WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL
DOUTORADO INTERNACIONAL EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

JÂNIO SARAIVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, ESTRATÉGIAS DE ENSINAGENS E VALORIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO MUNICÍPIO PICUÍ-PB

Miami, FL - US
2023

JÂNIO SARAIVA

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, ESTRATÉGIAS DE ENSINAGENS E VALORIZAÇÃO DOCENTE: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO MUNICÍPIO PICUÍ-PB

Orientador(a): Dr. Luiz Hermínio

Miami, FL - US
2023

FOLHA DE APROVAÇÃO

PESQUISADOR (A): Jânio Saraiva

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Profissão Docente

LINHA DE PESQUISA: Formação de professores

PÓS-GRADUAÇÃO EM: Ciências da Educação

NÍVEL: Doutorado

TÍTULO DA TESE: Desenvolvimento profissional, estratégias de ensinagens e valorização docente: um estudo com professores do município Picuí-PB.

ORIENTADOR: Prof. Dr. Luiz Hermínio

A tese de autoria do pesquisador **JÂNIO SARAIVA foi APROVADA** em reunião pública realizada na Representação World University Ecumenical dos USA, pela seguinte Banca Examinadora:

Prof. Dr. Jorge Luiz Correia
Presidente

Prof. Dr. Iure Coutre Gurgel
Examinador interno

Prof.ª. Drª. Patrícia Nonnenmacher
Examinadora interna

WORLD UNIVERSITY ECUMENICAL - SCHOOL OF EDUCATION
MIAMI, FL - US

2023

FICHA CATALOGRÁFICA

Saraiva, Jânio

Desenvolvimento profissional, estratégias de ensinagens e valorização docente: um estudo com professores do município Picuí-PB/ Jânio Saraiva. – Miami - FL, 2023.

290 f.: il.; 29 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Doutorado em Ciências da Educação) World University Ecumenical- WUE, Miami/FL, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Luiz Hermínio

I. Culturas Educacionais II. Profissão Docente III. Ensinagens – IV. Processos V. Formativos e Práticas Educativas – Miami (FL) Hermínio, Luiz. III. World University Ecumenical-WUE

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar minha gratidão a todos que tornaram possível a realização deste sonho.

Primeiramente, agradeço a Deus por guiar meus passos com sua sabedoria inigualável.

À minha família, meu porto seguro, pelo apoio incondicional e incentivo constante ao longo dessa jornada.

Aos professores e diretores da pesquisa, meu sincero agradecimento pela valiosa contribuição.

Aos professores do Doutorado, que generosamente compartilharam seu conhecimento e experiência, moldando meu percurso acadêmico.

Por fim, estendo meu agradecimento a cada pessoa que, de alguma maneira, contribuiu para este marco em minha vida. Suas influências e suporte foram fundamentais para alcançar este objetivo.

Heráclito de Éfeso:

- Nenhum homem pode banhar-se duas vezes no mesmo rio… pois na segunda vez o rio já não é o mesmo, nem tão pouco o homem!…

Sócrates:

- “conhece-te a ti mesmo”

RESUMO

O estudo considera o desenvolvimento profissional, estratégias de ensino e a valorização do professor, inspirando-se no conceito grego de Paideia para compreender a evolução dinâmica do ensino e holística do neoeducador. Nessa direção, o problema investigativo da presente tese consiste em pesquisar quais são as principais barreiras que os educadores enfrentam para que esse cenário atual da educação seja uma oportunidade de transformação do processo de ensino e aprendizagem e de crescimento para eles próprios? O objetivo geral que norteia esse estudo é investigar o desenvolvimento profissional, as estratégias de ensinagens e a valorização docente dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas de ensino fundamental de Picuí, paraíba. Esta pesquisa se apoia em um amplo arcabouço teórico, incluindo fontes diversas. Baseia-se nos estudos da Paidéia na Grécia, representados por Jaeger (2001), bem como nas ideias filosóficas de Sócrates e Platão (2006) e Aristóteles (2012). Além dos clássicos, incorpora abordagens contemporâneas, como as reflexões de Nóvoa (2021), Morin (2006), Perrenoud (2000) e Han (2013), entre outros. Para uma visão abrangente do cenário educacional, considera ainda as contribuições de Foucault (2014) e as diretrizes legais brasileiras presentes na LDB 9.394/96 e na Constituição Federal de 1988. O estudo baseou-se em uma forte fundamentação teórica e adotou abordagens bibliográficas, quantitativas, qualitativas, exploratórias e descritivas. O instrumento de pesquisa utilizado foi um questionário online pelo Google Forms. Enfrentar as mudanças atuais requer sabedoria diante da industrialização, globalização e avanços tecnológicos. Por isso, somos responsáveis pelo nosso desenvolvimento ou autodestruição, exigindo uma ressignificação nos novos contextos é pensar fora da caixa. Assim, defendemos a tese de um estudo detalhado sobre o desenvolvimento profissional, as estratégias de ensino e a valorização dos educadores no contexto educacional de Picuí, Paraíba, e como esses aspectos podem ser aprimorados para transformar as barreiras educacionais em oportunidades de crescimento. Os resultados destacam a urgência de apoio holístico aos educadores locais, visando aprimorar a prática docente, integrar inovações e fortalecer a colaboração integrada. Isso é fundamental para melhorar a qualidade educacional e adaptar o ambiente de aprendizado às necessidades atuais e futuras.

