as práticas educativas, sendo orientadora do trabalho pedagógico. Por fim, a Pedagogia se vale de outras áreas do conhecimento, é um campo específico da prática social da educação.

Nesse sentido e com base na natureza epistemológica da Pedagogia, reafirmamos que a docência é uma das modalidades da atividade pedagógica, o que nos leva a realçar que todo trabalho docente é trabalho pedagógico, mas nem todo trabalho pedagógico é trabalho docente. Ou seja, acreditamos que a docência se faz pela Pedagogia e não consideramos correto afirmar que a Pedagogia se faça pela docência (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2007, p. 75).

Embora a legislação sobre o curso de Pedagogia não exija experiência docente para atuação na gestão, o município de Ouro Branco no último processo seletivo, edital n° 002/2018, para contratação de profissionais da educação, colocou como exigência para o cargo de especialista em educação, além do nível superior completo em Pedagogia, uma experiência profissional na docência de pelo menos dois anos, seja na rede pública ou particular. Esta é uma questão que a entrevistada P2PAI abordou ao falar sobre os momentos em sala de aula na universidade em que foram discutidos os campos de atuação desse profissional e, principalmente, a sua inserção em espaços de gestão e coordenação pedagógica sem uma experiência na docência.

(...) tanto é que agora o concurso da prefeitura aqui de Ouro Branco, para fazer para pedagogo o processo seletivo, a pessoa tem que ter no mínimo dois anos de sala de aula para estar atuando como pedagogo, então achei até bacana porque era uma coisa que a gente buscava lá mas que infelizmente vem um concurso, você faz para o que tem. Na minha época que eu fiz o concurso aqui nem vaga para professor tinha, não teve concurso para professor, na verdade porque o concurso de professor ainda estava na justiça de um tempo atrás então foi só para pedagogo, então assim mesmo se eu quisesse (P2PAI).

Todas as falas das entrevistadas reforçam a importância da experiência em sala de aula para atuar na coordenação pedagógica, talvez isso se deva à identidade docente que permeia esta profissão. O pedagogo lida diretamente com os professores e, ao conhecer a realidade

²⁰ Para mais detalhes sobre os pressupostos explicitados pelos autores ver Franco; Libâneo; Pimenta (2007, p. 74-75)

destes no meio educacional, pode favorecer esta relação. Entretanto há inúmeras atribuições deste profissional que não se limitam à docência, sendo fundamental uma boa teoria e a experiência por si só não garante uma boa prática.

4.2 Ações de formação continuada na rede municipal de Ouro Branco - MG e as dificuldades dos profissionais da educação em participar

Um dos principais objetivos desta pesquisa consiste em conhecer a formação continuada de professores da educação básica no município de Ouro Branco. Portanto, apresentaremos, nesta categoria, o que as pedagogas entrevistadas relataram sobre as ações de formação realizadas e as dificuldades que elas percebem na participação dos professores. Abordaremos, também, algumas questões sobre o incentivo e a resistência que facilitam ou dificultam tal participação e, por último, a forma como as pedagogas se percebem no processo de formação dos professores.

Em uma entrevista realizada com Gatti (2018), a pesquisadora falou sobre a necessidade de uma política de formação de professores, abordou os problemas da formação docente no Brasil, os dilemas nas licenciaturas, as possibilidades de melhoria, dentre outras questões. Um dos aspectos evidenciados pela pesquisadora foi sobre o fato da formação da maioria dos professores acontecer em faculdades particulares, que oferecem mais vagas nas licenciaturas. Outra observação é que alguns graduandos optaram pelo curso por falta de opção, ou escolhem a licenciatura, simplesmente, para ter um emprego. “O problema é que a formação que o licenciado não teve na universidade precisa, posteriormente, ser compensada pela rede pública de ensino por meio da formação continuada (GATTI, 2018, p. 27). Ressaltamos que apesar dos problemas que as licenciaturas apresentam, a formação continuada não tem como função principal complementar a formação inicial. No cotidiano escolar existem outras demandas que surgem e precisam ser contempladas considerando as necessidades dos docentes no exercício prático da sua função, além de outras formações que venham a considerar o ser humano e não somente o profissional do ensino.

Nós vimos nos dados das entrevistas desta pesquisa, na primeira categoria sobre a formação inicial das pedagogas e a relação com a prática profissional, muitos questionamentos que corroboram as ideias apresentadas por Gatti sobre os dilemas das licenciaturas. E considerando esta compensação necessária, lembramos que na LDB (1996), o artigo 67 trata da valorização dos profissionais da educação traz no inciso II a indicação de “aperfeiçoamento

profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, e no inciso V – “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. São questões imprescindíveis, mas que na realidade não têm sido colocadas em prática, conforme veremos nos próximos tópicos.

4.2.1 As ações de formação continuada de professores desenvolvidas na rede municipal de Ouro Branco- MG

As entrevistas com as pedagogas, após relembrares suas trajetórias formativas e profissionais na educação, focando especialmente na formação inicial e nos dilemas que permearam o curso de Pedagogia, nos permitiu compreender sobre a formação continuada realizada pelo município. A ideia principal foi saber se existem iniciativas e, se sim, quais seriam e de onde vem tais ações, dentre outros aspectos.

A maioria das pedagogas responderam de imediato que tem muitas ações ofertadas, embora tenham tido dificuldades para nomeá-las. Outras citaram alguns exemplos, mas enfatizaram que não há muitas iniciativas e que ainda faltam melhorias. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi a que mais apareceu nas falas por ser um tema recente na educação e que está sendo exigido que as escolas façam a reformulação dos seus currículos dentro do prazo determinado pela lei.

Tem, sempre é oferecido alguns cursos, algumas palestras, igual agora esse ano é um ano de muito estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular, e o currículo de Minas Gerais que a gente está elaborando o currículo da cidade. Então sempre tem, vai ter um currículo baseado na Base Nacional, mas é o currículo do município para as redes municipais, então assim é um ano que está tendo muita palestra, eles chamam o pessoal que entende mais sobre esse assunto para estar compartilhando com os professores, então sempre eles oferecem palestras, cursos sabe, para estar melhorando (PIAI).

A BNCC é uma orientação, de caráter normativo, que define um conjunto de aprendizagens consideradas essenciais que os alunos devem desenvolver durante as etapas da educação básica, tendo seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento garantidos, conforme o Plano Nacional de Educação. Trata-se de uma referência nacional para que os currículos e as propostas pedagógicas dos sistemas e redes escolares dos estados, municípios e Distrito Federal sejam formulados. No documento consta que:

a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação (BRASIL, 2017, p. 8).

De modo geral, cursos e palestras foram mencionados em quase todas as entrevistas, o que foi relatado por P1AI ao citar a BNCC e o currículo do município que está em processo de elaboração. Uma das pedagogas entrevistada lembrou de ações do ano anterior e enfatizou muito as palestras promovidas pela Editora FTD, os seminários de pais, as ações formativas sobre BNCC e as orientações ao professor sobre o uso de livros. Como vemos no trecho a seguir:

Nossa! Muita palestra, palestra da FTD, este ano teve várias, o ano passado também, palestra para pais, seminários de pais, eu acho que acrescenta, as vezes você acha que é algo ligado só ao pedagógico, mas se você faz uma palestra para os pais vai entrar no seu pedagógico, entendeu? Então assim tem, teve palestras da FTD esse ano teve várias, duas, teve capacitação é costuma ter seminários, seminários assim com palestras legais, aqui já teve, Belo Horizonte, então assim que eu estou lembrando de imediato é da FTD que nós tivemos no início do ano, teve agora em agosto, muito bom, eles têm palestra sobre, por exemplo, assuntos variados, agora a BNCC está aí, e tem também às vezes capacitação sobre o livro que a gente está usando, orientando o professor como usar o manual, onde buscar, muito importante (P6CP).

A FTD é uma editora criada em 1902 no Brasil. A sigla trata-se de uma homenagem a Frère Théophane Durand, Superior da Congregação Marista e muito empenhado na divulgação do conhecimento. Consideramos importante refletir sobre o espaço que as editoras vêm ganhando junto às instituições escolares no que diz respeito à formação dos professores da educação básica. Para além de simples vendas de livros e materiais didáticos, elas têm oferecido parcerias com as secretarias de educação para “pacotes” de formações com palestras e cursos inclusos. No site²¹ da editora FTD, na aba educador, são apresentados alguns destes elementos sobre a disponibilidade da consultoria educacional, constando que ao adquirir os livros didáticos da editora garante-se o apoio da equipe no uso do material e “a assessoria promove, regularmente, ciclo de palestras, oficinas e *workshops* em todo o Brasil, sempre com o objetivo de atualizar os docentes sobre assuntos relevantes à prática pedagógica” (FTD EDUCAÇÃO).

Ainda sobre as falas das pedagogas, tivemos, também, respostas bem sucintas: “Algumas capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação de Ouro Branco e outras instituições” (P5AF). Nesta fala, podemos ver que ela respondeu sem especificar exemplos das capacitações e quais outras instituições além da SME. Outra pedagoga também foi breve nesta questão: “já teve, por exemplo, esse ano a gente, nós estamos fazendo uma formação continuada da Base, na escola, um estudo nosso, nós estamos fazendo” (P3AF). Percebemos nas entrevistas

²¹ Disponível em <https://ftd.com.br/educadores/>. Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

que não há muitas ações de formação continuada como um processo, parece-nos que são iniciativas mais pontuais como as ações que envolveram a BNCC, por exemplo.

Consideramos que “O investimento do governo em ações que fortalecem a condição docente diária, não se limitando a ações pontuais e emergenciais, deveria ser tomado como eixo central nas proposições de melhoria da qualidade da Educação” (ARAÚJO; SILVA; SILVA, 2019, p. 24). As formações devem ser condizentes com os objetivos da instituição escolar como também com as necessidades formativas dos docentes. Vejamos o próximo excerto sobre as ações de formação continuada:

(...) tem, a Secretaria de Educação tem feito, os professores são convidados é, inclusive eu estou com essa aqui oh [me mostrou um papel] é curso para educadores, já passou, essa aqui é do dia 24 de agosto são palestras, bem voltado para estimular a prática do bem, então sempre tem (P10AI).

P10AI afirma ter sempre a oferta de ações de formação continuada que visam estimular a prática do bem, entretanto não consegue ser mais específica e não se lembra de ações detalhadas, apenas mostrando duas convocações para palestra que tinha em mãos. Outra entrevistada enfatiza que há muitas formações, mas não cita nenhuma específica. E, ainda, ressalta que há reclamações das docentes, pois “eles oferecem muitas coisas as professoras reclamam demais, mas eles oferecem muitas coisas, então assim outro dia até falei com elas: gente, vocês não podem reclamar, porque vocês falam que não tem nada, quando tem reclamam” (P7PAI).

A fala que mais apresentou exemplos sobre iniciativas de formação continuada foi a da P4AF, isso porque não falou apenas da gestão atual, mas mencionou a gestão anterior, alegando que tinham muitos cursos e palestras. Ela citou alguns Programas, atualizações e muitos cursos ao longo de oito anos de uma gestão anterior, e da gestão atual, a BNCC e outras palestras, conforme podemos compreender:

Tem, o município tem uai, nós estamos agora com a BNCC o ano todo neste trabalho, é a BNCC que está agora com tudo bombando, já tivemos muitas. Eu lembro que nós tivemos uma, teve o Avalia que foi o programa que foi bom, uns cursos que tinham uma sequência lógica, nós tivemos um programa da Conexa, vários cursos durante o ano, foi em uma outra gestão na época do [citou o nome de um prefeito] tinha vários cursos, atualizações, durante oito anos de governo eu tenho vários, vários certificados. Eu acho que da conexa sempre tinha alguma coisa em Belo Horizonte, sempre convidava para alguma coisa, aqui, Ouro Preto, sempre, e isso eu acho fundamental você ter cursos, atualizações, isso é muito importante. Agora no município, nós tivemos no sindicato duas palestras esse ano e o que mais, uma no início do ano, a secretaria de educação por ser professores do sexto ao nono ela

precisa olhar, precisa de atualização, curso. Com a mudança na BNCC hoje tem tudo online eu fiz um em julho que ela [secretaria] mandou eu achei interessante o palestrante, eu tenho algumas coisas em casa (P4AF).

P4AF ainda ressalta que é fundamental oferecer esses cursos. E ela, por atuar como especialista em educação nos anos finais do ensino fundamental, diz que a Secretaria precisa olhar os professores do 6º ao 9º ano. Ela lembrou também dos cursos *online* que às vezes são indicados e são interessantes. As formações *online* apareceram pouquíssimas vezes no decorrer das entrevistas, sendo que seria uma boa opção para os docentes que atuam em mais de um turno. Mais adiante veremos que este foi um dos fatores que dificultam a participação nos encontros de formação. E os recursos para a formação à distância constam na LDB de 1996 no parágrafo 3º do artigo 87, que define que cada município, estado e, supletivamente, a União devem “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância (inciso III)”. O Plano Nacional de Educação de 2001 aponta que a formação continuada, quando ocorrer à distância, deve conter uma parte presencial por meio de encontros coletivos a partir da demanda dos professores.

Como vimos nas falas anteriores, muitas pedagogas afirmaram ter muitas ofertas de formação continuada, mas sem explicitar muito quais são e como elas são definidas e planejadas. Nas próximas falas, elas citaram alguns exemplos, mas ressaltaram não ter muitas iniciativas no município. Um dos temas que aparece novamente foi a BNCC e o currículo que está sendo elaborado:

Então, o município esse ano ele trouxe para a gente sobre a Base, porque é um tema mais atual, é esse ano a gente está fazendo escolha de livro, então a gente precisa estar por dentro, até porque nós estamos montando também o nosso currículo, o currículo de Minas foi feito e nós precisamos montar o nosso currículo dentro, de acordo com o currículo de Minas, então é tudo dentro da Base, por isso que está sendo mais voltado esse estudo da Base mesmo. Mas, o município de Ouro Branco eu acho que não oferece muito, não oferece muita formação continuada, nós tivemos uma ano passado sobre empreendedorismo, [...] e às vezes também, agora eu lembrei, para pedagogo, não para professor, eles às vezes compram pacote de palestras que tem em Belo Horizonte da Conexa e nós vamos sabe, às vezes ficamos lá de um sábado para domingo para fazer esses cursos, mas é só para pedagogo, professor não (P9AF).

A pedagoga diz não ter muitas ações, cita o tema empreendedorismo e se lembrou das formações para os pedagogos que, às vezes, ocorrem em Belo Horizonte, as quais são pacotes de palestras que a SME compra e oferece aos municípios. Esta foi a única entrevistada que lembrou desta formação específica para os pedagogos, sendo interessante, porque todas as ações de formação continuada mencionadas nas entrevistas sugerem que são encontros tanto para os

professores quanto para os pedagogos. O que ocorre com frequência, à parte, são reuniões na SME com as pedagogas e diretores. Lucindo e Araújo (2019) apresentaram alguns dados referentes a uma pesquisa de mestrado que investigou o perfil e a formação dos pedagogos da Superintendência Regional de Ensino de Ouro Preto – SRE-OP, nos quais constatou-se que não há uma formação específica para os pedagogos. De acordo com os resultados:

Um profissional mencionou a existência de um setor de formação continuada institucionalizado na rede de ensino em que atua, todavia, a formação que é ofertada trabalha uma única temática com o pedagogo, gestor e professor. Essa rede também conta com o apoio de uma consultoria. Nas demais redes, existem a oferta de formações a partir de parcerias firmadas com a Universidade Federal de Ouro Preto e outros órgãos do governo estadual e federal, entretanto, nos relatos, fica explícito que não há uma formação específica para o pedagogo e que ela faz falta. Quando ocorrem encontros, eles têm um caráter mais informativo, voltados para a orientação legal (LUCINDO; ARAÚJO, 2019, p. 50).

Placco, Souza e Almeida (2012) também realizaram uma pesquisa sobre o coordenador pedagógico analisando sua função, como o seu trabalho se desenvolve nas escolas em diferentes regiões do Brasil. E uma das questões levantadas que condiz com a pesquisa de Lucindo e Araújo (2019) diz respeito à formação do pedagogo:

No que se refere à formação continuada do coordenador pedagógico, a pesquisa revela que não há formação específica para este profissional, pois grande parte dos cursos ou espaços oferecidos a ele, em todo o país, envolvem questões da docência e da prática dos professores, o que corrobora as considerações feitas em relação a constituição da coordenação pedagógica como profissão específica (PLACCO; SOUZA; ALMEIDA, 2012, p. 768).

E as pesquisadoras trazem o questionamento de quem seria o formador do coordenador e sobre quais são as instâncias que têm se constituído enquanto espaço de formação. No caso das especializações, é preciso indagar acerca de sua qualidade, seus objetivos, dentre outros. E no caso do sistema de educação, o questionamento é qual instância deverá se responsabilizar pela formação continuada e a maneira de fazê-lo, de modo que valorize a especificidade da função. A Resolução CNE/CP nº 2/2015 estabelece que a formação inicial e continuada para a educação básica é um processo dinâmico e complexo, direcionado para a melhoria da qualidade educacional e à valorização profissional, “devendo ser assumida em regime de colaboração pelos entes federados nos respectivos sistemas de ensino e desenvolvida pelas instituições de educação credenciadas (BRASIL, 2015, p. 4).

A pedagoga entrevistada P2PAI também diz que não há muitas formações, no caso específico da educação infantil, a SME adquiriu um material da FTD e que dentro do pacote foram ofertadas ações de formação continuada. Para os professores do 1º ao 5º ano do ensino fundamental as ações foram pensadas pela SME e contemplou a BNCC e o currículo.

