



**MICHELLE JULIA DE SOUSA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM  
ESTUDO DE CASO SOBRE O TEMPO EXTRACLASSE**

**LAVRAS – MG 2019**

**MICHELLE JULIA DE SOUSA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE  
O TEMPO EXTRACLASSE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração de “Formação de Professores” e linha de pesquisa “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas”, para a obtenção do título de Mestre.

Prof. Dr. Celso  
Vallin Orientador

**LAVRAS - MG 2019**

**Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de Geração de Ficha Catalográfica da Biblioteca  
Universitária da UFLA, com dados informados pelo(a) próprio(a) autor(a).**

Sousa, Michelle Júlia de.

Formação continuada de professores: : um estudo de caso sobre  
o tempo extraclasse / Michelle Júlia de Sousa. - 2019.

104 p.

Orientador(a): Celso Vallin.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de  
Lavras, 2019.

Bibliografia.

1. Formação de professores. 2. Tempo extraclasse. 3. Formação  
Continuada. I. Vallin, Celso. II. Título.

**MICHELLE JULIA DE SOUSA**

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: UM ESTUDO DE CASO SOBRE  
O TEMPO EXTRACLASSE**

**CONTINUED TEACHER TRAINING: A CASE STUDY ON TIME EXTRACLASSE**

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Lavras, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração de “Formação de Professores” e linha de pesquisa “Linguagens, diversidade cultural e inovações pedagógicas”, para a obtenção do título de Mestre.

APROVADA em 29 de abril de 2019.

Prof. Dr. Antonio Fernandes Nascimento Junior UFLA

Prof. Dr. Écio Antônio Portes UFSJ

Prof. Dr. Celso  
Vallin Orientador

**LAVRAS - MG 2019**

A todos e todas que, assim como eu, acreditam no poder da educação para transformação da sociedade.

DEDICO

## **Agradecimentos**

Ao Prof. Celso Vallin, pela orientação, confiança e parceria no desenvolvimento deste trabalho.

Ao meu amigo, professor, parceiro de lutas e exemplo de vida, Antonio, gratidão sem fim, por toda oportunidade de crescimento pessoal, intelectual e profissional, pela lucidez necessária e por me ajudar a alçar vôos por onde nem imaginava era possível.

Ao meu companheiro Gustavo, pela cumplicidade, carinho e dedicação e por compartilhar tantos momentos importantes comigo.

Aos meus pais, Valdir e Ivete pela luta diária, meus exemplos de força, empatia e esperança de um mundo melhor. Às minhas irmãs Graziele, Lívia e Lígia pela parceria, e ao meu sobrinho Raul que com sua pureza e ingenuidade de criança traz tanto amor para minha vida.

À dupla com quem divido o lar, Resta e Laura, obrigada pela paciência, parceria e carinho nessa fase tensa e corrida da vida.

Aos amigos que estiveram mais próximos, por compreender a necessidade de isolamento e solidão, Laís, Xande, João, Isa, Tutu, Érico, Thuanny, Bonigor, Nacapa, Gabriel, Luh e Marcelo. Aos que a vida levou para um pouco mais longe, mas que virtualmente e quando possível presencialmente alimentam sonhos em comum, Rafa, Laíse, Frê, LG, Samanta, Veronica, Talita, Rose e Carol.

Aos/às parceiras da APG, Tássia, Marina, Simone, Lari, Érika, Marcos e Tutu, meus mais sinceros agradecimentos pela acolhida, amizade e expansão do conhecimento acerca das dificuldades e da importância da militância estudantil na pós graduação.

A cada professor/a das escolas envolvidas nesta pesquisa, têm minha admiração, por sua força, dedicação e por acreditar no ofício da docência.

Aos/às professoras que ao longo desse percurso me apoiaram, conversaram e aconselharam Marina Battistetti, Ellen Gonzaga, Giovana Cabral, Francine Martins, Larissa Bulhões, Josiane da Costa, Elaine das Graças, Jacqueline Alves, Luciana Azevedo e todos os outros.

Ao ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, por toda luta, símbolo de resistência e coragem, que promoveu melhorias no quadro educacional deste país, abrindo as portas das Universidades públicas, possibilitando que eu fosse a primeira de várias gerações da minha família a ter formação em curso superior, mudando o rumo da minha e de muitas outras histórias.

À sociedade brasileira, que me proporcionou estudar em uma Universidade Pública e de qualidade.

*Dissidência ou a arte de dissidiar*

*Mauro Iasi*

*“Há hora de somar  
E hora de dividir.  
Há tempo de esperar  
E tempo de decidir.  
Tempos de resistir.  
Tempos de explodir.  
Tempo de criar asas, romper as cascas  
Porque é tempo de partir.  
Partir partido,  
Parir futuros,  
Partilhar amanheceres  
Há tanto tempo esquecidos.  
Lá no passado tínhamos um futuro  
Lá no futuro tem um presente  
Pronto pra nascer  
Só esperando você se decidir.  
Porque são tempos de  
decidir, Dissidiar, dissuadir,  
Tempos de dizer  
Que não são tempos de esperar  
Tempos de dizer:  
Não mais em nosso nome!  
Se não pode se vestir com nossos sonhos  
Não fale em nosso nome.  
Não mais construir casas  
Para que os ricos morem.  
Não mais fazer o pão*

*Que o explorador come.  
Não mais em nosso  
nome!  
Não mais nosso suor, o teu descanso.  
Não mais nosso sangue, tua vida.  
Não mais nossa miséria, tua  
riqueza.  
Tempos de dizer  
Que não são tempos de calar  
Diante da injustiça e da  
mentira. É tempo de lutar  
É tempo de festa, tempo de cantar  
As velhas canções e as que ainda  
vamos inventar.  
Tempos de criar, tempos de escolher.  
Tempos de plantar os tempos que iremos  
colher.  
É tempo de dar nome aos  
bois, De levantar a cabeça  
Acima da boiada,  
Porque é tempo de tudo ou  
nada. É tempo de rebeldia.  
São tempos de  
rebelião. É tempo de  
dissidência.  
Já é tempo dos corações pularem fora do  
peito  
Em passeata, em multidão  
Porque é tempo de  
dissidência É tempo de  
dissidência  
É tempo de revolução.”*

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social, que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar quase natural (FREIRE, 2002, p.21).



## RESUMO

O presente trabalho se propõe a discutir a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental no âmbito de um município do estado de Minas Gerais. O objetivo foi investigar como acontece a formação continuada desses docentes no tempo extraclasse, para posteriormente, baseado na vivência, necessidades e demandas de seus cotidianos, formular uma proposta de formação continuada. Entendendo que para compreender o contexto atual, é necessário nos situarmos no percurso histórico, iniciamos fazendo uma contextualização da formação de professores no Brasil, para isso nos aportamos em alguns autores da área, como Tardif (2002); Gatti e Barreto (2009); Saviani (2005); Nóvoa (1992), entre outros. Esses autores discutem como nossa educação é marcada por reformas, abordando desde a entrada dos jesuítas no sistema educacional, passando pela reforma pombalina, a implantação do método lancasteriano, as escolas normais, o modelo de formação 3+1 e desembocando na forma como somos formados atualmente. No capítulo seguinte, nos propusemos a discutir a formação inicial e continuada de professores, reconhecendo seu papel central para melhoria no quadro educacional. Posteriormente, apresentamos o percurso metodológico para desenvolvimento deste trabalho. A pesquisa desenvolvida foi do tipo estudo de caso atrelado a pesquisa participante. A abordagem metodológica foi a qualitativa, na qual além da coleta de dados secundários por meio de análises documentais, foram coletados dados primários por meio de entrevistas e diário de campo. Para este estudo, foram escolhidas três escolas municipais, duas localizadas em áreas periféricas e uma em área central. O foco da observação foram os docentes e o grupo gestor que atuam nos anos finais do ensino fundamental. Buscamos observar as atividades escolares em seus horários extraclasse, observando a frequência, interação e participação dos/das docentes nestes espaços. As entrevistas foram feitas com gestores tanto da SME, quanto das escolas e professores. Os dados foram analisados e discutidos a partir da análise de conteúdo (MINAYO, 1993). Posteriormente nos propusemos a elaborar uma proposta de formação continuada. Buscamos desenvolver esta etapa apoiados na observação, conversas e demandas, integrando as propostas a partir de situações reais, vindas dos próprios professoras envolvidas, considerando que, dessa forma, haverá uma contribuição. A direção que a pesquisa tomou nos revela o que estudamos no capítulo sobre a história da educação brasileira, que é marcada por mudanças constantes e pela desvalorização dos profissionais da educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores. Tempo extraclasse. Formação continuada.

## **ABSTRACT**

The present work intends to discuss the continuing education of teachers from the final years of elementary education. The objective was to investigate how the continuous formation of the teachers of the final years of the elementary school in extraclass time happens, later together with the teachers formulate a proposal of continuous formation. Understanding that in order to understand the current context, it is necessary to situate ourselves in the historical path, we begin by contextualizing the formation of teachers in Brazil, for this we contribute in some important authors of the area, such as Tardif (2002); Gatti and Barreto (2009); Saviani (2005); Nóvoa (1992), among others. These authors discuss how our education is marked by reforms, ranging from the entry of the Jesuits into the educational system, through the Pombaline reform, the implantation of the Lancasterian method, the normal schools, the 3 + 1 formation model and ending in the way we are formed currently. In the next chapter, we propose to discuss the initial and continued formation of teachers, recognizing the central role these themes play in improving education. Afterwards, we presented the methodological course for the development of this work, the research developed was of the case study type linked to the participant research, the methodological approach was the qualitative one, of which besides the secondary data collection through documentary analysis, primary data were collected by interviews, in addition, the field diary and a tape recorder were also used for data collection during the course of the activities. The research involved the Municipal Department of Education and faced with the difficulty of going to all schools, we chose three of them for this study, two located in areas considered peripheral and one central. The focus of observation were the teachers and management group regarding the final years of elementary school. We seek to participate in school activities, in their extra-class hours, observing the frequency, interaction and participation of teachers in these spaces. The interviews were conducted with managers from both the Municipal Department of Education and the schools and teachers of the final years of elementary school. In the next chapter we analyze and discuss the data. For the development of this, we chose content analysis (MINAYO, 1993) to organize and analyze the components found most frequently in interviews. Subsequently we propose to elaborate a proposal of continuous formation, we seek to develop this stage supported in the observation, conversations and demands, integrating the proposals from real situations, coming from the own teachers involved, considering that, in this way, when and if they are complied with, may contribute to their continuing education. The direction of the research reveals what we have studied in the chapter on the history of Brazilian education, marked by constant changes and devaluation of education professionals.

**KEY-WORDS:** Teacher training. Extraclass time. Continuing education.

## **LISTA DE SIGLAS**

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEFAM	Centros De Formação e Aperfeiçoamento Do Magistério
CMEIs	Centros Municipais de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de
Valorização	dos Profissionais da Educação
HEM	Habilitação Específica de segundo grau para o exercício do Magistério
ISE	Institutos Superiores de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
Pibid	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência Prouni Programa Universidade para Todos
REUNI	Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SME	Secretaria Municipal de Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil

## Sumário

<b>1. INTRODUÇÃO</b>	<b>13</b>
1.1. Apresentação	13
1.2. Sobre o tema de pesquisa	14
1.3. Sobre o caminho percorrido para elaboração deste trabalho	15
<b>2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL</b>	<b>20</b>
<b>3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES</b>	<b>34</b>
3.1. Formação inicial	34
3.2. Formação continuada	38
3.3. Tempo extraclasse	49
<b>4. PERCURSO METODOLÓGICO</b>	<b>54</b>
<b>5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>60</b>
<b>6. PLANO DE AÇÃO PARA FORMAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS</b>	<b>85</b>
6.1. Proposta 1: cumprimento da lei 11.738/2008	86
6.2. Proposta 2: parceria universidade-escolas	87
6.3. Proposta 3: valorização dos profissionais	89
6.4. Proposta 4: gestão democrática	90
<b>7. À GUIA DE CONCLUSÃO</b>	<b>92</b>
7.1. Limitações da pesquisa	95
7.2. Sugestões para pesquisas futuras	96
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>98</b>
<b>FONTES DOCUMENTAIS</b>	<b>104</b>

## **1. INTRODUÇÃO**

### **1.1. Apresentação**

Iniciamos este texto trazendo parte do percurso de vida pessoal e como estudante da pesquisadora deste trabalho, que deságua na finalização desta dissertação no Mestrado Profissional em Educação. Considero que não é possível dissociar o caminho percorrido na minha história de vida, do tema que escolhi para este estudo e área de atuação profissional, havendo nessa trajetória pessoas de grande inspiração para que a caminhada não fosse interrompida.

Venho de um vilarejo localizado a 40 km de Lavras-MG, cuja renda gira em torno das formas mais rudimentares do trabalho, meus pais, trabalhadores rurais, levavam-me para a panha de café desde bem novinha. Quando iniciei os estudos nos anos finais do ensino fundamental já sabia como se fazia a colheita e trabalhava depois da aula. Quando fui estudar no Ensino Médio precisava ir para a cidade vizinha, pois não havia este segmento onde morava, as aulas eram no período noturno, então eu trabalhava durante o dia em Lavras, e ia para a aula a noite. Durante a trajetória do ensino básico tive alguns professores inspiradores, que ministravam aulas com disposição e sabedoria, foram estes que me incentivaram o tempo todo a continuar estudando, sempre pontuando que educação era poder e que só por ela era possível mudar os rumos da minha história, foi nessa fase que decidi ser professora e alimentar as esperanças de um mundo melhor.

Ao ser aprovada no curso de licenciatura em Ciências Biológicas, fui convidada e instigada a compor o grupo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), espaço que ocupei durante toda a graduação. Foi naquele coletivo que pude expandir minhas perspectivas, sendo orientada a estudar, crescer e me tornar professora. Ao adentrar as escolas, com projetos e intervenções, pude entender as dificuldades da classe e a necessidade da formação inicial e continuada como espaço de discussões, diálogos e interações múltiplas. Nasce desse conjunto de experiências minha vontade de continuar estudando a formação de professores.

Este trabalho é fruto de reflexões que começaram no Educação Básica e vem se aperfeiçoando na Universidade. As leituras e as vivências no espaço que professores motivados, bem formados propiciaram podem mudar o rumo das vidas de seus estudantes e a

sua formação, pois tem papel fundamental neste processo.

## **1.2. Sobre o tema de pesquisa**

A formação de professores é um campo de extrema relevância ao buscarmos refletir os problemas que enfrentamos atual e historicamente no sistema educacional. Ao aprofundarmos na história percebemos que muitos dos impasses encontrados no ambiente escolar são reflexos da maneira como a categoria e o tema são tratados historicamente. Estudá-los, significa mergulhar em um universo cheio de percalços e avanços, trazendo nessa trajetória o sonho de contribuir para a melhoria do campo, de tornar a educação acessível a todos e de ultrapassar os entraves que se manifestam no campo político, social, econômico e cultural.

A formação continuada, também conhecida pelos termos: capacitação, atualização, aperfeiçoamento, reciclagem e/ou treinamento, se insere no contexto do educador à medida que este vai para o campo profissional e passa a atuar dentro das salas de aulas. Cunha (2004) traz que ela - a formação, se concretiza como sendo ações que acontecem durante o período profissional dos docentes, apresentando formatos e duração que podem variar, numa abordagem de formação como processo, tendo os estabelecimentos e instituições de ensino a responsabilidade de promover e patrociná-los.

Ao pensarmos todas as questões que perpassam as dificuldades para discutir a formação continuada, encontramos vários entraves, a falta de tempo, as inúmeras atividades propostas que chegam à escola, por determinações externas, a falta de valorização da carreira, levando os docentes a procurar fazer mais de um turno para conseguir compor a renda, as pressões externas que discutem metodologias e estratégias de ensino, entre outros obstáculos que impedem a aproximação e desenvolvimento de propostas para a formação continuada. Nóvoa (2013) fala de uma formação que venha de dentro, discutindo a necessidade dos professores se apoiarem e desenvolverem uma formação conjunta, dentro do ambiente de trabalho. Portanto é necessário refletir como alcançar tais metas através de estratégias que possibilitem que o campo de formação continuada seja reestruturado a partir do que os docentes consideram relevantes dentro de suas práticas.

O tempo extraclasse é caracterizado por ser o tempo em que o professor desenvolve atividades pedagógicas fora da sala de aula, a Lei 11.738 designa que 1/3 das horas contratuais sejam para este fim, geralmente ele é utilizado por parte dos professores e também da gestão escolar para resolver pendências burocráticas, impossibilitando que estes

professores possam desenvolver atividades para sua formação continuada, acarretando em dificuldades para reflexões acerca das práticas escolares de forma interdisciplinar e individual.

Dessa forma o tempo extraclasse se constitui como importante espaço para que os docentes possam desenvolver suas atividades inerentes à profissão, como correção de provas e trabalhos, preenchimento de documentos, além de possibilitar que haja tempo para construção de aulas interdisciplinares, rompendo com a forma histórica de aulas e currículos fragmentados.

Nessa perspectiva, nos propomos a estudar a formação continuada de professores dos anos finais do ensino fundamental, no tempo extraclasse no âmbito do municipal, para posteriormente elaborarmos uma proposta de formação continuada para mudanças no contexto da formação continuada do mesmo.

### **1.3. Sobre o caminho percorrido para elaboração deste trabalho**

Para compreensão de onde estamos no contexto da formação continuada de professores, optamos por iniciar este trabalho trazendo um pouco da história da formação docente no Brasil, perpassando por marcos importantes na sua estruturação. Para isso buscamos nos apoiar em alguns autores que se debruçaram e debruçam sobre o tema, como: Tardif (2002); Silva et al. (1991); Maciel e Shigunov Neto (2006); Tanuri (2000); Gatti e Barreto (2009); Saviani (2005); Nóvoa (1992), entre outros.

Esses autores discutem como nossa educação é marcada por reformas, abordando desde a entrada dos jesuítas no sistema educacional, passando pela reforma pombalina, a implantação do método lancasteriano, as escolas normais, o modelo de formação 3+1 e desembocando na forma como somos formados atualmente. A maioria dessas reformas traz no seu bojo mudanças que não se completam antes de serem substituídas por novas. Nota-se também que a idéia de custear a educação privada com recursos públicos não é atual, demonstrando o caráter prioritário que as classes dominantes têm no processo educacional.

Gatti e Barreto (2009) trazem que essa preferência em oferecer educação para as elites é predominante até por volta dos anos de 1960 e 1970, quando a quantidade de escolas públicas em relação às privadas era discrepante se comparado ao crescimento populacional e o número expressivo de analfabetos e semianalfabetos, contexto que começa a se alterar na teoria após revolução industrial, uma vez que, na prática as escolas ainda eram pouco

acessíveis para a maioria da população, surge assim a necessidade de alfabetizar os trabalhadores para operar as máquinas, é nesta época e a partir desta demanda que surgem às escolas normais, com o objetivo de preparar os docentes para sanar as necessidades educacionais daquele momento (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005).

Nesse sentido, após um longo período de luta e reivindicações foram elaboradas uma nova Lei de Diretrizes e Bases (9394/96) e as Diretrizes Curriculares Nacionais, trazendo mudanças expressivas na formação docente para o ensino básico, dando foco para um modelo de educação voltado para a ação-reflexão-ação, considerando a formação integral do sujeito como cidadão crítico e reflexivo, entretanto, o que foi observado é que tais orientações, embora de grande relevância para a formação, não foram concretizadas nos respectivos currículos. Gatti e Nunes (2009) abordam que a perspectiva histórica de desarticulação entre teoria e prática, focalizando mais horas de teoria desmembrada da prática permaneceu mesmo depois de tais ajustes.

No capítulo 3 nos propomos a discutir a formação inicial e continuada de professores, reconhecendo o papel central em que estes temas assumem para melhoria no quadro educacional.

A distinção entre formação inicial e formação continuada se dá na medida em que se considera o espaço escolar como centro desta discussão. Se a formação é voltada para o estudante que se dirige até a escola para desenvolver as práticas que lhe foram atribuídas de acordo com seus currículos dentro das Universidades, em cooperação com aqueles docentes que serão seus e suas futuros colegas de profissão chamamos de formação inicial. Mas se a formação acontece com aquele ou aquela que já está inserido no corpo docente da escola e que tem este espaço como meio de disseminação de seu conhecimento, chamamos de formação continuada (SILVA JUNIOR, 2013).

O professor, como responsável por organizar o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula, deve estar em consonância com uma formação contínua, e a formação inicial pode contribuir de forma primordial para este fim.

Entretanto se faz necessário que os docentes tenham condições temporais e estruturais para que possam estar se formando continuamente. O ponto central é que a formação de professores precisa ser considerada com a necessidade de estudos e reflexões dentro do próprio ambiente escolar, do ponto de vista da geração e continuidade de políticas públicas que tenham como referencial a manutenção de um processo que valorize a profissão em todos



os ciclos, desde a educação infantil até o ensino superior, instaurando uma cultura formativa que permita a transformação no sistema educacional.

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, chama-nos à atenção para a necessidade de uma prática que desperte a crítica e busque a autonomia entre os sujeitos envolvidos, numa perspectiva de que a formação iniciada na graduação não termina com o fim do curso. Nóvoa (2013) defende um modelo de formação continuada que venha de dentro, ou seja, que ao se oferecer cursos de formação continuada, é importante que os docentes sejam ouvidos sobre o que precisam estudar, temas e demandas que venham da realidade escolar.

Posteriormente, no capítulo 4 apresentamos o percurso metodológico para desenvolvimento deste trabalho, o objetivo foi investigar como acontece a formação continuada dos professores nas escolas municipais nos anos finais do ensino fundamental durante o tempo extraclasse e a partir daí desenvolver uma proposta de formação continuada em conformidade com as expectativas dos docentes entrevistados.

A pesquisa desenvolvida foi do tipo estudo de caso atrelado (LÜDKE E ANDRÉ, 1986) a pesquisa participante (DEMO, 1987; THIOLENT, 1987; MINAYO, 1993), a abordagem metodológica foi a qualitativa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986; CHIZZOTII, 2003), da qual além da coleta de dados secundários por meio de análises documentais (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), foram coletados dados primários por meio de entrevistas (LÜDKE E ANDRÉ, 1986), além disso, o diário de campo (BOGDAN E BIKLEN, 1994) e um gravador também foram utilizados para coleta de dados durante o decorrer das atividades.

A pesquisa envolveu a Secretaria Municipal de Educação (SME) e diante da dificuldade de ir em todas as escolas, escolhemos três delas para este estudo, duas localizadas em áreas periféricas e uma central. O foco de observação foram os docentes e grupo gestor relativo aos anos finais do ensino fundamental. Buscamos participar das atividades escolares, em seus horários extraclasse, observando a frequência, interação e participação dos docentes nestes espaços. As entrevistas foram feitas com gestores tanto da SME, quanto das escolas e professores dos anos finais do ensino fundamental. Para o desenvolvimento das propostas buscamos dialogar e observar sobre como os docentes integram sua formação continuada, se havia oportunidade de estudos durante os tempos extraclasse e como a Secretaria Municipal de Educação (SME) e gestores fomentavam e colaboravam para que estes espaços acontecessem.

Ao adentrar o espaço escolar descobrimos que a prefeitura não cumpre a Lei 11.738/2008, impossibilitando dessa maneira, que pudéssemos desenvolver o trabalho voltados para este momento. Diante desta constatação decidimos pesquisar, como eles buscam se forma. No entanto, fomos para as escolas no período de outubro a dezembro de 2018, que foi exatamente no momento em que os profissionais da educação não estavam recebendo seus salários, segundo a prefeitura, porque o estado não estava repassando as verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), e segundo o governador porque a União não estava repassando essas verbas para o estado, acarretando na falta de pagamento destes servidores. Decidimos voltar às escolas no mês de fevereiro, com o retorno das aulas, para verificar, observar e conversar sobre as condições de retomada das atividades, naquele momento eles ainda não haviam recebido todo o valor que havia ficado para trás no ano anterior, e não havia expectativa de quando isso aconteceria.

Posteriormente analisamos e discutimos os dados. Para o desenvolvimento desta escolhemos a análise de conteúdo (MINAYO, 1993) para organizar e analisar os componentes encontrados com maior frequência nas entrevistas. Bardin (1979) ao se referir sobre a análise de conteúdos, traz que esta se caracteriza como um conjunto de técnicas que permite analisar os materiais de pesquisa de várias formas. Dentre os diversos tipos de análise de conteúdo, escolhemos a categoria temática e nos propomos a descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, da qual, a presença ou frequência atribuem um significado para algo que possa atingir o propósito analítico visado (MINAYO, 1993). Nessa perspectiva, após muitas reflexões e leituras buscamos desmembrar as entrevistas e as temáticas encontradas foram: Valorização da carreira docente; Gestão democrática e Estrutura Física.

No capítulo 5 nos propomos a elaborar uma proposta de formação continuada apoiados no caráter histórico das deficiências que o campo educacional sofre e nas melhorias que alcançamos através de muita luta no decorrer do tempo. Buscamos desenvolver esta etapa apoiados na observação, conversas e demandas, integrando as propostas a partir de situações reais, vindas dos próprios docentes envolvidos, considerando que, dessa forma, quando e se acatadas, poderão contribuir para que estes busquem se formar continuamente. Foram elencadas quatro propostas, desenvolvidas no decorrer desse estudo, sendo: cumprimento da Lei 11.738, valorização profissional, gestão democrática e parceria Universidades-escolas.

Compreendemos que as propostas não são fechadas, sendo passível de mudanças e

complementações, expressamos ainda, total disposição para colaborar nos estudos e discussões para implementação e execução das propostas.

A direção que a pesquisa tomou, nos revela o que estudamos no capítulo sobre a história da educação brasileira, marcada por mudanças constantes e desvalorização dos profissionais da educação. A experiência adquirida durante o percurso possibilitou entendermos a dinamicidade do ambiente escolar e mais que isso, compreender o universo dos docentes nas suas práticas cotidianas. A compreensão da realidade escolar municipal, permitiu que a proposta de elaboração de uma orientação para formação continuada em consonância com as expectativas e demandas dos docentes se transformasse em reivindicação pelos direitos básicos desses profissionais. A necessidade de formação continuada é gritante, mas, receber pelo serviço prestado, ter salas e equipamentos dignos e participar dos espaços de elaboração e implementação das propostas e projetos escolares é tão necessário quanto. Estudar para melhorar suas práticas e reflexões é essencial, porém, é necessário estar com a cabeça minimamente concentrada e as condições dentro das escolas não permitem que estes profissionais se tranquilizem.