Palavras-chaves: Paidéia; Professor; Desenvolvimento; Evolução; Adaptação

ABSTRACT

The study explores professional development, teaching strategies, and teacher appreciation, drawing inspiration from the Greek concept of Paideia to understand the dynamic evolution of teaching and the holistic approach of the neoeducator. In this direction, the investigative problem of this thesis is to explore the main barriers that educators face in making the current educational scenario an opportunity for transforming the teaching and learning process and fostering their own growth. The overarching goal guiding this study is to investigate the professional development, teaching strategies, and teacher appreciation among elementary and high school teachers in Picuí, Paraíba. This research relies on a broad theoretical framework, including various sources. It is grounded in studies of Paideia in Greece, represented by Jaeger (2001), as well as the philosophical ideas of Sócrates e Platão (2006) and Aristotéles (2012). Alongside classical thinkers, it incorporates contemporary perspectives such as the reflections of Nóvoa (2021), Morin (2006), Perrenoud (2000), and Han (2013), among others. For a comprehensive view of the educational landscape, it also considers contributions from Foucault (2014) and the Brazilian legal guidelines present in LDB 9.394/96 and the “Constituição Federal do Brasil de 1988”. The study relied on a strong theoretical foundation and employed bibliographic, quantitative, qualitative, exploratory, and descriptive approaches. The research instrument used was an online questionnaire via Google Forms. Navigating current changes demands wisdom in the face of industrialization, globalization, and technological advances. Therefore, we are responsible for our own development or self-destruction, necessitating a redefinition in new contexts that involves thinking outside the box. Thus, we advocate for a detailed study on professional development, teaching strategies, and educator appreciation in the educational context of Picuí, Paraíba, and how these aspects can be enhanced to transform educational barriers into growth opportunities. The findings underscore the urgency of comprehensive support for local educators to enhance teaching practice, integrate innovations, and strengthen collaborative efforts. This is crucial to improve educational quality and adapt the learning environment to current and future needs.

Keywords: Paideia**;** Teacher; Development; Evolution; Adaptation.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 Perfil Demográfico dos Participantes: Distribuição por Gênero 97
Gráfico 2 Perfil Etário dos Participantes da Pesquisa 99
Gráfico 3 Níveis de Formação dos Participantes na Pesquisa.....101
Gráfico 4 Experiência Profissional dos Educadores em Sala de Aula 102
Gráfico 5 Participação em Formação Continuada na Educação.....104
Gráfico 6 A Relevância da Formação Continuada no Crescimento Profissional do Educador 107
Gráfico 7 Tendências Pedagógicas na Prática Docente 110
Gráfico 8 Estratégias de Integração de Tendências Pedagógicas.....115
Gráfico 9 Estratégias de Inclusão Digital em Sala de Aula 119
Gráfico 10 Estratégias para Maximizar a Aprendizagem dos Alunos 124
Gráfico 11 Autoavaliação da Eficácia das Estratégias de Ensino 127
Gráfico 12 O Impacto das Estratégias de Ensino no Desenvolvimento Profissional Docente 134
Gráfico 13 Inovação Pedagógica na Prática Docente 136
Gráfico 14 Jogos Educativos: Potencializando o Aprendizado em Sala de Aula.....139
Gráfico 15 Experiências com Jogos Educativos em Sala de Aula 142
Gráfico 16 Formação Continuada de Professores: Impacto no Desempenho dos Alunos.....145
Gráfico 17 Formação Específica para Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais 154
Gráfico 18 Respeitando as Diferenças Culturais para um Aprendizado Inclusivo ...159
Gráfico 19 Autoavaliação da formação acadêmica dos professores 163
Gráfico 20 Eficácia da Formação Inicial de Professores 170
Gráfico 21 Desafios na Prática Pedagógica: Principais Dificuldades.....175
Gráfico 22 Análise da Infraestrutura e Recursos Escolares 184
Gráfico 23 Meios de Atualização em Educação: Novidades e Tendências 191
Gráfico 24 Percepção da valorização da profissão de professor 198
Gráfico 25 Professores: Importância Reconhecida pela Gestão Municipal de Picuí 203
Gráfico 26 Reconhecimento da Sociedade Local ao Trabalho dos Professores em Picuí.....207
Gráfico 27 O Impacto da Carga de Trabalho na Qualidade do Ensino: Perspectiva Docente 212