(...) é são, não são muitas capacitações oferecidas pela Secretaria de Educação, a educação infantil tem mais pelo fato de ter é adquirido um programa, um material, por exemplo da FTD. Aí a FTD é oferece alguns cursos dentro desse pacote, agora de primeiro ao quinto é o que a secretaria pode oferecer e a gente, igual veio a BNCC, o currículo, então assim querendo ou não todo mundo está tendo que buscar essa formação continuada. Então principalmente esse ano está sendo mais assim, mais trabalhado, nós já fizemos alguns grupos de estudo até voltado mesmo para a saúde mental do professor até fugindo um pouco, mas é para ter aquele momento, também, para as professoras colocarem, porque hoje em dia é uma coisa assim, as pessoas têm adoecido muito então assim, aí a gente está buscando esse tipo trabalho (P2PAI).

É interessante que a pedagoga colocou também que fazem grupos de estudos na escola e nesses momentos têm trabalhado o tema sobre saúde mental do professor. Na entrevista, ela até falou como se isso fugisse do tema, mas na verdade é fundamental dar atenção a estas questões porque influenciam diretamente no desenvolvimento profissional.

Aranda (2007), em sua tese de doutorado, realizou uma investigação sobre o mal-estar docente e apontou que se trata de um fenômeno histórico e cultural, que atualmente é um dos grandes traços que caracterizam o ofício do professor, considerando o contexto da educação e da sociedade. Para a autora:

Portanto, embora se revista, muitas vezes, de características individuais, não pode ser tratado apenas como um incômodo, um adoecer ou um ciclo degenerativo do 'docente' enquanto indivíduo, mas como um fenômeno que perpassa e constitui as relações que se estabelecem na escola (ARANDA, 2007, p. 10).

A autora trabalha com algumas características do mal-estar docente e por meio dos seus dados apontou alguns fatores: “a inclusão de uma nova população na escola, a solidão das interrelações que se estabelecem nessa instituição e a incivildade e violência presentes no cotidiano escolar, bem como o esvaziamento dos espaços públicos ou coletivos de decisão” (ARANDA, 2007, p. 10). São muitos os aspectos que influenciam na saúde do professor, presentes no contexto escolar e que merecem atenção da gestão escolar e das instâncias superiores. Ações como grupos de estudo na escola, que a Pedagoga P2PAI colocou, são meios de tratar determinados temas e de buscar um suporte para os professores.

Percebemos que a maioria das pedagogas, ao serem questionadas sobre a formação continuada, lembraram de palestras e cursos oferecidos pela SME. A narrativa de P2PAI e a próxima foram as poucas que mencionaram ações dentro da escola, como podemos ver:

Olha, na educação infantil a gente tem mais como que eu vou dizer, mais frequente que é devido a gente ter o sistema, então a gente tem uns encontros mais frequentes, do primeiro ao quinto ano a gente tem as palestras que também está dentro disso, e acaba que os planejamentos a gente acaba tendo

que dar uma enxertada nisso aí, porque o planejamento em si está pronto. Então a gente tenta, igual agora a gente vai tentar trazer uma palestra para uma próxima reunião que a gente vai fazer, então assim, não era dessa forma, as coisas estão caminhando para serem realmente uma formação continuada, não posso dizer que seja 100% não, mas está caminhando (P8PAI).

A pedagoga falou também que na educação infantil tem mais ações devido ao sistema, do 1º ao 5º ano são as palestras pela SME. Ela foi a única a mencionar os planejamentos como formação e que busca palestras para as reuniões pedagógicas. Sua última frase no excerto aqui apresentado indica conhecimento de que são ações isoladas o que é oferecido aos professores, mas que estão caminhando para serem de fato um programa de formação continuada.

A formação dentro da escola apareceu apenas nas falas anteriores, quando a P2PAI mencionou os grupos de estudo e a P8PAI com os planejamentos e palestras para reuniões com os professores. Uma das propostas de Imbernón (2011) sobre a formação permanente do professor é exatamente a formação a partir da escola, na qual as estratégias sejam pensadas em conjunto com os professores e os formadores para conduzir os programas de formação, atendendo às demandas da escola. O autor alerta que “A formação centrada na escola é mais que uma simples mudança de lugar da formação” (IMBERNÓN, 2011, p. 85).

Consideramos imprescindível que as ações de formação contínua surjam do meio escolar, de acordo com a demanda dos profissionais que ali atuam, para que de fato tenha sentido e possa influenciar a prática docente. Já o local ou o espaço de formação seria pertinente tanto no ambiente da escola quanto em locais externos, variando conforme os objetivos de cada ação formativa. Neste sentido, Fusari (2009, p. 19) coloca que “Se exageros houve nas propostas de formação contínua fora da escola, precisamos agora tomar o cuidado de não correr o risco contrário, pois, dependendo dos objetivos, o ideal é que a formação contínua ocorra em um processo articulado fora e dentro da escola”. Para o autor, há pontos positivos na formação centrada no cotidiano escolar, entretanto a saída dos profissionais da educação para outros locais de formação também pode ser enriquecedora.

Após apresentar as considerações das pedagogas sobre as ações de formação continuada, consideramos pertinente fazer um paralelo com o que a gerente pedagógica, a profissional que atua na SME, trouxe a respeito de tais atividades. Ressaltamos que a maioria das iniciativas que as pedagogas entrevistadas se lembraram disseram ser ações oferecidas pela SME.

A gerente pedagógica participou da nossa pesquisa como representante da Secretaria Municipal de Educação do município investigado, nos trazendo algumas informações sobre as formações com os profissionais da educação. Ela alega não ter uma política específica de formação continuada em Ouro Branco, mas que tem ocorrido formações constantemente. Ela fala sobre a cultura empreendedora implantada no município. De fato, o empreendedorismo foi lembrado em entrevistas com as pedagogas como ações de formação. Vejamos o relato a seguir:

Tem, tem tido, é desde, nós implantamos aqui a cultura empreendedora, então todo início de ano, e no decorrer do ano, todos os profissionais da educação eles recebem uma capacitação para implementar a cultura empreendedora nas escolas, nós implantamos também a língua inglesa no ensino fundamental I, porque nós temos hoje uma legislação no município que torna o município uma cidade bilíngue, então nós adquirimos um material específico, porque do primeiro ao quinto não tem material de inglês, então nós compramos esse material e é junto com esse material nós também estamos promovendo capacitação para os professores de inglês e, nesse caso, como é com a empresa que nós compramos o material eles que capacitam os nossos professores. Nós também estamos capacitando não só os do ensino fundamental I, mas junto com eles os do ensino fundamental II também tá, então é uma capacitação que ocorre o ano todo. Fora isso, nós temos também a capacitação dos profissionais da educação infantil e creche que nós temos também um material e um sistema próprio para a educação infantil e creche e a capacitação ocorre também no decorrer do ano, todo mês nós temos alguma atividade diferente para os professores, monitores, diretores e pedagogos. E também estamos com foco muito grande na elaboração do currículo de Ouro Branco, então a partir daí, desde o ano passado, a gente vem trabalhando a BNCC, o currículo de Minas e agora estamos partindo aí para o currículo de Ouro Branco, e para isso a gente tem trago vários profissionais renomados, de fora para fazer palestras e para fazer esse trabalho com os nossos professores (GP).

Em relação a cultura empreendedora que a GP mencionou, encontramos no site da prefeitura municipal de Ouro Branco uma matéria publicada²² sobre a segunda edição da Feira Jovem Empreendedor. A Feira foi promovida pela prefeitura, em parceria com o SEBRAE²³ e Guerdau²⁴, por meio da Secretaria Municipal de Educação, ocorrida em 30 de novembro de 2019. A matéria diz que:

A JEPP²⁵ é o resultado do projeto Jovem Empreendedor implantado em 2017 pela Prefeitura Municipal de Ouro Branco em parceria com o SEBRAE. Os projetos são idealizados, implantados e realizados nas escolas municipais e apresentados à Feira com a participação de alunos e servidores da Rede Municipal de Ensino (PREFEITURA MUNICIPAL DE OURO BRANCO, 2019, p.16).

²² Disponível em <<https://www.ourobranco.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/educacao-de-qualidade-sucesso-marca-2afeira-jovem-empendedor-primeiros-passos-em-ouro-branco/80744>> acesso em 16/05/2020.

²³ SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

²⁴ Guerdau Açominas é uma siderúrgica, localizada nos municípios de Congonhas e Ouro Branco – MG.

²⁵ JEPP (Jovens Empreendedores Primeiros Passos).

O evento foi aberto ao público, haviam estandes com produtos de alimentação, artesanato, móveis e brinquedos reciclados, comercializados pelos alunos. De acordo com a matéria algumas escolas optaram por desenvolver conceitos ao invés de levar produtos à Feira. Ressaltamos que não tivemos acesso a informações mais específicas acerca dessa ação de empreendedorismo nas escolas do município de Ouro Branco, portanto não conseguimos aprofundar e compreender como realmente tem se desenvolvido essa proposta.

Retomando a fala é interessante que a gerente pedagógica cita várias ações de formação continuada e ressalta ser algo constante “no decorrer do ano”, “o ano todo”, “todo mês”, enquanto as pedagogas não se lembraram de tantas atividades. A questão do empreendedorismo foi lembrada em apenas duas falas, a formação para os professores de inglês não foi mencionada, para a educação infantil as pedagogas já haviam reafirmado que tem mais ações do que nos anos iniciais, o currículo e a BNCC praticamente todas as entrevistadas se lembraram. Questionamos sobre os objetivos de tais ações no município, ou seja, ao escolher as atividades qual é o propósito da Secretaria Municipal de Educação e a resposta foi que

(...) primeiro a gente vê a real necessidade, qual que é o assunto somos nós que colocamos, mas nós colocamos fazemos essa proposta a partir de que, da visão que nós temos da necessidade, como nossa equipe é toda formada por professores, todos nós somos educadores, é já estivemos em sala de aula, saímos da sala de aula, então assim a gente conhece muito bem. Mas fora isto a gente vem muito em conversas e reuniões com os diretores e com os pedagogos fazendo esse levantamento das necessidades, então primeiro a gente pensa precisamos trabalhar determinado assunto, então aí nós vamos contratar tal profissional para trabalhar esse assunto, então nós, dessa forma, o objetivo parte de uma necessidade real nossa. E dessa forma a gente consegue é, digamos assim, sucesso nesses eventos que a gente tem promovido (GP).

A gerente pedagógica destacou a necessidade dos profissionais da educação e que, por meio da experiência que a equipe da SME possui em sala de aula, organizam as formações. Além disso, a equipe busca conhecer as demandas em contato com os diretores e pedagogos. Nosso questionamento é como isto acontece e qual o seu alcance, pois nenhuma das pedagogas entrevistadas disseram ser “consultadas” sobre as formações. Outra questão refere-se aos professores. Em que momento eles têm voz para colocar suas dúvidas, inseguranças e demandas que surgem no contexto escolar? Percebemos que a formação continuada é definida pela SME valorizando muito mais os seus interesses, de acordo com o que consideram ser importante, do que a partir de uma aproximação mesmo das escolas, da realidade em que os docentes se encontram. No próximo tópico, apresentaremos as dificuldades que as pedagogas percebem que os profissionais têm para participar das ações oferecidas pela SME e por outras instituições.

4.2.2 Os fatores que dificultam ou facilitam a participação dos professores nas formações

Conforme percebemos no tópico anterior, a maioria das pedagogas disseram ter muitas ações de formação continuada, entretanto foram poucos os exemplos citados por elas. Apareceu, ao longo das falas, questões sobre a participação dos docentes nas ações ofertadas. Quando é convocação, grande parte não deixa de ir, já quando é convite, muitos não comparecem. Buscamos compreender o que as pedagogas percebem que facilita ou dificulta esta participação nas formações realizadas, e em quase todas as entrevistas nos deparamos com as condições precárias de trabalho. Conforme o trecho abaixo:

(...) é as vezes a questão da distância, o horário que é fora do horário de trabalho, as vezes o professor ele quer fazer as coisas dentro do seu horário de trabalho, mas é inviável porque você não pode dispensar o aluno para ele ser capacitado, você não tem professor substituto para que ele possa sair no momento de aula. Então a questão do horário e da gente também ter contrato de outras cidades, pessoas que vêm de outras cidades, então elas colocam isso como empecilho também, ah eu não posso ficar até a noite, porque a noite eu não pego estrada, a noite não tem quem me busca, então é a questão da carga horária extra (PIAI).

PIAI apresenta uma questão que está na legislação como um direito dos profissionais a terem formação continuada ainda que seja no horário de trabalho, mas que na realidade não funciona. Não há professor substituto, os alunos não podem ficar sem aula e, portanto, as formações precisam ser no contraturno, aos sábados ou à noite. Outro aspecto que aparece nesta, e em outras falas, é sobre os contratos de professores que moram em cidades próximas a Ouro Branco. Para eles há ainda mais empecilhos devido à distância e dirigir à noite, etc.

(...) isso, porque hoje em dia você não tem um professor, é muito difícil um professor que trabalha apenas um horário sabe, é muito difícil. O nosso corpo docente aqui é quase todo de fora, de Lafaiete e de Congonhas, deslocamento também tá, então assim é Lafaiete e Congonhas elas tem que ter, se for a noite sair tarde, final de semana às vezes é filho, família, então isso pesa muito também (P10AI).

Na fala de P10AI, além dos contratados de outras cidades, aparece uma realidade que não é só de Ouro Branco, mas que é comum em outras localidades, que é sobre os docentes atuarem em mais de um turno. Essa situação está relacionada às precárias condições de trabalho dos professores que buscam mais de um emprego como forma de garantir um salário digno.

Esta questão de salário baixo surgiu, inclusive, na entrevista com a gerente pedagógica. Ao ser questionada se teria alguma consideração a fazer sobre o plano de carreira dos profissionais do magistério, ela disse estar tudo adequado a não ser o piso salarial: “o que me parece o piso salarial, mas está sendo revisto agora porque tem uma defasagem, há uma

defasagem com relação ao plano municipal e o plano de carreira, então isso já está sendo revisto pelo município, é a única coisa que eu ressaltaria seria isso mesmo” (GP). Ou seja, os professores não recebem o mínimo estabelecido pela Lei do Piso (Lei 11.738) de 2008, lembrando que houve um reajuste de 12,84% no valor para o ano de 2020 passando de R\$ 2.557,74 a R\$ 2.886,24. Desde o ano de 2009 a lei exige que o valor do piso seja atualizado anualmente, entretanto se os municípios não cumprirem, os professores continuarão a receber um salário inferior.

Araújo, Silva e Silva (2019) realizaram um estudo que investigou a concepção e os desafios que os docentes da Região dos Inconfidentes, em Minas Gerais, enfrentam na formação continuada, com ênfase nas implicações que tal formação traz para a prática profissional. Alguns resultados condizem com o que encontramos no município de Ouro Branco, no que se refere às precárias condições de trabalho. De acordo com os dados:

As falas, em geral, evidenciam que não são poucas as dificuldades encontradas pelas professoras, principalmente quando se trata de docentes que trabalham em mais de um turno e as que não conseguem buscar formação para além daquela que ocorre na instituição escolar. Tais dificuldades apontam a precarização das condições do trabalho docente, dentre elas, a carga horária excessiva de trabalho [...] (ARAÚJO; SILVA; SILVA, 2019, p. 32).

Compreendemos que uma formação de qualidade é imprescindível, contudo as condições de trabalho influenciam, inclusive, no aproveitamento nas ações de formação, já que muitos professores têm dificuldade em participar devido ao próprio contexto escolar em que atuam. De acordo com Brzezinski (2014), não existe uma política pública global de formação que valorize os profissionais da educação, de forma que articule a qualidade dos processos formativos com “condições dignas de trabalho, carreira e planos de cargos e salários com base no piso salarial nacional” (BRZEZINSKI, 2014, p. 1243). Novamente aparece nas entrevistas a dificuldade dos professores que trabalham em dois turnos de comparecerem às formações:

(...) é igual, por exemplo, essas capacitações da educação infantil antes funcionava de manhã e a tarde, os que trabalham de manhã vêm a tarde e os que trabalham a tarde vêm de manhã, só que aí alguns estavam dobrando, trabalhavam em outra escola de manhã ou a tarde, elas colocaram a noite, então para ninguém poder justificar e não ir, mesmo assim ainda há falta, muitos não vêm (P2PAI).

A entrevistada destaca o fato de os professores trabalharem em mais de uma escola, manhã e tarde, a SME passou a oferecer as ações de formação à noite, buscando minimizar as ausências dos docentes, embora muitos ainda não compareçam. Compreendemos a dificuldade

que é para os docentes, que atuam em uma jornada extensa, ter disposição para frequentar as formações no período noturno. Vejamos o relato abaixo:

(...) é o que que acontece a gente tem um grande número de professores que dobram hoje, trabalham de manhã e a tarde, então acaba que tem que ser só a noite, então assim, isso acaba dificultando porque chega certo horário o professor realmente não vai ter interesse, então assim nesse sentido tem essa dificuldade sim (P8PAI).

Pinto (2014) aborda que uma das principais atribuições da equipe de gestão da escola é proporcionar atividades de formação contínua aos professores e aos outros profissionais da instituição escolar. E os pedagogos, atuando na coordenação pedagógica, estariam envolvidos com a implementação e a organização de tais ações, viabilizando a formação dos docentes. Assim, os horários de trabalho pedagógico coletivos seriam momentos com privilégio para a formação de professores em serviço. De acordo com Pinto (2014, p. 29):

Para tanto, é imprescindível destacar que tratar da formação contínua de professores em serviço implica em conformá-la nas condições em que o trabalho docente ocorre em diferentes contextos. Ou seja, se os professores têm dedicação exclusiva em uma escola, carga horária equilibrada entre sala de aula, preparo das aulas e horários para reuniões, número compatível de alunos por classe etc.