## 2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores precisa ser considerada de cunho contínuo e se inicia mesmo antes destes fazerem a escolha pela carreira docente e adentrarem o ensino superior. Antes de dar início a alguma licenciatura, os futuros docentes já trazem como bagagem cerca de 16 anos (em torno de 15.000 horas) dentro das salas de aula como alunos, o que possibilita o desenvolvimento de um olhar de quem já esteve naquele lugar, sendo (in) formado, questionado e participante do processo de ensino aprendizagem (TARDIF, 2002), uma formação que se aprimora e se desenvolve na medida que as relações vão sendo estabelecidas e que as pessoas passam a adquirir crenças, valores e certezas acerca da prática educativa.

Tardif (2002) chama atenção para a formação social do professor, esclarecendo como as relações sociais, culturais e históricas influenciam o profissional na sua formação inicial e continuada. Ainda segundo o autor, as interações ao longo do trajeto formativo na Educação básica ajudam a direcionar o indivíduo para a escolha da carreira docente, como professores na família, alguma afinidade por disciplinas ou pelo professor durante o trajeto ou por meio de interações entre os amigos e familiares durante a infância e adolescência.

A educação brasileira é marcada por diversas reformas, a maioria acontece num contexto de serem incompletas, existe nessa perspectiva a falta de continuidade em cada proposta para as mudanças neste campo. De 1540 a 1750 o ensino foi de monopólio da Companhia de Jesus administrada pelos Jesuítas, marcando a história da nossa educação com colégios bem estruturados voltados para formação da nobreza e um formato de ensino metódico através da religião, permeado pelo estímulo a competição, pois acreditavam que o ócio atrapalhava o desenvolvimento cognitivo. Além disso, os Jesuítas apesar de se dizerem contrários à escravidão tanto dos povos indígenas locais quanto dos de origem africana, devastaram a cultura desses povos, instalando no universo educacional através da catequese o ensino. É nesse cenário que nascem os professores catequizadores (SILVA et al., 1991; MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2006).

A reforma pombalina, em 1759 veio para extinguir o ensino jesuítico, implantada por Sebastião José de Carvalho e Melo mais conhecido como Marquês de Pombal, ministro do governo de D. José I entre 1750 e 1777, expulsando, matando e encarcerando os jesuítas de Portugal e do Brasil Colônia. Naquele momento havia um esforço para culpá-los por todos os problemas educacionais existentes na época, como o empobrecimento educacional e cultural

(SILVA, 2000), como se os demais colonizadores não fossem também invasores dessa terra, ignorando a destruição das culturas originais, o crime do tráfico e escravidão dos povos da África, e se diziam a favor da ideia de educação para todos, mas olhando somente para a formação das elites.

A extinção daquele ensino abria portas para a disseminação do pensamento iluminista na escola pública (para poucos) e laica, ao menos formalmente, em Portugal e no Brasil colônia. Segundo Maciel e Shigunov Neto :As principais medidas implantadas pelo marquês, por intermédio do Alvará de 28 de junho de 1759, foram: total destruição da organização da educação jesuítica e sua metodologia de ensino, tanto no Brasil quanto em Portugal; instituição de aulas de gramática latina, de grego e de retórica; criação do cargo de ‘diretor de estudos’ – pretendia-se que fosse um órgão administrativo de orientação e fiscalização do ensino; introdução das aulas régias – aulas isoladas que substituíram o curso secundário de humanidades criado pelos jesuítas; realização de concurso para escolha de professores para ministrarem as aulas régias; aprovação e instituição das aulas de comércio (MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2006, p. 470).

Marquês de Pombal ao extinguir o ensino jesuítico propôs que o ensino fosse feito cientificamente, entretanto não podemos nos esquecer que era um modelo de ensino oferecido somente para as elites, principalmente no Rio de Janeiro e outras cidades mais ricas. Tirando-o do domínio da igreja e levando-o para o campo do que foi chamado de secularização, de domínio do Estado, transformando-o em educação laica. A reforma pombalina foi proposta com a idéia de que se iniciasse uma modernização nos modelos de educação. Cabe destacar que tal reforma foi pensada num âmbito principalmente econômico, para que Portugal ascendesse enquanto metrópole capitalista acompanhando a Inglaterra (SILVA, 2000; MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2006).

Pode-se notar também que a idéia de custear a educação particular com recursos públicos não é nova, além disso, a idéia de propor reformas em cima do que já está constituído vem de uma tradição antiga. A reforma pombalina separava as escolas para a nobreza das escolas voltadas a instruir a população menos abastada.

Ainda segundo Maciel e Shigunov Neto (2006) a reforma pombalina não apresentou um novo método de ensino, mas mudanças no conteúdo, não havendo completa ruptura com o ensino jesuítico, além disso foi nessa época que houve grande disseminação dos livros como meios culturais. Para finalizar os autores trazem que as reformas pombalinas não obtiveram êxito e que:

Pode ser avaliada como sendo bastante desastrosa para a Educação brasileira

e, também, em certa medida para a Educação em Portugal, pois destruiu uma organização educacional já consolidada e com resultados, ainda que discutíveis e contestáveis, e não implementou uma reforma que garantisse um novo sistema educacional. Portanto, a crítica que se pode formular nesse sentido, e que vale para nossos dias, refere-se à destruição de uma proposta educacional em favor de outra, sem que esta tivesse condições de realizar a sua consolidação (MACIEL E SHIGUNOV NETO, 2006, p. 475).

A formação docente tem se transformado ao longo da história, tanto no Brasil como em outros países. Essa preocupação aparece com mais força após a revolução francesa (TANURI, 2000; BORGES et al., 2011). Nossa trajetória educacional, também não difere de outros países no quesito de quem poderia ser instruído, marcada por uma escolarização em que a classe detentora de poder econômico é que tinha oportunidade à escolarização, até os anos de 1960 e 1970 a representação de escolas públicas era reduzida, se comparada ao crescimento populacional e o número de analfabetos e semianalfabetos que era expressivo (GATTI e BARRETO, 2009).

Entretanto, tal preocupação só se torna evidente após com o fim da primeira guerra mundial, quando se considera iniciar e constituir a educação das camadas populares, essa preocupação aparece com a necessidade de instruir as camadas populares para o trabalho, num contexto em que era necessário que os trabalhadores soubessem ler para operar as máquinas, concordando com Lemme (1984) ao dizer que “Ao terminar a Primeira Grande Guerra Mundial toda essa nossa precária estrutura de educação, ensino e cultura entrou num processo de transformação acelerado” (LEMME, 2005, p.166). Entretanto o que podemos perceber é que o que foi proposto não foi feito na prática, educação para todos naqueles tempos era muito mais uma questão teórica do que uma realização prática. É a partir desta demanda que surgem às escolas normais, com o objetivo de preparar os docentes, buscando sanar as necessidades educacionais da época (TANURI, 2000; SAVIANI, 2005).

A primeira lei geral no Brasil em relação ao ensino primário, ou elementar, é conhecida como lei das escolas de primeiras letras, que ordenava sua implantação em todas as cidades, vilas e regiões mais populosas do império, sua aprovação foi feita em outubro de 1827, no qual foi implantado o método de ensino mútuo, também conhecido como lancasteriano, caracterizado por um ensino exclusivamente prático, sem qualquer preocupação teórica, este método se configurava pela escolha de alunos mais avançadas ou adiantadas em relação à turma para serem monitores e ensinar outros grupos de alunos.

O papel do professor neste caso era de orientar estes monitores antes das aulas de

maneira concisa e direcionada, possibilitando que reproduzissem essas ideias de maneira idêntica ao que lhes eram passadas e de supervisioná-los durante o processo nas salas de aula, aqui podemos perceber como o processo educativo era orientado para simples reprodução do conteúdo, marcando nossa história para o que até hoje presenciamos nas salas de aula, quando os alunos são vistos como meros reprodutores do conteúdo, descolado de uma reflexão acerca do que está sendo ensinado. Mais tarde esses monitores foram denominados “professores adjuntos”, cujo modelo foi inspirado na Austrália e Holanda e a metodologia de ensino era praticamente a mesma. A disseminação deste método foi altamente defendida pelas elites da época, contribuindo para disciplinar e manter as classes subalternas sob vigilância e monitoramento (NEVES, 2003).

A lei decretava também que tais professores seriam preparados por esse método nas capitais das referidas províncias, sendo os próprios professores responsáveis por arcar com os gastos de sua formação. A falta de apoio tanto financeiro, quanto disseminador dos ideais educacionais por parte do governo na época já constatava que a educação não seria ao alcance de todos, dificultando o acesso dos pobres (SAVIANI, 2005; BORGES et al., 2011).

Buscando seguir a tendência que se alastrava em esfera mundial, o Brasil inaugurou sua primeira Escola Normal para formar seus professores em Niterói, província do Rio de Janeiro em 1832, esta foi criada para o preparo de pessoas interessadas no magistério do ensino primário e aquelas pessoas que não alcançaram formação mínima nos cursos de ensino mútuo (BORGES et al. 2011).

O arranjo era bem modesto, com um diretor que também cumpria a tarefa de professor, cujo currículo não apresentava uma orientação mínima para as técnicas e métodos de ensino, apresentando praticamente somente a formação para o ensino trazida da educação primária, na escola ele ficou encarregado de ensinar os alunos a lerem e escreverem através do método de ensino mútuo; princípios da doutrina católica; as quatro operações da matemática e suas medidas, grandezas, além de noções geométricas; fundamentos da geografia, além da língua nacional. Como premissa para admissão o aluno devia saber ler e escrever, ter mais de 18 anos, ser cidadão brasileiro e ter boa educação (BORGES et al. 2011; SAVIANI, 2005).

Pelo fato do método lancasteriano ter sido amplamente divulgado e acatado nacionalmente, as primeiras escolas normais acabaram por reproduzi-lo, substituindo as considerações no campo didático-pedagógico pelo estudo do supracitado método.

A primeira escola de Niterói permaneceu em funcionamento por 14 anos, e em 1849 foi extinta, sendo substituída pelos chamados professores adjuntos, que apresentavam praticamente a mesma formação dos monitores lancasterianos, uma espécie de assistentes de docentes em trabalho. Em 1859 foi criada uma nova escola normal, já com um currículo mais extenso e aprofundado, este contexto de abrir e fechar escolas normais sucedeu os anos seguintes em todo território brasileiro, somente por volta de 1870, com maior autonomia de ensino e obrigatoriedade de ensino elementar é que foi possível alcançar um maior equilíbrio (BORGES ET AL. 2011).

Ainda segundo as autoras o insucesso das primeiras escolas normais se deu não somente pelas carências educacionais, mas especialmente pelo desinteresse da sociedade devido às diversas falhas nos atrativos às profissões docentes, pagamentos que não estimulavam, pouca estima frente à população, além da ausência de reflexão e entendimento diante das demandas para estudo exclusivo da formação de professores (BORGES et al. 2011).

A chegada da república com a transformação das províncias em estados federados não trouxe grandes alterações no meio educacional, porém houve alguns direcionamentos referentes à valorização do estudo primário no fim do império que possibilitaram algumas orientações nos campos político, cultural e ideológico, afirmando que estudar era imprescindível para o progresso da nação. Nesse sentido houve alguns movimentos que fundamentaram para uma mudança essencial na área de formação de professores, historicamente, marcando seu início na reforma das escolas normais no estado de São Paulo.

Essas reformas deram início a uma extensa reformulação no que se refere ao ensino da população e campo da formação de professores no estado, isso porque os estudiosos daquele tempo consideravam a formação de professores nas escolas normais insuficientes em seus vários aspectos. Tal reforma trazia propostas de inserção nos currículos de ensino que demonstravam algum progresso, porém as práticas de ensino herdadas das escolas normais ainda eram destacadas, sendo agora chamadas de escolas-modelo, trazendo como novidade reformas no ensino elementar. Essa onda reformadora no estado logo teve um desaceleramento, sendo reiniciado em outras circunstâncias após 1920. Entretanto a reforma do estado serviu de modelo para outros estados, sendo enviados professores ali formados para estes com a incumbência de repassar tais ensinamentos (BORGES et al. 2011; SAVIANI, 2005).



As primeiras décadas do século XX foram marcadas por diversas mudanças no campo educacional, o processo de industrialização surge com a necessidade de escolarizar a população e a profissionalização da atividade docente, o movimento conhecido como renovador teve importante contribuição para aquele momento, ganhando espaço pelas críticas às escolas normais e apresentando possibilidades de mudanças naquele modelo de ensino (BORGES et al. 2011). Na década de 1920 e início de 1930 acontece no Distrito Federal sob comando de Fernando de Azevedo, outra reforma inspirada no movimento renovador, mudanças que foram essenciais para os rumos da educação a partir daquele momento. (SAVIANI, 2005; GATTI E BARRETO, 2009).

Fernando de Azevedo atuou em conjunto com outros educadores para uma grande mudança no cenário educacional brasileiro, no governo de Getúlio Vargas no ano de 1932, foi organizada uma conferência nacional em que o próprio Getúlio foi convidado a participar, foi nessa conferência que nasceu um dos mais importantes documentos da história da educação brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. O documento foi dirigido “ao povo e ao governo” e tinha como proposta “A Reconstrução Educacional no Brasil” (LEMME, 2005). Ainda segundo o autor:

O documento dos educadores brasileiros estava perfeitamente dentro do contexto daquelas aspirações que, desde a década de 20, como vimos, procuravam imprimir aos problemas da educação e ensino uma orientação mais de acordo com as correntes renovadoras nessa matéria e as necessidades do País, que se ia transformando. Basta atentar para o fato de que o redator do documento, como dissemos, foi Fernando de Azevedo, líder da mais profunda das reformas que se realizaram, nesse setor, no País; e entre os vinte e cinco signatários restantes figuram os nomes de outros tantos educadores, cientistas e intelectuais, diretamente ligados ao movimento de modernização da educação, do ensino e da cultura no Brasil. São eles: Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Roquete-Pinto, Sampaio Dória, Almeida Júnior, Mario Casassanta, Atílio Vivaqua, Francisco Venâncio Filho, Edgar Sússekind de Mendonça, Armanda Alvaro Alberto, Cecília Meireles, entre outros (LEMME, 2005, p.172).

Os anos que se sucederam deram origem às divisões nos cursos de formação, propostas apresentadas por Anísio Teixeira no Distrito Federal reformularam os cursos em três categorias de ensino que eram divididos em cursos de fundamentos profissionais, cursos específicos de conteúdo profissional e cursos de integração profissional, dando um novo olhar para as escolas normais como centros de formação com cunho cultural e profissional. Tais propostas levaram a conversão da escola normal do Distrito Federal em Instituto de Educação

que oferecia quatro programas de ensino, sendo: escola de professores, escola secundária que se dividia em um curso denominado fundamental com duração de cinco anos e um curso denominado preparatório com duração de um ano, escola primária e jardim de infância, os três últimos como experimentação, estruturas de apoio (VIDAL, 1995; VIDAL, 2001).

Em 1935 esta escola é integrada a Universidade do Distrito Federal como Escola de Educação, enquanto isso em São Paulo acontecia um movimento semelhante e em 1934 é criada a Universidade de São Paulo, sendo integrado o Instituto de Educação paulista. Assim como descrito anteriormente, os outros estados seguiram este modelo, sendo criados os primeiros cursos de pedagogia e licenciaturas no Distrito Federal e em São Paulo. Dessa maneira cabia aos cursos de pedagogia formar os professores das escolas normais, e aos cursos de licenciaturas formar docentes para as disciplinas específicas dos cursos secundários.

Nesse sentido as escolas normais foram divididas em duas etapas, formando professores para o ensino primário, jardim de infância, especializações, supletivos, educação especial, artes, música e administração escolar, é nesse momento que são criados os cursos bacharéis com duração de três anos com adição de um ano para formação pedagógica conhecido como modelo 3+1 (SAVIANI, 2005; GATTI E BARRETO, 2009).

O golpe militar de 1964 veio acompanhado de mais reformas, o contexto em que a educação se encontrava trazia como bojo das discussões uma reformulação no ensino, foi feita uma nova redistribuição nas divisões que orientavam os modelos de formação, sendo agora chamados de primeiro e segundo graus. O primeiro grau contemplava os oito primeiros anos de ensino e o segundo grau os 3 a 4 anos finais. Além disso, o segundo grau foi apresentado de natureza profissionalizante, impulsionando o direcionamento para o mercado de trabalho, como mão de obra barata e explorada.

Esse novo arranjo de ensino extinguiu as escolas normais, dando lugar para a então criada Habilitação Específica de segundo grau para o exercício do Magistério (HEM), que era dividida em duas etapas e apresentava um currículo mínimo comum em todo território nacional, garantindo uma formação geral, e um componente diversificado destinado a uma formação especial. Para ser adquirida foram determinadas duas etapas, para lecionar até a quarta série um curso com duração de três anos, cerca de 2200 horas, e até a sexta série um curso com duração de quatro anos, cerca de 2900 horas, tais propostas foram vistas como elitistas, com elaboração diluída para a formação geral e superficial para a formação específica (SILVA et al. 1991; SAVIANI, 2005).

Esse formato criou os cursos de licenciatura curta (polivalentes) no ensino superior, que apresentavam tempo menor de formação que as licenciaturas plenas possibilitando que docentes trabalhassem nas turmas de 5º a 8º séries, mas também pudesse atuar de 1º a 4º anos. A novidade desses cursos é que havia integração de áreas, como por exemplo, na licenciatura em ciências o currículo apresentava conteúdos de química, física e biologia, entretanto o modelo recebeu algumas críticas na época, sendo reformulado de modo que as licenciaturas curtas seriam gradualmente extintas, sendo substituídas pelas licenciaturas plenas (GATTI E BARRETO, 2009).

Tais alterações precarizaram - ainda mais - o quadro de formação docente, uma vez que, a formação para o ensino no primeiro grau, ficou perdida em meio a muitas outras que foram criadas, além disso, o que foi percebido é que houve fragmentações no currículo de formação, afirmando a tendência tecnicista da época, a formação de professores para o primeiro grau continuava vazia de reflexões pedagógicas, com conteúdos pobres, desarticulação entre as disciplinas pedagógicas, falta de articulação entre a teoria e prática, a desconsideração em relação à realidade da prática educativa, a falta de credibilidade social, a falta de consistência nos livros didáticos, além da maneira como o estágio estava sendo desenvolvido, uma vez que, este último tinha como objetivo um envolvimento nas práticas em sala, porém quando era cumprido, era apenas por meio de observação. Já a formação nos cursos de pedagogia ficou responsável por formar os especialistas, confirmando mais uma vez a tendência tecnicista daquele momento (TANURI, 2000; GATTI e BARRETO, 2009). Gatti e Barretto consideram que:

A diferenciação entre o professor polivalente, para as primeiras séries de ensino, e o professor especialista, para as demais séries, fica assim, histórica e socialmente, instaurada, sendo vigente até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e salários e sobretudo nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos, mesmo com a atual exigência de formação em nível superior dos professores dos anos iniciais da educação básica. Qualquer inovação na estrutura de instituições e cursos formadores de professores esbarra nessa representação tradicional, e nos interesses instituídos, o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de fato de um formato novo que poderia propiciar saltos qualitativos nessas formações, com reflexos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, por exemplo, em Cuba, na Coreia e na Irlanda (GATTI E BARRETO, 2009, p. 38).

A década de 1970 é marcada por mudanças significativas na área de formação de professores, é nessa época que o movimento na área das ciências da educação ganha força e

consegue disseminar suas ideias, que estão até hoje no meio educacional. Tudo isso só foi possível graças ao apoio do banco mundial para o desenvolvimento de novas universidades e apoio as que já existiam na época, mesmo com posicionamentos contrários de muitos setores conservadores que acreditavam – e ainda acreditam – que o saber docente era natural, não necessitando de maior atenção para a formação daqueles que necessariamente precisam desenvolver um saber autônomo e crítico (NÓVOA, 1992).

O pouco prestígio pelo programa de formação das escolas normais elaborado, levou o governo federal a criar os Centros De Formação e Aperfeiçoamento Do Magistério (CEFAM), criado para suprir as demandas de formação inicial e continuada para docentes da pré-escola e anos iniciais do primeiro grau, sua primeira introdução em 1983 aconteceu em sete estados com 55 centros, sendo estendido para outros nove estados em 1987 com mais 65 centros, totalizando 72.913 matrículas em 199 centros no ano de 1991. O projeto conferia bolsas de estudo para os estudantes, estudo em horário integral e monitoria nas séries iniciais do primeiro grau, tendo boa avaliação e reconhecimento em âmbito mundial, porém como todas as outras propostas de formação de professores acima, foi paralisada por falta de continuidade do Ministério da Educação (MEC), sendo assumido pelos governos dos estados, apesar de muitas considerações positivas o projeto não visava o reaproveitamento dos docentes egressos da rede pública (CAVALCANTE, 1994). Outros projetos semelhantes ao CEFAM foram desenvolvidos, sem sucesso.

Com o fim da ditadura e iniciado o período de redemocratização, houve muita mobilização para que fosse elaborada uma nova lei de diretrizes e bases para a educação. Assim, após a promulgação da Constituição de 1988, com a união sendo responsável pela legislação nacional referente à educação, foi apresentado, ainda naquele ano, um projeto referente à Lei De Diretrizes e Bases, porém este ficou em tramitação no Congresso Nacional por nove anos, sendo aprovado em 1996 um documento substitutivo ao original, de autoria de Darcy Ribeiro, apresentado em 1992 (CORBUCCI et al. 2009). Isso mostra a disputa e a dificuldade que houve para se conseguir algum acordo em relação às novas bases da educação no Brasil. A Lei 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases (LDB) propunha formação superior para os iniciantes na carreira docente e continuada para os que já atuavam na área. Os primeiros oito anos da educação são instituídos como obrigatórios, públicos e gratuitos, e chamados de Ensino Fundamental. O que era segundo grau passa a chamar-se Ensino Médio.

Naquele momento os cursos de formação para os anos iniciais do ensino fundamental se encontravam dispersos em diferentes níveis, a maioria com formação para o magistério em nível médio em instituições públicas. Já os cursos de pedagogia eram oferecidos em sua maioria em estabelecimentos privados, concentrados principalmente na região sudeste. Ademais, existia uma quantidade significativa de docentes leigos, sem a formação mínima exigida, na época, a de ensino médio (BRASIL, 1997).

As alterações propostas tiveram um período de dez anos para começarem a valer. Foi instituído que a formação de professores para a educação escolar básica ocorreria em instituições de ensino superior, em cursos de licenciatura plena. Foi atribuída aos cursos de pedagogia a formação para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental.

Entretanto, o fantasma dos cursos normais ainda prevaleceu no ambiente educacional. Os institutos de ensino superior deveriam manter a oferta dos cursos que formavam profissionais da educação e o curso normal superior para aqueles docentes que atuavam na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, sendo aceita formação mínima até que o tempo de transição para cumprimento das alterações terminasse, permanecendo até 2002, quando as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para o ensino superior são decretadas e nos anos seguintes as DCNs para cada licenciatura específica (GATTI E BARRETO, 2009).

Nesse sentido, até que a mudança proposta pela nova LDB e reforçada com as DCNs começou a valer houve certa comoção por parte dos professores em relação à categoria de ensino a ser realizado neste novo processo de formação, uma vez que o normal superior, a pedagogia, os Institutos Superiores de Educação (ISE) e Faculdades/Universidades de ensino apresentavam superposição, sendo que a formação nos Institutos possibilitava as mesmas oportunidades de mercado de trabalho para quem buscasse as licenciaturas ou a pedagogia, só que mais rápida e barata, além disso, a formação ficava com ar duvidoso quanto à titulação, sendo, aquele licenciando devia ser considerado especialista da área ou professor? (GATTI, 1992; TANURI, 2000; SAVIANI, 2005).

Gatti e Barreto (2009) destacam que a nova LDB trouxe alterações relevantes para o campo da formação docente, porém, o currículo ainda apresentava traços das legislações anteriores. Saviani (2005) ressalta que essa LDB foi uma oportunidade para uma mudança consistente nos moldes de formação de professores no país, porém da maneira como foi elaborada, não conquistou as reivindicações feitas, características que podem ser presenciadas

até os dias atuais.

Somente com a promulgação das DCNs em 2002, para a formação de professores no ensino básico, é que acontecem mudanças que se tornam de fato expressivas no campo da formação de professores.

Essas diretrizes trazem alterações no que diz respeito inclusive à formação voltada à cidadania, tendo como um dos focos principais a preocupação com o desenvolvimento pessoal, social e profissional daquele docente destacando também, a educação para alunos com necessidades especiais e de comunidades indígenas, orientando para uma nova estruturação dos currículos das licenciaturas, e a adequação em relação com a prática do futuro formador dando destaque à dialogicidade entre ação-reflexão-ação, buscando dar privilégio nas intervenções das situações-problemas enfrentadas dentro e fora das salas de aula, e a articulação da prática desde o início dos cursos (BRASIL.CNE, 2002).

Entretanto, o que foi observado é que tais orientações, embora de grande relevância para a formação, não foram concretizadas nos respectivos currículos. Gatti e Nunes (2009) abordam que a perspectiva histórica de desarticulação entre teoria e prática, focalizando mais horas de teoria desmembrada da prática permaneceu mesmo depois de tais ajustes.

Para a organização do ensino nas Universidades, foi dada opção de escolha em relação à integração do formato dos Institutos Superiores de Educação e da Escola Normal Superior, autonomia para a elaboração dos projetos institucionais dentro das licenciaturas plenas, conduzindo para a tentativa de uma formação menos fragmentada, visando à interdisciplinaridade entre os cursos e os próprios conteúdos de cada licenciatura.