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Termos empregados para formação continuada de docentes.....151
Quadro 2 - Competências gerais do professorado propostas pela BNC-Formação Inicial de Docentes.....172

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
2 DESENVOLVIMENTO HUMANO, PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES 21
2.1. Desenvolvimento humano 21
2.2. Desenvolvimento pessoal 24
2.3. Desenvolvimento profissional 27
3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIAS E PRÁTICA PROFISSIONAL 32
3.1 Da Sociedade Disciplinar à Sociedade do Cansaço: Resiliência Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente em um Mundo em Constante Transformação 49
3.2 Tendencias Pedagógicas Conforme Libâneo 58
3.3 Tendências pedagógicas conforme Dermeval Saviani 69
3.3.1 Tradicional 69
3.3.2 Renovada Progressivista 70
3.3.3 Tecnicista 70
3.3.4 Crítico-Social dos Conteúdos 71
3.3.5 Crítico-Reprodutivista 72
4 UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR 75
4.1 Educação Docente 77
4.2 Valorização docente 84
5. METODOLOGIA 88
5.1. Tipo de estudo 88
5.2. Lócus da pesquisa 90
5.3. Sujeitos da pesquisa 94
5.4. Instrumento da pesquisa 94
5.5. Procedimentos da Pesquisa 95
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO 97
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS 241
REFERÊNCIAS 248
APÊNDICE 271

1 INTRODUÇÃO

A análise lexical e etimológica do termo "desenvolvimento" revela uma intrincada complexidade na formação semântica e etimológica da palavra. A junção do prefixo "des-" com sua conotação de negação ou inversão de ação, associado ao termo "envolvimento", que sugere participação ativa ou imersão em contextos específicos, resulta em uma interpretação singular do termo "desenvolvimento". Essa interpretação sugere a ausência de retrocesso ou envolvimento imediato, demandando um catalisador ou condição preexistente para iniciar e direcionar o processo de evolução ou progresso.

Paralelamente, ao investigar a etimologia do termo "profissional", originado de "professione-" do Latim, observa-se um vínculo intrínseco e intrigante com a noção de "desenvolvimento". Enquanto "desenvolvimento" expressa a ideia de ausência de retrocesso ou envolvimento direto, derivado da combinação "des-" e "envolvimento", "profissional" evoca a seriedade, competência e dedicação associadas a uma atividade laboral específica. Ambos os termos compartilham, em suas raízes etimológicas, a ideia de empenho, preparação e contínua busca pela excelência, seja na evolução de algo ou na execução de uma atividade profissional.

A noção de desenvolvimento é uma das mais antigas e influentes no pensamento ocidental. Autores como Robert Nisbet (1969) e John Bury (1955), estudiosos renomados na construção histórica e sociológica do desenvolvimento humano, buscam suas raízes na história antiga, enfatizando o papel dos gregos na formação da ideia de progresso das civilizações. Entretanto, destacam que o conceito de progresso se tornou mais proeminente nos séculos XVII e XVIII, período iluminista, estabelecendo-se como uma base crucial do pensamento moderno e sustentáculo para a noção de desenvolvimento. A filosofia da ciência, principalmente durante esses séculos, desempenhou um papel fundamental na evolução da ideia de progresso.