Para o autor, tais questões possuem relação direta com a qualidade dos processos de formação docente. Assim, a formação de professores é compreendida na perspectiva do desenvolvimento profissional ao vincular a formação em serviço às condições de trabalho (PINTO, 2014).

Retomando os dados dessa pesquisa, destacamos que há professores que atuam em até três turnos, considerando os que atuam nos anos finais do ensino fundamental, conforme informado por uma das pedagogas, como uma dificuldade para participar das atividades formativas. Isto realmente inviabiliza a participação tanto em ações de formação, como em conciliar os horários para reuni-los, pois eles atuam em mais de uma escola com horários e dias distintos.

Na entrevista com Gatti (2018), já mencionada, ao ser questionada se a baixa remuneração é um fator que prejudica a formação docente, ela alega que a carreira do professor, se fosse melhor remunerada, mais jovens a escolheriam. E em questão de salário há desigualdades de acordo com cada município ou estado. Para Gatti (2018, p. 27):

Existem áreas disciplinares em que os professores dão muitas aulas e isso garante um salário um pouco melhor. Outras disciplinas, porém, são dadas uma ou duas vezes por semana, como inglês, sociologia e filosofia. Nesses casos, o salário baseado em hora/aula é baixo. É preciso repensar o aproveitamento dos professores nas escolas.

Apenas uma das pedagogas alegou a falta de interesse dos docentes, quando questionada sobre a participação nas formações: “é de não querer mesmo, é falta de interesse” (P3AF). Ressaltamos que por mais que haja falta de interesse por motivos diversos, não podemos ignorar as condições de trabalho já mencionadas sobre salários baixos, extensa carga horária de trabalho, cansaço físico e mental etc.

Outra questão que exige reflexão é o fato da gerente pedagógica da SME apontar que há resistência dos professores em participar das formações e ela acredita que é por comodismo, autossuficiência. No início do ano isso ocorreu gerando uma baixa frequência, enquanto nos demais encontros de formação houve a participação de todos. Vejamos:

(...) nos próximos [...] já 100% de frequência e assim só elogios em relação às capacitações, então assim pensam que vai ser sempre a mesma coisa e não é, a gente está sempre buscando inovar, sempre trazer coisas diferentes, porque o básico todo mundo já sabe, todos nós sabemos, então a gente precisa de que, de novidade pela frente aí (GP).

A problematização que colocamos é que ela diz que a partir daí foram só “elogios em relação às capacitações”, porém, vimos nas entrevistas com as pedagogas inúmeros questionamentos sobre as formações, o que nos leva a inferir que possa faltar diálogo entre a coordenação da SME e as escolas sobre as reais necessidades dos profissionais da educação.

Já a pedagoga P4AF relatou que se a formação for no contraturno eles participam sim, a dificuldade é se for em um recesso ou fim de semana, considerando que são dias de lazer, “um fator que dificultaria é um sábado de manhã, um encontro sábado à tarde, vamos encontrar no recesso, mas se for uma coisa extraturno, contraturno, à noite eles participam (P4AF).

Uma das entrevistadas focou nos aspectos que facilitam a participação dos professores nas formações, destacando mais as questões positivas que percebe nas ações de formação continuada, a forma como ela busca motivar seus docentes a participarem, o modo como ela vê cada assunto abordado, a especificidade daqueles que ministram um curso ou uma palestra:

(...) eu acho que facilita muito a participação, o que eu acho que qualquer capacitação que seja, mesmo que você já tenha visto o assunto, quem está lá, ele fala diferente, ele vem com uma visão nova, isso que eu acho legal, mesmo eu estando assim há bastante tempo na educação as meninas falam nossa, mas eu não gostei disso aqui não, ah eu gostei porque ele tem uma visão diferente, e ensinar e aprender é de cada um não adianta você pegar receita do fulano não, se você pensar que vai pegar receita dos outros não vai. Você tem que juntar o que aprendeu na faculdade com a sua parte prática, e com a sua realidade, porque de acordo com cada escola você vai ter uma forma de atuar, se é menino maior, você é mais enérgica, não vai rir tanto, até a postura, você vai cobrar, mas claro que com jeito, eu já trabalhei de sexto ao

nono, muito diferente, mas você sempre tem que endurecer sem perder a ternura, entendeu? Você tem que endurecer, ser mais firme, mas nunca pode deixar o seu lado afetivo, porque mesmo que eles são adolescentes, eles são grandes, eles estão ali, eles precisam, eles querem atenção, eles querem carinho sabe, mas a forma de trabalhar é diferente, a forma de se impor é diferente (P6CP).

A pedagoga, ainda, destaca que nas formações que são oferecidas não são passadas receitas prontas, assim como nos próprios cursos de graduação. Em geral, o formador apresenta uma teoria que dá indícios, meios para cada docente aplicar em sua realidade, dependendo da faixa etária com a qual trabalha, o segmento e a localização da escola, considerando todas as especificidades do trabalho pedagógico.

Imbernón (2011), ao tratar do formador de profissionais da educação como assessor²⁶ de formação permanente, aponta que a função de assessoria envolve possuir um conhecimento e pode até ser exercida por um “especialista infalível” caso seja necessário para superar um obstáculo diagnosticado, mas nunca para dar uma solução uniforme. “Podemos explicar a omelete como quisermos, mas no fundo o que será útil às pessoas será mostrar-lhes os ingredientes, explicar-lhes como fazer uma omelete e permitir que cada um a faça a seu gosto” (IMBERNÓN, 2011, p. 96).

A abordagem que o autor faz, condiz bem com a fala da nossa entrevistada P6CP, ao relacionar a formação com as receitas prontas, pelo fato de que a relação deve ser mais horizontal do que vertical ao compartilhar práticas e ideias educativas. Para Imbernón (2011), o assessor(a) possui um papel de mediador daquele que oferece um dado conhecimento para a apropriação e interiorização em um determinado contexto, com o intuito de solucionar situações práticas.

Finalizamos esta parte com uma observação que a gerente pedagógica faz e que nos chama a atenção sobre a formação continuada dos profissionais da educação: “Quanto à formação, já se tornou um hábito mesmo, todos já sabem que tem que ter, então isso aí a gente não tem mais problema (GP)”. Isto tem relação com a obrigatoriedade tanto que as pedagogas falaram que quando são convocações a maioria participa. Entretanto, nos questionamos: como

²⁶ A figura do assessor de formadores (figura inexistente no Brasil) surge por volta dos anos 70, (na Espanha), como uma assessoria, na qual predominam profissionais provenientes da experiência escolar, em revisão da figura do “especialista externo à escola” que seriam profissionais de outras instituições e/ou universidades.

dizer que não há problemas diante de tantos fatores que as pedagogas alegaram perceber, os quais dificultam a participação dos professores nas ações formativas?

4.2.3 Como as pedagogas se percebem no processo de formação dos professores

Apresentamos até o momento, nesta categoria, as ações de formação continuada realizadas no município de Ouro Branco, assim como os fatores que facilitam e, sobretudo, aqueles que dificultam a participação dos professores nas atividades ofertadas que tem a ver diretamente com as condições de trabalho docente. Neste tópico, consideramos importante trazer as falas das entrevistadas no que se refere ao modo e se elas se percebem no processo de formação dos professores, enquanto pedagogas que atuam diariamente com tais docentes.

Retomando alguns dados das pesquisas levantadas no Estado do Conhecimento, apresentado no capítulo I, destacamos o trabalho apresentado na 37^o Reunião Nacional em 2015 intitulado *O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Uma Pesquisa-Ação no Município de Fortaleza* das autoras Ozélia Horácio Gonçalves Assunção – UFC e Rafaela de Oliveira Falcão – UNIFOR. O estudo abordou o papel desempenhado pelo coordenador pedagógico no processo de formação contínua de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas municipais de Fortaleza. A pesquisa foi realizada com uma amostra de 60 coordenadores atuantes em 40 unidades escolares e esse grupo de coordenadores foi distribuído em 7 polos de intervenção, de acordo com a proximidade geográfica de cada instituição.

Assunção e Falcão (2015) ressaltaram o papel que o coordenador pedagógico possui no processo de formação continuada dos docentes, considerando que ele assume uma função de mediar as práticas educativas no meio escolar:

Este profissional é por essência um formador de professores e, como tal, também precisa desenvolver habilidades e competências que o permita auxiliar os professores nesse processo permanente de reflexão sobre a prática, nas rotinas diárias, na proposição de intervenções, na organização de projetos de interesse da escola e nas necessidades dos alunos (ASSUNÇÃO; FALCÃO, 2015, p. 2).

A partir da análise dos dados, as pesquisadoras destacaram a importância do coordenador pedagógico no processo de formação docente que ocorre no espaço escolar e mencionaram duas questões que emergiram durante as intervenções, considerando-as pertinentes na continuidade do trabalho. A primeira se refere ao trazer a formação para o meio onde as práticas se desenvolvem e isso não ser uma decisão unilateral, pois depende tanto do

coordenador quanto do gestor e da comunidade escolar estarem envolvidos acerca do processo. E a segunda se refere às histórias de vida e as condições onde o trabalho se desenvolve, argumentando que elas interferem no processo formativo, pois a formação em serviço não ocorre de forma isolada do contexto local.

Algumas pedagogas, da nossa pesquisa, afirmaram que não se veem neste processo de formação; outras alegaram que descobriram por acaso que entre suas funções está a de cuidar de tais processos e outras que se percebem neste papel de orientar e encaminhar a formação dos docentes sob sua coordenação. A entrevistada P2PAI traz questões imprescindíveis a serem consideradas, quando tratamos deste tema sobre formação continuada. Ela inicia a sua fala de forma desmotivada, explicando o porquê de não se perceber enquanto “formadora” dos professores, vejamos:

Ah assim, para ser sincera não muito, eu assim, a gente tenta fazer o melhor mas o que que acontece, é as pessoas têm muito aquela coisa de achar que o que vem de fora que é o melhor, tanto é que nós temos uma professora aqui que ela é até a minha professora do primeiro ano, ela já é doutora, ela dá aula até em São João Del Rei, ela ministra algumas disciplinas lá e ela assim é uma palestrante excelente, nem o próprio município dá oportunidade para ela, eles chamam pessoas de fora mas até hoje não deram oportunidade para ela, nós já falamos com as coordenadoras da prefeitura para dar uma oportunidade porque ela fala muito bem. Então assim ela fala, é aquela pessoa que fala muito bem, expressa muito bem mas assim, entendeu? Acho que assim, ainda é muito aquela valorização, é igual a gente quando vai falar para os nossos professores, também, a gente sente eles assim um pouco de, a diferença, e a gente sabe da realidade da gente, porque às vezes o formador vem ele é de uma realidade de escola particular, já trabalhou muitos anos só com isso, ou ele é muito teórico, sabe muito da teoria, mas a gente assim consegue aliar bem a teoria e a prática (P2PAI).

Nós vimos, em alguns momentos das entrevistas, as pedagogas dizendo que vêm pessoas renomadas, pessoas que entendem mais do assunto para fazer as formações. O que a fala da P2PAI alega é exatamente isso, valorizam muito os formadores externos e se esquecem que nas próprias instituições escolares estão os profissionais vinculados à realidade diária das escolas públicas. Um dos exemplos é de uma professora que atua no primeiro ano, que possui doutorado, ministra aulas na Universidade de São João Del Rei, que fala e se expressa muito bem, é uma excelente palestrante. Ou seja, além de atuar na educação básica, atua no ensino superior e nunca teve a oportunidade de oferecer alguma formação no município. Outro aspecto é que a própria pedagoga, quando fala aos professores, sente uma diferença nesta recepção, diferente de quando vem um formador externo, sendo que ela ressalta saber da realidade na qual

está inserida. Já, o formador externo, muitas vezes, vem de escolas particulares ou é muito teórico. Neste mesmo sentido, Imbernón (2011, p. 97) alerta que:

(...) um assessor ou assessora tem sentido quando não é um especialista que a partir de fora (mas aproximando-se de suas situações problemáticas) analisa a prática educativa de professores, mas quando, assumindo uma posição de igualdade e de colaboração diagnostica obstáculos, fornece ajuda e apoio ou participa com os professores, refletindo sobre sua prática.

Uma das pedagogas registrou apenas participar junto com os professores das formações e uma outra diz que: “acho que não, acho que não, não sei, pode até ser para alguns, mas não consigo perceber isso não” (P3AF). Percebemos que há um distanciamento ou mesmo um receio das pedagogas nesta relação de formação com os professores, não percebendo que em momentos simples de orientação no trabalho do professor é uma maneira de fazer parte deste processo formativo. Nos parece haver também um desvio de compreensão, pois não se trata de as pedagogas formarem diretamente os professores, mas o que se requer é que coordenem o processo de formação na escola. Não é necessário ser um palestrante renomado e sim coordenar junto com a equipe ouvindo a todos sobre o que se pode ter como projeto de formação. Para P4AF:

(...) não, parceira, parceira, nós vamos formar, formar para mim é um termo muito sério formar, todos aqui são muito antigos, essa escola aqui quando eu cheguei tem uns que me deram aula, o diretor, o nosso diretor hoje ele já deveria estar aposentado, então formar é diferente, agora parceria sabe, vamos mudar essa prática, não como formação talvez a mesma coisa com um nome diferente.

A P4AF, por exemplo, demonstra muito receio nesta questão e prefere utilizar o termo *parceira* dos docentes. Ela atua como especialista em educação nos anos finais do ensino fundamental e alega ter muitos professores mais experientes que ela, inclusive o diretor que já poderia estar aposentado. Ela coloca a questão da orientação na mudança de práticas, mas não vê ou não considera como formação e sim como uma forma de instrução. Talvez seja uma visão, como demonstrada na fala da P2PAI, de que o formador tem que ser um especialista que vem de fora. Para Assunção e Falcão (2015, p. 2):

Embora exista a necessidade do coordenador assumir a formação em serviço no município de Fortaleza, pouco se tem observado de diferente na prática desse profissional, com exceção de um ou outro que, por vontade própria, consegue desenvolver um trabalho efetivo junto às escolas e à comunidade escolar.

Outras entrevistadas demonstraram esta percepção de estar formando os professores nos pequenos gestos, no dia a dia e destacou a gratidão dos docentes ao aprender algo, assim como

dos alunos. P6CP explica que ensina e aprende tanto com os professores, quanto com as crianças:

Sim, percebo sim, percebo quando eles falam puxa obrigada, puxa aprendi, nossa eu não estava sabendo assim você me ensinou, a gente sim orienta e forma tanto professor, como pessoas, como alunos, porque é a forma que você passa para eles, suponhamos [alguém entrou na sala e interrompeu]. Então eu penso assim, é você aqui, eu vejo que eu ensino e eu aprendo, e com os professores a gente divide conhecimento, eu aprendo alguma coisa com eles, eu ensino alguma coisa, com as crianças a mesma coisa, muitas vezes eu estou em uma situação que eu acho que está difícil e eu penso nossa! Como que eu vou arrumar isso, como que vou resolver isso, aí eu venho converso com um aluno ou com uma professora e de repente eu vejo uma situação assim, clareia sabe, é diferente, é legal, é bom.

A pedagoga P7PAI aborda esta questão de forma interessante, ela não sabia que fazia parte das suas funções cuidar da formação continuada dos professores, mas descobriu que forma sim os professores mesmo sem saber, sua fala é detalhada a seguir:

Eu fiquei sabendo outro dia, curiosamente, achei, até fiquei muito feliz, é eu fiquei sabendo que a gente forma sem saber [...] Então assim eu formo sem saber, talvez a questão de eu estar junto, de eu estar, dar esse suporte emocional, orientação, ajuda no resto, não especificamente dentro de um conteúdo, isso eu não faço, a gente não domina, não tem como, mas assim é sem saber, então eu fico mais nessa parte assim sabe dos bastidores [...] (P7PAI).

Neste mesmo sentido, a P8PAI aponta que não se percebia no processo de formação dos professores, mas que atualmente tem esta percepção: “hoje sim, porque até então você não tem essa visão de estar fazendo isso e hoje acaba que hoje eu tenho essa percepção, consigo perceber isso. E ainda eu vejo que eu tenho muito ainda para melhorar” (P8PAI). Com a experiência que as profissionais vão adquirindo conseguem compreender melhor a diferença que a sua atuação faz na relação com os docentes, tanto que a fala da P8PAI sugere uma visão crítica da pedagogia de que ainda precisa melhorar.

Retomando novamente os dados encontrados no Estado do Conhecimento, no capítulo I, destacamos uma dissertação, intitulada *A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente* da autora Leiva Rodrigues de Sousa, defendida em 2014 na Universidade do Estado do Pará. Essa pesquisa teve como campo algumas escolas do ensino fundamental e investigou os efeitos e as possibilidades da formação continuada de professores. O foco do trabalho foi a formação centrada na escola em articulação com o coordenador pedagógico, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Para a autora, na formação centrada na escola entende-se que os espaços e os eventos

formativos se efetivem na própria instituição escolar e “o coordenador pedagógico é um dos principais responsáveis por este processo no sentido de articular e mediar o desenvolvimento dessas ações com a participação dos professores que atuam na respectiva unidade de ensino” (SOUSA, 2014, p. 135).

De acordo com os resultados apresentados pela autora, a formação nas escolas é uma realidade, porém, na experiência investigada, verifica-se que tal realidade se dá muito mais devido aos esforços individuais e coletivos dos sujeitos que compõem as instituições educativas do que por fatores externos. Ressalta a importância da formação continuada centrada na escola junto ao coordenador pedagógico e enfatiza a urgência de tal formação ser integrada à agenda da política educacional local.