Em relação aos ISEs, em 1999, o Conselho Nacional de Educação (CNE) veicula uma Resolução CP (1/99) que fortalece o arranjo formativo incluso na LDB de 1996, buscando garantir o caráter orgânico no âmbito da formação de professores, e estabelece ficar em seu domínio à formulação de projetos próprios, a institucionalização das escolas normais, a criação de novos estabelecimentos que não detinham autonomia universitária, no campo das faculdades integradas e/ou distantes na tentativa de reparar, substituir e dar uma nova configuração aos cursos de formação de docentes espalhados pelos diversos cantos do país, designando ainda, que os ISEs formem uma equipe de coordenação ou direção para sistematizar, acompanhar a realização e avaliação dos projetos dos cursos. Além disso, apresenta uma maior preocupação com o grupo formador, exigindo uma formação mais sólida para os mesmos, com pós- graduação nas áreas a serem ministradas (GATTI E BARRETO,

2009).

Porém o que aconteceu, segundo as autoras, foi que os ISEs perderam sua articulação, devido a tais exigências. Houve grande expansão das escolas normais e movimentação para o campo das instituições privadas, uma vez que, o nível de formação para se trabalhar nos ISEs custava mais e exigia maior titulação.

Muitos avanços, e também retrocessos, no campo da formação de professores processaram-se nesse tempo. É possível perceber que tais pontos se desenrolam à medida que há troca de governo, em que os governantes, por questões ideológicas, políticas, e às vezes pelo simples fato de ser oposição, trocam as políticas sociais por capricho de manter as propostas do governo anterior. Um exemplo de governo que implantou diversas políticas no campo social foi o eleito em 2003, que apesar de falhas em muitos aspectos, apresentou planos estruturantes para o desenvolvimento de políticas sociais, dentre elas, na área da educação, que foram essenciais para mudanças no que diz respeito à tentativa de diminuir as desigualdades causadas por um sistema que privilegia quem já tem privilégios e dificulta ainda mais a vida de quem já tem muitas dificuldades, tanto no aspecto econômico, como no social, no político e no cultural. O que corrobora com o que Aguiar discute:

A formação de professores, desde o surgimento formal da Universidade no Brasil, em 1920, suscita inúmeras questões no campo da discussão teórica, da prática pedagógica e da legislação educacional. O sentido atribuído a essa formação tem refletido, historicamente, os embates de posições conflitantes: uma que visualiza a formação de professores como profissionais competentes para o mercado de trabalho; outra que situa a formação de docentes como educadores com sólida preparação cultural, científica e política e não apenas profissional. Para essa última posição, têm convergido as entidades acadêmicas da área que pugnam por uma educação emancipadora. Contudo, a depender da agenda dos grupos políticos que se revezam na máquina estatal, o pêndulo das políticas públicas de formação para o magistério tende para um dos polos e influencia as definições sobre o locus e o nível em que se situa essa formação (AGUIAR, 2010 p.1).

Maiores incentivos através de programas como o REUNI (Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) e o Programa Universidade para Todos (Prouni) dentro das Instituições, tanto públicas como privadas, proporcionaram que os novos profissionais em diversas áreas, dentre elas a formação de professores, mudassem um pouco do que a história vinha nos apresentando, abrindo suas portas para aqueles que historicamente não puderam frequentar tal ambiente.

Nesse sentido, no ano de 2007, foi aprovado o Plano de Desenvolvimento da

Educação (PDE), que teve como proposta melhorar a educação no Brasil reconhecendo como princípio básico a busca pela autonomia aliada ao processo de socialização de cada indivíduo, propiciando uma formação capaz de dar subsídios à busca de uma educação crítica, reflexiva e inovadora frente à educação (HADDAD, 2008).

O plano surge com uma reflexão que traz formulações desde a educação infantil até o ensino superior, num prazo de 15 anos. Considerado também um plano executivo longe de uma proposta de neutralidade, foi estruturado em torno de quatro eixos principais que perpassam a alfabetização, a educação básica, a superior e profissional e sustentado em torno de seis pilares, sendo: visão sistêmica da educação, territorialidade, desenvolvimento, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social que em seu conjunto reflete como o plano pretende dar conta das questões que historicamente fazem da educação brasileira refém de programas fragmentados, sem preocupações entre as ligações necessárias para fazer da educação o caminho para a busca da emancipação e autonomia de cada cidadão brasileiro.

O Estado tem papel fundamental na educação, e a construção de uma sociedade que preza por justiça, solidariedade, liberdade e igualdade só pode ser alcançada respeitando as diferenças. Nessa perspectiva, o PDE propôs em sua formulação um modelo de educação baseado nos princípios básicos da Constituição de 1988, que em seu art. 3º estabelece:

Construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (BRASIL, 2018).

A discussão que o PDE propõe para sua formulação é a de não abandonar as premissas nas quais a sociedade é historicamente refém, sugerindo um enlace entre a dimensão territorial e educacional, uma vez que, é no âmbito espacial que as desigualdades sociais, econômicas, culturais e políticas se manifestam e se reproduzem historicamente. É neste sentido que o plano procura chamar atenção para a redução das diferenças e união do todo, diferenças sociais e regionais, que são propagadas segregando periferia e centro, campo e cidade, capital e interior e às vezes, entre bairros de uma mesma cidade (HADDAD, 2008). Ainda segundo o autor:

A razão de ser do PDE está precisamente na necessidade de enfrentar estruturalmente a desigualdade de oportunidades educacionais. Reduzir desigualdades sociais e regionais, na educação, exige pensá-la no plano do País. O PDE pretende responder a esse desafio através de um acoplamento entre as dimensões educacional e territorial operado pelo conceito de arranjo



educativo. Não é possível perseguir a equidade sem promover esse enlace (HADDAD, 2008 p.5).

Dessa forma o PDE procura promover uma visão sistêmica de todo o processo educacional, abordando a necessidade de reflexão da formação desde o maternal até a pós-graduação, de forma a alcançar uma educação menos fragmentada, buscando a autonomia do sujeito como foco para a manutenção de uma sociedade menos desigual. Haddad (2008) considera que a “Visão sistêmica implica, portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente” (HADDAD, 2008).

Nessa perspectiva a formação de professores se caracteriza por acontecer em dois momentos, a formação inicial, enquanto estudante dos cursos de licenciatura e formação continuada, que acontece após a entrada no mercado de trabalho.

### 3. FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES

#### 3.1. Formação inicial

É necessário que a universidade cumpra seu papel de formadora, e proporcione aos docentes em formação inicial a aproximação necessária com a educação básica, tanto com os alunos e gestores, quanto com os professores em formação continuada, contribuindo assim, para que estas aconteçam de maneira eficiente e mais próxima possível da realidade dos envolvidos, entretanto, é importante chamar atenção para o fato de que as reflexões e estudos acerca da formação continuada acontecem também por parte do estímulo da escola, dentro do ambiente escolar, mesmo que as idéias e pesquisas venham da Universidade, é necessário que as escolas estejam abertas, e mais que isso, proporcione tempo e estrutura para que a formação aconteça.

A distinção entre formação inicial e formação continuada se dá na medida em que se considera o espaço escolar como centro desta discussão. Se a formação é voltada para o estudante que se dirige até a escola para desenvolver as práticas que lhe foram atribuídas de acordo com seus currículos dentro das Universidades, em cooperação com aqueles docentes que serão seus e suas futuros colegas de profissão, chamamos de formação inicial. Mas se a formação acontece com aquele que já está inserido no corpo docente da escola e que tem este espaço como meio de disseminação de seu conhecimento, chamamos de formação continuada (SILVA JUNIOR, 2013).

Aguiar (2010) traz que formação inicial é um termo utilizado para tratar do percurso formativo dos professoras para o magistério da educação básica, que se concretiza nos cursos de formação dentro das Universidades, Institutos, Faculdades e outros, por meio de um currículo voltado ao exercício profissional. O professor, como responsável por organizar o processo de ensino- aprendizagem dentro da sala de aula, deve estar em consonância com uma formação contínua, e a formação inicial pode contribuir de forma primordial para este fim. Entretanto não é só responsabilidade do docente a revolução que tanto necessita o ensino, muitos são empecilhos nesse caminho, Gatti aborda que:

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas

populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e, também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas (GATTI, 2010, p. 1359).

A formação inicial tem como base as licenciaturas, que envolvem disciplinas de conteúdo específico e pedagógicas ao longo de seus cursos (GATTI, 2010). Como já apresentamos anteriormente, traz um rastro de deficiência histórico, com poucas políticas de formação que proporcionem uma mínima vivência e apropriação necessária para um maior domínio das situações de aula, aliando a teoria com a prática.

O principal contato que o licenciando tem para se aproximar da realidade escolar é por meio do estágio supervisionado, atividade que é oferecida mediante regime de colaboração entre os estabelecimentos de ensino, disciplina que geralmente acontece ao longo da segunda metade do curso. Através dessa aproximação o estagiário tem a possibilidade de conviver, se relacionar e pôr em prática o que foi estudado durante seu percurso formativo (JARDILINO E BARBOSA, 2012).

A resolução CNE/CP 2/2002 (BRASIL.CNE, 2002c) institui a duração mínima de quatrocentas horas para realização dos estágios supervisionados. Esta orientação é vista muitas vezes como burocrática e obrigatória, além de desvinculada da teoria, pois na maioria das vezes o licenciando faz mais práticas de observação nos primeiros módulos, sem autonomia para intervir na sala de aula (ou fora dela quando acompanha gestores), e poder por em prática o que foi estudado ao longo da graduação. Somente nos dois últimos módulos é que se abre espaço para regência de aula, proporcionando assim, que o estagiário assuma um posicionamento enquanto professor naquele ambiente (JARDILINO E BARBOSA, 2012).

Existe neste contexto a necessidade de as instituições de ensino superior pensarem a formação inicial centrada dentro das escolas, uma vez que, é nela que o futuro docente irá desenvolver suas atividades e aprimorar seus conhecimentos ao considerarmos a formação continuada. Segundo Silva Junior:

Pensar a formação centrada na escola como estratégia institucional significa colocar em discussão as características necessárias dos locais de formação e reconhecer que – pela sua própria natureza e pelas exigências da atuação profissional, futuras ou concomitantes – a formação circunscrita aos limites de uma universidade é insuficiente para dar conta do trabalho a ser desenvolvido. Não há como ignorar hoje que os contextos de trabalho carregam em si um alto potencial formativo, por isso um projeto de formação oriundo de uma universidade deverá conter, necessariamente, espaços de formação a serem desenvolvidos, periódica e continuamente, em

escolas de educação básica, uma vez que é nelas que a ação profissional do professor irá se desenvolver – ou já está se desenvolvendo, no caso da formação continuada (SILVA JUNIOR, 2013, p.9).

Buscando aprimorar esta situação, em que a parte prática da formação inicial de professores fique a cargo somente dos estágios e a formação continuada pudesse também ser melhorada o PDE propõe que a União fortaleça as políticas de formação através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (Pibid) e a Universidade Aberta do Brasil (UAB) (HADDAD, 2008).

O Pibid representa uma maneira de aproximar o licenciando da realidade escolar antes do período de estágio, ou se considerarmos como uma maneira mais abrangente de desenvolver os conhecimentos práticos desde o início do curso, buscando superar essa dicotomia teoria/prática através de uma política pública de âmbito nacional de formação inicial e continuada de professores e que se mostrou eficiente superando de longe as várias políticas criadas ao longo da história.

Criado em 2007 com o intuito de estimular a docência, promovendo um maior e profundo contato com o espaço escolar, o Pibid conseguiu promover a aliança Universidades – escolas da maneira mais rica e estimulante para ambos os lados, distribuindo bolsas para professores nas universidades, nas escolas e para os docentes em formação inicial, o programa vinha cumprindo seus objetivos e abrindo espaços para uma formação realmente dialética. Os principais objetivos segundo a portaria nº 096 de 2013 foram:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II - Contribuir para a valorização do magistério;
- III - Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV - Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino e aprendizagem;
- V - Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- VI - Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;
- VII - Contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre

instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (BRASIL, 2013).

O Pibid vinha se configurando como uma política de formação de grande potencial, com instrumentos que cumpriam com importantes componentes para enriquecer tanto a formação inicial, quanto à continuada, entretanto como explicitamos anteriormente, como nossa trajetória educacional é marcada por reformas e interrupções mesmo nas propostas que dão certo, desde que aconteceu o golpe institucional de 2016 – em que foi arquiteto um verdadeiro acordo entre as instituições para retirar a presidente Dilma Roussef com o argumento de que ela cometeu pedaladas fiscais, e assumir seu vice Michel Temer com um plano de governo não eleito - vêm sendo feitas reformas em todas as esferas da sociedade, atingindo diretamente a classe trabalhadora e conseqüentemente os professores de todo o país.

Após muitas mobilizações contrárias ao fim do programa, o Pibid foi suspenso para que pudessem ser incorporadas reformulações. Porém cabe trazer aqui que a proposta de emenda constitucional 95, chamada “PEC da morte”, aprovada em 2016 (BRASIL, 2016) que estipula um teto de gastos sociais pelos próximos de 20 anos, acarreta em dificuldades também no âmbito da formação de professores.

Para que o teto de gastos pudesse alcançar suas metas, vêm acontecendo outras reformas no campo educacional como a reforma do Ensino Médio que se apresenta na Lei 13.415/2017, que sucateia ainda mais as escolas públicas, instaurando a possibilidade de professores sem formação nos cursos de licenciatura assumir as salas de aula, retirando a obrigatoriedade de disciplinas e temas importantes para uma formação cidadã como filosofia, sociologia e discussões como gênero, entre outras dos currículos, oferecendo cursos técnicos em consonância com o ensino médio para uma formação rápida e superficial. Ademais, essa reforma faz um filtro para alunos que sem condições de se manter estudando em uma Universidade, irão finalizar o ensino médio e ir direto para o mercado de trabalho, deixando para a elite, que tem tempo e condições materiais, o espaço da Universidade. Essa reforma mantém os privilegiados na frente, mais uma vez, na história da educação brasileira.

Ao adentrar o mercado de trabalho a pessoa também irá se deparar com dificuldades, visto que, houve alterações com a reforma trabalhista que retira muitos direitos dos trabalhadores e favorece as empresas e instituições explorarem ainda mais a classe trabalhadora, mostrando reflexo também na profissão docente, uma vez que, abre espaço para que o professor seja contratado sem vínculo empregatício e receba somente pelas horas trabalhadas, não mais por turno de trabalho (MORAES, 2017).

Em paralelo à reforma do Ensino Médio, está acontecendo a implementação da Base Nacional Comum Curricular, que já foi aprovada para o ensino fundamental e médio. Essas propostas desconfiguram o atual cenário educacional (MORAES, 2017).

No Ensino Médio ela abre espaço para que o estudante escolha o que irá estudar, estabelecendo que apenas as disciplinas de português e matemática sejam obrigatórias em 60% do tempo em sala de aula, as outras 40% o estudante poderá escolher a área que irá estudar e se aprofundar, sendo dividida em linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas e ciências da natureza e suas tecnologias, sendo distribuída nos três anos a escolha das instituições, além disso, traz o ensino técnico profissionalizante para dentro dessa carga horária. Tais mudanças acarretam alterações e fere a autonomia dos estabelecimentos de ensino superior, nas políticas de formação inicial de professores, e desarticula a teoria da prática, o ensino da pesquisa, o ensino infantil do ensino fundamental.

Uma política de formação inicial de professores é essencial para que se possibilite que aquele que será um futuro formador encontre no espaço de trabalho meios de estabelecer reflexões que vão além do conteúdo. Já tivemos provas históricas de que o ensino desarticulado da reflexão forma pessoas alienadas, ignorantes, analfabetos funcionais. Por isso é importante trazer para nossas discussões como a formação inicial se reflete na formação continuada e conseqüentemente na Educação Básica.

### **3.2. Formação continuada**

A formação continuada se insere no contexto do educador à medida que esse vai para o campo profissional e passa a atuar na prática da escola. Cunha (2004) traz que ela - a formação - se concretiza por ações que acontecem durante o período profissional dos docentes, apresentando formatos e duração que podem variar, numa abordagem de formação como processo, tendo os estabelecimentos e instituições de ensino a responsabilidade de promover e patrociná-los.

Gatti critica a maneira como a formação continuada é vista no Brasil:

A concepção de formação continuada é um aperfeiçoamento profissional e cultural que se tem ao longo da vida. É um aprofundamento da formação. Mas no Brasil significa dar a formação básica em educação que não foi passada pelas licenciaturas. Isso é visível pela natureza dos programas de formação continuada do MEC e das secretarias de Educação (GATTI, 2018, p.3).

A formação, tanto a inicial quanto a continuada, precisam ser repensadas baseando-se além dos aspectos técnicos, na valorização e inovação docente, não se apoiando somente no pragmatismo, mas buscando novos meios de revolucionar as práticas. A perspectiva de que a formação docente não acaba com a finalização do curso, tanto no ensino superior como no médio, foi introduzida com maior intensidade no Brasil, a partir de 1985, quando a formação de professores passou a ser conhecida em duas modalidades: formação inicial ou pré-serviço, e continuada ou em serviço (PEREIRA, 2010).

Ainda segundo o autor essas denominações foram incorporadas no sistema de ensino de maneira acrítica e errônea a partir das expressões em inglês “preservice teacher education” e “in-service teacher education”, de forma que não se encaixam na realidade brasileira, pois, é comum encontrar nas instituições de ensino, professores iniciando cursos de formação docente com uma bagagem de anos lecionando (PEREIRA, 2010).

A partir desta época o termo formação continuada passa a ser adotado para expressar tal modalidade, entretanto é conhecida também como capacitação, atualização, aperfeiçoamento, reciclagem e/ou treinamento. Carvalho (2005) aborda que deve existir uma recusa na utilização destes termos para caracterizar a formação continuada, expressando a necessidade de o conceito estar atrelado ao exercício dos professores no dia a dia das escolas.

O ponto central é que a formação de professores precisa ser considerada com a necessidade de estudos e reflexões dentro do próprio ambiente escolar, do ponto de vista da geração e continuidade de políticas públicas que tenham como referencial a manutenção de um processo que valorize a profissão em todos os ciclos, desde a educação infantil até o ensino superior, instaurando uma cultura formativa que permita a transformação no sistema educacional.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais em Educação (ANFOPE) (1998) a formação continuada deve ser entendida como um processo de continuidade da formação inicial em articulação com o campo profissional, proporcionando o desenvolvimento de novas reflexões acerca da ação profissional e a construção de novos meios para que essa ação seja permanente. Ao fortalecer, elaborar e desenvolver práticas em conjunto com a reflexão, favorecemos olhar amplamente todo o processo educativo, em que, esse profissional seja considerado de forma integral, de hominização, omnilateral em que provoca mudanças em si e se reelabora em interação com o coletivo. O desenvolvimento de

uma educação omnilateral requer que lutemos por um projeto de sociedade, de educação libertária, que foge da lógica mercantil, em que a força de trabalho, a terra, o conhecimento são transformados em capital, para (re) alimentar esse sistema que é perverso com os trabalhadores que vendem sua força de trabalho para sobreviver (FRIGOTTO, 2012). Ainda segundo o autor:

A tarefa do desenvolvimento humano omnilateral e dos processos educativos que a ele se articulam direciona-se num sentido antagônico ao ideário neoliberal. O desafio é, pois, a partir das desigualdades que são dadas pela realidade social, desenvolver processos pedagógicos que garantam, ao final do processo educativo, o acesso efetivamente democrático ao conhecimento na sua mais elevada universalidade. Não se trata de tarefa fácil e nem que se realize plenamente no interior das relações sociais capitalistas. Esta, todavia, é a tarefa para aqueles que buscam abolir estas relações sociais (FRIGOTTO, 2012, p. 272).

É importante levar em consideração muitos aspectos ao discutirmos a formação de professores. É necessário que despertemos a consciência para olhar as dificuldades que existem no campo educacional e na formação continuada de professores como algo que não será resolvido somente dentro do espaço da escola. Nóvoa destaca que “é necessário um trabalhopolítico, uma maior presença dos professores no espaço público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI” (NÓVOA, 2013, p.209).

Paulo Freire, desde seus primeiros escritos, há muitos anos, chama-nos à atenção para a necessidade de uma prática que desperte a crítica e busque a autonomia entre os sujeitos envolvidos, numa perspectiva de que a formação iniciada na graduação não termina com o fim do curso.

Ao adentrar o espaço escolar é determinante refletir sobre a realidade da sociedade e o ambiente da escola, os alunos chegam cheios de novidades e exigem que os professores acompanhe-as, articulando seus conteúdos de ensino com essa realidade que emerge. Neste sentido, manter-se atualizada e principalmente reconhecer que sua formação estará em constante mudança, atualização, e reflexão se faz essencial. Dessa forma, Freire traz que “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém” (FREIRE, 1996, p.25).

A formação continuada é um importante aspecto a se considerar, ao entender que as buscas para melhorar e aprimorar as práticas de ensino irão influenciar diretamente no trabalho desenvolvido nas aulas. Um professor que enxerga a necessidade de se atualizar não



fica parado no tempo, suas aulas têm relação com os acontecimentos históricos atrelados ou não, com as tendências atuais, os alunos são estimulados a acompanhar as aulas, refletindo para além dos conteúdos. A forma como a maioria das aulas são conduzidas atualmente são reflexos do contexto histórico, com alunos sendo tratados como esponjas, que não tem nada a contribuir, somente a absorver.

A oposição às técnicas de ensino perpetuadas historicamente é de grande relevância, quando consideramos discutir o resultado que se espera ao buscar formar pessoas, não só para atuar no mercado de trabalho, mas também saber se posicionar e ter consciência frente às questões da vida. É importante despertar em nossos alunos a reflexão de porque existe a luta de classes, porque existe tanta desigualdade, porque ainda somos explorados pelos países europeus e Estados Unidos, entre outras reflexões que urgem, principalmente em tempos de recessão, como o que estamos vivendo atualmente.

Nesse sentido, as práticas adotadas para desenvolvimento das aulas ao longo do tempo têm relação direta com a forma como as pessoas se posicionam em relação à assuntos que dizem respeito a toda sociedade. Uma educação fragmentada, forma pensamentos fragmentados. Ao ignorar a importância da formação continuada, os docentes reproduzem as técnicas de ensino que perpetuam ao longo do tempo, principalmente ao considerarmos que o método tradicional de ensino ainda é o predominante nas práticas escolares.

Freire (1968) lembra que em geral, professores realizam aulas que ele denomina como bancárias, para discutir este tipo de ensino, nos apoiamos também nas características que Libâneo (1992) descreve como ensino tecnicista. Ele aborda que a educação se torna um ato de depositar, chamando o professor de depositante – de conteúdos – e os educandos de depositários. A maneira como o educador se comporta perante o método de ensino é de comunicar e os alunos na maioria das vezes receber e reproduzir o conteúdo. Este tipo de ensino dificulta que o aluno desenvolva uma consciência crítica e visão de mundo acerca do sistema que vivemos.

Nessa mesma perspectiva, existe ainda a concepção de ensino tecnicista, que Libâneo descreve como sendo um método que:

Subordina a educação à sociedade, tendo como função a preparação de "recursos humanos" (mão-de-obra para indústria). A sociedade industrial e tecnológica estabelece (cientificamente) as metas econômicas, sociais e políticas, a educação treina (também cientificamente) nos alunos os comportamentos de ajustamento a essas metas. No tecnicismo acredita-se que a realidade contém em si suas

próprias leis, bastando aos homens descobri-las e aplicá-las. Dessa forma, o essencial não é o conteúdo da realidade, mas as técnicas (forma) de descoberta e aplicação. A tecnologia (aproveitamento ordenado de recursos, com base no conhecimento científico) é o meio eficaz de obter a maximização da produção e garantir um ótimo funcionamento da sociedade; a educação é um recurso tecnológico por excelência. Ela "é encarada como um instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da mão-de-obra, pela redistribuição da renda, pela maximização da produção e, ao mesmo tempo, pelo desenvolvimento da consciência política, indispensável à manutenção do Estado autoritário. Utiliza-se basicamente do enfoque sistêmico, da tecnologia educacional e da análise experimental do comportamento (LIBÂNEO, 1992, p.3).

O professor que tem o ensino bancário como orientador de suas práticas se coloca em posição superior aos alunos e mantém uma relação vertical, autoritária em aula, realizando um ensino mecânico, tornando o aluno reproduzidor do conteúdo, transformando o tempo de aula em um período maçante e cansativo. Neste tipo de ensino o aluno é considerado tábula rasa, papel em branco, recipientes a serem completados, o ensino é baseado em aulas descontextualizadas, longe do cotidiano dos alunos, com vistas a reprodução de conteúdos e fórmulas através da repetição, com aulas expositivas, verbais ou com demonstração, sem grandes reflexões, além de um currículo fragmentado (MIZUKAMI, 1986; LIBÂNEO, 1996, FREIRE, 1968).

Freire (1968) chama esse tipo de relação dentro e fora da aula de educação dissertadora, narradora. Explica que são relações que tornam o conteúdo petrificados e reduzem o papel dos estudantes a ouvintes. Traz ainda que "a palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante" (FREIRE, 1968).

Esse formato de educação é difundido na maioria das escolas, e pode ser facilmente discutido no campo da formação continuada. Os professores tratam os alunos como se não pudessem contribuir para construção de seu conhecimento, não consideram a bagagem cultural que os estudantes trazem para as aulas e se distanciam de seus cotidianos. Porém, ao participarem dos espaços de formação continuada, reclamam que são tratados exatamente como tratam seus alunos. Os programas de formação continuada, como abordaremos mais a frente, desconsideram as necessidades do professorado, são direcionados sem considerar suas realidades, aparecem de forma verticalizada e são elaborados de forma expositiva, sem envolver os docentes nas discussões.

Defendemos um modelo de educação dialógica, que os alunos possam contribuir nos

espaços de aula e, conseqüentemente que os docentes sejam considerados ao participarem de programas de formação continuada, professores que refletem suas práticas, tanto quando ministram aulas, como em espaços externos de aula, a formação continuada deve acontecer continuamente, a reflexão sobre a prática não pode se ater somente em espaços designados para isso.