O termo "estratégia" evoluiu ao longo do tempo, passando de uma origem associada à "arte do general" na Grécia Antiga para uma posição de destaque no contexto contemporâneo, especialmente nos estudos sobre a sobrevivência empresarial em mercados altamente competitivos (Steiner & Miner, 1981). Esse conceito demonstra uma mudança semântica significativa, saindo do campo militar e

adentrando outros âmbitos, refletindo a capacidade de adaptação e expansão do significado linguístico.

Analogamente, a "ensinagem", termo introduzido por Anastasiou em 1994 (Anastasiou & Alves, 2004), exemplifica essa evolução no campo educacional. Ela transcende o simples ato de ensinar, promovendo uma interação dinâmica entre professor e aluno, rompendo com paradigmas tradicionais de educação e buscando um engajamento mais efetivo no processo de aprendizado. Assim como a "estratégia", a "ensinagem" demonstra uma mudança conceitual, expandindo seu significado original para abraçar novos contextos educacionais. O processo de ensinagem, segundo a autora, envolve uma tríade, descrita como "momentos" (Anastasiou, 2005, p. 16), nos quais o professor integra a condução das aulas, a formulação de estratégias e a imersão dos estudantes na realidade contextual dos conteúdos.

Nessa perspectiva, tanto a evolução da "estratégia" quanto o surgimento da "ensinagem" ilustram a maleabilidade do significado linguístico ao longo do tempo, evidenciando a capacidade das palavras de se adaptarem e ampliarem seus sentidos em diferentes domínios, refletindo mudanças sociais, culturais e contextuais. A palavra "ensinagens" no plural se refere a múltiplos ensinamentos, lições ou práticas de ensino. Esse termo expressa um conjunto de conhecimentos transmitidos ou adquiridos, representando um espectro mais amplo de ensinamentos ou práticas educativas. O uso do plural "ensinagens" sugere uma variedade de conteúdos, métodos ou abordagens no contexto educacional, destacando a diversidade e a abrangência dos ensinamentos ou das práticas pedagógicas.

A valorização docente, em sua essência etimológica, remete aos termos "mestre", "professor" e "educador". O termo "mestre", de origem latina, carrega consigo a ideia de alguém que não apenas ensina, mas também guia, direciona e administra. Por sua vez, "professor" deriva do latim "professum", indicando alguém que faz profissão de ensinar, mas também se dedica a cultivar, manifestar conhecimentos e promover aprendizagem perante um magistrado. Por fim, "educador", também de raiz latina, é aquele que nutre, cria e orienta, assumindo o papel de diretor ou pedagogo na formação.

A compreensão desses termos etimológicos nos leva a considerar a valorização do corpo docente como um processo muito mais amplo do que meramente um aumento salarial. Essa valorização transcende a esfera financeira, abraçando dimensões sociais, econômicas, ecológicas, espaciais e culturais. Ela se trata de

reconhecer e honrar não apenas a função de ensinar, mas também a orientação, o direcionamento e a formação integral que os professores oferecem à sociedade.

Portanto, a apreciação do papel docente, analisada através da perspectiva linguística e das raízes das palavras, implica em reconhecer a natureza polivalente do professor, que vai além do mero ato de transmitir conhecimento. Isso envolve criar um ambiente propício, fornecer recursos adequados e estabelecer condições de trabalho favoráveis, com o objetivo de tornar a profissão docente atrativa, bem estruturada e capaz de manter um padrão educacional de alta qualidade em conformidade com as expectativas contemporâneas. Dessa forma, essa valorização transcende a esfera meramente econômica.

Essa tese se ancora na tradição da Paideia Grega, cujo objetivo primordial era formar indivíduos completos capazes de liderar e contribuir para a sociedade em diversas esferas. Além de priorizar valores como cientificidade, equilíbrio, virtude e compreensão política, essa abordagem educacional visava criar cidadãos capazes de gerar um impacto significativo e positivo no mundo. Com base nesses princípios, esta pesquisa se concentra no aprimoramento dos educadores contemporâneos, buscando compreender como podem se destacar e se adaptar em um ambiente em constante mutação. O foco não se limita à mera transmissão de informações, mas busca a formação de indivíduos críticos, éticos e aptos para liderar em um mundo globalizado, contribuindo para uma sociedade mais justa, holística e preparada para os desafios futuros.