Na nossa pesquisa também não percebemos iniciativas externas que efetivassem a formação centrada na escola. A entrevistada P1AI menciona algumas de suas ações com os professores, nas quais a interação é formativa, orientação, informações, especificidades de um aluno, detalhes que fazem a diferença, pois os docentes precisam de um suporte e de um auxílio em sua atuação em sala de aula. Vejamos:

(...) é eu busco sempre estar orientando, estar trazendo informações de acordo com a necessidade de cada um deles, que seja um caso específico de um aluno com necessidade especial, a gente busca conhecimento sobre aquela situação, traz para o professor, compartilha ideias, então a gente vai procurando orientação e informações sobre o que vai surgindo na escola (P1AI).

A pesquisa de Sousa (2014), ao acompanhar o trabalho das coordenadoras pedagógicas em conjunto com os professores que participaram da investigação, aponta que as coordenadoras pedagógicas “lideram ações de formação no interior das escolas em que trabalham, haja vista que a atuação destas, centraliza as atividades de cunho formativo, propostas, na maioria das vezes, de acordo com as necessidades dos professores e desenvolvidas junto com estes” (SOUSA, 2014, p. 140). Com isso, afirma-se que o perfil profissional de tais coordenadoras é requerido como formadoras de professores em que sua construção exigiu disponibilidade, tempo, parcerias etc.

Em nossa pesquisa, outra entrevistada também relatou que algumas de suas atividades são formativas (P9AF), alegando que como não tem muita formação continuada no município, quando há alguma reunião ou formação só para a gestão, ela repassa aos professores. Há também alguns estudos, como os da BNCC, que ela busca material e sintetiza para facilitar a compreensão dos docentes. Essa pedagoga aponta que:

(...) como aqui em Ouro Branco não tem muito essa formação, é continuada, que oferece para todo mundo eu acho que sim, porque eu quem fico responsável por passar as informações para eles, às vezes eu vou em reunião na secretaria e eles chamam alguém, igual outro dia teve uma palestra era sobre gestão, eles estão querendo desenvolver um projeto na escola, aí eu tenho que passar essa informação para eles, passar alguma coisa que eu absorvi lá para eles. E inclusive da Base também tiveram vários estudos na escola que aí eu monto no slide, trago material para eles e eu passo essas informações (P9AF).

A última fala a ser apresentada, neste tópico, é da P10AI. Ela relatou um exemplo concreto em que percebeu a diferença na prática das professoras a partir de uma iniciativa sua. Ela detalha o agradecimento de uma das professoras e ressalta que é necessário ver os aspectos positivos. Muitas vezes, só aparecem reclamações, alunos difíceis, problemas para resolver. Mas há coisas boas, há bons alunos e que merecem atenção, o reconhecimento dos pontos positivos faz toda a diferença, pois motiva que continue havendo crescimento e mudança, e organizar momentos para esta partilha se constitui numa ação formadora.

(...) sim, sim porque sempre que a gente senta para conversar é a gente sempre vem com uma sugestão [...] hoje eu escutei uma coisa assim bacana, é eu fiz uma ficha, mudei a ficha da escola esse ano do primeiro ano, é uma ficha com a letra script, com minúscula, maiúscula e cursiva, primeira vez que mudou eu falei vou trabalhar com essa ficha, chamei as duas professoras de primeiro ano e mostrei: o que vocês acham? Deixei elas levarem para casa no início e tal, aí já estamos trabalhando vendo se vai dar certo, até o final do ano a gente vai saber a opinião. Aí hoje a professora do primeiro ano entrou aqui no início, assim que ela chegou, e falou [nome da pedagoga] ah eu vim aqui te agradecer, que ficha maravilhosa, eu falei que bom, que bom, porque a gente nem chegou no final do ano, ela falou nossa! Os meninos estão fazendo a provinha do governo e deu para eles terem noção de um monte de letra já, porque a ficha contempla as 4 letras de uma vez, então eu falei que bom, que bom porque vai depender de vocês mesmo se a gente vai continuar com essa ou se não vai, se vai mudar. Então assim é muito gratificante quando vem o retorno assim, porque igual eu falo com elas vem muito problema, então às vezes também eu falo oh gente vamos também falar daqueles alunos que melhoraram, vamos falar também daquele caladinho lá no cantinho mas que está dando um show em tudo que faz, porque se a gente foca só no problema a gente está pondo todo mundo da sala no mesmo barco, então nós temos outros alunos que brilham na sala e eles também têm que ser contemplados no conselho de classe, falar sim, ser elogiados, não podem ser esquecidos (P10AI).

Conforme vimos em nossas entrevistas, algumas pedagogas se percebem no processo de formação dos professores, outras passaram a se perceber recentemente e outras não se percebem por motivos distintos. Na dissertação de Leiva Sousa (2014), já mencionada, ela fala sobre a constituição das coordenadoras pedagógicas como formadoras e encontrou em sua investigação que a mudança ocorrida neste processo se deu pela influência da formação

continuada ofertada pela SEMED com os próprios coordenadores. Tais formações têm relação com o papel do coordenador pedagógico e com a compreensão da atuação na coordenação voltada para a formação contínua dos docentes. A autora aborda, ainda, que somente em 2006 a SEMED deu início a implementação de um projeto de formação continuada específico para estes profissionais. De acordo com Sousa (2014, p. 148):

A proposta da referida formação, a qual se ancorava no atrelamento dos contextos formativos aos profissionais (PREFEITURA MUNICIPAL DE MARABÁ, 2006), concorreu, sobremaneira, para a conformação do [Coordenador Pedagógico] CP como formador, de modo que o foco prioritário no interior da escola passou a ser a formação do professor.

A partir desta referência, constatamos que a percepção do coordenador pedagógico enquanto formador de professores, ou mediador neste processo, não ocorre de forma natural e simples, mas de forma processual, construída nas relações que se estabelecem nas instituições escolares e, principalmente, nas formações específicas para os coordenadores. Para Sousa (2014), a formação dos docentes, como prioridade na atuação das coordenadoras que fizeram parte de sua investigação, “adveio de um percurso construído, mediante a participação em processos formativos específicos para este grupo de profissionais, promovido pela Secretaria Municipal de Educação de Marabá” (SOUSA, 2014, p. 152).

No município de Ouro Branco não existe um programa específico de formação continuada para os professores, assim como não existe para os pedagogos. O que encontramos foram ações mais pontuais, direcionadas para atualizar um conhecimento, um tema ou um conteúdo. Talvez, se houvesse uma política específica de formação contínua para os especialistas em educação que voltasse o olhar para a sua atuação e para as suas atribuições, pudesse esclarecer a importância que as ações formativas, destes profissionais, inseridos no contexto escolar possui, o que, conseqüentemente, influenciaria na formação permanente dos professores.

4.3 Concepção de formação continuada e as sugestões sobre as ações realizadas

Esta terceira e última categoria analisada se refere a concepção de formação continuada das pedagogas entrevistadas, a influência da formação continuada na prática e as sugestões das pedagogas para a melhoria nas ações de formação realizadas no município de Ouro Branco-MG.

Nós falamos até o momento sobre a formação inicial, as experiências que marcaram a trajetória formativa, os dilemas entre a teoria e a prática e os impactos que a experiência docente gera na prática como especialista em educação. Posteriormente, abordamos as ações de formação continuada desenvolvidas na rede municipal de Ouro Branco – MG, como também as dificuldades que os professores têm para participar de tais ações e ainda a forma como as pedagogas se percebem no processo formativo dos docentes.

4.3.1 Concepção de formação continuada

Considerando as ações de formação continuada, realizadas em Ouro Branco – MG, citadas pelas pedagogas entrevistadas, assim como as questões que interferem na participação dos professores em tais ações, indagamos o que seria a formação continuada, ou seja, qual é a concepção das participantes acerca desta formação. Nas falas apareceram termos como aperfeiçoamento, atualização, coisas novas, novidade, capacitação, formação contínua e diária.

No capítulo I mencionamos a autora Marin (1995) em uma análise sobre os termos e conceitos que se referem à educação continuada e que vem se modificando ao longo dos anos. Podemos citar reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Para a autora a diversidade de nomes sempre foi uma tentativa de auxiliar na compreensão, considerando que decisões são tomadas e ações são propostas com base nos conceitos implícitos aos termos.

De modo geral, as entrevistadas não conceituaram a formação continuada, elas fizeram relações com alguma demanda que há nas escolas. Para P2PAI, a formação continuada tem relação com estar sempre buscando coisas novas. Ela cita, como exemplo, a demanda pela temática sobre as necessidades especiais e a preocupação em preparar os docentes para lidar com as dificuldades dos alunos. Ressalta a importância de fazer uma Pós-Graduação com o objetivo de aprender a ajudar as crianças e considera a formação continuada necessária à educação. Vejamos:

Para mim, a formação continuada é você sempre buscar coisas novas, igual a gente, hoje em dia o número de crianças com necessidades especiais nas escolas aumentou muito, então assim a formação continuada é a gente estar sempre buscando, estamos recebendo muitas crianças com dificuldades, com necessidades especiais, vamos buscar para aprender a como lidar melhor para atender aquelas crianças. Então eu acho que a formação continuada é essencial e necessária demais na educação, nós temos que estar buscando o tempo todo, sempre fazendo uma pós graduação, se não der para fazer presencial tem à distância, mas que busque, que estude para ajudar mesmo ali o seu aluno para conseguir, porque não são eles que têm que se adequar

a gente, é a gente que tem que se adequar a eles, e é uma dificuldade que a gente tem também [...](P2PAI).

A pedagoga P10AI também não conceitua a formação continuada, mas relaciona com “não parar nunca”, com o buscar novas formas de ensinar. Ela enfatiza a questão de os alunos na contemporaneidade estarem em constante transformação. Isso se deve à nova geração, ao acesso e desenvolvimento das tecnologias que fazem com que os alunos tenham muitas informações que são anteriores à vida escolar. Uma aula nos moldes tradicionais não gera o mesmo interesse que antes. Atualmente, existem recursos tecnológicos que podem ampliar e aguçar a curiosidade dos alunos.

Ah para o professor é nunca parar, você nunca pode parar porque a criança está mudando, o aluno está mudando, então o aluno está voando e a gente está arrastando? Então, você tem que estar buscando formas de estar atiçando a curiosidade, trazendo aquele aluno para sua aula porque senão ele vai gostar de tudo menos de vim para escola, para aquela aula, tudo é mais atrativo do que a sala de aula. Então eu acho que tem que estar sempre buscando sim, hoje em dia tem muitos recursos, quando eu comecei não tinha, não tinha muito assim curso, hoje em dia você quer dar um conteúdo diferenciado você vai, você pesquisa [...](P10AI).

A pedagoga P10AI mencionou alguns exemplos de recursos que possui na escola em que atua e que contribuem para despertar o interesse dos alunos, como retroprojektor com a lousa, laboratório de informática, mesa alfabética. No entanto, faz uma ressalva de que os professores precisam querer aprender, não basta ter os recursos se não houver interesse dos profissionais em utilizar.

Esta ideia de que o perfil dos alunos vai sofrendo alterações é abordada por Cortella (2014). Ele chama a atenção dos educadores, pois se estes têm essa percepção de que os tempos mudaram como podem continuar a ensinar da mesma forma, a utilizar os mesmos métodos, os mesmos recursos, dentre outras práticas.

Não é incomum ouvirmos a frase: “Ah, os alunos de hoje não são mais os mesmos”. Quando alguém diz isso, está demonstrando sanidade mental. É claro que os alunos de hoje não são mais os mesmos. Mas essa expressão pode indicar uma certa distorção pedagógica. Afinal, alguém diz isso e, ainda assim, continua dando aula do mesmo jeito que dava há dez ou quinze anos? Se os alunos não são mais os mesmos, se o mundo não é mais o mesmo, como fazer do mesmo modo? Há alguns aspectos na área da Educação que precisam ter uma durabilidade maior, mas há algo de que não podemos esquecer: a importância de olhar a realidade, porque, afinal de contas, a Educação lida com o futuro (CORTELLA, 2014, p. 8).

A pedagoga P4AF também abordou a formação continuada como algo que é necessário buscar constantemente. Ela associou a ideia de novidade e reiterou que às vezes surgem críticas sobre algumas ações formativas, mas sempre há algo a se aprender com o formador:

Olha, é não deixar a peteca cair, é sempre procurar a formação continuada, cursos, ah aquele palestrante, aquela palestra foi muito fraca, não, talvez a pessoa tem o conhecimento, mas às vezes ela é fraca na forma que ela está te passando, mas ali tem alguma coisa que você pega. Formação continuada é você sempre estar lendo, é o que vem de novidade sabe, é nunca deixar, nunca estacionar (P4AF).

Um termo muito utilizado quando se trata de formação continuada é o aperfeiçoamento e, para Marin (1995, p. 16), a perfeição não é algo que os homens atingem do mesmo modo que na profissão não se atinge a perfeição. As possibilidades de melhoria existem, entretanto há limitações. Quando se trata de profissionais da educação, a autora ressalta que vários fatores contribuem para tais limitações, sendo que muitos não dependem simplesmente das pessoas envolvidas no processo educativo. De fato, o contexto escolar é marcado por desafios cotidianos que não condizem com a ideia de perfeição. Contudo, nas falas das pedagogas entrevistadas percebemos uma visão de aperfeiçoamento no sentido de melhoria e não no sentido platônico de atingir a perfeição.

P5AF relacionou a formação continuada como um aperfeiçoamento dos saberes que são necessários aos docentes de forma que promova uma aprendizagem significativa. Assim como a P1AI, que define a formação continuada como aperfeiçoamento da prática profissional e considera necessário se atualizar frequentemente. Conforme descrito a seguir:

A formação continuada é você estar sempre buscando aperfeiçoar a sua prática enquanto profissional, é estar sempre buscando novas formas de resolver os conflitos, as situações dentro da escola, na vida profissional. Então é isso, não ficar parado porque a gente tem que estar sempre é atualizando, porque surgem situações novas a cada dia, então a gente tem que ir buscando (P1AI).

O termo aperfeiçoamento do estudo também foi utilizado por P3AF, uma continuação dos estudos em que o objetivo é uma capacitação para a melhoria do seu trabalho. Ela faz uma crítica em relação às formações que são com temas muito recorrentes, mas alega que quando há uma obrigatoriedade, há participação: “uma continuação do meu estudo? É um aperfeiçoamento [...] então, assim, a formação continuada, para mim, é o aperfeiçoamento do meu estudo, é para me deixar melhor, para me capacitar” (P3AF).

A capacitação é outro termo considerado quando se trata de formação continuada. Marin (1995) analisa as duas formas de perceber as ações de capacitação, por um lado tornar capaz, habilitar e, por outro lado, convencer, persuadir. Em relação às primeiras, a autora considera pertinente relacionar a educação continuada, pois para exercer as funções de educador é necessário tornar-se capaz, adquirindo características de desempenho na profissão. Ao contrário

das segundas, “A atuação para a profissionalidade crescente deve, no meu entender, caminhar exatamente no sentido oposto ao do convencimento ou da persuasão” (MARIN, 1995, p. 17), ao invés de persuadidos ou convencidos de determinadas ideias os profissionais da educação precisam conhecer, analisar, criticar ou aceitar tais ideias considerando a razão.

Uma das entrevistadas afirma apenas que “formação continuada, para mim, é aquilo que é uma continuação dos meus primeiros estudos, da minha primeira formação, do meu curso” (P9AF). Enquanto P8PAI traz uma ideia de continuidade, de formar diariamente os professores no contexto escolar, ela alega que muitos docentes não buscam capacitação a não ser quando há uma obrigatoriedade, por isso há uma necessidade em desenvolver a formação diariamente. Vejamos:

(...) eu acho que essa formação continuada são aquelas doses homeopáticas de remédio [risos], com o professor tem que ser isso, todo dia você tem que ir lá falar um pouquinho entendeu, igual a gente está aí com a Base [BNCC], todo dia tem que ir lá falar um pouquinho, tocar naquele assunto ali (P8PAI).

Podemos associar esta ideia de continuidade na formação ou de ser algo diariamente, aos termos que Marin (1995) discute em conjunto, por se aproximarem em relação ao sentido que lhe são atribuídos, sendo eles educação permanente, formação continuada e educação continuada. Para a autora:

Trata-se de colocar como eixo o conhecimento, centro da formação inicial ou básica, de formação continuada; de realizar e usar pesquisas que valorizem os conhecimentos dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem auxiliar a construir. É o conhecimento, ainda, estabelecido como fulcro das novas dinâmicas interacionistas das instituições para a valorização da educação e a superação de seus problemas e dificuldades (MARIN, 1995, p. 17-18).

A entrevistada P6CP alega que mesmo estando quase se aposentando, ela sente a necessidade de buscar mais conhecimentos. A sua concepção de formação continuada aponta para um processo contínuo que deve ocorrer do início ao fim, pois o aprendizado é constante, é diário. Conforme o excerto a seguir:

(...) para mim formação continuada é a gente estar sempre buscando, não é você ir lá fazer um curso não, formação continuada é mesmo eu estando praticamente prestes a aposentar eu vou nos cursos, eu busco, eu vou na internet, eu busco, eu vejo uma palavra que eu não sei ou que é inglês eu vou lá eu busco. Eu acho que a formação continuada é algo que a gente precisa ter desde quando você começa até quando termina, porque a gente nunca sabe tudo e mesmo que você sabe bastante coisa que você vai aprendendo, você ainda tem mais para aprender, nunca para [...]. Então assim, para mim, formação continuada é estar sempre buscando mais, aprendendo mais (P6CP).

Neste mesmo sentido de continuidade, a pedagoga afirma que “formação continuada é, a própria palavra diz, estar sempre continuando, sempre contínua, é uma educação contínua, não existe intervalo está sempre voltando naquilo, está sempre investigando, está sempre buscando melhorar” (P7PAI).