O professor reflexivo busca uma educação libertadora e tem o conteúdo como parte do que precisa ser desenvolvido, não desvinculando o ensino da atividade social que o conteúdo perpassa, o conhecimento é baseado na prática constante em aula, buscando ajudar os estudantes a alcançar a autonomia, através do senso crítico a partir da realidade em que estes estão inseridos.

A educação libertadora para Freire (1996) se opõe ao processo educativo instituído e enraizado historicamente que favorece a opressão, pode ser concretizada quando os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem buscam desenvolver um olhar crítico acerca do conhecimento que está sendo construído, para que e onde fará sentido, despertando consciência e refletindo sobre o significado da sua existência e lugar no mundo. Ao buscar desenvolver aulas que não sejam bancárias, os professores possibilitam aos alunos fazerem conexão com os conteúdos abordados, podendo proporcionar momentos que extravasam o espaço da aula, alcançando nas suas práticas o que a teoria considera importante dentro do espaço educativo. Neste sentido, se faz necessário refletir como alcançar uma educação para autonomia com professores formados em uma educação bancária, reproduzindo dessa maneira, o método aprendido durante sua formação?

A proposta de educação defendida por Freire e assumida por diversos autores, torna-se uma ferramenta importante no processo de transformação da sociedade, porque através dela podemos auxiliar na politização dos educandos, no sentido de permitir que se apropriem da realidade, e que consigam se introduzir nas discussões, tornando-se sujeitos de suas próprias histórias e que possam atuar de forma consciente no mundo. A partir daí o processo educativo permite que as pessoas possam ter mais clareza da realidade através da conscientização, isto é, na busca por uma educação para a autonomia, o sujeito poderá vislumbrar uma proposta de mudança social através da sua leitura de mundo e da inserção nele.

Nossas raízes históricas na educação dificultam que possamos refletir sobre o que está sendo ensinado, a falta de interação entre a teoria e prática distancia o estudante do conteúdo, fazendo com que a relação professor-aluno seja marcada por conflitos e constante

desinteresse no processo de ensino-aprendizagem.

A maneira hierarquizada com que as relações entre professor e aluno se moldaram historicamente é um dos fatores que permeiam e dificultam essa relação. Os professores foram, e ainda são vistos como detentores do conhecimento, e os alunos como tábulas rasas e meros reprodutores do conteúdo, tendo seus conhecimentos prévios desconsiderados. Freire (1968) chama atenção para o fato dessa relação que é efetivamente uma relação de dominação ter como base um professor que sabe que aquele aluno não sabe, e um aluno que sabe que o professor sabe, instaurando assim tal hierarquização.

A consideração do conhecimento prévio é um ponto relevante para construção do conhecimento entre as partes. Freire (1996) traz que a escola e os docentes têm o dever de respeitar o repertório que o educando traz, relacionando com o conteúdo a ser desenvolvido, e segue fazendo o seguinte questionamento:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética da classe embutida neste descaso? (FREIRE, 1996, p.32)

O método de ensino que considera o conhecimento prévio dos alunos é baseado em práticas também diferenciadas, as aulas expositivas não são o principal recurso, além da valorização da interatividade em sala de aula, da constante troca de saber, proporcionando assim uma relação mais horizontal (MIZUKAMI, 1986; NÓVOA, 2013).

A prática pedagógica necessita ser avaliada e reavaliada pelo docente, numa perspectiva de buscar a melhoria das atividades educacionais. Ao desenvolver aulas que valorizam o conhecimento prévio dos estudantes O educador traz para dentro das aulas, uma prática emancipadora, contribuindo para o crescimento intelectual de seus educandos. Uma educação emancipadora implica em constante reflexão, que pode ser alcançada ao se avaliar o desenvolvimento de cada ação nas atividades de ensino, proporcionando dessa maneira um ciclo de ação-reflexão-ação.

Adotando este ciclo o educador tem a oportunidade de refletir e (re) elaborar críticas sobre como suas aulas, metodologias, técnicas e interações têm influenciado no processo de ensino-aprendizagem, abandonando as práticas automatizadas e o modelo de educação

bancária. Ao buscar melhorar sua formação. O professor contribui para que a formação continuada aconteça no próprio ambiente de trabalho, colaborando também para o alcance da autonomia no ambiente escolar, problematizando consigo e com os colegas suas motivações e dificuldades nas práticas educativas, contribuindo desta forma, para que possa ser reconhecido por seus pares e seja autor da produção de seu conhecimento, alcançando uma formação voltada para a emancipação e autonomia e que seja de fato, contínua.

Neste sentido Nóvoa (2013) afirma que de nada adianta a defesa de uma formação continuada focada na reflexão sobre a prática, em atividades revolucionárias se não incluirmos os profissionais atuantes dentro da discussão, e que as propostas para a melhoria na formação precisam ser apropriadas e incorporadas dentro das aulas, para que assim, os professores possam refletir suas práticas dentro dos seus espaços de trabalho, concordando com Imbernón (2010) quando diz que os formadores de professores devem criar espaços para que possam não só ensinar, mas também aprender, e que estes espaços devem servir para mais que serem instrumentos de atualização, devem proporcionar que os docentes se vejam criando, inovando, imaginando e pesquisando.

Dessa maneira ao buscarmos compreender a formação de professores no Brasil e seu reflexo na atualidade, sem a perspectiva de esvaziar a discussão em um único ponto, percebemos, entre muitos outros detalhes, que a maneira como os professores conduzem as aulas e interagem com as instâncias superiores, como gestores, superintendências, secretarias de educação, entre outros, pode ser um reflexo da sua formação e também da falta dela, quando não buscam ou não conseguem aprofundar seus estudos ao terminarem a graduação, a formação continuada fica deficiente.

Nóvoa traz que se sente desconfortável ao analisar a formação de professores, considera “estamos mais perante uma revolução nos discursos do que perante uma revolução nas práticas”, e elenca quatro principais problemas no campo da formação de professores, sendo: (1) a desvalorização dos professores e dos programas de formação, o que reflete em menor capacidade de influenciar e interferir no sistema de ensino; (2) o ensino mesmo com tanta exigência, é visto de maneira banal, fácil pela sociedade, que leva ao desprestígio dos programas de formação; (3) os pedagogos são muito previsíveis, repetindo ideias e temas até a exaustão, sem apresentar novas ideias depois da Escola Nova e (4) a visão que os professores e pedagogos passam é de defesa de um *status quo*, de uma utopia irrealizável (Nóvoa, 2013, p.200).

Para tais problemas o autor sugere quatro resoluções, sendo: “Por uma formação de professores a partir de dentro; pela valorização do conhecimento docente; pela criação de uma nova realidade organizacional e pelo reforço do espaço público de educação” (NÓVOA, 2013, p.200).

Nesse sentido, a formação continuada para além da necessidade do exercício profissional precisa ser incorporada no cotidiano escolar, espaço que pode ser considerado privilegiado para discussões e trocas, onde a interação entre os profissionais, que atuam tanto na gestão quanto nas aulas, pode contribuir para o enriquecimento das práticas e alcance um caráter de transformação na coletividade.

Machado traz que:

A formação então, enquanto parte intrínseca da profissão, necessita de uma interiorização cotidiana dos processos formadores, pelos sujeitos que estão implicados neste processo. Sendo o sujeito da formação continuada um personagem ativo neste processo, é importante atentar que esta formação ocorre de dentro para fora, ou seja, o professor não é formado, mas forma-se no exercício de sua profissão (MACHADO, 2013, p.24).

Considerar a formação continuada de professores requer a existência de condições de autonomia para a busca de um saber profissional que proporcione aos alunos o alcance de um saber social. Ao se formarem dentro do espaço escolar os docentes constroem uma identidade profissional e possibilitam que tal formação rompa as barreiras individuais e se construa de maneira coletiva, de modo que, ao interagirem possam discutir a resolução de problemáticas que muitas vezes dizem respeito a mais de um profissional dentro do ambiente escolar. Carvalho (2005) traz que a identidade docente tende a ser definida como multi/interdimensional, de modo que essa identidade é construída como a de um ser em movimento, com valores, crenças e atitudes que se moldam em torno de um eixo profissional/pessoal que o diferencia das outras profissões. Entretanto ao moldar essa identidade na e pela prática os docentes muitas vezes se rendem e reproduzem práticas e discursos que não são coerentes com as suas ideologias, utopias e acabam se enquadrando na cultura das instituições, que muitas vezes está descolada de uma reflexão crítica, permeada por uma cultura tecnicista (MACHADO, 2013).

Para Imbernón (2010) a formação continuada de professores é imprescindível em qualquer instituição educacional, para a melhoria da qualidade de ensino. O autor ressalta que a formação até vem acontecendo, mas não tem sido desenvolvida na prática, chamando

atenção para a necessidade de transformação na cultura, onde a educação bancária ainda persiste, defendendo a necessidade da integração de projetos que aliem teoria e prática. Ainda segundo o autor é necessário despertar um novo olhar para o processo de ensino dentro das propostas de formação continuada, e não será através de cursos, oficinas e seminários expositivos que a mudança ocorrerá. É importante que os profissionais que se interessarem sejam incentivados e valorizados, concordando com Nóvoa (2013) que defende uma formação que venha de dentro, ou seja, na qual os professores participem da formação de seus colegas, de dentro da própria profissão como autores de decisões e ações. Para o autor o que se observa na maioria das vezes são grupos de especialistas e pesquisadores que não participam do contexto escolar propondo mudanças e correções nas práticas educativas, chamando a atenção de que é claro que estes grupos contribuem para melhorias, mas ao deixar de incluir os professores nas discussões promovem a marginalização dos mesmos.

Ao buscarmos nos localizar no campo educacional, percebemos que muitas das vezes as propostas de formação continuada vêm prontas, sem considerar as particularidades de cada professor, escola e região em que estes se localizam, havendo assim, uma generalização. Concordamos com Imbernón que afirma que:

A formação continuada de professores passa pela condição de que estes vão assumindo uma identidade docente, o que supõe a assunção do fato de serem sujeitos da formação, e não objetos dela, como meros instrumentos maleáveis e manipuláveis nas mãos dos outros (IMBERNÓN, 2010, p.79).

A prática e a teoria precisam estar atreladas para que se alcance de maneira clara um conhecimento que vá além dos conteúdos de cada disciplina do currículo. Portanto é necessário refletir como alcançar tais metas através de estratégias que possibilitem que o campo de formação continuada seja reestruturado a partir do que os docentes consideram relevante dentro de suas práticas.

Para isso é necessário que os docentes tenham oportunidade de debater e confrontar seus pontos de vista, alinhando suas teorias e práticas com os colegas de profissão, para que, dessa forma possam se tornar protagonistas da sua formação, buscando maior valorização social, econômica e nestes tempos sombrios para os profissionais da educação, política também. Soares considera que:

A interação entre os professores, seja no ambiente escolar, buscando-se a troca de experiências ou a ajuda mútua, seja eventualmente em outros ambientes sociais, cria oportunidades para o desenvolvimento de relações que podem ter enorme impacto institucional, já que formariam a base para uma maneira colegiada de solução de problemas institucionais. É claro,

entretanto, que essas relações não podem ser decididas ou impostas, mas crescem quando as condições corretas são estabelecidas. O ideal é a escola constituir-se como uma comunidade em que haja o sentimento de unidade, em que se busque o consenso na solução de conflitos e amplas oportunidades para trocas intelectuais. Nas relações entre os adultos e as crianças e jovens está sempre presente uma postura de acolhimento, de incentivo e ajuda. Obviamente, trata-se de uma idealização. No entanto, evidências empíricas mostram que os resultados cognitivos dos alunos são melhores nas escolas que possuem essas estruturas e mais importante, são as escolas com estas estruturas que conseguem diminuir as diferenças de desempenho entre os diferentes grupos de alunos (SOARES, 2004, p.91).

Imbernón (2010) aponta para a necessidade da formação em consonância com o contexto, chamando atenção para a não generalização dos fatos, pois nem tudo se ajusta a todas as situações, pessoas e lugares, as circunstâncias é que irão conduzir as práticas formadoras, que devem refletir no trabalho dos docentes, e no que irão desenvolver nas salas de aulas, fato que está em consonância com o que Machado traz ao nos dizer que:

Possibilitar um processo de formação continuada que leve em conta tais prerrogativas, bem como propor alternativas que tenham como pressuposto a construção coletiva e refletida das questões trazidas é traduzir o entendimento do professor como sujeito ativo e pensante de seu trabalho e de seu ofício, capaz de operar as mudanças e reconfigurações necessárias no cenário social e educativo em que se está inserido (MACHADO, 2013, p.37).

A formação continuada deve acontecer diariamente, articulada com a realidade de cada professor. Ela pode ser efetivada na troca de experiências entre os pares, na autoformação, nas intervenções individuais ou coletivas. A escola deve ser o espaço que proporciona troca, renovação e reconstrução de conhecimentos entre os docentes, dessa maneira a formação continuada seria no sentido de educar para a humanidade, numa formação que acontece em um continuum, no qual parte-se de um ponto inicial, mas não existe um ponto que encerra a continuidade deste movimento. Nesse sentido, a formação continuada se configura em um espaço de interação pessoal, profissional, cultural, social no qual é permitido aos professores apropriarem-se de processos de formação e criar significados de acordo com suas práticas.

A formação continuada de professores está regulamentada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), no art. 62 e 62-A, que assim dispõe:

Art. 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. (Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017) [...]

Art. 62-A. A formação dos profissionais [...] far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

Parágrafo único. Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o *caput*, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013).

A LDB deixa clara a garantia da formação continuada aos profissionais da educação. Para os docentes, a escola é o espaço privilegiado para a formação continuada acontecer. Igualmente importante é observar e refletir sobre o que pensa, como pensa, para que, conjuntamente com os demais profissionais da educação, possa avaliar sua prática.

A formação continuada se constitui como importante componente no percurso da carreira docente. Pensá-la requer esforço por parte de toda comunidade escolar. Freire (1996) traz que é na formação continuada que o professor alcança o momento fundamental de reflexão crítica sobre sua prática, e que isso só é possível ao aliar a teoria à prática, ou seja, ao refletir e estudar sobre seu desenvolvimento o educador consegue perceber o que pode manter e o que precisa melhorar dentro da sua realidade, reelaborando e aperfeiçoando suas práticas educacionais, alcançando uma verdadeira práxis.

Nesse sentido, a formação de professores traz no seu histórico muita luta para se consagrar como um importante campo de mudanças na qualidade da educação brasileira, proporcionando que mesmo com tantas adversidades e demora, a passos muito lentos, apresente algumas melhorias com o passar do tempo. Ainda é preciso muito mais, necessitamos de atenção por parte daqueles que se propõe governar, e particularmente neste momento em que estamos vivendo com ataques expressivos, que tem como objetivo o desmonte da educação pública, gratuita e de qualidade, precisamos nos unir para que o pouco que avançamos não se retroceda.

### **3.3. Tempo extraclasse**

Neste sentido a formação continuada deve acontecer na interação, que precisa ter lugar dentro do espaço escolar, e o tempo extraclasse pode ser um dos espaços para que o docente possa refletir, formular e interagir com os colegas. O tempo extraclasse, também conhecido como hora-atividade é caracterizado por ser o tempo em que o professor desenvolve

atividades pedagógicas fora espaço da aula. Nesse tempo podem ser realizadas atividades de vários tipos. Na rotina dos docentes, em todos os níveis de ensino, o tempo extraclasse é expresso por espaços de tempo e lugares e podem ser considerado como oportunidade para o desempenho de atividades de estudo, planejamento e organização de aulas, leitura, avaliação e orientação de trabalhos de estudantes, projetos, provas e outras atribuições inerentes à função docente; atualização pedagógica e também para o desenvolvimento de estudos e pesquisas (NUNES, 2010).

Fruto da conquista dos professores nos anos 1980, quando se juntaram para denunciar as condições precárias de trabalho e reivindicar melhorias na profissão, o tempo extraclasse compôs uma das pautas que integravam a necessidade de oportunidades para reflexão e formação continuada (CZEKALSKI, 2008).

A LDB institui em seu art. 67 que as instituições deverão valorizar os profissionais da educação e apresenta uma lista do I ao VI inciso chamando atenção para pontos essenciais, e especificamente em seu inciso V que ocorra “ [...] período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho; [...]”. Apesar de não estar definido como tais orientações deveriam ser seguidas, elas possibilitam que as atividades fora da aula, se transformem em oportunidade para os docentes desenvolverem seus estudos e práticas que permeiam sua formação continuada.

Em 16 de Julho de 2008 foi sancionada a Lei 11.738, conhecida como Lei do Piso Salarial. Esta regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação do magistério público da educação básica. A lei representa uma vitória da categoria, que lutou por muitos anos para que tais direitos fossem alcançados.

A lei estabelece em seu artigo 2º, §1º que “O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais”. E em seu §4º que “Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos”. Desta maneira, no mínimo 1/3 da jornada de trabalho deve ser destinado às chamadas atividades extraclasse, mostrando-se em consonância com o inciso V do art. 67 da Lei nº 9.394/96 citado anteriormente. A lei estabelece ainda que os entes federados deveriam se adequar aos novos requisitos de forma

progressiva a partir de 1º de janeiro de 2009, porém no mesmo ano foi questionada junto ao Supremo Tribunal Federal mediante Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) solicitada pelos governos de cinco estados, sendo eles: Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul, Paraná, Ceará e Santa Catarina, apoiados pelos governos dos estados de São Paulo e Minas Gerais. Ação que já foi finalizada pela Corte da época e declarada constitucional (BRASIL, 2012).

Na época o então ministro Ricardo Lewandowski, ao se referir sobre o tempo extraclasse se posicionou com a seguinte fala:

Eu ousaria, acompanhando agora a divergência iniciada pelo Ministro Luiz Fux, entender que o § 4º também não fere a Constituição pelos motivos que acabei de enunciar, pois a União tem uma competência bastante abrangente no que diz respeito à educação. Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os alunos, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão apenas 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula. Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação de aulas, encontros com pais, com colegas, com alunos, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais (BRASIL, 2012).

Em Minas Gerais o governo, na época sob gerência do PSDB, se “esquivou” do cumprimento da lei, manobrando a população com o argumento de que cumpria e que além do mais pagava acima do Piso Nacional, isso porque no estado os docentes são contratados para uma carga horária de 24 horas/aulas e a Lei do Piso Salarial faz referência a jornada de 40 horas/aulas, e pagava também várias gratificações que não estavam vinculadas ao salário base, uma brecha na lei que a gestão aproveitava (PEREIRA, 2016).

Com a tentativa leviana de não cumprir a lei estabelecida em âmbito nacional, o governo do Estado, após muita luta dos servidores da educação, que mobilizaram uma greve de 112 dias no ano de 2010, apoiados pelo Sindicato Único dos Trabalhadores da Educação de Minas Gerais (SindUTE), acatou a lei e em 2 de dezembro de 2011. Aprovou a Lei 19.837/11 no estado, cumprindo o que já tinha sido estabelecido em todo território nacional, porém de maneira progressiva, sendo de janeiro de 2012 a janeiro de 2015, ocasionando em um congelamento de três anos, retirando o direito à progressão e a promoção durante o período, como prevê o artigo 16 da referida lei (PEREIRA, 2016).

Passados 11 anos da referida Lei em âmbito nacional, a Prefeitura do município em estudo ainda não cumpre a mesma, os docentes cumprem praticamente todo o tempo de

contrato ministrando aulas, havendo apenas um encontro mensal, chamado reunião de módulo, que, em geral, recai em demandas operacionais ou burocráticas.

Com relação a importância deste momento para os professores, Czekalski (2008) traz que:

Sabe-se que os docentes encontram-se emaranhados numa teia de atividades burocráticas. Estas moldam as práticas, orientam suas condutas e suas relações, restando pouco tempo para a pesquisa, o que impossibilita um planejamento mais dinâmico para suas aulas e maior crescimento intelectual (CZEKALSKI, 2008, p.96).

O tempo extraclasse, mesmo sendo uma lei que não é cumprida nas escolas observadas, se constitui também como espaço que possibilita a interação e reflexão coletiva, pois pode permitir que os docentes se aproximem para fazer trocas de experiências e socializarem atividades e projetos que deram ou não certos, além disso, contribui também para romper o engessamento do currículo e trabalho fragmentado (CZEKALSKI, 2008).

Previsto em lei o tempo extraclasse é de suma importância para o desenvolvimento profissional e intelectual dos docentes. Nesse tempo os docentes podem buscar aprimorar suas práticas, refletir e aperfeiçoar seus planos de aula, além de se formarem tanto individual como coletivamente, através da interação com seus colegas e gestores, por meio de propostas que venham a surgir dentro de suas realidades nas escolas e no seu entorno, correspondendo às demandas trazidas por seus alunos, pais e comunidade escolar. Arelaro et al. consideram que:

A definição de uma jornada de trabalho compatível com a especificidade do trabalho docente está diretamente relacionada à valorização do magistério e à qualidade do ensino, uma vez que a dupla ou a tripla jornadas comprometem o desempenho do professor (ARELARO et al., 2014, p.201).

Eu, agora pesquisadora, durante minha trajetória formativa enquanto cursava Licenciatura, tanto no Pibid, como nos estágios e agora durante o desenvolvimento desta pesquisa, em que tive oportunidades de conviver com diversos professores em várias escolas observei que o tempo extraclasse é utilizado por parte dos professores e também da gestão escolar para resolver pendências burocráticas, desviando a ideia de que esses professores necessitam de tempo para que possam desenvolver estudos, pesquisas e atividades para sua formação continuada, podendo acarretar em dificuldades para reflexões acerca das práticas escolares de forma interdisciplinar e individual.

#### 4. PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa desenvolvida para a realização deste trabalho foi do tipo estudo de caso atrelado a pesquisa participante, a abordagem metodológica foi a qualitativa, da qual além da coleta de dados secundários por meio de análises documentais, foram coletados dados primários por meio de entrevistas, além disso, o diário de campo e gravações de voz também foram utilizados para coleta de dados durante o decorrer das atividades.

A pesquisa de abordagem qualitativa é escolhida quando a pesquisa tende a se concentrar na totalidade dos fatos, e não somente nos resultados e produto, proporcionando um compartilhamento rico entre os interlocutores, valorizando os diferentes diálogos e práticas observados em campo, entendendo as diferentes perspectivas e contextos sociais. Além de ter um aspecto peculiar de permitir uma diversidade metodológica, de forma a ser possível que a partir da coleta dos dados possamos contrastar o método adotado, possibilitando maior flexibilidade durante e após a coleta.

Chizzotti (2003) traz que na pesquisa qualitativa:

Existe uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (CHIZZOTTI, 2003, p.221).

A importância de atrelar o estudo de caso à pesquisa participante se deu pelo fato do reconhecimento acerca da necessidade da pesquisadora estar envolvida com a realidade prática no campo de pesquisa.

A pesquisa participante é caracterizada por integrar o pesquisador ao campo de pesquisa, combinando a ação conjunta entre o trabalho social e o espaço educacional. Para Thiollent (1987), em concordância com Minayo (1993) esse tipo de pesquisa proporciona ao pesquisador adentrar o universo dos pesquisados diminuindo a estranheza recíproca, proporcionando dessa forma, que um possa se colocar no lugar do outro, diminuindo o abismo que o desconhecido causa. Um traço importante deste tipo de pesquisa é o envolvimento com o público pesquisado, proporcionando diversas trocas entre os interlocutores. Demo (1987) aponta que é através do conhecimento que os grupos reprimidos conseguem criar consciência dos processos de manipulação das classes mais exploradas, e que um dos objetivos da pesquisa participante é dar espaço para que o saber popular dialogue

com o espaço acadêmico proporcionando um maior enriquecimento intelectual, uma vez que, conhecimento é poder. Ainda segundo o autor, a pesquisa participante expressa toda a aversão em relação a manipulação e alienação da sociedade (DEMO, 1987).

Existem algumas características consideradas básicas para que a pesquisa seja considerada qualitativa, sendo: o método de pesquisa tem o ambiente natural como fonte primária de dados, e a presença do pesquisador é indispensável, é uma modalidade descritiva, ou seja, o detalhamento das atividades tem papel fundamental nesta abordagem, pois é através dela que se aprofunda nas análises e disseminação dos resultados, além disso, essa modalidade utiliza de documentos que são gerados a partir da observação e descrição dos envolvidos, valorizando todos os detalhes da observação e compreensão total dos fenômenos; a preocupação com o processo se dá de maneira mais intensa que com o produto gerado pela pesquisa; a atenção do pesquisador se dá essencialmente ao valor que as pessoas ou fenômeno em estudo dão às coisas e à sua vida, o olhar deve ser voltado às atividades decorrentes do objeto de estudo, a partir da perspectiva dos participantes; o enfoque na análise de dados é indutivo, ou seja, como geralmente a pesquisa qualitativa não tem uma hipótese anterior ao estudo, partem de questões e focos de interesses amplos, que vão sendo afinadas ao longo da pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Ao buscarmos diferenciar abordagem qualitativa da quantitativa, verificamos que esta tende a ser mais engessada quando o foco de trabalho venha de contextos e fatos sociais, no sentido de que tende mais a quantificação dos dados como forma de sustentar e validar as generalizações, propondo uma única maneira de pesquisar determinado objeto. Oriunda das ciências naturais, a pesquisa quantitativa parte de uma hipótese-guia e geralmente faz as observações como agente externo, não participante do contexto, onde faz um percurso indutivo para a determinação de leis, por meio de constatações objetivas e sustentado por dados estatísticos. Além disso, diferentemente da pesquisa quantitativa, na abordagem qualitativa existe um leque de possibilidades tanto de método de coleta de dados como de escritas, que propiciam difundir de maneira inovadora os resultados das pesquisas, gerando um excitante universo de possibilidades (CHIZZOTTI, 2003).

No que concerne ao estudo de caso, este deve ser sempre bem demarcado, apresentando com clareza seus delineamentos no processo de desenvolvimento do objeto a ser pesquisado. Este método chama atenção pelo seu desenvolvimento unitário dentro de um contexto que pode ser extenso ou não. Ao pensarmos em estudar algo que seja mais

específico e que apresente um valor em si mesmo, o estudo de caso é a melhor opção (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

A pesquisa foi desenvolvida em três escolas municipais e o foco de observação foram os docentes e grupo gestor relativo aos anos finais do ensino fundamental. Buscamos participar das atividades escolares, observando a frequência, interação e participação dos/das docentes nos momentos em que estavam fora da aula.