A integração entre educação, professor e sociedade defendida nessa tese, assume um papel crucial frente às rápidas mudanças em curso, tendo em vista a constante mudanças sociais e a implantações de modelos de escolas integrais para a formação integral dos discentes, o professor, nesse caso deve também ser também esse professor holístico. Por esta razão, defender e valorizar o aprimoramento do professor torna-se fundamental não só para elevar a qualidade da educação, mas também para enfrentar os desafios contemporâneos e buscar melhorias para a formação de uma sociedade holística. Contudo, Investir no desenvolvimento profissional, formação continuada e em estratégias de ensino e na valorização dos educadores é essencial para formar profissionais da educação capacitados a atender às demandas da sociedade atual e futura, adaptando-se a um contexto em constante evolução.

A Paideia que era um conceito educacional da Grécia Antiga, buscava uma formação integral e abrangente para os indivíduos. Nessa tese será fundamental para fazer uma ponte entre a educação do passado com o presente e perspectivas futuras, pois sua visão de uma educação abrangente e integral continua a influenciar ideias contemporâneas sobre a importância da formação holística das pessoas, priorizando conhecimento e valores éticos, Jaeger (2001). Platão (2006) destaca o pensamento crítico na formação de indivíduos justos e virtuosos, A Teoria das Ideias e Conhecimento, Formação Moral e Cívica, Modelo de Educação Ideal na "República" enquanto Aristóteles (2012) enfatiza a importância da amizade e da ética no ambiente educativo, desenvolvimento do pensamento crítico, educação como formação integral, importância do método de ensino e a importância do Papel do Professor. As contribuições de Nóvoa (2021) vão além de conceitos ao destacar o papel central do professor em sua própria evolução profissional, promovendo reflexão contínua e compartilhamento de experiências pedagógicas. Além disso, Morin (2006) ressalta a importância do pensamento complexo para lidar com a complexidade do mundo em evolução.

Por outro lado, Perrenoud (2000) foca nas competências dos educadores na criação de ambientes de aprendizagem significativos, enfatizando habilidades de gestão em sala de aula e a adaptabilidade do ensino às necessidades dos alunos. Destaca a mestria dos conteúdos disciplinares e sua aplicação em contextos desafiadores, integrando as dificuldades de aprendizado dos alunos numa perspectiva baseada na compreensão de suas limitações prévias.

A interligação entre a educação contemporânea e as dinâmicas sociais é evidente, especialmente em contextos como a sociedade do cansaço (Han, 2013) e as premissas da sociedade disciplinar de Foucault (2014). Han destaca os efeitos do sistema neoliberal, intensificando a busca por visibilidade e imediatez, afetando profundamente o ambiente educacional. Por outro lado, Foucault oferece uma perspectiva sobre o poder na sala de aula, incitando reflexões sobre práticas educacionais (Foucault, 2014). A utilização desses autores é essencial para repensar a educação, enfrentar desafios contemporâneos e promover um ensino mais inclusivo e adaptável.

Esses autores são cruciais para repensar os métodos de ensino e aprendizagem, especialmente em tempos desafiadores na educação. Transformar a maneira como educamos exige um esforço coletivo. Superar as barreiras enfrentadas

pelos professores e oferecer uma educação holística demanda investimento contínuo no desenvolvimento profissional desses profissionais (Han, 2013; Foucault, 2014).

Este estudo mergulha no cerne da educação contemporânea, imersa em transformações desafiadoras moldadas pela sociedade do cansaço (Han, 2013) e pelos conceitos de Foucault sobre a sociedade disciplinar (Foucault, 2014). Simultaneamente, busca inspiração nos ideais da Paideia para explorar questões centrais nesse contexto. Nesse panorama, surge a indagação central que orienta a pesquisa: Quais são as principais barreiras enfrentadas pelos educadores diante do atual cenário educacional, transformando-o em uma oportunidade para redefinir o processo de ensino-aprendizagem e impulsionar o crescimento pessoal? A busca por essa resposta não apenas aprofunda a compreensão dos desafios na educação, mas também propicia oportunidades para remodelar tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto o desenvolvimento dos educadores.

Este estudo visa a obtenção de uma compreensão aprofundada do contexto educacional em Picuí, Paraíba, indo além de uma análise meramente estatística. Exploramos a realidade dos educadores dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, enfatizando a importância da formação continuada, das tendências pedagógicas e das estratégias de ensino para o aprimoramento profissional. Por meio de abordagens qualitativas, quantitativas, exploratórias, descritivas e revisão bibliográfica, almejamos uma compreensão holística do ambiente educacional local.