Percebemos, nas entrevistas, que as pedagogas, ao tentarem definir formação continuada, o fizeram exemplificando aspectos do cotidiano escolar, algumas apresentando demandas em relação a temas, como as necessidades especiais, o uso das tecnologias, outras focaram que a formação deve ser contínua, uma continuação dos primeiros estudos e direcionada a área específica de atuação do professor.

4.3.2 A influência da formação continuada na prática

Outra questão que analisamos nas entrevistas foi sobre a influência da formação continuada na prática profissional, pelo fato de que consideramos que este deve ser um dos principais objetivos das formações. Leila Mororó (2017) apresentou dados de uma pesquisa sobre a maneira como a formação continuada pode influenciar ou não a prática pedagógica dos docentes. Em sua investigação foram realizadas entrevistas e observações em sala de aula com 12 professoras que participaram de um curso de formação continuada sobre alfabetização, ofertado pela SME de uma cidade no interior da Bahia, a duração do curso foi além de 360 horas.

A autora encontrou resultados em três níveis. O primeiro foi a influência teórico-prática, que envolveu um grupo de professoras que percebeu uma relação de forma mais efetiva com as diretrizes metodológicas e teóricas direcionadas pelo curso, ou seja, “não apenas uma influência sobre as suas concepções de aprendiz, de ensino e de como ensinar, mas também sobre as suas ações de ensino propriamente ditas” (MORORÓ, 2017, p. 43).

O segundo foi a influência no nível teórico ou em transição. Neste caso trata-se de professoras, que embora tenha sido perceptível a influência teórica do curso sobre as percepções delas de modo pertinente aos elementos da prática pedagógica, “não foi possível verificar através da observação uma condução segura de suas ações em sala de aula, de forma que conseguissem manter a coerência com essas percepções” (MORORÓ, 2017, p. 44).

E o terceiro nível foi a pouca ou nenhuma influência, que englobou um grupo de professoras em que não se identificou nenhum traço dos princípios teóricos que foram

trabalhados ao longo do curso, nem em suas compreensões sobre o ensino e a aprendizagem e nem em suas atividades em sala de aula. Para a autora:

A referência que essas docentes fizeram ao Curso sobre Alfabetização diz respeito apenas a aspectos isolados que vivenciaram durante o mesmo, os quais se referem ou a uma determinada maneira de organizar a atividade em sala de aula, ou a um comportamento específico em relação ao aluno (MORORÓ, 2017, p. 45).

Retomando os dados da nossa pesquisa, as pedagogas não falaram sobre a influência da formação continuada na prática, pautando-se em uma ação formativa específica, conforme a pesquisa da Leila Mororó (2017), mas sim considerando formação de modo geral. Tanto que algumas respostas foram sucintas e outras mais detalhadas, mas todas positivas acerca desta influência.

Sim, sim (P10AI).

Nossa! Demais, assim totalmente (P2PAI).

Com certeza, auxilia o professor em suas práticas (P5AF).

Com certeza, se você tiver uma formação continuada, certamente você vai adaptar a sua prática à realidade (P7PAI).

P6CP fala desta influência da formação na prática com o sentido de troca de conhecimentos entre os professores e o desenvolvimento do seu trabalho de orientação pedagógica. Ela considera que se esta relação for horizontal, irá refletir no aprendizado do aluno. Para ela:

Demais, totalmente, se eu busco fazer coisas, se eu busco passar coisas, pegar coisas do professor é aprender com ele, ensinar para ele, dividir conhecimentos, se eu tenho essa postura de que eu vou dividir com ele e ele vai dividir comigo, com certeza se ele tem essa visão e eu também isso vai refletir na educação do nosso aluno, isso é muito importante (P6CP).

A entrevistada P4AF acredita que a formação influencia na prática quando vê, por exemplo, um professor utilizando o celular como uma ferramenta de trabalho. O uso das tecnologias em sala de aula tem sido abordado em ações de formação continuada e pode refletir no aprendizado e no interesse dos alunos. Relembramos o Estado do Conhecimento que apresentamos no capítulo 1 desta dissertação, em que as tecnologias digitais, as TICs presentes na formação continuada foram registradas em 09 pesquisas entre teses e dissertações no site da Capes. E na ANPEd a formação em serviço para integração das TICs abarcou 03 trabalhos que tratavam de análise de programas, políticas e da relação entre a capacitação e o efetivo uso do computador na educação. Retomando a questão se a formação continuada influencia na prática, a entrevistada afirma que:

Com certeza, com certeza tudo, eu acredito muito em um professor que tem o plano de aula no celular, eu não me incomodo, a partir do momento que ele está olhando e passando no quadro, ele está usando uma coisa extremamente atual. Eu não gosto de coisa engessada, eu acho assim a partir do momento que eu tenho o meu celular como uma ferramenta de trabalho (P4AF).

A pedagoga P1AI reconhece que nem todas as ações formativas possuem um caráter prático, contudo acredita que os professores podem associar a teoria estudada ao conhecimento prático em sala de aula, de modo que ampliem a visão acerca das formações. Ela menciona a troca de experiência como um aspecto importante e que acrescenta profissionalmente. Vejamos:

(...) é com certeza assim, geralmente é, não são todas as formações que dão um respaldo prático, mas o professor que está disponível a aprender, ele abre o leque e ele pode tentar transferir isso para a sala de aula, então assim a partir do momento que a gente tem formação a gente consegue modificar, se a gente ficar sempre na mesmice ali você não vai ter resultados diferentes, se você quer resultados melhores a gente tem que buscar e a gente vai buscando é o conhecimento para a gente conseguir aplicar em sala de aula. Então assim, as vezes eles [professores] reclamam ah eu vou nesse curso é tudo a mesma coisa, ah eu vou ouvir tudo que eu já sei, mas querendo ou não você vai lá você ouve um relato diferente, você escuta como uma pessoa está fazendo, então assim você tem uma troca de experiência que aquilo só tem a te acrescentar. Não existe um lugar que você vai que você vai desaprender, nem que seja para você ouvir o que já sabe, mas assim você vai ouvir de uma forma diferente, vai ouvir opiniões diferentes então isso faz com que a gente vai modificando a forma da gente de pensar, de trabalhar, então com certeza influencia porque a gente tem que sair do lugar (PIAI).

Uma outra visão em relação a formação continuada foi apresentada pela entrevistada P9AF. Ela acredita que se as ações formativas fossem direcionadas a cada segmento, a cada particularidade, certamente influenciariam na prática; ao contrário de formações que atendem a todos os profissionais com temas mais generalistas. Ela utiliza os exemplos da educação infantil e dos anos finais do ensino fundamental:

(...) com certeza, se for voltada a educação infantil o que o professor tem que trabalhar na educação infantil, se é brincadeira trabalhar com o lúdico, é totalmente diferente do sexto ao nono, como que pode ser uma coisa que engloba todos sendo que é totalmente, as linhas são diferentes. Que às vezes agora de sexto ao nono precisa de ter um trabalho mais voltado é para a internet, o uso do celular como usar, e os menores já é diferente, muda (P9AF).

Destacamos que nosso único instrumento de coleta de dados nesta pesquisa foi a entrevista e, portanto, nossa análise parte do princípio exposto em cada fala. No caso da pesquisa de Mororó (2017), além da entrevista, ela utilizou-se de observações em sala de aula, o que possibilitou verificar na prática se houve coerência entre as falas, o curso realizado e o desenvolvimento das ações em sala de aula. Isto justifica a diferenciação dos dois primeiros

níveis em sua análise: influência teórico prática e influência no nível teórico ou em transição: “Vale a pena ressaltar que, entre o primeiro e o segundo grupo, a distinção só foi possível por causa da utilização da observação não participativa. Se fossem consideradas como fontes apenas as entrevistas, essas diferenças não teriam sido identificadas” (MORORÓ, 2017, p. 44).

As pedagogas entrevistadas coincidiram em suas falas, de modo que concordam que a formação continuada influencia a prática profissional docente, embora tenhamos encontrado falas que reconhecem que nem toda formação tem uma ação mais imediata na prática e que a formação precisa ser bem direcionada para a área de atuação do professor.

4.3.3 Sugestões das pedagogas para a melhoria nas ações de formação continuada

Após apresentarmos o que as pedagogas entrevistadas compreendem por formação continuada, assim como a influência desta na prática profissional, consideramos pertinente saber se elas teriam sugestões para a melhoria das ações de formação continuada desenvolvidas no município de Ouro Branco. Na segunda categoria (Ações de formação continuada na rede municipal de Ouro Branco - MG e as dificuldades dos profissionais da educação em participar) discutida nesta dissertação, ao que parece, são poucas as ações formativas e nem sempre os docentes conseguem participar devido a alguns fatores relacionados às condições de trabalho e, segundo as entrevistadas, devido à falta de interesse.

De modo geral, todas as entrevistadas buscaram refletir sobre quais aspectos contribuiriam para a melhoria na oferta de formação continuada. Apenas P4AF demonstrou já estar satisfeita, alegando que tem a formação online e que esta basta. Segundo ela: “(...) mas agora nós temos online, formação deve ser online, para mim já basta, apesar que eu sempre busco, eu até estava entrando num negócio de mestrado buscando é, aulas online pelo youtube” (P4AF).

No caso de P6CP, ela traz ainda uma reflexão sobre a formação continuada para o especialista em educação, pois considera que este precisa ter muito conhecimento em relação à gestão escolar e à legislação educacional. Para esta entrevistada, a temática das relações interpessoais poderia ser uma sugestão, assim como o estudo voltado para o crescimento pessoal e inclusão. P6CP acrescenta, ainda, que os diretores precisam do apoio dos coordenadores pedagógicos. Conforme o relato a seguir:

Eu acho que assim, eu acho que algo que falta são as relações interpessoais que, de uma certa forma, é o que faz muita diferença dentro da escola. É estudos igual nós temos tido da BNCC, estudos relacionados a hum, ao crescimento mesmo pessoal, eu falo assim inclusão, entender um pouquinho do que é a inclusão. Ah eu acho que o pedagogo tem que entender sobre gestão escolar, eu fiz curso de gestão escolar, ele [pedagogo] precisa muito apoiar o diretor, os diretores mudam muito porque são comissionados, e a gente é efetivo, a gente está dentro da escola, então eu acho que um pedagogo ele tem que saber sobre a legislação, sobre os recursos, sobre verbas, sobre o PDDE²⁷, sobre a questão de livros, tudo, eu acho que o pedagogo ele tem que saber bastante coisa [...](P6CP).

Assim como P6CP mencionou a inclusão dentre os possíveis temas que poderiam ser trabalhados, P8PAI sugeriu que as necessidades especiais sejam discutidas na formação continuada. Pois, tem sido uma demanda nas escolas em virtude da chegada de alunos especiais e os profissionais da educação nem sempre estão preparados para atender a esses alunos. Vejamos:

(...) olha, de tema hoje, um tema que eu acho que a gente precisa trabalhar muito é essas necessidades especiais, isso está aí oh e não é uma coisa simples da gente entender, cada dia mais a gente está recebendo mais alunos e daqui para frente a realidade vai ser essa, um tema muito importante que o professor não está preparado. A gente aqui hoje, por exemplo, tem aqui autista, a gente tem deficiente intelectual que nem eu estou preparada, e aí a gente se depara com uma necessidade de buscar mesmo, e aí a gente depara também com a falta de oferta porque às vezes a oferta que tem não é dentro do município ou nem na capital entendeu, perto, então assim é complicado também (P8PAI).

A inclusão foi uma demanda apontada também por P2PAI no mesmo sentido que a P8PAI, ou seja, considerando que os profissionais da educação básica não estão preparados para receber em suas classes alunos com necessidades especiais. Para além disso, P2PAI enfatizou que a formação continuada precisa ser constante, havendo uma continuidade e em horários que atendam os docentes. Ela se lembrou do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como um bom exemplo de formação que ocorria de forma contínua, era colocado em prática na sala de aula e tinha uma remuneração como incentivo. Como descrito abaixo:

(...) eu creio que deveria assim abranger vários temas, a inclusão que é a principal que está pegando mesmo, e as pessoas não estão preparadas, não estão querendo buscar e que fosse uma formação pelo menos assim uma vez ao mês que tivesse alguma atividade voltada para isso. Eu estou me lembrando que tivemos também a do PACTO que foi uma formação muito bacana, mas que só atendia do primeiro ao segundo ano e aí assim era um trabalho que era toda semana, aí já foi um trabalho mais efetivo que trouxe

²⁷ PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).

aprendizado, as professoras colocavam o que elas já aprendiam no PACTO nas atividades em sala, tanto é que os trabalhos exigiam isso, entendeu? E aí tinha uma remuneração, não era assim aquele valor, mas tinha uma remuneração então assim incentivava também. Mas eu acho que deveria ser uma coisa que ocorresse de forma constante que a prefeitura oferecesse, porque aí realmente você vai saber quem não quer mesmo ou quem quer fazer, porque aí não tem desculpa, e um horário fora do horário de trabalho e com constância, porque não adianta fazer um aqui, aí daqui há uns 5 meses faz outra aí já não surte. E igual eu falei o início seria mesmo a inclusão, preparar os profissionais para atender os vários tipos de necessidades que a gente tem recebido na escola [...] (P2PAI).

Um tema sugerido pela entrevistada P5AF refere-se à forma como ocorre a aprendizagem e o ensino. Ela gostaria que fosse trabalhado “com os profissionais da educação o tema ‘entender como se aprende para aprender como se ensina’. Que as formações fossem em horários flexíveis para os professores que trabalham em mais de um turno ou em mais de uma escola” (P5AF).

O horário das formações aparece também na fala da P10AI como um fator que precisa ser analisado, porque é complicado conciliar com os horários dos professores. Sobre os temas, ela alega que é interessante os cursos de formação continuada abordarem a realidade que permeia a escola pública, como a indisciplina que é também uma demanda em sala de aula. A relação entre a família e a escola aparece como imprescindível devido ao seu próprio contexto escolar em que há conflitos com os responsáveis pelos alunos. Para a entrevistada:

(...) eu acho muito interessante as palestras, os cursos que tratam mesmo da realidade dentro da escola, porque não adianta você ir numa palestra onde você vai ver 5, 6 menininhos fazendo lá no vídeo uma coisa caladinho, bonitinho, porque a nossa realidade não é assim e o professor daquilo ali ele já cansou, ele sabe que aquilo ali não existe, então ele quer passar realmente verdade. Então assim a disciplina está muito difícil de controlar eu acho que é um tema bacana, o elo entre a família e a escola sabe, porque a gente precisa que o responsável realmente assuma aquela criança como responsável e não apenas coloca o menino dentro da escola e nunca mais volte, nem para renovar uma matrícula no ano seguinte esse responsável vem, e agora sobre horário é muito complicado então esse [curso] é no sábado então quer dizer a pessoa vai ter que abdicar desse tempo para poder ir, agora quando é a noite eu acho muito complicado devido a isso porque o professor não trabalha numa escola só, trabalha em outras escolas, os professores pelo menos daqui são de outras cidades eles vão pegar estrada muito tarde então não é fácil não (P10AI).

A entrevistada P1AI enfatizou a importância da motivação para que os professores participem mais e considerou que a gestão da escola tem o compromisso de participar das formações, incentivando os seus docentes e percebendo a necessidade de haver uma cobrança mais rigorosa em relação a tal participação. Segue o relato:

(...) hum deixa eu pensar, [pensou um pouco] é eu acho assim que teria que ter uma sensibilização maior, tipo assim uma motivação maior também, porque às vezes quem está à frente da escola se não estiver motivado a participar, os outros também não vão querer participar, então você tem que ficar muito atento ao perfil de quem está nas escolas para motivar o professor também, porque querendo ou não a gente é igual criança, se o professor não motiva os seus alunos, se quem está na direção da escola não motiva os professores, então isso vai causando uma cultura ali dentro da escola, ah um não participa, o outro também não participa. Então assim tem que criar uma forma de cobrar mais rigorosamente a participação dos professores e motivação, uma motivação maior também para que eles participem, é e buscar mais temas voltados para a prática porque eles reclamam muito às vezes de ficar ouvindo muita teoria, então quando é algo assim, quando é uma oficina, uma atividade mais prática eles é se envolvem mais, de estar selecionando melhor as capacitações (P1AI).

Em relação aos temas P1AI destacou que os professores reclamam quando as formações são muito teóricas, que oficinas e atividades mais práticas os incentivam mais a participar. A P9AF também falou da motivação no sentido de oferecer formações direcionadas para a área específica de atuação do professor, de modo que tenha mais significado para os docentes. Segue a reflexão:

(...) eu acho que a formação continuada tinha que ser mais direcionada, para o professor que trabalha com alfabetização a formação continuada tinha que ser para isso, qual que vai ser a estratégia que o professor vai usar na sala de aula, vai trabalhar com jogos, vai trabalhar com o que, é esse direcionamento e às vezes essa coisa que abrange todos eu acho que não faz tanto sentido, tanto é que às vezes entra também na parte de motivação do professor porque se é um tema que ele não está muito por dentro ele [...] é porque às vezes é uma coisa que não abrange, não vai fazer sentido para ele na sala de aula, eu acho que faz toda a diferença também [...]. Eu acho que a formação continuada tinha que ser algo, é muito importante é fato, mas tinha que ser algo voltado para aquilo para a área do professor, várias vezes eu já tive encontros de falar que é formação, de colocar como formação continuada e a gente vê que a pessoa não é especialista no assunto, às vezes foge do tema, às vezes cada um quer, cada professor conta o que que é na sua sala, então isso aí a gente perde o interesse tinha que ser algo, realmente alguém, uma pessoa especialista é naquela área para poder dar esse, essa formação até para melhorar o nosso trabalho em sala de aula também (P9AF).