Ainda, segundo as autoras, as características que são constantemente associadas aos estudos de caso se superpõem às características gerais da pesquisa qualitativa, chamando atenção para a descoberta de questões que vão além do que já foi deduzido na pesquisa que antecedeu teoricamente o estudo de campo, o pesquisador precisa ficar atento à detalhes que podem surgir durante a observação, novos detalhes surgem e supõe que a pesquisa não é uma coisa acabada, mas algo que se concebe antes, durante e depois do processo (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Alguns aspectos são imprescindíveis para que a pesquisa através do estudo de caso seja relevante de fato, sendo: a interpretação do contexto em que o objeto está inserido é indispensável para que o pesquisador entenda e se situe, as ações, comportamentos, interações e o ambiente do objeto devem ser levadas em consideração a todo momento; a realidade é um aspecto que o estudo de caso focaliza durante todo o desenvolvimento da pesquisa, a observação perante o contexto real em que os interlocutores estão é parte indissociável da pesquisa. O levantamento de dados deve ser feito através das mais diversas fontes, buscando revelar como se dá a interação e participação entre todos os envolvidos no processo. É necessário que o pesquisador se atente a todos os detalhes coletados em diferentes momentos, situações e com diferentes pessoas, para que ao final possa cruzar as informações e obter novos dados, ou confirmar/rejeitar possíveis hipóteses. A generalização dos dados é importante para que o pesquisador aplique suas observações ao que ele também vivência, possibilitando que aprimore também sua prática.

Os estudos de caso proporcionam que o leitor tenha mais de uma visão sobre o que está sendo apresentado, promovendo dessa maneira, que não seja deduzido que exista apenas uma visão ou verdade daquilo que está sendo exposto. Um último ponto relevante acerca das vantagens de se aplicar o estudo de caso em uma pesquisa qualitativa é que os relatos feitos através deste tipo de método são mais acessíveis linguisticamente que outros métodos, uma vez que, geralmente usam uma linguagem mais informal, sendo possível também que os

relatos sejam feitos de diferentes formas, dependendo do público ao qual se destina. O estudo de caso só se materializa enquanto caso, no decorrer do desenvolvimento do estudo, sua preocupação maior é com a maneira como será transmitido, sendo necessário que seja de forma clara, direta e bem articulada (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Utilizamos também de análise documental, entrevista semiestruturada e diário de campo para levantamento de dados. A análise dos documentos foram feitas nas escolas municipais, para isso buscamos analisar o regulamento que orienta essas escolas no que concerne à formação continuada e o tempo extraclasse e os projetos políticos-pedagógicos de cada escola. As entrevistas foram feitas com gestores, professores dos anos finais do ensino fundamental das escolas municipais, além disso, surgiu a necessidade de conversar com integrantes do sindicato municipal, para o desenvolvimento das propostas e diante da dificuldade de ir em todas as escolas, escolhemos três delas para este estudo, duas localizadas em áreas consideradas periféricas e uma central. Buscamos dialogar e observar sobre como os docentes integram sua formação continuada, se havia oportunidade de estudos durante os tempos extraclasse e como a Secretaria Municipal de Educação (SME) e gestores fomentavam e colaboravam para que estes espaços acontecessem.

A análise documental se torna uma importante ferramenta na pesquisa qualitativa, uma vez que, os documentos passam a ser fonte de investigação no processo de pesquisa e devem ser utilizados a fim de extrair elementos que possam ser avaliados e discutidos para contribuir com as questões propostas no estudo e/ou pesquisa. Além disso, as autoras apontam ainda as vantagens do uso dessa abordagem metodológica, como a disposição e acessibilidade dos documentos, e serem estes também fontes estáveis e ricas, uma vez que eles imprimem um registro histórico, que inclusive, retrata um momento temporal e um contexto sociocultural específico (LÜDKE E ANDRÉ, 1986).

Concomitantemente às análises documentais utilizamos outro método de obtenção de dados, feito por meio de entrevistas semiestruturadas, estas aconteceram em abordagens durante o tempo extraclasse dos professores, sendo: nos intervalos de aula, as chamadas “janelas” que se caracterizam por serem o tempo em que o professor precisa esperar seu horário de aula e buscamos entrevistá-los também nos horários em que aguardavam para a reunião de módulo, ou reunião pedagógica, que é o momento em que teoricamente eles e elas discutem as questões conflitantes nas salas de aula, as burocracias e demandas das secretarias municipal e regional de ensino.



Lüdke e André (1986) trazem que a pesquisa por meio de entrevistas é um instrumento rico, pois possibilita a interação entre os interlocutores, retirando o ar de hierarquização que pode existir entre o pesquisador e o pesquisado em outros instrumentos de pesquisa, como a observação unidirecional, ou os questionários. Este tipo de entrevista retira a rigidez daquelas que já vêm pronta, com questões ordenadas, abrindo maior espaço para um diálogo fluido e autêntico, onde é possível alcançar o dado necessário com um público diverso. Ainda segundo as autoras, as entrevistas mais abertas são mais flexíveis e possibilitam o esclarecimento de dúvidas, correções e adaptações que são mais difíceis em outros tipos de coletas de dados.

As entrevistas e observações foram feitas com representantes da SME, sendo que o responsável pelos anos finais do ensino fundamental no início da pesquisa era um, depois quem respondeu pela SME foi uma servidora que não estava designada para o cargo e no início do ano de 2019 uma outra pessoa assumiu aquele posto, e em três escolas, onde buscamos dialogar com diretoras, uma vice-diretora, três supervisoras e cerca de 35 docentes, a maioria mulheres, das três escolas em questão, no decorrer dos meses de outubro a dezembro de 2018, sendo necessário retornar às escolas no mês de fevereiro de 2019.

Tendo em vista que o tempo extraclasse envolve legislação e que a lei se conquista com luta, buscamos o sindicato dos servidores municipais para investigar e dialogar acerca do tema. Foi explicado que o tema já foi pauta de discussões, entretanto foi pontuado que para conquista desta lei é necessário que a categoria se una para reivindicações coletivas e que existe uma grande dificuldade para tal articulação. Salientamos que tentamos mais contato com o sindicato em outros momentos, porém não fomos correspondidos nas outras tentativas.

O terceiro instrumento para observação e coleta de dados foi o diário de campo, nele foram registradas as questões mais subjetivas da pesquisadora, dando ênfase em todos os detalhes da observação e coleta dos dados, é neste espaço que a pesquisadora descreve suas impressões, sentimentos, angústias e limitações (BOGDAN E BIKLEN, 1994). Para fins de enriquecimento da pesquisa, com o intuito de não deixar escapar nenhum detalhe, optamos pela gravação das conversas, quando consentidas. Entrevistas são impregnadas de subjetividade e significados, ao optarmos pela gravação das falas buscamos cuidar de cada particularidade, para posteriores reflexões, pois dentro dos diálogos nossa atenção se volta para cada gesto, comportamento, expressão, entonação e mesmo os silêncios, por isso as gravações foram tão importantes.

#### 4.1. Análise dos dados

Para análise e discussão dos dados, escolhemos a análise de conteúdo (MINAYO, 1993) para organizar e analisar os componentes encontrados com maior frequência nas entrevistas. Bardin (1979) ao se referir sobre a análise de conteúdos, traz que esta se caracteriza como um conjunto de técnicas que permite analisar os materiais de pesquisa de várias formas. Este método de análise surgiu dentro do campo da pesquisa quantitativa ainda na época em que o behaviorismo predominava, no século XX, porém hoje é amplamente utilizada no campo da pesquisa qualitativa (MINAYO, 1993). Ainda segundo a autora “[...] através da análise de conteúdo, podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além da aparência do que está sendo comunicado” (MINAYO, 1993).

Esta ferramenta permite que os interlocutores se expressem de forma que o pesquisador possa categorizar os elementos que se repetem nas falas, inferindo dessa forma, sentenças textuais, que venham a representar tais falas. Dentre os diversos tipos de análise de conteúdo, escolhemos a categoria temática e nos propomos a descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação, da qual, a presença ou frequência atribuem um significado para algo que possa atingir o propósito analítico visado (MINAYO, 1993). Nessa perspectiva, após muitas reflexões e leituras buscamos desmembrar as entrevistas e as temáticas encontradas, que serão expostas a seguir. Buscamos discutir e analisar os dados baseados no método descrito acima, entretanto é necessário salientar que esta pesquisa representa mais que isso, buscamos desenvolver um estudo que se aproximasse o máximo possível de uma práxis, entramos na realidade, observamos, perguntamos e de alguma maneira, interferimos na realidade, numa perspectiva totalizante.

## 5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Sem a perspectiva de esgotar tudo o que foi falado, gesticulado ou mesmo silenciado, elencamos três categorias, falas que foram veementemente repetidas nas conversas com os envolvidas. Ao longo da discussão traremos exemplos de falas que reverberam as categorias. Com o intuito de não expor nenhum entrevistado, chamaremos as pessoas por nomes fictícios. As categorias são: Valorização da carreira docente; Gestão democrática e Estrutura Física. Portanto no quadro que segue, estão categorizadas as falas, através de frases que agrupam semelhanças entre elas, a descrição das mesmas e a frequência em que apareceram, respectivamente.

Categoria	Descrição	Frequência
Valorização da carreira docente	Diz respeito a todas as peculiaridades que a profissão demanda para sua real valorização, estabilidade através de concursos, plano de carreira, salário digno, tempo compatível com as demandas da profissão entre outros.	35
Gestão democrática	Faz menção a verticalização da gestão, tanto da escola, como das secretarias municipal, regional e nacional, chamando atenção para as propostas de formação continuada que já vêm prontas, sem serem discutidas pelos professores que receberão tais propostas, entre outros elementos necessários à sua realização.	20
Estrutura Física	Esta categoria diz respeito a falta de estrutura física dentro das escolas, tanto para que OS docentes possam desenvolver suas aulas, como para que possam estudar e se formarem, dentro daquele espaço.	22

Fonte: Michelle Júlia de Sousa (2019).

Ao acompanhar os docentes dentro das escolas para entender seus tempos, projetos e anseios, inicialmente com a ideia de discutir a formação continuada no tempo extraclasse, percebemos que os problemas estavam além da perspectiva da pesquisa, para começar a prefeitura não cumpre a lei que dispõe sobre o tempo extraclasse, atropelando dessa maneira todas as possibilidades que este tempo propõe para esses profissionais.

A primeira categoria foi o tema mais discutido, pontuado e apontado pelos entrevistadas em todos os momentos de diálogo. A pesquisa aconteceu em um momento em

que havia um número expressivo de profissionais que não estavam recebendo seus salários.

A falta de pagamento aconteceu em um contexto em que tanto os servidores estaduais quanto municipais não estavam recebendo seus salários integralmente, episódio ocorrido pelo fato da união não ter repassado as verbas Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) ao estado, segundo denúncia do governador do estado de Minas Gerais na época, acarretando em dificuldades dos municípios realizarem os pagamentos aos seus funcionários. Ao buscar os dados que confirmassem tal justificativa no portal da transparência do Governo Federal, percebemos que o site não atualiza os repasses do Fundeb desde o ano de 2016, sendo necessário procurar junto a prefeitura do município em estudo.

Quando buscamos no site da prefeitura, encontramos comunicados desde o mês de agosto justificando atrasos e parcelamentos dos pagamentos relativos ao mês de julho, sendo que estes comunicados reincidem até dezembro. Todos chamam atenção para o fato de que o pagamento não estava acontecendo de forma integral somente para os profissionais da educação, que são pagos com a verba específica do Fundeb. Uma dessas notas traz que o governo do estado de Minas também não estava repassando as verbas do ICMS, IPVA aos municípios mineiros. Encontramos também uma notícia de um jornal local que traz uma explicação de que a prefeitura antecipou o encerramento do ano letivo 14 dias antes do previsto nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs), justificando o fato pela falta de verbas, segundo o jornal da época:

O encerramento se deve ao impasse criado pelo Governo do Estado, que não tem repassado o dinheiro do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), é através desse fundo que são honrados os compromissos com a educação, como pagamento dos salários dos professores e insumos.

Os prefeitos não podem tirar dinheiro de outros setores para pagar as contas que são do Fundeb, que é uma verba carimbada, se um prefeito fizer qualquer movimentação diferente desta verba, ele corre o risco de responder por improbidade administrativa (JORNAL LOCAL).

Os profissionais com quem conversamos relataram as dificuldades e insatisfações da categoria, principalmente nos últimos meses devido à falta de pagamento dos seus salários. Em dezembro havia completado três meses que não recebiam nada, e quando receberam, em janeiro de 2019, foi pago o acumulado destes três meses, entretanto não foi pago o décimo terceiro nem as gratificações/bonificações, sendo que no final do mês de fevereiro eles ainda

não haviam recebido esses débitos. Nas escolas durante toda a pesquisa foi comum conversar com servidores que trabalhavam tanto nas escolas estaduais, quanto nas municipais, se revezando em dois ou três turnos diários para no fim do mês não saberem se conseguiriam pagar as contas do próximo mês.

Em dezembro, com o encerramento do ano letivo, foi possível presenciar momentos muito tristes, pois todas as perguntas relacionadas a pesquisa eram respondidas com argumentos que remetiam ao não pagamento do salário e o quanto estes profissionais estavam se sentindo desvalorizados, principalmente naquele momento. Ao buscarmos averiguar acerca dos repasses do Fundeb no portal da transparência do governo federal, pudemos ver que o sistema encontrava-se desatualizado desde o segundo semestre de 2016.

Por isso, consideramos que essa categoria precisa ter um espaço importante neste trabalho, uma vez que, a qualidade do ensino está diretamente ligada à maneira como estes profissionais se sentem no ambiente de trabalho, se não recebem nem seus salários pontualmente, como poderão ministrar suas aulas?

Na constituição de 1988 também está prevista a valorização da categoria no seu artigo 206, que discorre sobre os princípios em que o ensino deverá ser ministrado. No inciso V é instituído que: “valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; [...] (BRASIL, 2018).

A LDB (9396/96) em seu artigo 67 traz o que deverá ser feito no que concerne a valorização dos profissionais da educação. Este artigo traz que:

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

I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho. (BRASIL, 2019).

Existe um quadro que mostra que uma quantidade expressiva de docentes atuam como

contratados no município, e não como concursados como a lei estabelece. O último concurso para o preenchimento dos cargos dos profissionais da educação aconteceu no ano de 2009 e não abrangeu todas as áreas de ensino. Ao requerer o número de contratados em relação ao de concursados junto ao Departamento de Recursos Humanos da prefeitura, recebemos a informação de que no ano de 2018 havia 454 professores e 23 supervisores concursados, em contrapartida, o número de contratados foi de 217 professores e 8 supervisores, ou seja aproximadamente 48% dos professores na rede municipal investigada no ano de 2018 eram contratados.

Em relação às contratações para o ano de 2019, foi explicado que o quadro de professores e supervisores ainda não está completo, sendo que a prefeitura já contratou 193 professores e 3 supervisoras. É importante ressaltar que no município as diretoras são indicadas, não há concurso nem eleição para o cargo, ponto que discutiremos na próxima categoria no que concerne a gestão democrática.

Percebemos que os/as profissionais se sentem inseguros com o quadro de contratação, ao conversarmos, enfatizaram e ressaltaram essa insegurança, inclusive para responder nossas perguntas, ao buscarmos saber o que pensam acerca dos programas de formação continuada e do tempo extraclasse, eles primeiro perguntavam se seriam expostos para a SME e/ou direção, temendo perder suas contratações por reivindicarem e/ou reclamarem de alguma coisa, como destacado na fala abaixo:

Joana: “A prefeitura não faz concurso tem muito tempo. Eu trabalho como contratada há 7 anos e todo fim de ano é um desespero, porque não sei se vou conseguir trabalho no ano seguinte e nem se será na mesma escola. Quando a gente está começando a ficar mais próxima dos alunos o ano já está acabando. Além disso, esse negócio de formação continuada, quando tem, não é pra todo mundo, concursados têm prioridade”.

A viabilização de concursos permite que os profissionais alcancem um pouco mais de dignidade na profissão, além disso, colabora para que os educadores alcancem certo grau de autonomia dentro dos espaços em que atuam, proporcionando dessa maneira que possam reivindicar seus direitos sem que tenham medo de serem perseguidos e/ou demitidos. Arelaro et al. trazem que “A defesa do concurso público contrapõe-se às práticas de indicação (clientelismo/apadrinhamento) por políticos que buscam compor sua base de apoio, utilizando-se do emprego no serviço público” (ARELARO et al., 2014 p.200). Percebe-se,

ainda, que ela se refere a cursos de formação, desconsiderando que o ambiente e cotidiano escolar podem ser espaços de formação.

Valorizar os profissionais do magistério é a base para uma educação de qualidade. E a busca por essa valorização é constante, como tratamos no início deste texto, a educação e seus profissionais são desvalorizados econômica e social historicamente. Em um país onde são postergadas as melhorias no quadro educacional, em que a educação de qualidade é negada ao seu povo, nos deparamos o tempo todo com políticas que são criadas para tapar buracos, resolver problemas de forma superficial, paliativa e/ou oportunista. Muitos foram os avanços já acontecidos nos últimos anos, não podemos negar, entretanto há muito o que se melhorar. É preciso lutar por direitos básicos, direitos que são previstos em lei já há anos e que políticos que dizem nos representar, insistem em ignorar.

Gatti (2012) traz que as condições de trabalho dos profissionais da educação são relevantes para o alcance de uma educação de qualidade, principalmente nas redes públicas de ensino, e os planos de carreira relativos à profissão docente têm lugar central nas discussões acerca dessas condições, pois refletem o reconhecimento social e político da profissão. O reconhecimento social se dá na medida em que os docentes se encontrarem motivados e sentirem que a sociedade reconhece seu papel, como algo importante no processo educativo. O reconhecimento deve ser refletido também no salário, perspectiva de futuro e situação de trabalho, pois, é uma categoria fundamental para a formação de uma sociedade justa, ética e civilizada. A importância que se dá a determinados setores está intimamente relacionado com a maneira como a sociedade trata e enxerga esse setor. A autora nos diz que “não são os discursos que criam valor social, mas, sim as situações” (GATTI, 2012).

O reconhecimento da importância da educação para a formação da sociedade não está no campo do ego, mas de senso para a busca por igualdade no tratamento das profissões, em que o professor é a base para a formação de todas as outras profissões (GATTI, 2012). Brito (2012) ao discutir sobre a valorização e seu reconhecimento social, traz que:

A valorização social representa a compreensão da sociedade da importância do trabalho docente para o conjunto dos cidadãos e isso afeta a percepção que os próprios docentes têm de si mesmos. Sua carreira, remuneração e condições de trabalho se tornam centrais para a valorização dos profissionais da educação básica, revelando um consenso nas pesquisas e debates sobre a educação. A valorização social representa a compreensão da sociedade da importância do trabalho docente para o conjunto dos cidadãos e isso afeta a percepção que os próprios docentes têm de si mesmos. (BRITO, 2012, p.199).

A educação deve ser vista sobretudo como um direito coletivo, subjetivo e inalienável de todo cidadão, direito que se faz fundamental e universal, intrínseco para o alcance da dignidade de qualquer ser humano. Mas nem sempre foi assim. Em um passado pouco distante, nem todos tinham acesso às escolas e o reflexo disso ainda pode ser observado. Freire (1967) afirma que a educação representa a capacidade de “ser gente”, é a ferramenta para humanizar a sociedade através de uma formação cultural, desenvolvendo uma práxis que transforma os cidadãos em sujeitos de sua história, e o professor tem papel fundamental nesse processo, sendo mediador dessas transformações.

A participação da família se constitui importante no processo educativo e no que diz respeito à valorização dos profissionais, e faz-se presente nas falas dos entrevistadas ao tratar da desvalorização. Uma das supervisoras fez a seguinte fala:

Marli: “Os pais de muitas crianças não sabem nem em que série o filho está. Quando chamamos para conversar sobre notas eles só aparecem no fim do ano quando a criança já está para tomar bomba e nos tratam mal, são mal educados, não enxergam que é preciso eles acompanharem para que a educação do filho seja boa. O dever de casa? Nem olham, as crianças chegam aqui a gente pergunta por que não fez? Se o pai não ajudou? E muitos relatam não receber acompanhamento da família”.

Em muitas famílias ainda hoje, os filhos chegam em casa para fazer o “dever de casa” e os pais não têm estrutura para dar suporte, pois não tiveram oportunidade de estudar, não conseguem ajudar a desenvolver essas tarefas escolares, ou então não tem tempo, pois trabalham intensamente em condições péssimas para subsistir. Os pais, como foi a minha própria história, da geração nascida nos anos em que a educação básica ainda era negada para grande parte da população, em que a alfabetização era para poucos, não tiveram condições de frequentar a escola, nem por isso, classifico-os como despolitizados ou completamente alienados, muitos têm consciência da situação de exploração e servidão que vivem, entretanto são tantas os percalços, que não conseguem se organizar minimamente em busca de mudança nesta história.

O que quero chamar atenção aqui é que muitas vezes, em muitas casas por esse Brasil, a valorização do profissional da educação não é refletida em casa, porque além de muitas, inúmeras questões, as pessoas não frequentaram a escola. Dessa forma não tem a noção de que só a educação é capaz de mudar o rumo da história daqueles e daquelas que já nascem



condenadas a servir, a serem mão de obra barata.

Essa falta de consciência tem reflexo nas ruas, no apoio aos/as professores/as, que quando fazem greve, ao invés da população se juntar para apoiar, ataca os professores, se irritam justificando entre outras coisas, que seus filhos terão que ficar em casa, que os professores estão querendo privilégios, por essas e outras questões entendemos que é nossa obrigação, lutar e atingir o máximo de pessoas que conseguirmos, para fazer frente às injustiças e direitos que nos são negados. Freire (1968), chama nossa atenção sobre a necessidade de possibilitar que os oprimidos enxerguem sua condição servil e passem a questionar essa condição, e é essa nossa tarefa, como educadores/as, lutar para que a classe oprimida enxergue seus opressores e passe a pensar sobre essa condição servil em que está submetida historicamente. Frigotto (2000) ao discutir a perspectiva histórica de como a educação é tratada pelas classes dominantes traz que: Na perspectiva das classes dominantes, historicamente, a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital (FRIGOTTO, 1999, p.26).

É nítida a maneira como a docência é tratada, e que faz parte de um plano maior, um projeto de nação, em que cidadãos críticos, cultos sabem reivindicar seus direitos e enxergam as questões por trás do sistema que fortalece quem nasce privilegiado e enfraquece ainda mais aqueles e aquelas que não estão no campo dos privilegiados. Assistimos indignados as elites não aceitarem pobres nos espaços que historicamente não foram ocupados pelo povo, como universidades, aeroportos e teatros insistindo em não dividir esses espaços. Paro (2006) considera que “A universalização do saber é desejável do ponto de vista social tendo em vista a melhoria da qualidade de vida da população, no entanto, falta vontade política e recursos para sua concretização” o que corrobora com Cury (2007) que ao tratar da educação como direito universal, traz que:

A declaração e a efetivação desse direito tornam-se imprescindíveis no caso de países, como o Brasil, com forte tradição elitista e que, tradicionalmente, reservaram apenas às camadas privilegiadas o acesso a este bem social. As precárias condições de existência social, os preconceitos, a discriminação racial e a opção por outras prioridades fazem com que tenhamos uma herança pesada de séculos a ser superada (CURY, 2007, p.484).

Presenciamos também a elite brasileira, juntamente com os políticos, reivindicarem um modelo de educação que seria neutra, para que os pobres não enxerguem a realidade que lhes é imposta. Freire (1992) destaca que não existe educação neutra, no sentido de que a

pessoa ao se enxergar como sujeito da sua história começa a refletir a educação numa perspectiva política, indagando “o que fazer”, “para que fazer”, “quando” e “para quem fazer”. Nesse sentido o autor enfatiza que “[...] não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade” e ainda enfatiza que:

[...] não há nem jamais houve prática educativa em espaço-tempo nenhum de tal maneira neutra, comprometida apenas com ideias preponderantemente abstratas e intocáveis. Insistir nisso e convencer ou tentar convencer os incautos que essa é a verdade, é uma prática política indiscutível com que se pretende amaciar a possível rebeldia dos injustiçados. Tão política quanto a outra, a que não se esconde, pelo contrário, proclama, sua politicidade (FREIRE, 1992, p. 78).

A maneira como a educação e seus profissionais são tratados retrata a forma como nossa sociedade é educada. Lutar por educação de qualidade e salários dignos significa também lutar por uma sociedade mais rica culturalmente, pois o acesso a cultura está intimamente ligado às oportunidades que o indivíduo teve/tem aos espaços culturais. Gatti (2012) traz que a injustiça econômica está relacionada à injustiça cultural, e vice-versa, pois é uma relação dialética. A desvalorização atinge diretamente questões necessárias à sobrevivência. Ao discutirmos com os professores acerca da formação continuada, as falas que eles trouxeram giraram em torno da falta de valorização da categoria, principalmente pelo momento desrespeitoso em que estavam vivenciando. A fala a seguir nos chamou muita atenção e retrata o posicionamento de um/a professora ao perguntamos o que eles buscam estudar para se formarem:

Janete: “Eu até gosto de estudar, tenho cursos de pós graduação, busco ler quando consigo, mas é desanimador pensar que vou passar horas em que eu poderia estar descansando, estudando e quando chego na escola os alunos estão desinteressados, meus colegas desanimados e eu “tendo” que pensar na outra escola que irei trabalhar quando finalizar o turno nessa, para que no final do mês eu consiga pagar as contas, nosso salário não estimula, é pouco, precisamos nos desdobrar em duas, três escolas para que a conta dê certo no fim do mês [...]”.

Souza e Gouveia (2012) trazem que a pouca atratividade dos salários no ensino básico tem forçado os docentes a procurarem outros meios de complementação de renda. Isto faz com que a dedicação para aprofundar e dar continuidade nos estudos, procurando se atualizar

e melhorar as práticas em aula sejam inviabilizadas, uma vez que, o tempo para outras atividades se torna escasso, além do próprio ânimo, considerando que a dedicação para mais atividades requer além de tempo, disposição. Segundo Arelaro et al. “As discussões mais recentes sobre jornada têm reafirmado a necessidade de o professor ter uma única jornada e trabalhar somente numa escola, o que garante melhores condições de trabalho” (ARELARO et al., 2014 p.201).