A entrevistada ainda faz uma crítica em relação ao formador que não é especialista no tema. No caso de P3AF ela não sugere temas, mas faz críticas em relação a obrigatoriedade de participação das ações formativas e citou o exemplo de uma formação oferecida que não surtiu efeito justamente devido ao período em que ocorreu, conforme detalhado abaixo:

(...) para você ter uma ideia foi no final do ano passado, final do ano aquela correria uma loucura, porque a escola fica louca a gente tem que fechar diário, tem que fechar os documentos para as meninas da secretaria, na última semana de aula é semana de recuperação final e a gente tem que dar resultado para os meninos, eles obrigaram a gente a fazer um curso de

empreendedorismo, eu ia para o curso ali no laboratório de informática, levava os meus papéis todos, enquanto ela estava falando eu nem sei o que ela estava falando, eu fechando os meus documentos minha filha, porque eu queria chegar no último dia e oh entrar de férias. Agora alguma coisa, eu penso assim tudo que vem de forma ordenada é chato, entendeu? Eu gosto de participar de qualquer coisa desde que não fale você tem que ir, então assim tudo que você está aumentando seu conhecimento é válido, mas final de ano é época de passar algum curso para alguém? Sabe até que horas? Até dez e meia da noite, eu ficava aqui o dia inteiro e ficar ali até dez e meia fazendo curso? Não dá, então assim não tenho sugestão de tema não, eu só acho que não deveria ser ordenado (P3AF).

A fala de P3AF evidencia o porquê de algumas formações não serem bem recebidas pelos profissionais da educação. Fica explícito que a ação ofertada sobre empreendedorismo, no final do ano, não obteve o aproveitamento desta pedagoga, considerando a sua preocupação com outras questões administrativas da escola. De acordo com a sua fala, uma sugestão para a melhoria das ações formativas seria haver menos imposição aos docentes e que não ocorram ações em períodos conturbados, nos quais os profissionais já sofrem uma certa pressão em relação a prazos como ocorre, por exemplo, no final de semestre e de ano letivo.

A entrevistada P7PAI aborda a formação continuada por um outro ângulo. Ela compreende que no município de Ouro Branco esta formação não é contínua, pois a cada troca de governo as estratégias de ensino e de aprendizagem sofrem alterações. Sua sugestão é que haja uma continuidade nas ações, uma linha de trabalho que direcione os profissionais da educação, pois as alterações a cada gestão fazem com que cada docente trabalhe de uma determinada forma sem princípios norteadores e que fundamentem as decisões tomadas. Segue sua reflexão:

É claro que eu, enquanto pedagoga, eu vejo que algumas inovações é hoje em dia, é prejudicam eu falo assim, por exemplo, prefeitura uma gestão muda, muda isso, inventa, muda o método de ensino e tal, aí vem outra gestão muda tudo de novo, então assim você não tem essa, não é contínuo, essa formação continuada não existe com relação à Secretaria Municipal de Educação, não existe porque cada um acha que o seu está melhor e aí vai mudando. A cabeça do menino, hoje em dia você já tem que ter uma estratégia completamente diferente, porque o menino hoje sabe muito mais do que você em sala de aula, você domina o conteúdo mas a vida ele sabe muito mais, ainda mais aqui [escola em que atua], então eu acho que é nesse sentido, a formação contínua o ideal é que seria, que fosse contínua mesmo, que entrasse e saísse governo e continuasse a mesma linha de trabalho, igual é numa escola particular, é tradicional, o Arquidiocesano é tradicional é, mas funciona [...] os meninos não estão querendo ficar em sala de aula com giz e quadro eles querem outras coisas, querem sair, querem experimentar, vivenciar, é outra geração [...] Então, assim a gente tem que pensar nisso, repensar essa prática, mas é essa formação continuada é importante até nesse sentido também (P7PAI).

Collares; Moysés; Geraldi (1999) falam sobre a educação continuada considerando a descontinuidade de ações políticas. Os autores citam alguns indícios de descontinuidade a partir da participação em alguns momentos da educação continuada, que foram promovidos por governos após a ditadura militar: interrupção de projetos; atividades previstas suspensas; modificações em projetos e programas; rotatividade de docentes nas escolas; modelos científicos vulgarizados, como modismos. Para os autores, esta lista de indícios poderia ser prolongada por qualquer professor que tenha frequentado atividades formativas. Porém, o objetivo não era avaliar ou caracterizar os programas e projetos e, sim mostrar a descontinuidade nas ações.

Poderíamos fazer a síntese desses programas dizendo que, como a “educação continuada” atende a planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do “zero”, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor. O essencial dessa descontinuidade é o eterno recomeçar, como se o passado pudesse ser anulado; repetição constante do “novo” para manter a eternidade das relações – de poder – atuais (COLLARES; MOYSÉS; GERALDI, 1999, p. 216).

A discussão que os autores trazem representa bem o que P7PAI se diz incomodar, a cada troca de governo rompem-se com as ações já em andamento, sem considerar os resultados, sem consultar os profissionais da educação. Essas ações dificultam a manutenção de uma política de formação realmente contínua, ao invés de programas e projetos que poderiam ser desenvolvidos, o que acabam por manter ações pontuais com uma finalidade em si mesmo.

A ideia neste tópico foi trazer as contribuições das pedagogas entrevistadas sobre a formação continuada no sentido de melhoria, apresentando o que, para elas, deveria ser considerado ao escolher as ações formativas. Consideramos pertinente que a Secretaria Municipal de Educação tenha conhecimento das sugestões colocadas pelas profissionais, pois faz parte da demanda presente no contexto escolar do município de Ouro Branco e podem influenciar na motivação para participar das ações, já que muitas percebem dificuldades e, em alguns casos, falta de interesse dos professores em frequentar as ações.

Outra questão que gostaríamos de enfatizar é que embora tivéssemos pedagogas que atuam como especialistas em educação, falando sobre a formação de professores, boa parte delas atuam no contraturno como docentes nos anos iniciais do ensino fundamental. Portanto, não foi apresentada uma visão apenas vertical de quem atua na gestão pedagógica. Elas trazem inquietações enquanto professoras que também participam das ações de formação continuada oferecidas no município. E de acordo com a gerente pedagógica, a coordenação da SME

costuma fazer o levantamento sobre as necessidades formativas em conversas e reuniões com os pedagogos e os diretores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude do que foi apresentado nesta pesquisa, chegamos ao final desta investigação com algumas constatações, mas, também, com novos questionamentos acerca da formação continuada dos professores. Retomamos a ideia de considerar a importância da formação continuada, objeto de estudo deste trabalho, entendida por nós como um processo formativo construído ao longo da profissão, de forma individual ou coletiva, buscado pelos próprios professores, oferecido pela instituição ou sistema em que atuam, seja em momentos formais ou não. Ressaltamos que a formação continuada faz parte do desenvolvimento profissional docente e é importante que os professores da educação básica estejam cientes deste processo e de como ele se desenvolve.

Nosso principal objetivo nesta pesquisa foi conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes da educação infantil e do ensino fundamental da educação básica em Ouro Branco-MG, na perspectiva das pedagogas e da Secretaria Municipal de Educação. A análise de dados coletados por meio de entrevistas possibilitou a reflexão em torno de três categorias, sendo elas: a relação que as pedagogas estabelecem entre a formação inicial e a sua prática profissional; as ações de formação continuada na rede municipal de Ouro Branco e as dificuldades em participar; a concepção de formação continuada e as sugestões sobre as ações realizadas.

Ao lembrarem a trajetória formativa na graduação em pedagogia assim como a inserção na profissão docente, apareceram experiências que permaneceram na memória de nossas entrevistadas. Os estágios realizados foram apontados como uma oportunidade de vivenciar algo mais concreto nas escolas, embora apresentem algumas críticas em relação à sua superficialidade. Algumas disciplinas foram consideradas importantes para a atuação profissional como a de Psicologia, Sociologia, História da Educação, as práticas de ensino de Ciências, Português e Matemática, e surgiram memórias afetivas relacionadas a docentes que lecionavam no curso de Pedagogia e que serviam de motivação para as nossas entrevistadas.

Ao refletir sobre a graduação em Pedagogia e a prática profissional, as entrevistadas fizeram um paralelo entre a teoria e a prática em sala de aula, algumas já com experiência na docência, outras aprendendo mais no cotidiano ao serem inseridas na prática escolar. Foi enfatizado a precariedade na formação inicial, a necessidade de vivência em sala de aula para aprender a lidar com os desafios diários. Apenas uma entrevistada ressaltou, em sua fala, que o elo entre a teoria e a prática são indispensáveis, reforçando que a teoria é necessária para

embasar a prática, enquanto as demais queixaram-se do excesso de teoria em detrimento da prática durante o curso de licenciatura.

As entrevistadas reforçaram a importância da experiência em sala de aula para atuar na coordenação pedagógica. Elas acreditam que como o pedagogo lida diretamente com os professores, ao conhecer a realidade destes em sala de aula, este fato pode favorecer uma relação de parceria em detrimento de imposição e cobrança. Entretanto há inúmeras atribuições deste profissional que não se limitam à docência, sendo fundamental ter conhecimento sobre o papel do coordenador pedagógico aliado a uma sólida base epistemológica sobre o ato de ensinar e aprender.

O município de Ouro Branco não tem uma política específica de formação continuada para os professores. Observamos que há a ocorrência de ações pontuais, conforme aquilo que a SME compreende ser necessário aos docentes. Sobre as ações de formação continuada ofertadas no município de Ouro Branco, as entrevistadas citaram palestras promovidas pela FTD, ações formativas sobre a BNCC, curso sobre empreendedorismo. Tais ações são iniciativas da SME, apenas duas pedagogas mencionaram ações que elas tentam desenvolver nas reuniões pedagógicas com os docentes como grupo de estudo e palestra.

É interessante que a gerente pedagógica lembra de várias ações de formação continuada e ressalta ser algo constante “no decorrer do ano”, “o ano todo”, “todo mês”, enquanto as pedagogas não se lembraram de tantas atividades e algumas questionaram, inclusive, que esta formação deveria ser mais contínua. Sobre os objetivos de tais ações no município, a gerente pedagógica destacou que por meio da experiência adquirida pela equipe da SME em sala de aula, elas buscam organizar as formações a partir da necessidade dos profissionais da educação. Além disso, a equipe busca conhecer a demanda em contato com os diretores e pedagogos. Nosso questionamento é como isto acontece e qual o seu alcance porque nenhuma das pedagogas entrevistadas disseram ser “consultadas” sobre as formações.

Dentre os fatores que dificultam a participação dos professores nas formações apareceu muito a questão dos docentes trabalharem em mais de uma escola, professores serem de outras cidades e a falta de interesse. Podemos relacionar a formação com as condições de trabalho, considerando que a profissão docente é permeada por outros fatores como: salário, clima escolar, demanda do mercado de trabalho, carreira docente, dentre outros. Com isso, “podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo de um desenvolvimento próximo da proletarização no professorado porque a melhoria dos outros fatores não está suficientemente garantida” (IMBERNÓN, 2011, p. 46).

A questão de salário baixo surgiu, inclusive, na entrevista com a gerente pedagógica, ao ser questionada se teria alguma consideração a fazer sobre o plano de carreira dos profissionais do magistério. Ela disse estar tudo adequado a não ser o piso salarial que está sendo revisto no município porque há uma defasagem. Ou seja, os professores não recebem o mínimo estabelecido pela Lei do Piso (Lei 11.738) de 2008.

Outra observação que a gerente pedagógica faz sobre a formação continuada dos profissionais da educação, e nos chama a atenção, refere-se à sua declaração de que a formação já se tornou um hábito e todos já sabem que precisa fazer, portanto não tem mais problema. Os relatos colhidos nas entrevistas não evidenciam tal situação. As pedagogas citam formações em que é obrigatória a presença de todos, alguns justificam a ausência, e existem ainda aquelas que não são obrigatórias. O que fica explicitado nas entrevistas é que os docentes têm dificuldades em participar das ações de formação pelos motivos já apresentados, o que mostra certa incoerência nos discursos, inclusive da própria responsável pela SME.

Outra questão que nos leva a reflexão é que a gerente pedagógica aponta que há resistência dos professores em participar das formações e ela acredita que é por comodismo, autossuficiência. No início do ano de 2019 ocorreu uma baixa frequência em uma das formações realizadas, enquanto nos demais encontros houve participação de todos. A hipótese da gerente pedagógica é que os profissionais pensam que vai ser uma palestra ou curso repetido e que já conhecem, mas a responsável pela SME informou que eles estão sempre buscando inovar. A problematização que colocamos é que ela diz que, a partir daí, foram só elogios em relação as capacitações, porém vimos nas entrevistas com as pedagogas inúmeros questionamentos sobre as formações, o que nos leva a inferir que possa faltar diálogo entre a coordenação da SME e as escolas sobre as reais necessidades dos profissionais da educação. Uma das principais atribuições da equipe de gestão escolar é desenvolver a formação continuada de modo que organizem tempos e espaços, cuidando para que sejam formações significativas. As pedagogas que atuam na coordenação pedagógica fazem parte desta gestão e, portanto, podem contribuir com a implementação de tais ações.

Algumas pedagogas, que colaboraram com a presente pesquisa, afirmaram que não se veem neste processo de formação, outras alegaram que descobriram por acaso que entre suas funções está a de cuidar de tais processos e outras dizem que sim, se percebem neste papel de orientar e encaminhar a formação dos docentes sob sua coordenação. Compreendemos que a percepção do coordenador pedagógico enquanto formador de professores ou mediador neste processo não ocorre de forma natural e simples, mas de forma processual, construída nas

relações que se estabelecem nas instituições escolares e, principalmente, nas formações específicas para os coordenadores. Também compreendemos que é necessário, por parte da SME, uma maior conscientização do papel da coordenação pedagógica nas escolas e junto aos professores, em especial na formação destes.

Conforme já mencionamos, no município de Ouro Branco não existe um programa específico de formação continuada para os professores, assim como não existe para os pedagogos. Uma política específica de formação contínua para os especialistas em educação que voltasse o olhar para a sua atuação e para as suas atribuições, poderia esclarecer a importância que as ações formativas, para estes profissionais, possuem, o que, conseqüentemente, influenciaria na formação permanente dos professores.

Percebemos, ao realizarmos as entrevistas, que as pedagogas ao tentarem definir formação continuada, o fizeram exemplificando aspectos do cotidiano escolar, algumas apresentando demandas em relação a temas como as necessidades especiais e o uso das tecnologias. Outras focaram que a formação deve ser contínua, uma continuação dos primeiros estudos e direcionada à área específica de atuação do professor. Nas falas apareceram termos como aperfeiçoamento, atualização, coisas novas, novidade, capacitação, formação contínua e diária. As pedagogas entrevistadas coincidiram em suas falas de modo que concordam que a formação continuada influencia a prática profissional docente, embora tenhamos encontrado falas que reconhecem que nem toda formação tem uma ação mais imediata na prática e que a formação precisa ser bem direcionada à área de atuação do professor.

Considerando que são poucas as ações de formação continuada no município, assim como as dificuldades dos profissionais em participar, as pedagogas entrevistadas foram convidadas a fazer sugestões que contribuíssem para a melhoria de tais ações, de modo que os professores participassem mais e se sentissem mais motivados. Consideramos pertinente que a Secretaria Municipal de Educação tenha conhecimento das sugestões colocadas pelas profissionais, pois faz parte da demanda presente no contexto escolar do município de Ouro Branco e que podem influenciar na motivação para participar das ações, já que muitas percebem dificuldades e, em alguns casos, falta de interesse dos professores em frequentar as atividades formativas que são oferecidas pela SME.

Em síntese, percebemos que a formação continuada no município de Ouro Branco não condiz com o que a SME anuncia em relação à realidade das profissionais entrevistadas, houve dificuldade em lembrar das ações, preocupação com os professores que atuam em mais de uma

escola. Muitas das pedagogas também atuam como docentes no contraturno e, portanto, podemos considerar que os professores foram representados nas falas das especialistas em educação.

Como nós ouvimos tanto a gerente pedagógica da Secretaria Municipal de Educação quanto as pedagogas efetivas no município, constatamos um certo distanciamento entre o relato das profissionais no que se refere à formação docente continuada. Esta pesquisa permitiu um olhar para as demandas que as pedagogas veem no contexto escolar e para o que é oferecido pela SME, o que pode servir tanto ao próprio município quanto a outros estudos.

Consideramos a importância da temática investigada e que estudos mais detalhados lançando mão de outros instrumentos, como o grupo focal ou a formação em serviço, podem ampliar a compreensão acerca da formação continuada nesse município e mesmo nas instituições sob a gerência do estado. Esperamos que estes resultados possam colaborar com futuras investigações na região e que possibilitem avançar nas discussões sobre a formação continuada e as condições de trabalho dos profissionais que atuam na educação no município de Ouro Branco – MG.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, M.A.S. Formação inicial In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

AMADO, J; FREIRE, I; CARVALHO, E; ANDRÉ. M.A. **O lugar da afectividade na Relação Pedagógica. Contributos para a Formação de Professores**. In: Revista de Ciências da Educação. Unidade de I&D de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Direcção de Rui Canário e Jorge Ramos do Ó. n.º 8 · jan/abr 09. P.75-86.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2007.

ARAÚJO, Clarissa Martins; SILVA, Everson Melquíades da. **Formação continuada de professores: tendências emergentes na década de 1990**. Educação, Porto Alegre, v. 32, n.3, p.326-330, set./dez. 2009.

ARAÚJO, R. M. B; SILVA, M. D; SILVA, M.C. **A formação continuada de professores da educação básica: concepções e desafios na perspectiva dos docentes**. Revista @mbienteeducação. São Paulo: Universidade Cidade de São Paulo, v. 12, n. 3, p. 17-38 set/dez 2019.

ASSUNÇÃO, Ozélia Horácio Gonçalves & FALCÃO, Rafaela de Oliveira. **O Coordenador Pedagógico e a Formação Continuada de Professores: Uma Pesquisa-Ação no Município de Fortaleza**. 37ª Reunião Nacional da ANPEd – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis. Disponível em <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT08-3706.pdf>> acesso: 16/04/2018.

BARBOSA, Andrea Haddad; ABDIAN. Graziela Zambão. **Gestão escolar e formação do pedagogo: Relações e implicações a partir da análise de projetos Político-pedagógicos de universidades públicas**. Educação em Revista | Belo Horizonte | v.29 | n.04 | p.245-276 | dez. 2013.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70. LDA, 2009.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed. c1994. 336 p. (Ciências da Educação; 12). ISBN 9720341129 (broch.).

BRANCO, Juliana Cordeiro Soares & OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **Educação a distância para professores em serviço - a voz das cursistas**. 31º Reunião Anual da ANPEd: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. 1-16 p. Caxambu: 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt16-4695-int.pdf>> acesso 10/07/17.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNC_C_20dez_site.pdf. Acesso em: 08 de janeiro de 2020.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei nº 9394/96, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> acesso em: 20/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 010172 de 09 de Janeiro de 2001. **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.** Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso dia 08/04/2019> acesso 09/04/2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências.** Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm> acesso em: 20/10/2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 1/2006**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura *Conselho Nacional de Educação – Conselho Pleno*, Brasília, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2/2015.** Define as Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: CNE, 2015. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>> acesso em: 20/10/2018.

BRZEZINSKI, Iria. **Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações.** Educ. Soc., Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1241-1259, out-dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01241.pdf> acesso 30/06/17.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima; MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; GERALDI, João Wanderley. **Educação continuada: A política da descontinuidade.** Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

CORTELLA, Mario Sergio. **Educação, Escola e Docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

DINIZ, Margareth, *et al.* **A formação e a condição docente num contexto de complexidade e diversidade.** Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, v. IV, p. 13-22, 2011.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica: concepções e desafios.** Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr-jun, 2015. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87342191002>> acesso 01/07/17.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas.** Comunicação & educação. Ano XXI. Número 1, jan/jun, 2016. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/110712/112709>> acesso 29/06/17.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes/** Uwe Flick; tradução: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. – Porto Alegre: Penso, 2013. 256 p. : il. ; 25cm.

FRANCO, M.A.S; LIBÂNEO, J.C; PIMENTA, S.G. **Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia**. Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14° ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo, Olho d'Água, 1997.

FUSARI, José Cerchi. **Formação contínua de educadores na escola e em outras situações**. In: PLACCO, V. M. N. de S.; ALMEIDA, L. R.; CHRISTOV, L. H. S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2009. p. 17-24.

GALVANI, Giovanna. Governo Bolsonaro corta mais de 5.600 novas bolsas da Capes. **Revista Carta Capital**, São Paulo, 02 de setembro de 2019. Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-bolsonaro-corta-mais-de-5-600-novas-bolsas-da-capes/>> acesso 26/02/2020.

GAMA, Maria Eliza & TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. **Características da Formação Continuada de Professores nas diferentes Regiões do País**. 30° Reunião Anual da ANPEd – 07 a 10 de outubro de 2007, Caxambu. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3846--Int.pdf>> acesso: 16/04/2018.

GALINDO, Camila Jose & INFORSATO, Edson do Carmo. **Manifestações de Necessidades de Formação Continuada por Professores do 1° Ciclo do Ensino Fundamental**. 30° Reunião Anual da ANPEd – 07 a 10 de outubro de 2007, Caxambu. Disponível em <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT08-3643--Int.pdf>> acesso em: 16/04/2018.

GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. 2°ed. Porto-Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores: condições e problemas atuais**. Artigo publicado na Revista Brasileira de Formação de Professores – RBFP – ISSN 1984-5332 –Vol. 1, n. 1, p.90-102, Maio/2009. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP), Itapetinga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347>> acesso em: 19/07/2017.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009. 294p.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: características e problemas**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acesso: fevereiro de 2020.

GATTI, Bernardete A. **A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas**. REVISTA USP • São Paulo • n. 100 • p. 33-46 • DEZEMBRO/JANEIRO/FEVEREIRO 2013-2014.

GATTI, Bernardete Angelina. **Por uma política de formação de professores**. Entrevista concedida a Bruno de Pierro. Pesquisa Fapesp, São Paulo, 267, p.24-29, maio, 2018.

GIOVINAZZO - JÚNIOR, Carlos Antônio. **A formação profissional nos cursos de licenciatura e o exercício do Magistério na educação básica: intenções, realizações e ambiguidades.** *Educar em Revista, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 1, p. 51-68, jun. 2017.*

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores.** In: NÓVOA, António (org). *Vidas de Professores.* Porto Editora, LDA, 2º ed. Porto-Portugal: 2007. P.31-62.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária.** São Paulo: Cortez, 2016.

LUCINDO, Nilzilene Imaculada; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio. **Pedagogos da SRE-OP: desvelando o perfil, as escolhas e a formação desses profissionais.** *Educação em Foco, ano 22, n. 36 - jan./abr. 2019 - p. 29-57.*

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MARIN, Alda Junqueira. **Educação Continuada: introdução a uma análise de termos e concepções.** In: *Cadernos Cedes nº36.* São Paulo: Papyrus, 1995. P.13-20.

MORORÓ, L. A influência da formação continuada na prática docente. **Educação & Formação**, v. 2, n. 4 jan/abr, p. 36-51, 2 jan. 2017.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia. **Desenvolvimento profissional dos professores.** In: FORMOSINHO, João (coord). *Formação de Professores: Aprendizagem profissional e acção docente.* Porto Editora, LDA. Porto-Portugal: 2009. p.221-284.

OSTROVSKI, C.S; SOUSA, C.M de; RAITZ, T.R. **Expectativas com a carreira docente: escolha e inserção profissional de estudantes de Pedagogia.** *Rev. bras. Estud. pedagog.* (on-line), Brasília, v. 98, n. 248, p. 31-46, jan./abr. 2017.

OURO BRANCO – MG. **Plano Municipal de Educação de Ouro Branco – MG.** Portaria SME nº 003/2014. Decreto nº 7.700 de 28 de julho de 2014. Disponível em<http://www.ourobranco.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/Plano_Municipal_de_Educacao_?cdLocal=2&arquivo=%7B1D6C61E3-5AEC-61DB-D6E2-6BB84DED403A%7D.pdf> acesso 28/04/2019.

OURO BRANCO. **Processo Seletivo, Edital Nº 002/2018.** Prefeitura Municipal de Ouro Branco-MG. Ouro Branco, 2018.

PEREIRA, J.E.D. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência.** In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). *saberes pedagógicos e atividade docente.* São Paulo: Cortez Editora, 1999. (p. 15 a 34).

PINTO, Umberto de Andrade. **Coordenação Pedagógica: área de Formação de Professores e de atuação do Pedagogo Escolar nas Escolas Públicas da Educação Básica.** Didática e Prática de Ensino: diálogos sobre a Escola, a Formação de Professores e a Sociedade. EdUECE - Livro 4. 00514. Fortaleza, 2014. Disponível em <http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro4/32.%20Coordena%C3%A7%C3%A3o%20Pedag%C3%B3gica_%20%C3%A1rea%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Professores%20e%20de%20atua%C3%A7%C3%A3o%20do%20Pedagogo%20Escolar%20nas%20Escolas%20P%C3%BAblicas%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> acesso janeiro de 2020.

PLACCO, V.M.N.S. Formação em serviço. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO:** trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T.; ALMEIDA, L. R. **O coordenador Pedagógico: Aportes à Proposição de Políticas públicas.** Cadernos de Pesquisa v.42 n.147 p.754-771 set./dez. 2012.

PRYJMA, Marielda Ferreira; WINKELER, Maria Sílvia Bacila. **Da formação inicial ao desenvolvimento profissional docente: análises e reflexões sobre os processos formativos.** Form. Doc., Belo Horizonte, v. 06, n. 11, p. 23-34, ago./dez. 2014. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>> acesso em: 20/10/2018.

ROMANOWSKI, Joana Paulin& ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas Denominadas do Tipo “Estado da Arte” em Educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v 6, n19, p37-50, set./dez.2006.

SAMPAIO, Ana Maria Mendes. **Demandas de Desenvolvimento Profissional Docente no Município de Mariana-MG:** PNE (2014-2024) e PME (2015-2024). 2018. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana, 2018.

SAVIANI, D. **Pedagogia: o espaço da educação na universidade.** *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, v. 37, n. 130, p. 99-134, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/06.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2019.

SZYMANSKY, Heloisa; ALMEIDA, Laurinda R; PRANDINI, Regina C.A.R. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva.** Brasília: Liber Livro, 2011.

SOUSA, Léiva Rodrigues de. **A formação continuada de professores na escola mediada pelo coordenador pedagógico: implicações no trabalho docente.** 2014. 332 f.; 30cm. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará. Belém, 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Marilene/Desktop/leiva%20rodrigues%20de%20sousa.pdf>> acesso em: 04/06/2018.

SILVA, Marilene Negrini da. **Formação continuada de professores no espaço escolar e o exercício do saber formacional de diretores e coordenadores em São Bernardo do Campo: contribuição para uma profissionalidade emergente.** 2015. 298 p. anexos. Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração:

Psicologia e Educação) Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:
<file:///C:/Users/Marilene/Desktop/MARILENE_NEGRINI_DA_SILVA.pdf> acesso em: 04/06/2018.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educação & Sociedade, ano XXI, no 73, Dezembro/00.

VARGAS, Michely de Lima Ferreira; PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda. **A formação em Pedagogia na Faculdade de Educação da UFMG: um olhar a partir das percepções de professores e egressos**. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 76, p. 279-304, jul./ago. 2019.

Sites:

Disponível em: <<http://www.ufopcomaescola.ufop.br/> > acesso: 10/07/2017.

Disponível em: <<http://www.ufop.br/noticias/programa-ufop-com-a-escola-aproxima-a-universidade-da-comunidade-escolar>> acesso: 10/07/2017.

Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/pnll>> acesso: 10/07/2017.

Disponível em: <<http://www.ourobranco.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/turismo/27941>> acesso 02/11/2018.

Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/nossos-cursos/Portarian916de2017LicenciaturaemPedagogiaOB.pdf>> acesso em 30/10/2018.

Disponível em <<http://www.ourobranco.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/turismo/27941>> acesso 02/11/2018.

Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/ouro-branco/panorama>> acesso 30/04/2010.

Disponível em <<https://www.ifmg.edu.br/ourobranco/campus-ouro-branco/campus-ouro-branco>> acesso 30/04/2010.

Disponível em <https://ufsj.edu.br/dplag/a_ufsj.php> acesso 30/04/2010.

Disponível em <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=80422>> acesso 30/04/2010.

Disponível em < www.Idasbrasil.com.br > acesso 30/04/2010.

Disponível em

<[https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fidasbrasil.com.br%2Fadmin%2Fimagens%2Fmapalafacongobranco\(4\).jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fourobranco.org.br%2Fmapa-turistico&docid=7LZ97dSWJKVgaM&tbnid=FIYtDoa-9thI7M%3A&vet=10ahUKEwiU_7f0vvhAhXIZlkKHfTDCu4QMwhAKAIwAg..i&w=600&h=465&bih=657&biw=1366&q=mapa%20da%20cidade%20ouro%20branco-mg&ved=0ahUKEwiU_7f0vvhAhXIZlkKHfTDCu4QMwhAKAIwAg&iact=mrc&uact=8](https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fidasbrasil.com.br%2Fadmin%2Fimagens%2Fmapalafacongobranco(4).jpg&imgrefurl=https%3A%2F%2Fourobranco.org.br%2Fmapa-turistico&docid=7LZ97dSWJKVgaM&tbnid=FIYtDoa-9thI7M%3A&vet=10ahUKEwiU_7f0vvhAhXIZlkKHfTDCu4QMwhAKAIwAg..i&w=600&h=465&bih=657&biw=1366&q=mapa%20da%20cidade%20ouro%20branco-mg&ved=0ahUKEwiU_7f0vvhAhXIZlkKHfTDCu4QMwhAKAIwAg&iact=mrc&uact=8)> acesso 30/04/2010.

Disponível em: < <https://www.significados.com.br/whatsapp/>> acesso: 22/10/2019.

Disponível em <<https://foprofiufop.wixsite.com/foprofi/inicio>> acesso 20/02/2020

Disponível em <<https://ftd.com.br/a-ftd/>> acesso: 08 de janeiro de 2020.

Disponível em <<https://www.cartacapital.com.br/educacao/mais-2-7-mil-bolsas-de-pesquisa-da-capes-foram-cortadas>> acesso: 26 de fevereiro de 2020.

Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/educacao/governo-bolsonaro-corta-mais-de-5-600-novas-bolsas-da-capes/> acesso: 26 de fevereiro de 2020.

Disponível em <<https://www.ourobranco.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/educacao-de-qualidade-sucesso-marca-2afeira-jovem-empendedor-primeiros-passos-em-ouro-branco/80744>> acesso em 16/05/2020.

Apêndice I

Carta de apresentação a Secretaria Municipal de Educação – SME



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO



Carta de Apresentação

Ouro Branco, 15 de outubro de 2018.

À Senhora Magda Rocha
Secretária Municipal de Educação de Ouro Branco – MG

Por meio desta carta apresento-me, meu nome é Marilene do Carmo Silva, sou acadêmica do curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Ouro Preto-UFOP, estou devidamente matriculada nesta Instituição de ensino, sob a orientação da professora Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo, docente no Departamento de Educação - ICHS/UFOP, pesquisadora e coordenadora do PPGE - Mestrado em Educação, membro do Grupo de Pesquisa FOPROFI – Formação e Profissão Docente, e Coordenadora do GEPEJAI - Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Estamos realizando a pesquisa intitulada “A formação continuada dos professores da Educação Básica: o papel dos Pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco - MG”.

A investigação que pretendemos realizar tem como objetivo geral conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica, em Ouro Branco, na perspectiva dos Pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação. Os objetivos específicos são:

- Analisar a legislação brasileira no que se refere à formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental
- Identificar quais as ações e/ou parcerias de formação continuada a Secretaria Municipal de Ouro Branco-MG tem desenvolvido nas escolas.
- Conhecer o trabalho dos Pedagogos nas escolas municipais de Ouro Branco no que se refere a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.
- Compreender as possíveis dificuldades dos pedagogos em relação à oferta/realização de ações formativas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para tanto, pretendemos utilizar como metodologia uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para coleta de dados, pretendemos realizar uma investigação junto à Secretaria de Educação a fim de obter um mapeamento das escolas municipais que atendem os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Numa primeira etapa pretendemos aplicar questionários semiabertos para os Pedagogos (as) que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de Ouro Branco – MG, com o intuito de conhecer o perfil destes profissionais.

Na segunda etapa pretendemos realizar entrevistas semiestruturadas com os Pedagogos, com questões relativas à formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Ouro Branco.

E pretendemos, ainda, realizar uma entrevista com a secretária de educação ou um representante da SME de Ouro Branco, com o objetivo de conhecer as possíveis ações e/ou parcerias de formação continuada no município.

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o nosso comprometimento em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando o sigilo e a ética, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que será assinado pelos participantes.

Destacamos que tudo será feito com muito respeito pelo trabalho profissional de todos os convidados a colaborar com a presente investigação. Portanto, solicitamos a valiosa compreensão, para realização da pesquisa acima descrita, e assim autorizar e facilitar o acesso às escolas para a coleta de dados.

Na certeza de contar com sua colaboração, agradecemos e subscrevemos.
Atenciosamente,

marilene do carmo silva

Marilene do Carmo Silva
Mestranda em Educação-PPGE-ICHSUFOP
Rua Eucalipto, 1107, Bairro Belvedere, Ouro Branco-MG
Fone: (31) 98816-0272 E-mail: lenemary1990@hotmail.com

Regina Magna Araujo

Regina Magna Bonifácio de Araújo
Docente no Depto. De Educação - ICHS/UFOP
Pesquisadora e Coordenadora do PPGE - Mestrado em Educação
Membro do Grupo de Pesquisa FOPROFI e Coordenadora do GEPEJAI - Grupo de
Estudos e Pesquisas sobre Educação de Jovens, Adultos e Idosos.
Rua do Seminário, s/n - Centro. Mariana - MG - 35420-000
Fone: 55 (31) 3557-9413 E-mail: regina.araujo@ichs.ufop.br

Recebido
M. Rocha
Magda H. N. Rocha
Secretaria Municipal de Educação
Ouro Branco - MG

Apêndice II

Carta convite aos pedagogos (as)

Caro (a) pedagogo (a),

Você está sendo convidado a participar de uma pesquisa sobre formação continuada de professores da Educação Básica. Informamos que a Secretaria Municipal de Educação tem conhecimento do projeto e autorizou a sua participação, caso seja do seu interesse.

Este projeto faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada sob a orientação da professora Dr^a Regina Magna Bonifácio de Araújo, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Para fazer parte desta pesquisa você deverá responder um questionário fechado sobre o seu perfil, e uma entrevista semiestruturada a ser agendada com antecedência, em local e horário de sua preferência. Você poderá retirar sua participação a qualquer momento, caso desista de responder o questionário e/ou a entrevista. E tudo faremos para minimizar quaisquer desconfortos eventuais durante as etapas da pesquisa.