Gatti (2012) afirma que é necessário que os legisladores em conjunto com os gestores nos âmbitos nacional, regional e local reconheçam a importância da profissão e ofereçam remuneração e condição digna, para que os profissionais alcancem o *status* social necessário, justo. A autora aborda que “Transformar a educação escolar implica transformar radicalmente o reconhecimento social da profissão docente e dos professores” (GATTI, 2012 p.93). Neste sentido:

Estudos têm demonstrado que uma variável crítica na educação é a qualificação e motivação dos profissionais que compõem a equipe escolar. Em larga medida, são eles que fazem a diferença entre uma escola que oferece boas condições de aprendizagem e outra em que o fracasso é regra. Entretanto, como pontuaram vários autores, entre os quais Gatti (1996), até hoje o magistério não foi objeto de uma política global sistemática e continuada capaz de produzir impacto significativo na qualidade educacional e na profissionalização do magistério. O professor nem tem tido uma formação bem cuidada e de qualidade e sempre atuou sob condições precárias de trabalho e remuneração. De outra parte, pesquisas nacionais e internacionais têm demonstrado que os treinamentos de curta duração não têm sido capazes de suprir as deficiências de uma formação inicial inadequada, não incentivam os profissionais na revisão de suas práticas e, em geral, guardam relação com necessidades tópicas e imediatas. (MACHADO, 2000, p.97).

Pensar a valorização dos profissionais da educação requer respeitar e seguir os quesitos básicos propostos em lei, os/as docentes precisam de tempo para pensar, refletir suas práticas, são estes os intelectuais que formam a sociedade para todas as profissões, são a base da cidadania, e isso pode ser alcançado não só cumprindo a Lei 11.738, mas também elaborando propostas para que o tempo seja melhor aproveitado, ao perguntar para os/as professoras sobre este tempo, os que trabalham também na rede estadual de ensino se posicionaram trazendo pontos relevantes acerca do mal aproveitamento destes momentos, a fala abaixo expressa este posicionamento:

Jorge: “No município essa lei não é cumprida, mas eu e muitos outros professores trabalhamos nas escolas estaduais em que a lei é cumprida e

passamos horas “atoa” na escola, muitas vezes batendo papo. Não existe direcionamento para atividades, geralmente usamos este tempo também para preencher diários, corrigir provas e cumprir demandas de cima. Mas não discutimos questões pedagógicas, cada professor usa o tempo de um jeito [...]”.

Na fala anterior podemos perceber que os docentes apesar de não utilizarem o tempo extraclasse para formação continuada, utilizam o tempo para cumprir atividades que se não forem feitas no espaço escolar serão feitas em casa, vale ressaltar que o regulamento estadual estabelece que, das 8 horas de tempo extraclasse de 1 cargo, 4 delas podem ser cumpridos em casa, ou onde o docente quiser. Ao trabalhar dois, três turnos e ainda levar trabalho para casa esses docentes se sobrecarregam de tarefas que corroboram para a intensificação de seu trabalho.

Duarte (2010) traz que a intensificação pode ser entendida quando o indivíduo trabalha ou se esforça mais intensamente, corroborando para que o desgaste/fadiga sejam maiores. Isto ocorre quando é exigido do trabalhador um empenho maior ao se comparado à outras profissões, essas exigências podem ser físicas, intelectuais ou psíquicas, ou todas combinadas. Apple (1989) traz que as demandas administrativas e relacionadas à gestão dos currículos interferem na qualidade do trabalho dos docentes, e que geralmente essas demandas são motivadas pela cobrança por produtividade e controle das suas atividades e que isso contribui para a intensificação de seus trabalhos. Ainda, segundo Duarte (2010), no que concerne a intensificação podem, ser considerados fatores como:

as condições de trabalho; as relações de cooperação entre os próprios trabalhadores; a transmissão de conhecimento que ocorre entre eles no processo de trabalho; e as relações familiares, grupais e sociais, que acompanham o trabalhador no seu cotidiano e refletem no espaço do trabalho, como potencialidades ou como problemas (DUARTE, 2010, p.1).

Apple (1989) traz que o trabalho dos profissionais da educação tem se deteriorado diante da constante intensificação. Para o autor os docentes têm tido seus tempos cada vez mais comprimidos e os educadores têm utilizado seus espaços de descanso e os horários antes, nos intervalos e depois das aulas para realizarem atividades profissionais. O autor chama atenção para o fato de que a sobrecarga prejudica a autonomia e a interação entre os professores, dificultando que estes possam se atualizar, e concordando com Hargreaves (1998) e Garcia e Anadon (2009) quando trazem que a partir dos anos 1990 no Brasil são desenvolvidas políticas educacionais que controlam o trabalho dos professores e impedem por

meio da sobrecarga que possam participar dos planejamentos de longo prazo e que isso reflete diretamente na dificuldade de organização para construção de atividades entre os pares, colaborando para o isolamento, aumento do desgaste e interferindo na qualidade da educação.

Neste sentido Apple (1989) traz que a crescente demanda por atribuições burocráticas tem se refletido em um cansaço crônico dos profissionais intelectuais em razão do excesso de trabalho, tomando o tempo destes para desenvolverem as atividades mais básicas da vida humana. Dessa forma, a sobrecarga no espaço escolar tem relação direta com o interesse dos docentes nos processos de formação continuada. Cansados, se vêm desanimados de estudar no pouco tempo que lhes resta.

A formação continuada também está prevista no artigo 67 da LDB, como exposto anteriormente, entretanto foi notório o desânimo dos docentes quando este assunto era levantado. O que percebemos é que como o município não cumpre a lei que institui o tempo extraclasse, os docentes se sobrecarregam em reuniões mensais para discutir pautas burocráticas das escolas. Esses encontros são chamados de reuniões de módulo. Neles a equipe gestora trata de temas que abrangem desde entrega de notas, demandas das secretarias municipal e regional de ensino até discussões acerca de alunos estereotipados como problemáticos, deixando de lado o que poderia agregar para a formação permanente destes profissionais no que tange à atualização e aperfeiçoamento de suas práticas. Ao perguntarmos como poderia ser melhorada as propostas de formação continuada que vêm da SME os professores destacaram o interesse por propostas que condizem com a realidade das escolas, como destacado na fala abaixo:

Ronaldo: “De vez em quando a SME oferece palestras ou mesmo projetos para serem desenvolvidos nas aulas, mas são propostas que não condizem com nossa realidade, às vezes vem uns temas que não tem nada a ver, por exemplo, este ano apareceu um projeto chamado escola da inteligência: educação socioemocional e foram distribuídas apostilas para que a gente trabalhasse nas aulas, separando uma aula por semana para trabalhar com o material, mas são temas que não temos domínio, não somos psicólogos. Nessa apostila os personagens são brancos, ricos, totalmente distantes da realidade dos alunos. Além disso, trata de temas que às vezes um aluno levanta a mão e dá um depoimento que a gente não sabe o que fazer com aquilo. Deram as apostilas mas não nos ofereceram formação para trabalhar aquele assunto”.

A fala acima traz referência a pontos muito importantes vistos, pois os docentes falaram da falta de direcionamento nas atividades de formação continuada oferecidas, relatando que não têm relação com a realidade escolar. Não basta oferecer qualquer formação

continuada, é necessário que esta seja relevante para aquele grupo de professores. É gastar dinheiro público com atividades irrelevantes, como destacamos anteriormente. Nóvoa (2013) defende uma formação continuada efetiva, que precisa partir de dentro, ou seja, os docentes precisam ser ouvidos acerca do que desejam ou precisam estudar.

A fala destaca o projeto escola da inteligência: educação socioemocional, autoria de Augusto Cury, como sendo uma proposta que não colabora para melhoria da qualidade da educação. Ao percebermos a contrariedade dos docentes em trabalhar com aquele material decidimos analisar um exemplar que estava disponível na sala de professores. Ao lê-lo, compreendemos que o debate entre os docentes fazia todo sentido. É um material que não tem relação com a realidade de muitas escolas, pois não considera o contexto de todos os educandos e os estabelecimentos de ensino. Além disso a proposta do projeto é trabalhada em histórias em quadrinhos, o que poderia ser visto como uma estratégia de ensino um pouco mais atraente, fugindo do ensino costumeiramente feito. Entretanto as histórias se baseiam na cultura estadunidense e são muito longas. Não abordam com profundidade os contextos, situações e pessoas brasileiras.

Este projeto foi encerrado no início do ano de 2019, pela nova coordenação da SME, responsável pelos anos finais do ensino fundamental. Uma proposta da coordenação anterior, que assumiu em 2017 e deixou a secretaria em 2018, ou seja, no mandato do atual prefeito houve troca da pessoa responsável por este segmento duas vezes, o que, de alguma forma, desestabiliza a dinâmica dentro das escolas, além disso, o governo municipal investiu R\$ 727.792,00 no Programa Escola da Inteligência em 2018, mais um exemplo de dinheiro público mal investido.

O posicionamento dos docentes em relação a esse projeto permite que possamos discutir a próxima categoria: Gestão democrática, amplamente sustentada pela legislação brasileira como um princípio constitucional, em seu Art. 206, inciso VI e reiterada na Carta Magna da Educação, na LDB, em dois artigos, no Art. 3º, inciso VIII, que trata dos princípios em que o ensino deverá ser ministrado, e no Art. 14 que dispõe das normas da gestão democrática do ensino público, pontuando dois importantes princípios para que ela aconteça, sendo o primeiro a “participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola” e o segundo a “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2018).

Paro (2006) traz que prefere usar o conceito de administração como sinônimo de gestão, significando utilizar de forma racional recursos para atingir determinados fins, no sentido de mediação destes recursos. Dessa forma, ao tratar do campo educacional, o autor considera que a gestão democrática implica participação ativa de todos os componentes da comunidade escolar – professores, funcionários, pais, estudantes além da equipe gestora – em todas as dimensões organizacionais da escola. Ferreira (2000) ao definir gestão democrática para uma formação mais humana considera o currículo parte crucial, e que os conteúdos e práticas devem ser fundamentos a partir da solidariedade e valores humanos que constituem a ética da convivência em sociedade. Para isso o diálogo deve ser estratégia e instrumento de enriquecimento das relações em que as experiências alheias acrescentam na formação de cada indivíduo. A participação da comunidade na gestão deve se estender ao planejamento de ações, e necessariamente sua implementação, desenvolvimento e avaliação, estendendo-se para as atividades que acontecem dentro do campo da gestão escolar, além da construção dos projetos e processos pedagógicos e das demandas de cunho burocrático (PARO, 2006; CABRAL NETO, 2012). Destaca-se:

Analisar a gestão da educação, seja ela desenvolvida na escola ou no sistema municipal de ensino, implica em refletir sobre as políticas de educação. Isto porque há uma ligação muito forte entre elas, pois a gestão transforma metas e objetivos educacionais em ações, dando concretude às direções traçadas pelas políticas (BORDIGNON, 2004, p.147).

Nesse sentido, a gestão deve ultrapassar as barreiras de uma atividade puramente burocrática, tornando-se processo político-administrativo contextualizado, permeando tanto o sistema educacional quanto às escolas, a diferença entre estes dois conceitos pode ser definida da seguinte forma:

A gestão de sistema implica ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. “A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola”

A gestão da escola pública “Trata-se de uma maneira de organizar o funcionamento da escola pública quanto aos aspectos políticos, administrativos, financeiros, tecnológicos, culturais, artísticos e pedagógicos, com a finalidade de dar transparência às suas ações e atos e possibilitar à comunidade escolar e local a aquisição de conhecimentos, saberes, idéias e sonhos num processo de aprender, inventar, criar, dialogar, construir, transformar e ensinar (BRASIL, 2004).

O tema conquistou maior espaço no Brasil no fim da década de 1980, na crise da ditadura civil-militar, quando houve forte movimento pela redemocratização do país. Os educadores se uniram através das entidades representativas da classe, para reivindicar que fosse adotado um sistema de eleição para definir os diretoras nos estabelecimentos de ensino, substituindo a maneira autoritária como escolas eram administradas (CABRAL NETO, 2012). Na época os diretores ocupavam os cargos por indicação política, sem que houvesse um processo seletivo para o posto, entretanto no município em estudo, ainda hoje o cargo é preenchido por indicação política, ou seja, o prefeito é quem define quem será o diretor das escolas municipais durante seu mandato, demonstrando dessa forma a insistência histórica em verticalizar as relações, tornando esses diretores subordinados de uma legenda partidária, exercendo controle sobre o trabalho dos educadores por meio dessas indicações.

Ao acompanhar um pouco da rotina escolar durante essa pesquisa, percebemos que algumas diretoras em alguns momentos ficaram apreensivas diante das intervenções, ao nos receber interrogaram sobre o tema, e se esquivaram de responder algumas perguntas e às vezes, omitiram informações, sugerindo que estas, deviam ser buscadas junto a prefeitura, se isentando de comprometer a gestão municipal. Além disso, foi perceptível a diferença de comportamento e as falas dos docentes nos momentos em que as diretoras estavam presentes nos espaços de discussão, pois evitavam responder as perguntas que envolviam a falta de responsabilidade da prefeitura para com o cumprimento das leis, ou mesmo fazer falas que demonstravam insatisfação com o trabalho, e na época, com a falta de pagamento. Uma fala que nos chamou muita atenção e que retrata essa posição que a direção e as pessoas que aceitam cargos dentro da SME para “representar” o prefeito dentro destes espaços foi a seguinte:

Jaqueline: “Eu gostaria de ter a oportunidade de um dia poder falar pra essas diretoras e secretárias que elas são gente da gente, são professoras, sabem o que se passa dentro das escolas e salas de aula. A impressão que eu tenho é que quando são chamadas para esses cargos esquecem suas raízes e passam a nos pressionar e dar alguns encaminhamentos se esquecendo como é do lado de cá, é tudo muito vertical”.

Nesse sentido, a postura da direção e da SME nos reporta ao que Freire (1970) nos alertou sobre o comportamento do opressor, e da necessidade dessa configuração se modificar. Paro (2006) ao discutir a necessidade de eleições para o cargo de direção traz que “O diretor vive uma dupla contradição, primeiro ele é a autoridade máxima e preposto do



Estado – aquele que deve garantir a ordem; segundo ele deve possuir uma técnica para administra, mas é impossibilitado pela falta de autonomia e recursos” (PARO, 2006). Posição que vai ao encontro do que Cabral Neto fala ao tratar da necessidade de uma gestão que seja democrática, segundo o autor: A gestão deve contribuir para criar uma cultura democrática no âmbito das instituições de ensino. A gestão democrática supõe o trabalho coletivo em todas as esferas da instituição, compreendida como lugar de aprendizagem. Nesse sentido, a gestão escolar democrática seria considerada suporte de um processo educativo capaz de proporcionar a permanência do aluno na escola com níveis satisfatórios de aprendizagem (CABRAL NETO, 2012, p.261).

Cury considera que: “a gestão democrática é um princípio de Estado nas políticas educacionais que espelha o próprio Estado Democrático de Direito e nela se espelha, postulando a presença dos cidadãos no processo e no produto de políticas de governo” (CURY, 2005, p.19).

Para que a gestão democrática se efetive e possibilite o envolvimento de todos os atores do processo educacional, ela precisa estar amparada por um importante tripé que se articula o tempo todo, sendo a descentralização, a autonomia e trabalho coletivo, e para que esse tripé seja alcançado as escolas precisam fortalecer seus espaços e conquistas, pois no momento em que os profissionais se tornarem sujeitos de suas vidas a autonomia será consequência, e reforçará as lutas para que a escola tenha sua gestão descentralizada, possibilitando dessa forma a realização de um trabalho coletivo (CABRAL NETO, 2012).

O ambiente escolar deve proporcionar que o indivíduo se aproprie da cultura, da diversidade, da arte para que se transforme em cidadão que compreenda a realidade, que possa discutir história, filosofia, arte, política, diversidade de crenças para além dos conteúdos engessados dos currículos. O ser humano se transforma enquanto se educa, e isso quer dizer que ele só aprende se for sujeito do processo educativo. O ensino precisa ser profundamente desejado, profundamente bem feito, e a escola deve criar condições para que a prática educativa seja prazerosa. E a maneira como nosso sistema educacional está organizado, dificulta o acesso à riqueza de conhecimentos. É necessária uma mudança na cultura escolar, direcionada para a democratização do espaço. Silva define o conceito de cultura escolar da seguinte maneira:

Podemos dizer que existem inúmeras características que aproximam os comportamentos das escolas, bem como as investigações sobre ela, e há uma infinidade de outras que os diferenciam. No entanto, parece não haver

inconvenientes em considerar a escola como uma instituição com cultura própria. Os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo). (SILVA, 2006, p.202).

Nesse contexto, a educação brasileira é historicamente tratada como mercadoria e as escolas são vistas como empresas, em que prevalecem relações hierárquicas de dominação e submissão. Cenário que tende a piorar quando a escolha da direção acontece sem passar por processos seletivos, e que se reflete na atuação do professor, que não consegue desenvolver seu trabalho com autonomia, e automaticamente na apropriação do conhecimento por parte dos estudantes (PARO, 2006).

Resgatando o relato do docente anterior ao expor a insatisfação com a maneira como o projeto escola da inteligência foi imposto para ser trabalhado, percebemos a posição hierárquica com que a SME se comportou, ao determinar o desenvolvimento do mesmo. A proposta do projeto até soa interessante, uma vez que aborda um tema extremamente necessário no campo escolar. A saúde mental precisa ser debatida com seriedade com a nossa futura geração. Entretanto é uma proposta que requer um grande preparo dos professores, formação específica e profunda. Além disso, muitas disciplinas são trabalhadas somente uma ou duas vezes por semana, o que é pouco e o projeto atropela o planejamento dessas aulas. Uma proposta interessante e mais democrática para que os docentes pudessem desenvolver aulas que contribuíssem para o tratamento adequado deste tema seria que eles pudessem planejar suas aulas com esse material como apoio, objeto de observação e referência, dessa maneira se sentiriam parte do que estão ensinando, teriam maior domínio, flexibilidade didática e poderiam articular melhor o tema com a realidade de cada escola.

É importante buscarmos entender a questão da gestão democrática para além do seu conceito. A materialização do processo democrático dentro do espaço escolar permite que a sociedade experiencie desde a educação infantil, o princípio fundamental da autonomia e possa exercer efetivamente a cidadania, formando dessa maneira sua opinião e participando de decisões que afetam o todo. Incluir a comunidade local nos processos educacionais possibilita que a escola se aproxime da realidade dos educandos e possa desenvolver um currículo que seja compatível, dando sentido às propostas pedagógicas, e proporcionando que

as dificuldades possam ser compartilhadas, para busca de soluções em conjunto. Mobilizar a comunidade contribui para que as tomadas de decisões sejam horizontalizadas e aproximem todos os envolvidos da possibilidade de uma educação de qualidade. Não se refere apenas a um modelo de sociedade em que a democracia é o eixo fundamental, mas à capacidade de perceber que a gestão democrática é premissa imprescindível para o alcance de uma educação de qualidade e de uma sociedade que sabe se posicionar, porque aprendeu a debater, pensar dentro da escola.

Paro (2006) traz que a atuação coletiva democrática não se dá espontaneamente, pois é um processo histórico, principalmente em um país em que o poder é concentrado com uma cultura autoritária tradicional, e que as opiniões e posicionamentos divergentes são excluídos, isolados ou mesmo rechaçados. Apesar disso, existe a necessidade de se desenvolver formas que não somente propiciem, mas também estimulem a participação das comunidades dentro das escolas. Para o autor:

Se queremos uma escola transformadora precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. [...] é preciso distribuir a autoridade entre os diversos setores da escola, dividindo a responsabilidade (PARO, 2006, p.15).

Sem o envolvimento da população não é viável a construção de uma gestão que seja democrática, pois é o coletivo a base concreta para a formação de uma sociedade democrática. Sem a participação da comunidade dentro da escola “a administração escolar não passa de um arranjo entre os funcionários do Estado, distantes dos interesses da população usuária” (PARO, 2006, p.16) pois “democracia não se concede, se realiza, e o processo de democratização da escola se faz na prática” (PARO, 2006, p.18).

Ao promover a integração entre pais, alunos, funcionários, professores e gestores o processo de tomada de decisões se torna mais enraizado e conseqüentemente mais forte diante dos desmandos governamentais e dos processos burocráticos em que a escola está imersa, processo que permite que os envolvidos se tornem corresponsáveis pelo êxito da instituição (LIBÂNIO, 2004).

Uma observação relevante acerca da nomeação política para diretor, aconteceu que em duas das três escolas pesquisadas pudemos presenciar e perceber que existe uma falta de interação positiva entre a supervisão e a direção, constatamos através de conversas que isso se

deve ao fato da diferença salarial entre os cargos. As diretoras se sentem desvalorizadas financeiramente em relação ao cargo, se comparadas com o salário da supervisão, que ao pesquisarmos no portal da transparência da prefeitura, vimos que o salário para o cargo de supervisão é mais que o dobro do salário para o cargo de diretor, fator que causa desconforto e sentimento de desvalorização nesse espaço. Isso se reflete na relação dentro do grupo gestor, e automaticamente nas ações que necessitam união entre os mesmos.

Paro (2006) considera que existem diversos condicionantes que interferem na construção de relações mais democráticas nas instituições de ensino públicas. Esses condicionantes podem ser externos, internos, ou ambos e têm relação direta com a maneira como a escola é gerida historicamente. Os externos são: os estruturais, os institucionais e os ideológicos. Os estruturais dizem respeito às más condições de trabalho; à falta de recursos e os salários baixos. Os institucionais remetem à hierarquização e verticalização das relações conferindo poder de controle à direção. Os ideológicos correspondem à percepção de mundo consolidada em cada pessoa historicamente.

Os condicionantes internos são institucionais e tem quatro importantes pontos que interferem na construção de relações democráticas. O primeiro é o caráter hierárquico da posição de autoridade, a maneira como a direção se comporta, centralizando as decisões e impedindo a participação coletiva dentro das escolas. O segundo ponto diz respeito a promoção de concurso para direção dando cunho vitalício ao cargo, para o autor o concurso para direção é importante, entretanto é necessário que a comunidade escolar escolha quem ocupará o cargo por meio de eleição. Ao fazer um concurso, o diretor escolhe a escola, no entanto nem a escola, nem a população tem autonomia para escolher se essa pessoa é a ideal para ficar a frente do cargo. O terceiro ponto diz respeito às questões políticos-sociais. A escola está impregnada de uma enorme diversidade de opiniões pois reflete as mais variadas formas de relações humanas. Contudo, considerando este espaço, o importante não é ignorar ou minimizar os conflitos, mas considerar sua existência, assim como suas razões para buscar a construção de um espaço democrático em que todos possam se unir na luta de um objetivo comum, que é a educação de qualidade posicionando-se e encontrando soluções conjuntas que interessem ao coletivo e ultrapassem posicionamentos pessoais. Concordando com Cury vemos que:

A educação escolar deve ser, em qualquer rede de ensino, um princípio antiautoritário que postula a circulação do pensamento divergente,

rejeitando posturas dogmáticas e, por isso, torna legítima e legal participação do corpo docente nos projetos pedagógicos da instituição escolar (CURY, 2007, p. 486).

O último ponto faz referência ao viés ideológico de participação com a população nas decisões. Gira em torno da perspectiva de um trabalho simplesmente executivo, excluindo do debate acerca da construção do projeto pedagógico.

Existem ainda os determinantes da participação dos familiares e estudantes para a construção da gestão democrática, que podem ser descritos por três aspectos, sendo o primeiro o econômico-social, que remete às reais condições de vida dos cidadãos e cidadãs e a dimensão na qual essas condições favorecem tempo, disposição pessoal e possibilidades materiais para uma participação efetiva. O segundo aspecto a ser considerado é a referência cultural, pois a visão de mundo e a maneira como as pessoas foram educadas pode interferir ou facilitar no despertar da vontade em participar destes espaços. O último aspecto é o institucional, relacionado com a forma institucionalizada ou não em que os mecanismos coletivos são disseminados, possibilitando o encaminhamento participativo da população local. Entretanto todos esses condicionantes não podem servir de válvula escape para que nada mude. É necessário que tantas interferências sejam discutidas e alinhadas, e não ignoradas, deixando tudo como está (PARO, 2006).

A escola é permeada por diversos contratempos e acontecimentos fortuitos que interferem, dificultam e acabam atropelando as necessidades básicas para a construção de um trabalho cooperativo, inviabilizando a interação entre a comunidade escolar e colocando tais necessidades em segundo plano. Essa dinamicidade exige que os profissionais da educação estejam atentos às mudanças e em constante movimento de estudo e atualização quanto às necessidades dentro das escolas.

Em uma das idas à escola, na primeira hora de trabalho, ou seja, por volta das 8 da manhã, presenciamos a ligação de alguém da SME cobrando de uma das diretoras a resposta de uma mensagem que ela havia enviado na noite anterior, sem considerar que as horas que antecederam aquela ligação não estavam no horário de trabalho, e que a diretora não é uma funcionária escrava que deve estar disponível 24 horas por dia. Isso demonstrou também a falta de autonomia do cargo, uma vez que, por ser indicada, fica sujeita a uma cobrança intrínseca de disponibilidade.

Entendemos que existem muitas interferências e demandas que são externas à escola,

vindas das secretarias municipal e regional de ensino, que muitas vezes vêm como ordens à serem seguidas, cabendo às escolas somente executar. Entretanto a autonomia e flexibilidade dos currículos são claros nas leis, cabendo dessa forma, aos grupos das escolas buscarem se amparar nestas leis para trabalhar de forma mais horizontalizada.

Se queremos que a gestão democrática faça parte da cultura escolar, é imprescindível que passemos a criar maneiras, campos e recursos que a promova. Nesse sentido, nosso modelo tradicional de organização escolar é um obstáculo, pois confere à equipe gestora o controle e poder de decisão sobre todo o campo educacional. Embora a legislação seja clara e oriente para a construção de um modelo gestor descentralizado, é necessário que os estabelecimentos de ensino busquem transformar esse modo autoritário de gestão em uma cultura horizontalizada, descentralizada e com equilíbrio de forças.