O seu nome e o da escola não serão mencionados na pesquisa e nem na análise dos dados, pois serão utilizados em forma de códigos ou nomes fictícios, os quais só terão o acesso das pesquisadoras. Todos os registros produzidos durante a pesquisa ficarão guardados sob a nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados pelas pesquisadoras, e serão apagados (áudio) e incinerados (questionários) cinco anos após o término da pesquisa.

Ao final, apresentaremos os resultados para os participantes do projeto e todos os interessados em dia e local agendados previamente. A pesquisa na íntegra, após a sua conclusão, poderá ser acessada na página do programa do Mestrado Profissional em Educação (<https://posedu.ufop.br/>).

A sua participação não envolverá qualquer gasto para você e nem para a escola, uma vez que a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários. Ressaltamos que a pesquisa não implicará em nenhum custo para você.

Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que precisar e, se houver qualquer dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP ou com as pesquisadoras. Todos os dados de contato seguem ao final dessa carta que ficará em seu poder.

Se você concordar em participar desta pesquisa, peço-lhe que assine e devolva o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo.

Desde já muito obrigada,

Pesquisadoras

Marilene do Carmo Silva- 31 9 88160272

lenemary1990@hotmail.com

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

regina.magna@hotmail.com

[Comitê de Ética em Pesquisa \(CEP\)](#)

cep.propp@ufop.edu.br

Apêndice III

Carta convite ao representante da Secretaria Municipal de Educação

Cara Ilma. Prof^a Magda Rocha - Secretária Municipal de Educação de Ouro Branco

Você está sendo convidada a participar de uma pesquisa sobre formação continuada de professores da Educação Básica.

Este projeto faz parte de uma pesquisa de mestrado em Educação realizada sob a orientação da professora Dr^a Regina Magna Bonifácio de Araújo, da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Para fazer parte desta pesquisa você deverá responder um questionário fechado sobre o seu perfil, e uma entrevista semiestruturada a ser agendada com antecedência em local e horário de sua preferência. Você poderá retirar sua participação a qualquer momento, caso desista de responder o questionário e/ou a entrevista. E tudo faremos para minimizar quaisquer desconfortos eventuais durante as etapas da pesquisa.

O seu nome não será mencionado na pesquisa e nem na análise dos dados, pois será utilizado em forma de código ou nome fictício, o qual só terá o acesso das pesquisadoras. Todos os registros produzidos durante a pesquisa ficarão guardados sob a nossa responsabilidade e apenas poderão ser consultados pelas pesquisadoras, e serão apagados (áudio) e incinerados (questionários) cinco anos após o término da pesquisa.

Ao final, apresentaremos os resultados para os participantes do projeto e todos os interessados em dia e local agendados previamente. A pesquisa na íntegra, após a sua conclusão, poderá ser acessada na página do programa do Mestrado Profissional em Educação (<https://posedu.ufop.br/>).

A sua participação não envolverá qualquer gasto para você, uma vez que a pesquisadora providenciará todos os materiais necessários. Ressaltamos que a pesquisa não implicará em nenhum custo para você.

Caso ainda deseje qualquer esclarecimento, por favor, sinta-se à vontade para nos consultar sempre que precisar e, se houver qualquer dúvida quanto a aspectos éticos da pesquisa, sinta-se à vontade para entrar em contato como o Comitê de Ética em Pesquisa da UFOP ou com as pesquisadoras. Todos os dados de contato seguem ao final dessa carta que ficará em seu poder.

Se você concordar em participar desta pesquisa, peço-lhe que assine e devolva o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em anexo.

Desde já muito obrigada,

Pesquisadoras

Marilene do Carmo Silva- 31 9 88160272

lenemary1990@hotmail.com

Profa. Dra. Regina Magna Bonifácio de Araújo

regina.magna@hotmail.com

[Comitê de Ética em Pesquisa \(CEP\)](#)

cep.propp@ufop.edu.br

Apêndice IV

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado (a) para participar voluntariamente da pesquisa “A formação continuada dos professores da Educação Básica: o papel dos pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco - MG”. Esta investigação possui como objeto os pedagogos que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas municipais e o representante da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco.

O objetivo geral deste trabalho será conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica, em Ouro Branco, na perspectiva dos pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação, por meio de entrevista.

A coleta de dados consiste na aplicação de um questionário com questões sobre o perfil dos participantes, e uma entrevista semiestruturada com questões referentes a formação continuada de professores.

Os participantes poderão receber quaisquer esclarecimentos, que julgar necessários, desta pesquisa durante sua realização.

Haverá sigilo total em relação aos nomes dos sujeitos, assegurando que não sejam expostos indevidamente. Você não terá nenhuma despesa financeira, como também não haverá compensação financeira pela sua participação.

Caso haja dúvidas neste documento ou em relação ao questionário, coloque-me a disposição dos participantes por meio do email- lenemary1990@hotmail.com ou pelo telefone- 31 9 88160272-Marilene do Carmo Silva, responsável por este estudo.

Estou ciente das informações mencionadas anteriormente e aceito participar voluntariamente da pesquisa “A formação continuada dos professores da Educação Básica: o papel dos pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco - MG”, podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem penalidades se assim eu desejar.

Nome do entrevistado (a)

Assinatura

Nome da entrevistadora

Assinatura

_____, ____ de _____ de 2019.

Apêndice V

Roteiro de questionário para os pedagogos (as)

Solicitamos que você responda as questões abaixo que são fundamentais para a pesquisa “A formação continuada dos professores da Educação Básica: o papel dos pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco – MG”. Não é necessário colocar o nome neste formulário, porque os dados são sigilosos.

1. Idade: _____
2. Sexo: ()fem ()masc ()outro
3. Escola: _____
4. Qual sua formação inicial e em qual instituição você se formou (pública/privada)? _____

5. Presencial ou a distância: _____
6. Em que ano concluiu a graduação: _____
7. Possui alguma especialização? Se sim, qual/quais: _____

8. Possui experiência como docente? Se sim, quanto tempo: _____
9. Cargo de atuação: _____
10. Qual vínculo empregatício? _____
11. Há quanto tempo atua na educação como Pedagogo (a): _____
12. Atua em mais de um cargo na educação? Se sim, qual? _____

Apêndice VI

Roteiro de questionário para a representante da Secretaria Municipal de Educação

Solicitamos que você responda as questões abaixo que são fundamentais para a pesquisa “A formação continuada dos professores da Educação Básica: o papel dos pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco – MG”. Não é necessário colocar o nome neste formulário, porque os dados são sigilosos.

1. Idade: _____
2. Sexo: ()fem ()masc
3. Qual sua formação inicial e em qual instituição você se formou (pública/privada)? _____

4. Presencial ou a distância: _____
5. Em que ano concluiu a graduação: _____
6. Possui alguma especialização? se sim, qual/quais: _____

7. Possui experiência como docente? Se sim, quanto tempo: _____
8. Possui experiência como pedagogo (a)? Se sim, quanto tempo: _____
9. Cargo de atuação: _____
10. Há quanto tempo atua na Secretaria Municipal de Educação neste cargo? _____

Apêndice VII
Roteiro de Entrevista pré-teste

1. Na instituição em que você trabalha há iniciativas de formação continuada para os professores? Quais?
2. Com qual duração e frequência essas formações são ofertadas?
3. Tais formações são ofertadas pela escola, Secretaria de Educação ou por outras instituições?
4. Na escola em que você atua há incentivo para os professores participarem de atividades de formação? Quais fatores facilitam ou dificultam tal participação?
5. Você percebe interesse ou resistência dos professores quando convidados a participar de ações de formação continuada? Como?
6. Qual papel você, enquanto pedagogo (a), exerce em relação a formação continuada dos professores?
7. Você se lembra de disciplinas ou momentos específicos, durante a formação inicial, que contribuíram para o desempenho de sua função atualmente?
8. Você acha que a sua experiência profissional contribui para o desenvolvimento da sua prática? Como?
9. Quais limitações e/ou dificuldades você destacaria em sua atuação como Pedagogo (a)?
10. Você teria sugestões para a melhoria nas ações de formação continuada ofertadas? Quais?
11. Você enfrenta desafios na relação com os professores? Quais?
12. Você tem conhecimento sobre o que a legislação diz sobre a formação continuada dos professores da Educação Básica?
13. Qual é a sua concepção de formação continuada?
14. Você acredita que o processo de formação continuada influencia na prática em sala de aula? Por quê?

Apêndice VIII

Roteiro de Entrevista para a representante da Secretaria Municipal de Educação

1. Fale-me um pouco sobre a sua trajetória na educação até assumir o cargo de Gerente Pedagógica na SME de Ouro Branco.
2. Gostaria de saber também sobre a sua trajetória formativa, considerando a sua graduação em Pedagogia, o que a motivou, os desafios e suas perspectivas.
3. Quais são as funções do pedagogo (a) na SME?
4. Existe uma política específica de formação continuada de professores no município?
5. Quais as ações de formação continuada de professores têm sido desenvolvidas pela SME?
6. Qual duração e frequência com que tais ações acontecem?
7. Quais são os principais objetivos dessas atividades de formação?
8. Quais são os profissionais da educação atendidos em tais formações?
9. Como é realizada a seleção de temas e/ou conteúdos para os cursos de formação?
10. As escolas do município tem autonomia para desenvolver atividades de formação continuada? Se sim, você tem conhecimento de quais?
11. Quais desafios você destacaria em sua atuação na SME?
12. O Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG) possui o curso de Pedagogia, em Ouro Branco, desde 2017. Há alguma parceria entre o Instituto e a SME?
13. O município de Ouro Branco possui o Plano Municipal de Educação, do ano de 2014, você se lembra do momento de construção deste documento? Houve participação da população? E dos docentes? Como?
14. O Plano Municipal de Educação fala sobre a necessidade do Plano de Carreira para os Profissionais do Magistério. O que você destacaria em relação a este Plano de Carreira do município?
15. Para finalizar, você poderia descrever um dia, como Gerente Pedagógica, na SME de Ouro Branco? Fale-me sobre sua rotina. Pode ser um dia mais tranquilo ou mais agitado, que tenha sido significativo para você.

Apêndice IX

Novo Roteiro de Entrevista para as pedagogas

1. Fale-me um pouco sobre a sua trajetória na educação, o que a motivou, como se deu o ingresso na carreira, seus principais desafios e suas perspectivas:
2. Gostaria de saber, também, sobre a sua trajetória formativa, como foi a sua graduação em Pedagogia, quais experiências foram as mais marcantes:
3. Como você relaciona a sua graduação em Pedagogia com a prática em sala de aula, considerando a sua experiência como docente?
4. Como você a relaciona a sua graduação em Pedagogia considerando a sua prática como pedagoga?
5. Quais são as principais funções que você desempenha enquanto pedagoga?

(Nós falamos até o momento sobre a sua formação e um pouco da sua prática, agora entraremos em aspectos sobre a formação continuada dos professores).
6. Você se lembra de disciplinas ou momentos específicos, durante a sua formação inicial, que contribuíram para o desempenho de sua função atualmente?
7. Você acha que a sua experiência profissional contribui para o desenvolvimento da sua prática? Como?
8. Quais limitações e/ou dificuldades você destacaria em sua atuação como pedagogo (a)?
9. Você enfrenta desafios na relação com os professores? Quais?
10. Na instituição em que você trabalha há iniciativas de formação continuada para os professores? Quais?
11. Com qual duração e frequência essas formações são ofertadas?
12. Tais formações são ofertadas pela escola, Secretaria de Educação ou por outras instituições?
13. Na escola em que você atua há incentivo para os professores participarem de atividades de formação? Quais?
14. Você percebe interesse ou resistência dos professores quando convidados a participar de ações de formação continuada? Como?
15. Quais fatores facilitam ou dificultam tal participação?

16. Qual papel você, enquanto pedagogo (a), exerce em relação a formação continuada dos professores?
17. Qual é a sua concepção de formação continuada?
18. Você acredita que o processo de formação continuada influencia na prática em sala de aula? Por quê?
19. Você tem conhecimento sobre o que a legislação diz sobre a formação continuada dos professores da Educação Básica?
20. Você teria sugestões para a melhoria nas ações de formação continuada ofertadas? Quais?
21. O município de Ouro Branco possui o Plano Municipal de Educação, do ano de 2014, você se lembra do momento de construção deste documento? Houve participação da população? E dos docentes e pedagogos? Como?
22. O Plano Municipal de Educação fala sobre a necessidade do Plano de Carreira para os Profissionais do Magistério. O que você destacaria em relação a este Plano de Carreira do município?
23. Você poderia descrever um dia, como pedagoga, nesta instituição? Como é a sua rotina? Pode ser um dia mais tranquilo ou mais agitado, que tenha sido significativo para você.

Anexo 1

Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
OURO PRETO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA: O PAPEL DOS PEDAGOGOS E DA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE OURO BRANCO-MG

Pesquisador: MARILENE DO CARMO DA SILVA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 03204318.0.0000.5150

Instituição Proponente: Universidade Federal de Ouro Preto

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.054.866

Apresentação do Projeto:

Este projeto apresenta uma proposta de pesquisa relacionada à formação continuada docente, e, mais especificamente, a formação continuada dos professores da Educação Básica na perspectiva dos Pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação de Ouro Branco-MG. Considerando a importância da formação de professores para a melhoria da educação e o interesse em pesquisar a formação docente continuada, propomos refletir sobre a questão: qual é o papel dos Pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação na formação continuada dos professores da Educação Básica em Ouro Branco-MG?

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Conhecer como ocorre a formação continuada dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental, da Educação Básica, em Ouro Branco, na perspectiva dos Pedagogos e da Secretaria Municipal de Educação.

Objetivo Secundário: - Analisar a legislação brasileira no que se refere à formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental- Identificar quais as ações e/ou parcerias de formação continuada a Secretaria Municipal de Ouro Branco-MG tem desenvolvido nas escolas. - Conhecer o trabalho dos Pedagogos nas escolas municipais de Ouro Branco no que se refere a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental- Compreender as possíveis dificuldades dos pedagogos em relação à oferta/realização de ações formativas aos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A avaliação sobre os riscos e benefícios parece adequada.

Riscos: Os pedagogos convidados a participarem da pesquisa serão informados, desde o início, sobre a disposição das pesquisadoras em esclarecer quaisquer dúvidas sobre esse estudo durante todo o processo de pesquisa. Os sujeitos da pesquisa (pedagogos e representante da SME) poderão desistir de participar em qualquer momento, se assim o desejarem. Os nomes dos participantes não serão expostos, evitando qualquer tipo de constrangimento. Os questionários e as entrevistas serão transcritos e codificados, de forma que apenas as pesquisadoras tenham conhecimento da identidade dos sujeitos. Não haverá despesa financeira e, portanto nenhuma forma de ressarcimento aos participantes da pesquisa. Tudo será feito com muito respeito pelo trabalho profissional de todos os convidados a colaborar com esta investigação e faremos o possível para minimizar possíveis desconfortos, em relação aos participantes, que surgirem no decorrer da pesquisa.

Benefícios: A socialização dos resultados permitirá uma compreensão de como a formação continuada tem sido percebida em contextos específicos, considerando a "voz" dos pedagogos que estão em atuação diariamente na Educação Básica. Uma das metas para a realização deste estudo é o nosso comprometimento em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. O resultado poderá ser divulgado na secretaria de educação de Ouro Branco-MG, além de divulgação em eventos acadêmicos.

|

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se uma proposta cientificamente consistente com forte suporte teórico e procedimentos metodológicos adequados para atingir os objetivos. NO que tange às questões de natureza ética, não foi identificado nenhum tipo de problema que impeça a aprovação do projeto pelo Comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Não foram encontradas pendências relacionadas às competências deste comitê.

Recomendações:

Após análise dos documentos apresentados, recomendo a APROVAÇÃO do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem comentários sobre pendências.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Comitê de Ética em Pesquisa CEP/UFOP, de acordo com as atribuições definidas na Res. CNS 466/12 e/ou Res. CNS 510/16, manifesta-se pela APROVAÇÃO deste protocolo de pesquisa. Ressalta-se, ao pesquisador responsável pelo projeto o compromisso de envio ao CEP/UFOP, um ano após o início do projeto, do relatório final ou parcial de sua pesquisa, encaminhado por meio da Plataforma Brasil, informando o andamento da mesma, comunicando também, em qualquer tempo, eventos adversos e eventuais modificações no protocolo.

+ Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|-----------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------|----------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB INFORMACOES BASICAS DO PROJETO 1257337.pdf | 15/11/2018 17:28:57 | | Aceito |
| Outros | 8entresecr.pdf | 15/11/2018 17:19:23 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Outros | 7entrepeda.pdf | 15/11/2018 17:18:43 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Outros | 6questsecr.pdf | 15/11/2018 17:18:02 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Outros | 5questPeda.pdf | 15/11/2018 17:17:08 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Outros | 3cartconvsec.pdf | 15/11/2018 17:16:08 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Outros | cartapedagoços.pdf | 15/11/2018 17:15:13 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Outros | autoriza.pdf | 15/11/2018 17:14:41 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | projetoCepeMarileneMestrado.pdf | 15/11/2018 16:47:53 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Orçamento | 9declidgastopesquisa20181113175901291.pdf | 15/11/2018 16:42:30 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | 4TCLE.pdf | 15/11/2018 16:35:28 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Cronograma | CRONOGRAMA.pdf | 15/11/2018 16:34:40 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |
| Folha de Rosto | folhaderosto20181114202145489.pdf | 15/11/2018 16:33:48 | MARILENE DO CARMO DA SILVA | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

OURO PRETO, 04 de Dezembro de 2018

Assinado por:
EVANDRO MARQUES DE MENEZES MACHADO
(Coordenador(a))