Paro (2006) defende a criação de um sistema de direção desempenhado por um conselho, em que o diretor seria eleito para a presidência por determinados períodos, o cargo daria uma posição menos imperial ao diretor e este seria apenas mais um dos membros do conselho com mandato, dessa forma seria possível que as responsabilidades e funções fossem divididas entre os membros do conselho e a direção da escola, implicando ser o colegiado o último responsável e não somente o diretor. Segundo Neubauer & Silveira:

É preciso lembrar que nas últimas décadas o processo de seleção de diretores das escolas brasileiras passou por inúmeras alterações, em função do argumento de que a modalidade de seleção – eleição, concurso ou indicação política – poderia ser fator crucial à democratização das relações escolares e, conseqüentemente, à melhoria da qualidade da educação. (NEUBAUER & SILVEIRA, 2008, p.23).

O conselho escolar se constitui como uma importante ferramenta de participação coletiva, é por meio do envolvimento nas decisões escolares que podemos modificar a forma autoritária em que somos conduzidos, principalmente no atual cenário em que a educação está fortemente atacada por um governo cheio de contradições, incoerente e até acusado de posicionamentos fascistas. Buscar a gestão escolar nos permite mudar o rumo da educação, com propostas inovadoras, e novos atores sociais dispostos a criar e/ou melhorar os mecanismos autoritários instalados historicamente (FERREIRA, 2000). Para Bordignon “O conselho existe para dizer aos dirigentes o que a comunidade quer da escola e, no âmbito de sua competência, o que deve ser feito. Os conselhos – é bom insistir – não falam pelos dirigentes (governo), mas aos dirigentes em nome da sociedade” (BORDIGNON, 2004, p.34).

Além do conselho escolar e a necessidade de eleições para o cargo de direção, o grêmio

estudantil, e a construção coletiva do projeto político-pedagógico também se constituem elementos necessários para a efetivação da gestão democrática (BRASIL, 2006).

O grêmio estudantil é o mecanismo pelo qual os estudantes podem participar dos processos externos à sala de aula, em que um grupo é eleito pelos próprios alunos para representá-los nos processos decisórios das instituições. A participação dos discentes nos assuntos do dia a dia escolar por meio dos grêmios permite o desenvolvimento do senso crítico, da autonomia e a experiencição da função política dos indivíduos em assuntos que interessam a toda a sociedade. Amparado pela Lei nº 7.398/85 os grêmios se constituem direito dos/das estudantes se caracterizam "como órgão independente da direção da escola ou de qualquer outra instância de controle e tutela que possa ser reivindicada pela instituição" (VEIGA, 1998, p.122). Uma constatação nas escolas que participaram deste estudo foi a falta da construção do projeto político-pedagógico em conjunto com a comunidade escolar, havia projetos rasos, desatualizados e muito parecidos entre si, descolados da realidade em que cada escola está localizada. Entretanto, em uma das escolas está havendo a construção de um novo projeto, este em consonância com a realidade e participação de toda a comunidade. Está sendo feito um levantamento junto aos pais, alunos, professores e funcionários quanto às necessidades e demandas para formulação deste novo projeto, o que indica um avanço em direção a descentralização daquela gestão. Alves et al. (2002) aborda que:

A obrigatoriedade de elaboração de um *projeto político-pedagógico* para a escola pelo conjunto de sujeitos nela envolvidos pode se constituir, na verdade, em importante fator de contribuição à definição de uma proposta de mudança que abranja os diversos espaços/tempos de interação e de trabalho pedagógico, de modo articulado e coerente internamente, podendo ser entendido pela comunidade escolar como *roteiro para a ação cotidiana*, desde que ela dele realmente participe. [...] **é necessário explicitar no projeto político-pedagógico algumas das ações que garantam, por exemplo, a efetivação de espaços coletivos de discussão e avaliação permanente do trabalho e do próprio projeto** (ALVES ET AL., 2002, p.62 GRIFOS DO AUTOR)

A interação entre pais, professores, alunos e funcionários tem mais força e voz diante das lutas. Paro (2006) considera que atualmente quando os professores reivindicam é fácil dizer- lhes não, entretanto, se a reivindicação vem de um grupo, que tenha propostas em comum, que estejam conscientes da força que sua própria organização propicia o alcance dos objetivos serão mais viáveis.

Logo, a gestão democrática só o é mediante uma prática que articule a

participação de todos, o desempenho administrativo-pedagógico e o compromisso sócio-político [...] É neste sentido que a gestão democrática é um princípio constituinte dos conselhos intra-escolares como os Colegiados, o Conselho de Escola, os Conselhos dos professores e outras formas colegiadas de atuação (CURY, 2007, p. 489).

O envolvimento da população por meio dos conselhos escolares proporciona que a democracia seja exercida de fato, e essa só é alcançada quando cidadãos e cidadãs dominam de forma esclarecida os acontecimentos relacionados à coisa pública, saibam dos acontecimentos políticos, seus problemas e conseguem escolher entre as variadas alternativas apresentadas na política (FERREIRA, 2000), cidadãos esclarecidos são mais difíceis de serem manipulados pelos meios de comunicação, dificultando também que candidatos mal intencionados cheguem ao poder, a educação se entendida como instrumento de construção do ser social, emancipado, sujeito da sua história pode transformar a alienação em esclarecimento e afastar as formas autoritárias de poder dos espaços democráticos.

As escolas em que buscamos desenvolver este estudo tem Conselhos compostos pela comunidade. Entretanto observamos que fica mais no campo teórico, pois o conselho é convocado somente para deliberações, não são incluídos nas discussões para elaboração de propostas, e nem consultados para demandas que chegam externamente. As reuniões para possíveis discussões participativas não têm nenhuma regularidade. Em uma escola acontece uma vez por ano! Na outra a cada bimestre ou trimestre e na última a cada dois meses. Todas argumentaram que o conselho é convocado quando há alguma necessidade de deliberação, revelando também nesse quesito o cunho verticalizado, centralizado e autoritário de gestão, contrariando tudo o que discutimos para a formação de cidadãos autônomos.

Nessas escolas há uma desconfiguração da função do conselho, que não tem função participativa, democrática, somente de deliberação, inviabilizando a execução de uma gestão que seja de fato democrática. Constatamos também que não existem grêmios estudantis, os estudantes não são estimulados a participarem da gestão escolar. Libâneo (2004) traz que as escolas trabalham numa perspectiva de racionalidade técnica, no sentido de organização objetiva e neutra, planejada para ser controlada e voltada para o alcance de maiores índices de eficácia e eficiência.

Cabral Neto (2012) aborda que a participação coletiva proporciona melhor entendimento acerca dos processos educacionais tanto pelos profissionais, quanto pelos usuários que ao enxergar a funcionalidade do sistema por dentro, consegue refletir e apontar



melhorias para o desenvolvimento das atividades escolares, entretanto a atual conjuntura tem levado as participações da comunidade para um viés de legitimação de decisões já tomadas, muitas vezes as demandas vêm de fora da escola e ao conselho cabe decidir as melhores formas de implementação, sem que haja espaço para discussão e debates, ou mesmo construção de propostas que melhor representam a realidade de determinadas escolas.

Lima (2011) traz que esse tipo de participação, em que os atores somente deliberam as demandas, e acabam se tornando apoio do grupo gestor, é um sistema importado do funcionamento das empresas para o setor público e conseqüentemente para a educação, voltado para um modelo de gestão que promovem a eficácia para alcançar qualidade, e que “a participação ‘alargada’ dos ‘interesses’ assenta numa estratégia de delegação política para reduzir os interesses institucionais”.

Nesse sentido a participação coletiva perde seu sentido político e educacional, pois se não há argumentos e opiniões divergentes a busca por emancipação, pela construção do sujeito que se entende e entende a realidade com clareza não se concretiza, pois a contribuição meramente funcional não favorece a realização da gestão democrática.

A última categoria discute a falta de estrutura física das escolas para que os professores possam desenvolver sua formação continuada. Ao buscar compreender os empecilhos que dificultam o desenvolvimento dos estudos por parte dos professores dentro do espaço escolar, esbarramos em um importante fator, dentre tantos outros que interferem no espaço educacional, que também contribui para a dificuldade de estarem se formando continuamente. A estrutura física e material das escolas observadas é um elemento preocupante. Quando consideramos o espaço que os docentes têm para planejar, estudar ou mesmo fazer atendimento aos alunos, nos deparamos com uma deficiência destes espaços que é lamentável. Soares Neto et al.(2013) ao discutir a condição que os professores desenvolvem suas atividades, consideram que: “Sem o suporte suficiente para o desenvolvimento do seu trabalho, a atuação do professor fica prejudicada, ou seja, o suporte institucional é fundamental para que o professor possa desenvolver um bom trabalho educacional” (SOARES NETO et al. 2013).

Sátyro e Soares (2007) compreendem que ao discutir infraestrutura também é necessário considerar os insumos, estes entendidos como tudo que abrange a infraestrutura, média de alunos por turma, quantidade de horas/aula, a formação dos docentes, construção e

reforma do estabelecimento de ensino, espaço insumos têm relação direta com a educação de qualidade, a falta de espaços adequados, de bibliotecas, laboratórios, salas de estudos, espaços de lazer, balanceamento adequado entre número de alunos por professor são adversidades que influenciam tanto no estímulo dos docentes quanto no desenvolvimento do aluno (SÁTYRO E SOARES, 2007).

No contexto brasileiro a infraestrutura e os fatores externos à escola podem ser determinantes na qualidade da educação. Franco et al. (2007) trazem que em outros países, que valorizam a educação a infraestrutura e elementos externos podem não ser determinantes para a qualidade educacional, por não apresentarem diferenças entre as escolas no que se refere aos recursos básicos para um bom funcionamento. Entretanto, no Brasil existem diferenças grandes entre as escolas, chamando a atenção de que a existência de insumos básicos não é o suficiente, sendo necessário que eles sejam usados de forma coerente com a realidade de cada escola.

A fala abaixo de um dos professores expressa como a falta de infraestrutura influencia no desenvolvimento de seus estudos:

Josiane: “Quando vamos em algum evento na universidade percebemos como a estrutura reflete no desenvolvimento intelectual dos professores, lá cada professor tem uma sala, tem anfiteatros, data-show e laboratórios à disposição, além do silêncio. Aqui a gente não consegue ler um livro em paz, não temos espaço para fazer atividades fora da sala de aula e as demandas não nos deixam concentrar, eu adoraria estudar aqui, mas é impossível”.

Ao observar os espaços das escolas pudemos perceber que o descaso político é expresso em cada canto. As pessoas que ali trabalham fazem um esforço relevante para organizar e deixar o espaço mais agradável. Existem desenhos, frases e pinturas nos muros e quadros espalhados, o chão é limpo, as salas geralmente estão limpas, porém o espaço para a quantidade de alunos, na maioria delas, não é suficiente para os professores desenvolverem aula mais dinâmicas.

Faltam cuidados de cima, dos governantes, os banheiros estão carentes de reformas, com portas quebradas, torneiras e vasos em mal estado de conservação, as cozinhas necessitam ser ampliadas para ter um espaço mais arejado. Cada escola conta com somente uma sala para todos os professores, isso impede que eles possam se organizar individualmente ou em pequenos grupos para estudarem, discutirem.

Soares Neto et al. (2013) coordenou um estudo baseado no Censo Escolar de 2011 que

considerou escolas urbanas, rurais, públicas e privadas e constatou que mais de 44% delas contam com uma infraestrutura com apenas água, sanitário, energia, esgoto e cozinha. O estudo aponta ainda que somente 0,6% das escolas de educação básica contam com uma infraestrutura adequada, ou seja, capaz de desenvolver uma educação de qualidade.

Sátiro e Soares (2007) ao analisarem a evolução das condições na infraestrutura das escolas tanto públicas, quanto privadas, no período de 1997 a 2005, consideram que houve uma certa melhora nos insumos básicos, entretanto revelam a necessidade de maior investimento para melhoria nestes estabelecimentos, uma vez que são responsáveis por 90% das matrículas no ensino fundamental.

A necessidade de espaço físico adequado para o desenvolvimento das atividades tanto dos docentes, quanto dos alunos é reconhecida em documentos oficiais, como a Resolução n. 4/2010, do Conselho Nacional de Educação, igualmente prevista na Constituição da República e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A infraestrutura é um dos elementos que compõem a estrutura de uma escola que consegue desenvolver um ensino de qualidade. Escolas que oferecem infraestrutura tanto para os alunos, quanto para os professores conseguem se organizar internamente para estabelecer parcerias para o desenvolvimento de estudos e aulas mais ricas (SOARES, 2004).

Os recursos relacionados à infraestrutura, aos equipamentos e à valorização dos docentes não dependem diretamente dos estabelecimentos de ensino, mas dos sistemas, responsáveis por gerir externamente às escolas. Entretanto os elementos relacionados à organização e gestão das escolas, aos objetivos pedagógicos e ao clima dentro destes espaços dependem sobretudo dos envolvidos ali internamente, elementos que tem amparo nas leis, e que abrem espaço para conquista da autonomia e da flexibilização curricular (ALVES e FRANCO, 2008).

## **6. PLANO DE AÇÃO PARA FORMAÇÃO NAS ESCOLAS MUNICIPAIS**

Neste capítulo pretendemos elaborar uma proposta para a SME, que contribua para a formação continuada dos docentes deste município, com a expectativa de seja encaminhado para a prática. Apoiados no caráter histórico das deficiências que o campo educacional sofre e nas melhorias que alcançamos através de muita luta no decorrer do tempo, buscamos desenvolver esta etapa apoiados na observação, conversas e demandas, integrando as propostas a partir de situações reais, vindas dos próprios professores envolvidos.

Este plano propõe que sejam implementadas medidas que colaborem de forma positiva para a melhoria no quadro educacional do município, apesar de o foco da pesquisa ter sido voltado para os anos finais do ensino fundamental, as propostas aqui apresentadas podem se estender a todos os níveis de ensino, uma vez que, na educação é necessário que consideremos o todo, considerando que fragmentar as partes significa excluir elementos importantes para a construção de uma educação de qualidade.

Embora esta proposta seja direcionada à SME, ela contempla diretamente as escolas, sendo necessário adaptar a realidade de cada uma. Para que seja efetiva se faz necessário que este plano seja divulgado e considerado dentro dos espaços de discussão acerca das demandas para melhoria no quadro educacional, sendo de fundamental importância que os gestores da SME discutam juntamente com os inspetores, analistas e diretores os temas elencados dentro das reuniões que acontecem de acordo com o calendário municipal.

Constata-se que todas as propostas deste plano de ação, tem como referencial o estudo desenvolvido, descrito e analisado à luz dos relatos, observações e autores que são referência no campo da educação.

Compreendemos que as propostas não são fechadas, sendo passível que haja mudanças e complementações. Expressamos ainda, total disposição para colaborar nos estudos e discussões para implementação e execução das propostas.

Partimos de quatro temas, elencados no decorrer do estudo, sendo: cumprimento da Lei 11.738, valorização profissional, gestão democrática e parceria Universidades-escolas.

Ao final trazemos também temas que os/as docentes consideraram importantes para estudos.

### **6.1. Proposta 1: cumprimento da lei 11.738/2008**

A importância do cumprimento pleno da Lei 11.738/2008 é de extrema relevância para que os professores possam desenvolver e aprofundar seus estudos e atividades, será importante que exista um processo de incentivo ao bom aproveitamento desse tempo, de forma crítica, com reflexão acerca de seu trabalho. Ao descumprir a lei a prefeitura negligencia a necessidade de tempo suficiente para que os docentes se preparem. Sobrecarregados com a necessidade de buscar outras formas de complementação de renda, o tempo fica escasso para formulação de atividades entre os pares para atendimento dos alunos e pais, planejamento de leitura e orientação de atividades, formação continuada, e tantas outras demandas que surgem diariamente dentro das escolas, restando à maioria das demandas, a opção de serem feitas fora do horário de trabalho.

Arelaro et al. (2014) observa que a dupla ou tripla jornada de trabalho dos professores influencia no desempenho no espaço em que exerce a profissão e que jornada de trabalho necessita ser conciliada com a particularidade do trabalho docente e que existe uma relação direta com a valorização da profissão e qualidade do ensino.

Além disso, o tempo extraclasse é resultado de muita luta da categoria, ao ignorar a necessidade de implementação da Lei, políticos, gestores, dirigentes e educadores demonstram total falta de respeito pelas pessoas e pela autonomia escolar, uma vez que a sobrecarga é elemento predominante ao analisar as condições de trabalho no País.

Ao cumprir a lei o município abre espaço para que os professores possam compartilhar experiências, elaborar projetos interdisciplinares, formar grupos de estudos, participar da gestão, contribuindo dessa forma para a melhoria da qualidade da educação.

Aqui cabe um relato de um/a professora ao tratar do tema:

Poliana: “Gostaríamos de ter oportunidade de desenvolver atividades integradas com outras disciplinas, mas não temos horários em comum para discutir, elaborar e desenvolver nada, estamos sempre correndo entre uma escola e outra”.

Nessa perspectiva sugerimos que a Prefeitura cumpra a referida lei, entretanto chamamos atenção para que não basta que seja somente acatada, é necessário que o tempo seja bem utilizado. Como descrito anteriormente, os docentes que trabalham tanto na rede estadual, como municipal, apontaram que o cumprimento da lei não surte efeito na formação

continuada, relatando a falta de melhor aproveitamento desse tempo. Isso significa que é importante que os docentes não fiquem atolados somente nas atividades que são costumeiras, como montagem e correção de provas, preenchimento de papéis e diários ou integrando as reuniões de módulo somente para discussões burocráticas. Sugerimos que estas reuniões aconteçam com maior frequência, mas com finalidades que vão além das burocracias, que possam ser espaços de discussões que enriqueçam suas práticas, que fortaleçam os laços e permitam estudos individuais ou coletivos. Existe a necessidade de orientação, apoio pedagógico e científico, e isso pode ser alcançado através de parcerias entre os próprios professores dentro da escola, buscando estudar assuntos que interessam a grupos em comum, mas também abre espaço para maiores parcerias entre as universidades e as escolas. O que permite que possamos adentrar na segunda proposta.

## **6.2. Proposta 2: parceria universidade-escolas**

A SME pode buscar com mais intensidade apoio científico e pedagógico dentro das Universidades para contribuir na formação continuada de seus servidores. Sabemos que isso às vezes acontece. Entretanto nas conversas nas escolas foi pontuado que quando acontece, a SME escolhe alguns docentes para participar de programas de formação continuada, não abrangendo a totalidade dentro da mesma escola. Algumas vezes, estas propostas foram/são conduzidas por professores universitários, porém soubemos também, que a prefeitura tem promovido estes espaços com serviços prestados por empresas privadas. Um exemplo que soubemos, é que no ano passado e já está sendo organizado para este ano, o grupo privado Positivo tem oferecido os programas de formação continuada para professores dos primeiros anos do ensino fundamental e para os docentes alfabetizadores. Essa mesma empresa está fornecendo os livros didáticos às escolas do município.

Esse investimento de dinheiro público no setor privado, prejudica o fortalecimento e a valorização do ensino público e revela o caráter mercadológico com que a educação é tratada. Imbernón (2010) considera que os investimentos que acontecem na formação continuada poderiam ser literalmente jogados no lixo, isso porque, segundo ele:

Talvez seja porque ainda predominam políticas e formadores que praticam com afimco e entusiasmo uma formação transmissora e uniforme, com predomínio de uma teoria descontextualizada, válida para todos sem diferenciação, distante dos problemas práticos e reais e fundamentada em um educador ideal que não existe. [...] Atualmente, são programados e ministrados muitos cursos de formação, mas também é evidente que há

pouca inovação ou, ao menos, essa não é proporcional à formação que existe. Talvez um dos motivos seja ainda o predomínio da formação de caráter transmissor, com a supremacia de uma teoria que é passada de forma descontextualizada, distante dos problemas práticos dos professores e de seu contexto, baseada em um professor ideal que tem uma problemática sempre comum, embora se saiba que tudo isso não existe (IMBERNÓN, 2010, p.39 e 40).

Entendemos que a parceria com a Universidade pode cumprir este papel. Com profissionais qualificados, e metodologias que fortalecem o ensino público de qualidade. Defendemos que estas parcerias possam acontecer em um contexto de partilha, numa perspectiva, de trocas de saberes entre a academia e as escolas, que se considere a experiência prática e capital cultural dos docentes do ensino básico, corroborando com Nacarato ao nos trazer que “[...] a parceria universidade-escola precisa ser uma construção coletiva, pautada no respeito e na abertura ao diálogo. Não há manual de orientação para fazê-la acontecer; ela é construída no processo” (NACARATO, 2016, p. 713).

Como já exposto anteriormente, Novóia (2013) defende uma formação continuada que venha de dentro ou seja, propostas que venham dos próprios professores, de suas necessidades, expectativas e anseios, neste caso as propostas vindas externamente precisam estar alinhadas às demandas trazidas da escola e não o contrário, como geralmente acontece, onde são oferecidos cursos que não interessam os docentes da educação básica.

A articulação Universidade-Escola proporciona que a formação inicial aconteça com uma real aproximação da realidade escolar, oportuniza que o conhecimento construído teoricamente seja alinhado à prática. O Pibid é um exemplo de parceria que deu certo, como já mencionamos anteriormente. É um modelo de política que elabora propostas que enriquecem as discussões acadêmicas e dentro das escolas. Entretanto alcança poucos professores para formação continuada, dentro de cada escola. É importante a criação de políticas que alcancem o maior número de docentes possível, processos de formação continuada que contribuam para que os envolvidos sintam que pertencem ao que está sendo proposto, o sentimento de pertencimento desperta interesse e prazer no que se está desenvolvendo.

Dessa maneira sugerimos que a SME em conjunto com as escolas busquem maior apoio dentro das Universidades e apliquem menos recursos em formações descontextualizadas e desinteressantes, promovendo maior interação entre estes espaços e

formação de políticas, mesmo que locais. E que incentivem os docentes a estudarem e investirem seu tempo em reflexões que acrescentem nas suas práticas diárias, fortalecendo dessa maneira, a qualidade da educação.

### **6.3. Proposta 3: valorização dos profissionais**

Esta proposta se configura uma das mais importantes deste trabalho. A valorização dos profissionais da educação necessita ser considerada com urgência. Durante o desenvolvimento desta pesquisa percebemos que os docentes encontram-se completamente desmotivados, e esse fator se deve principalmente à falta de valorização da profissão. Discutimos e apresentamos elementos que fortalecem este posicionamento. Ao perguntar-lhes o que a SME e os grupos gestores poderiam fazer para que eles se sentissem mais valorizados, a resposta que mais predominou foi de que eles gostariam de ser mais respeitados, tanto pela prefeitura, quanto pelos alunos e pais, respeito implica na escuta do outro, implica considerá-lo.

A valorização desses profissionais perpassa desde a questão salarial, que é gritante, pois ao chegar em meados do mês de março ainda não havia sido regularizados seus pagamentos. Estavam sem receber seu salário de 13º do ano anterior. A falta de concursos promove insegurança e desestabilização por não terem amparo para trabalhar com confiança de que serão mantidos no cargo após o fim do ano. O descumprimento da lei 11.738/2008 que sobrecarrega ainda mais, não havendo tempo reservado para desenvolverem suas atividades de planejamento, estudo e exame de trabalho dos estudantes, impedindo também que os pares possam interagir, trocar experiências, discutir e refletir sobre suas práticas, até a falta de estrutura básica para desenvolver seus trabalhos. As escolas estão sucateadas, necessitando de reformas básicas, com salas superlotadas, goteiras por todo lado, chegamos a presenciar salas de aula com cadeiras de plástico, oferecendo riscos aos estudantes, por não haver sustentação para aguentar peso, além de serem muito desconfortáveis. Faltam computadores e projetores para auxiliar no desenvolvimento das aulas. A valorização tem relação direta com a qualidade do ensino, Silva Junior (2013) considera que:

O tema das condições de trabalho dos professores no ensino público é frequentemente tangenciado no debate sobre a qualidade atual da educação brasileira. Sua importância, entretanto, é reconhecida por alguns e desconsiderada por muitos, que parecem entender que os professores deverão ser sempre capazes de ensinar bem, independentemente da quantidade de alunos a que se dirigem, dos equipamentos de que dispõem,



das possibilidades de trabalho coletivo e da remuneração desse trabalho. Economistas, em especial, são pródigos nas tentativas de demonstrar que o salário não deve ser considerado uma variável relevante na avaliação do desempenho do professor. Do mesmo modo, desconsidera-se também o fato de que grande parte dos professores se vê obrigada a subdividir sua jornada de trabalho por diferentes unidades escolares, o que inviabiliza sua contribuição orgânica e contínua ao projeto pedagógico de qualquer uma delas (SILVA JUNIOR, 2013, p.14).

Nesse sentido, sugerimos que a prefeitura comece pagando os servidores da educação regularmente e de forma digna, proporcionando que eles possam dormir tranquilos, sabendo que conseguirão pagar suas contas. Promova o concurso para efetivar seus funcionários, considerando que o último aconteceu há 11 anos (Edital nº. 01/2009, de 25 de julho de 2009) e que existe um quadro expressivo de contratados temporários. Estimule a criação de espaços de formação continuada de qualidade e ofereça suporte básico para o desenvolvimento de suas aulas, realizando as reformas necessárias, compras de carteiras adequadas e suportes tecnológicos. Acreditamos que a melhoria no quadro educacional será significativa se essas mudanças vierem a acontecer.

#### **6.4. Proposta 4: gestão democrática**

Ao promover uma gestão democrática dentro das escolas, o diretor tem a oportunidade de conhecer melhor seus pares, promovendo espaços coletivos de enriquecimento e fortalecimento da classe. Além disso, como sinalizamos anteriormente, a gestão democrática possibilita o alcance da autonomia de todos os envolvidos, favorecendo a construção do saber de maneira mais crítica, colaborando para o desenvolvimento de um sujeito cidadão que se enxerga perante a sociedade. Alcançar autonomia dentro da escola possibilita que a comunidade possa adequar seu projeto à realidade em que está inserida, dentro das suas especificidades.

É sabido que existem colegiados compostos por todos os segmentos envolvidos no processo educacional, alunos, pais, professores e funcionários, entretanto é importante que as reuniões aconteçam com maior frequência para que possam integrar as discussões de planejamento e execução e não somente de deliberação como tem acontecido, possibilitando que os membros sejam sujeitos ativos na participação do que acontece dentro das escolas. Oliveira et al. consideram que:

Para que haja a participação efetiva dos membros da comunidade escolar, é necessário que o gestor, em parceria com o conselho escolar, crie um ambiente propício que estimule trabalhos conjuntos, que considere igualmente todos os setores, coordenando os esforços de funcionários, professores, pessoal técnico-pedagógico, alunos e pais envolvidos no processo educacional (OLIVEIRA et al., 2011, p.5).

Nessa perspectiva sugerimos que a gestão democrática seja incorporada pelo sistema de ensino deste município de maneira efetiva, ou seja, que a eleição para o cargo de direção seja incorporada no sistema educacional, que a participação da comunidade possa acontecer de forma integrada dentro dos coletivos que lhe competem, abrindo espaço para a construção de um projeto político-pedagógico que faça sentido com a realidade de cada escola. Sugerimos ainda que as escolas abram espaço para que a participação dos conselhos escolares seja mais coerente com as demandas da escola, deixando de ser somente deliberativo, e que haja um estímulo para a construção de um grêmio dentro de cada escola.

## 7. À GUIZA DE CONCLUSÃO

O desenvolvimento deste estudo nos mostrou a dinamicidade do ambiente escolar. A escola é permeada de acontecimentos múltiplos e entre tantas demandas as atividades de ensino são rearranjadas o tempo todo. Existem demandas vindas de todos os lugares, da SME, da gestão, dos pais, dos alunos, e projetos externos, e entre tantas atividades os/as docentes se vêm na obrigação de desenvolverem suas aulas de acordo com seus cronogramas e currículos.

A proposta deste trabalho foi estudar a formação continuada dos professores municipais, dos anos finais do ensino fundamental no tempo extraclasse. Entretanto percebermos que a prefeitura não cumpre os tempos extraclasse estipulados na Lei 11.738/2008, interferindo diretamente na formação que acontece nesse tempo. Além disso, nos propusemos a participar do cotidiano da escola do período de outubro a dezembro de 2018, momento em que os docentes estavam sem receber seus salários integralmente, outro elemento que exerceu forte influência no objetivo desta pesquisa, pois todas as conversas giravam em torno da insatisfação acerca do não pagamento. Decidimos voltar às escolas no mês de fevereiro, com o retorno das aulas, para verificar, observar e conversar sobre as condições de retomada das atividades, naquele momento eles ainda não haviam recebido o 13º salário e as gratificações/bonificações do ano anterior, e não havia expectativa de quando isso aconteceria.

Ao perceber que o tempo extraclasse é um tema que envolve legislação e por ter se passado tanto tempo sem que a prefeitura cumpra a lei, buscamos o Sindicato dos Servidores Públicos Municipais para investigar e dialogar acerca do tema. Fomos recebidos em um primeiro momento com explicações de que o tema já foi pauta de discussões, entretanto foi pontuado que para conquista dos direitos expressos por essa lei é necessário que a categoria se una para reivindicações coletivas e que existe uma grande dificuldade para tal articulação. Fato que não é exclusivo desse sindicato, ou categoria. A luta para reivindicação de direitos é diária e precisa ser constante. Tal mobilização necessita de boa articulação para que aconteça. Buscamos fazer contato com o sindicato em outros momentos, porém não fomos correspondidos nas outras tentativas.

O fato é que mesmo com tamanha desvalorização, ninguém abandonou seus cargos, seus alunos e seu ofício, demonstrando a força e dedicação de cada profissional perante uma situação tão delicada. Não digo isso, defendendo essa péssima situação, afinal, é muito tempo

sem receber direito e nada justifica deixar uma categoria que é essencial, que é a base para a formação de indivíduos, com atrasos de pagamento, mas é necessário reconhecer que foram atitudes dignas de heróis e heroínas, pois é a forma como consegui ver todo esse pessoal que todos os dias enfrenta várias adversidades para cumprir seu papel em suas aulas.

A direção que a pesquisa tomou, nos revela o que estudamos no capítulo sobre a história da educação brasileira, marcada por mudanças constantes e desvalorização dos profissionais da educação. A experiência adquirida durante o percurso possibilitou entendermos a dinamicidade do ambiente escolar e mais que isso, compreender o universo dos docentes nas suas práticas cotidianas. A compreensão da realidade escolar municipal, permitiu que a proposta de elaboração de um plano que orientasse a formação continuada, em consonância com as expectativas e demandas dos docentes, se transformasse em reivindicação pelos direitos básicos destes profissionais. Conforme debatido destaca-se que a necessidade de formação continuada é urgente, mas as condições precárias não permitem que os profissionais contem com condições salubres como espaços e equipamentos. O desenvolvimento bem como a implementação das propostas e projetos escolares exigem concentração e dignidade.

A carência de formação continuada é histórica e atual, precisa de atenção por parte daqueles que se propõe governar, em todas as esferas do campo educacional, e engloba esforços dos âmbitos, nacional, estadual e municipal. Incentivar e abrir espaço para a formação continuada permite que os docentes possam se sentir seguros diante das novas demandas que aparecem o tempo todo dentro e fora das salas de aula. Oferecer recursos tecnológicos é uma importante demanda, no contexto contemporâneo, em que as crianças já nascem expostas a celulares, TVs, tablets e computadores e ao chegar nas aulas passam 4 horas ou mais sentados e questionados a fazer silêncio. Entretanto é importante também equipar as bibliotecas, e espaços além das salas de aula, para que os docentes possam apresentar e mergulhar, junto com os discentes, no mundo encantador dos livros, poemas, teatro e músicas, expandindo o acervo cultural desses estudantes.

Ao buscarmos elaborar propostas para a melhoria da formação continuada dos docentes do município, procuramos nos amparar nas demandas que presenciemos e discutimos com os próprios durante a realização da pesquisa. a ideia inicial era estudar temas e propostas que lhes interessavam e pensar em ações que pudessem atender suas necessidades

numa perspectiva real, ou seja, algo com que os educadores realmente concordassem, pretendendo romper o que já acontece, com as propostas que vêm prontas, sem considerar seus contextos, ou que não conseguem se manter em regime de continuidade.

Entretanto esta ideia inicial caminhou para a elaboração de propostas de melhoria nas suas condições de trabalho, pois compreendemos que existem demandas que antecedem esse propósito e que ao mudar este cenário, haverá um reflexo direto na qualidade do ensino e na disposição para organização da formação no âmbito da escola. As propostas elaboradas parecem óbvias, porém são extremamente necessárias para uma mudança concreta no quadro educacional municipal.

O percurso de investigação acerca do interesse dos/as docentes pela formação continuada, revelou que as pessoas sentem sim necessidade de se formar continuamente, tanto em temas necessários para formação integral dos indivíduos, como educação ambiental, tecnologias, educação para a saúde, relações sociais, como em demandas que surgem no contexto educacional, algumas de forma repentina, como a nova BNCC, o estatuto da criança e do adolescente (ECA) – que não é um tema atual, mas foi citado nas conversas pelos/as docentes - e a legislação que trata de seus direitos, como a Lei 11.738/2008. Sobre esta última, muitos disseram não conhecer.

É um descaso com o segmento não cumprir a lei que dispõe sobre o tempo extraclasse, pois já se passaram 11 anos em que ela foi instituída, fruto de muita luta de sindicatos, movimentos e instituições de profissionais da educação deste país. A execução dessa se faz necessária, para que as professoras possam organizar melhor seu tempo e receber por esse para além da aula, para que possam desenvolver suas atividades, se formar continuamente, além de abrir espaço para elaboração de projetos coletivos, integrando os conceitos entre as disciplinas e rompendo com o ensino fragmentado. Sabemos por outras experiências que não bastará assegurar o tempo. Será necessário pessoas que cuidem da organização desses tempos, que incentivem e apoiem a formação de grupos em torno de demandas da escola e de estudos, subsídios externos à escola, que apoiem essa formação, etc. Isso tudo colabora para formar um processo que precisa ser cuidado e desenvolvido, até que faça parte da cultura escolar. Mas isso é demanda que não pudemos trabalhar aqui.

A gestão democrática é outro elemento de extrema relevância tanto por parte da SME, quanto dentro das escolas, nas aulas, nos espaços escolares com estudantes, entre estudantes e

outros. É por meio dela que a autonomia se desenvolve dentro dos espaços e também proporciona que as pessoas possam desenvolver seu senso crítico perante a sociedade, colaborando para formar cidadãos e cidadãs que sejam sujeitos de sua própria história. Ao buscar compreender um pouco da realidade dentro da SME e das escolas pode-se considerar que a pessoa que é designada para o cargo de dirigente na SME tem função essencial dentro do espectro de incentivo e melhoria na qualidade do trabalho dos profissionais da educação, apesar de que nosso contato foi mínimo com a nova gestora responsável pelos anos finais do ensino fundamental.

Estar em contato com a realidade escolar contribuiu muito para a expansão da minha visão, tanto como pesquisadora, como professora e como ser social que cresce e aprende o tempo todo.

Realizar essa pesquisa foi, para além de tudo, ultrapassar meus limites e minha visão utópica, entendendo que a luta para transformação da educação necessita ser constante. Enquanto sonhadora com uma educação de qualidade, meu papel de mediadora que constrói e forma pessoas para este mundo que é tão cruel com a maioria da população, me fez compreender que a profissão que escolhi exige de mim força para combater as injustiças e ao mesmo tempo, delicadeza para contribuir para o crescimento e desenvolvimento de seres que poderão alcançar através da formação o rompimento com este lugar em que a história nos coloca.

A formação de professores precisa de um lugar prioritário nas políticas públicas educacionais. Não basta compreender as necessidades para uma educação de qualidade, é preciso assumir que as políticas públicas existentes não são suficientes para sanar as falhas no sistema educacional. Neste sentido, esperamos que este trabalho ultrapasse os muros acadêmicos e possa ser instrumento de reivindicação por mudanças no quadro municipal.

### **7.1. Limitações da pesquisa**

Ao delinear este estudo, não contávamos que a ida às escolas aconteceria em um momento de turbulência para os profissionais da educação. A falta de pagamento aliada a insuficiência do tempo extraclasse direcionou o trabalho para outro percurso, nos levando a considerar a peculiaridade daquele momento. Ao elaborar propostas para a formação dos docentes, consideramos que existem necessidades anteriores aos temas que também são

relevantes, pois ao discutir o que e no que gostaríamos de se formar, éramos transportados para o momento particular de desvalorização do quadro profissional do município.

Contávamos com a possibilidade de participar mais tempo das atividades dentro das escolas, entretanto houve alguns fatores que não nos permitiram. Muitos dos tempos em que dispúnhamos para ir às escolas, não fomos aceitos, com alegações de que os profissionais estariam envolvidos com outras demandas. Em outros momentos nossa entrada na escola foi autorizada mas os docentes não puderam conversar, devido às inúmeras demandas internas e externas que recebiam cotidianamente. O tempo de mestrado também é insuficiente para um maior aprofundamento no trabalho de campo, e por muitas outras atividades e demandas regulamentares. Por isso houve a necessidade de condensar as idas nas escolas em três meses.

Além disso, inicialmente tínhamos intenção de retornar às escolas com o trabalho pronto para que os docentes pudessem avaliar as propostas e sugerir mudanças ou adicionar melhorias, entretanto, o tempo não permitiu essa possibilidade.

Entendemos que falta consciência de classe, falta a construção de maior unidade na categoria, e que o sindicato, por mais que seja a instância representativa, não dá conta de se organizar para reivindicar mudanças, sendo necessária maior organização da categoria na busca de conquista de seus direitos.

No início pude sentir certa indisposição dos docentes também em relação à minha presença, como estudante, sendo mais nova e com a proposta de observá-los e discutir um tema, me levando a entender que, de certa forma, eles se sentiam expostos. A aproximação se deu após algumas semanas, e ao perceberem que minha intenção não era de expô-los, o diálogo melhorou.

A participação nas escolas, mesmo diante do pouco tempo, nos revelou um volume significativo de informações. A dinamicidade aliada a complexidade do espaço escolar, com tanta diversidade de acontecimentos, pessoas e demandas, traz no seu bojo, muitos elementos que constituem aquele espaço, necessitando o despertar de um olhar atento a cada acontecimento.

## **7.2. Sugestões para pesquisas futuras**

Consideramos que esta pesquisa chega a seu final indicando a possibilidade de continuidade futura, por mim e/ou outros pesquisadores. Para isso, é necessário se considerar

o momento em que a escola está passando, os fatores que influenciam sua dinâmica e as atividades que estão sendo desenvolvidas dentro desses espaços. É importante que este estudo seja avaliado pelos docentes municipais, considerando suas críticas e sugestões para mudanças, que possam contribuir para melhorias em sua profissão.

Há ainda que se considerar que, esta pesquisa pôde contribuir para maior aproximação das escolas municipais e que o desenvolvimento se deu em um momento necessário para entender as dificuldades que os docentes enfrentavam para desenvolver seu trabalho. Entendemos que as propostas apresentadas precisam ser consideradas pelos governantes. É importante que a categoria se mobilize por meio das instâncias representativas, para buscar melhorias, mostrando a relevância da categoria para a transformação da sociedade, apoiados no que Freire considera, ao nos dizer que a educação sozinha não muda a sociedade, mas que sem ela, a sociedade não mudará.

Como últimas considerações, ressalto que estar em contato com a realidade escolar contribuiu muito para a expansão da minha visão, tanto como pesquisadora, que se apoia na teoria e busca compreender a prática, como professora que se forma e forma pessoas em um ciclo dialógico e como ser social, cidadã que compreende seu lugar no mundo e entende que é por meio de lutas que são conquistados direitos.



## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Angela da Silva. Formação inicial In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, Francisco. (orgs.) Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. pp.482-500.

ALVES, Nilda (org.); MACEDO, Elizabeth; OLIVEIRA, Inês Barbosa de; MANHÃES, Luiz Carlos. **Criar currículo no cotidiano**. Série Cultura, Memória e Currículo. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

APPLE, Michael Whitman. **Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación**. Barcelona: Paidós, 1989.

ARELARO, Lisete Regina Gomes; JACOMINI, Márcia Aparecida; SOUZA, Nilson Alves de; SANTOS, Kátia Aparecida. Condições do trabalho docente: uma análise da carreira na rede municipal de São Paulo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 95, n. 239, p. 197-217, jan./abr. 2014.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO – Anfope. **Documento Final do 9º Encontro Nacional**. Brasília, 1998.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70. Ed. Lisboa: Edições 70, LDA. 1979.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Kinopp. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BORDIGNON, Genuíno. Conselhos Escolares: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica, 2004.

BORGES, Maria Célia; AQUINO, Ordando Fernández; PUENTES, Roberto Valdéz. Formação de Professores no Brasil: história, políticas e perspectivas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 42, p. 94-112, jun 2011.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. A remuneração dos profissionais da educação e os desafios atuais. In: Oliveira, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CABRAL NETO, Antônio. Gestão democrática: um estudo em escolas de educação básica no Brasil. In: Oliveira, Dalila Andrade; VIEIRA, Lívia Fraga (Orgs.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

CARVALHO, Janete Magalhães. O não lugar dos professores nos entre lugares de formação continuada. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.28, p. 96-107, jan/abr 2005.

CAVALCANTE, Margarida Jardim. **CEFAM: uma alternativa pedagógica para a formação do professor**. São Paulo, Cortez, 1994.

CHIZZOTTI, Antonio, A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação** [en línea] 2003.

CORAZZA, Rosana Icassatti. Tecnologia e meio ambiente no debate sobre os limites do crescimento: notas à luz de contribuições selecionadas de Georgescu-Roegen. **Revista Economia (ANPEC)**, Brasília, v. 6, n. 2, p. 435-461, 2005.

CORBUCCI, Paulo Roberto. et al. **Vinte Anos da Constituição federal de 1988: avanços e desafios na educação brasileira**. Políticas Sociais – Acompanhamento e análise. BRASÍLIA: IPEA, 17, vol. 2, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, Joana; MARTINS, Pura Lucia, JUNQUEIRA, Sérgio. **Conhecimento local e universal: pesquisa, didática e ação docente**. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004. v. 1.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação pública. In: Gestão democrática da educação. Boletim 19, p.14-19, out. 2005.

CZEKALSKI, Rejane Aparecida. **Apropriação da hora-atividade como espaço para formação de professores em serviço: um estudo sobre a organização docente em Telêmaco Borba - PR. 2008. 125f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.**

DEMO, Pedro. Elementos metodológicos da pesquisa participante. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.) **Repensando a pesquisa participante**. 3a Ed. São Paulo: Brasiliense, p. 104-130, 1987. p. 104-130.

DUARTE, Adriana Maria Cancelli. Intensificação do trabalho docente. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

FERREIRA, Naura Syria Capareto. Gestão democrática da educação para uma formação humana: conceitos e possibilidades. **Em Aberto**. Gestão escolar e formação de gestores. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Brasília, v. 17, n. 72, p. 167-177, fev./jun. 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1968.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 1. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Política e educação: ensaios**. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação omnilateral**. In: SALETE, Roseli; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs) **Dicionário da educação do campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação e a crise do capitalismo real**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, Maria Manuela Alves; ANADON, Simone Barreto. Reforma educacional, intensificação e autointensificação do trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 63-86, jan./abr. 2009.

GATTI, Bernardete Angelina. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 70-74, mai. 1992.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.- dez. 2010.

\_\_\_\_\_.; NUNES, Marina Muniz Rossa (org.). Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. **Textos FCC**, São Paulo, v. 29, 2009.

\_\_\_\_\_.; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: Impasses e Desafios**. Brasília, Unesco, 2009.

\_\_\_\_\_.; Reconhecimento social e as políticas de carreira docente na educação básica, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 88-111, jan./abr. 2012.

HADDAD, Fernando. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. MEC- Ministério da Educação, INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

HARGREAVES, Andy. **Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado**. Madrid: Morata, 1995.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LÜDKE Menga, ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU; 1986.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. 1. Ed. Porto Alegre:

Artmed, 2010.

JARDILINO, José Rubens Lima; BARBOSA, Nayara Ferreira de Moura. Formação inicial e estágio: uma reflexão sobre o conceito de “professor-reflexivo”. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 763-781, set./dez. 2012.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 86 nº 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: **Democratização da Escola Pública** – a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1992.

\_\_\_\_\_. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação, sociedade e sustentabilidade: discutindo ética e as sombras do progresso. IV ENCONTRO DE EDUCADOR/S AMBIENTAIS DE MATO GROSSO, Sociedades Sustentáveis ou Desenvolvimento Sustentável: opções e identidades da Educação Ambiental. Cuiabá: Anais, 2005. p. 64-65, 2005.

MACHADO, Maria Aglaê de Medeiros. Desafios a serem enfrentados na capacitação de gestores escolares. In: LÜCK, Heloísa (Org.). **Em Aberto: Gestão escolar e formação de gestores**. Brasília, v. 17, n. 72, p. 1-195, fev./jun. 2000.

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade La Salle, UNILASALLE, Canoas. Rio Grande do Sul, 2013.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educ. Pesqui.** [online]. 2006, vol.32, n.3, pp. 465-476.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAES, Livia de Cássia Godoi. **Conjuntura nacional, formação de professorES e o Pibid**. In: Seminário Institucional Pibid/UFES, 3., 2017, Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Anais do III Seminário Institucional Pibid/UFES, Vitória, ES, 2017, p. 37- 41. Disponível em:<<http://www.portaldepublicacoes.ufes.br/pibidufes/article/view/19007/12912>>.

NACARATO, Adair Mendes. A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas? **Revista Brasileira de Educação**, Itatiba - São Paulo, v. 21, n. 66, p. 699-716, jul./set. 2016

NEUBAUER, Rose; SILVEIRA, Ghisleine Trigo. Gestão de sistemas escolares: quais caminhos perseguir? In: SCHWARTZMAN, Simon; COX, Cristián (Ed.). **Políticas educacionais e coesão social: uma agenda latino-americana**. Rio de Janeiro: Elsevier; São Paulo: Instituto Fernando Henrique Cardoso, p. 1-38, 2008.

NEVES, Fátima Maria. **O método Lancasteriano e o projeto de formação disciplinar do povo** (São Paulo, 1808-1889). 2003. 293 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, 2003.

NÓVOA, Antonio. A Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, p. 13-33, 1992.

\_\_\_\_\_. Nada substitui um bom professor: propostas para uma revolução no campo da formação de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA JÚNIOR, Celestino Alves;

PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (Orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

NUNES, Celia Maria Fernandes. Tempo de trabalho extra- classe. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, João Ferreira de; MORAES, Karine Nunes de; DOURADO, Luiz Fernandes . Para reflexão e avaliação I - **Gestão Escolar Democrática**: definições, princípios e mecanismos de implementação. p. 01 - 05, abr. 2011.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São paulo: Editora Ática, 2006.

PEREIRA, Agnaldo Damasceno. Trajetória do Plano de Carreira da Educação Mineira, no Governo Aécio Anastasia (2003-2014) **Revista da Faculdade de Direito – UFU**. Uberlândia, n.1, p. 1-33, jan./jun. 2016. Disp. em: <file:///C:/Users/Giselle/Downloads/34118-186352-1-PB.pdf>

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Formação continuada de professores. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellia; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

SÁTYRO, Natália; SOARES, Sergei. **A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005**. Brasília: IPEA, 2007.

SAVIANI, Dermeval. História da formação docente no Brasil: três momentos decisivos. **Revista do Centro de Educação**, v. 30, n. 2, p. 11-26, 2005.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves da. Apresentação. In: GATTI, Bernardete Angelina; SILVA

JÚNIOR, Celestino Alves; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça (Orgs.) **Por uma política nacional de formação de professores**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SILVA, Ana Rosa Cloquet da. **Inventando a nação: intelectuais ilustrados e estadistas luso-brasileiros no crepúsculo do antigo regime português:1750-1822**. 2000. 439 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <<http://libdigi.unicamp.br/document/?code=vtls000213548>>.

SILVA, Rose Neubauer. **Formação de professores no Brasil: um estudo analítico e bibliográfico**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; REDUC, 1991.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**. Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SOARES, José Francisco. O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. **REICE**, v. 2, n. 2, p. 83-104, 2004.

SOARES NETO, Joaquim José; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi; ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 54, p.78-99, jan./abr. 2013.

\_\_\_\_\_. A infraestrutura das escolas públicas brasileiras de pequeno porte. **Revista do Serviço Público**. Brasília, v. 64, n. 3, p. 377-391, jul./set. 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo de.; GOUVEIA, Andréa Barbosa. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura panorâmica. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.) **Trabalho na educação básica: a condição docente em sete estados brasileiros**. 1. Ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 61-88, maio/ago. 2000.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, Michel. Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3a Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. p.82-103.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. (Tradução Maria de Lourdes Menezes e outros). Brasília, 1991.

VEIGA, Zilah de Passos Alencar. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro et al. **Escola: espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papius, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança

Paulista, EDUSF, 2001.

\_\_\_\_\_. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1995.

## FONTES DOCUMENTAIS

BRASIL. **Lei nº 7.398 de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 4 nov. 1985.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e Cultura (MEC). LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SEF, (1997). **Referencial pedagógico-curricular para a formação de professores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental: documento preliminar (dez.)**. Brasília: MEC/SEF/Departamento de Política da Educação Fundamental/Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas. BRASIL. CNE (Conselho Nacional de Educação). Resolução CNE/CP n.º 1, de 18 de fevereiro de 2002. Seção 1, p. 8. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 4 mar. 2002c, seção 1, p.9. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. Conselho Escolar - gestão democrática da educação e escolha de diretor. Programa nacional de fortalecimento dos conselhos escolares. Brasília. nov. 2004

\_\_\_\_\_. Gestão da educação escolar. Curso Técnico de Formação para os Funcionários da Educação (profucionário). Brasília, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06\\_gest\\_edu\\_esc.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/06_gest_edu_esc.pdf). Acesso em: 04/03/2019.

\_\_\_\_\_. **Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008**. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 17 jul. 2008.

\_\_\_\_\_. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Portaria 096,

18 de julho de 2013.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional 95, de 15 de dezembro de 2016.** Presidência da República. Dispõe sobre alterações do regime fiscal federal. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm)>.

\_\_\_\_\_. **Estudo sobre a Lei do Piso Salarial.** Ministério Da Educação. Conselho Nacional De Educação. Câmara De Educação Básica. Brasília, março de 2012. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10241-estudo-sobre-lei-piso-salarial&Itemid=30192)>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Presidência da República. Dispõe sobre alterações nas Diretrizes e Bases da Educação. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>>.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.467, de 13 de julho de 2017.** Presidência da República. Dispõe sobre alterações na CLT. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13467.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13467.html)>.

Comunicado: salário dos professores. Prefeitura Municipal de Lavras. Assessoria de comunicação. Disponível em: <<http://pml.lavras.mg.gov.br/conteudo/texto/2717>>. Acesso em: 18/02/2019.

Falta de repasses do Fundeb obriga Prefeito de Lavras a encerrar ano letivo dos CMEIs. **Jornal de Lavras**, Lavras, 27 nov. 2018. Cotidiano, p. 1. Disponível em: <<http://www.jornaldelavras.com.br/index.php?p=10&tc=4&c=20189&catn=1>>. Acesso em 20/02/2019

PESQUISA FAPESP. São Paulo: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, n. 267, maio. 2018. 6 p. Disponível em: <http://revistapesquisa.fapesp.br/2018/05/23/bernardete-angelina-gatti-por-uma-politica-de-formacao-de-professores/>>. Acesso em 20/02/2019.

Prefeitura Municipal De Lavras. EDITAL Nº. 01/2009, de 25 de julho de 2009. Disponível em: <<https://www.vestcon.com.br/ft/conc/5842.pdf>>. Acesso em 20/02/2019.