A pesquisa foi realizada em cinco escolas, duas na zona urbana (EMEF Ana Maria Gomes e EMEF Severino Ramos da Nóbrega) e três na zona rural (EMEF João Belo Alves, EMEF Macário Zulmiro da Silva e EMEF Tertuliano Pereira de Araújo). Dezenove professores atuantes nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental em cinco escolas de Picuí, Paraíba, foram os participantes centrais desta pesquisa. Eles desempenham um papel crucial na vida dos alunos, influenciando não apenas o aprendizado acadêmico, mas também em aspectos pessoais e emocionais. Utilizamos um questionário com perguntas fechadas para coletar dados, simplificando o processo e facilitando sua interpretação através do google forms. Os procedimentos seguiram uma abordagem de início informal e depois formal, garantindo confidencialidade e organização na obtenção das informações necessárias.

O Capítulo 1 destaca o desenvolvimento contínuo dos educadores, enquanto o Capítulo 2 explora sua evolução pessoal e profissional. O terceiro capítulo discute a transição da sociedade disciplinar para a moderna sociedade do cansaço e destaca a

resiliência pedagógica. Nos capítulos 3.2 a 3.3.5, diferentes tendências pedagógicas são exploradas, influenciando a prática dos educadores. O Capítulo 4 reflete sobre a formação e valorização dos professores, enfatizando a importância da capacitação e reconhecimento. O Capítulo 5 apresenta resultados e discussões, conectando esses aspectos e oferecendo entendimento sobre desafios, oportunidades e direções na educação. As Considerações Finais encerram e iniciam reflexões e ações transformadoras, revelando a complexidade e humanidade na profissão educacional.

Os resultados obtidos, seja por meio de análises estatísticas, gráficos ou dados qualitativos, serão discutidos detalhadamente, conectando cada ponto levantado aos objetivos propostos. Ao final, as considerações finais consolidarão as reflexões e os insights adquiridos ao longo do estudo, buscando promover reflexões e sugestões que contribuam efetivamente para a transformação do panorama educacional de Picuí.

Para alcançar um desempenho profissional eficaz, os educadores precisam se engajar em um contínuo processo de desenvolvimento profissional. Isso implica não apenas na atualização de conhecimentos disciplinares, mas também no desenvolvimento de competências pedagógicas e na exploração de estratégias de ensinagens inovadoras. O educador do século XXI é desafiado a ir além da simples transmissão de informações e a adotar abordagens que estimulem a participação ativa dos alunos, a criatividade, o pensamento crítico e a resolução de problemas.

A Educação ocidental, tal como a compreendemos atualmente, tem suas raízes na Grécia Antiga, onde a busca pelo desenvolvimento integral do indivíduo era central. Os gregos antigos valorizavam a formação ética, política e científica como pilares fundamentais para a educação. No entanto, à medida que avançamos no século XXI, testemunhamos uma revolução na educação devido ao cenário global, onde as soluções educacionais digitais permitiram aos alunos assumirem um papel mais ativo em seu próprio processo de aprendizagem. O professor, por sua vez, transcende o tradicional papel de detentor do conhecimento para se tornar um mediador do aprendizado.

É crucial reconhecer que, em meio a essas mudanças, não devemos subestimar a importância das habilidades e práticas pedagógicas tradicionais. A sabedoria ancestral na educação ainda carrega um valor significativo e pode ser integrada harmoniosamente com as inovações tecnológicas. No entanto, para efetivamente preparar os educadores para esse novo paradigma educacional, é essencial que eles adquiram competências e habilidades relacionadas as estratégias

de ensinagens. Isso permitirá que esses profissionais atendam às demandas de uma sociedade em constante transformação e dialoguem eficazmente com as tendências pedagógicas emergentes.

Portanto, a justificativa desta pesquisa repousa na necessidade de investigar as principais barreiras enfrentadas pelos educadores no atual cenário da educação. Em um contexto de rápida evolução tecnológica e mudanças sociais, os professores se deparam com desafios significativos que podem dificultar a transformação do processo de ensino e aprendizagem. Estas barreiras podem variar desde a resistência à adoção de tecnologias educacionais e estratégias de ensinagens até a falta de acesso a recursos adequados ao desenvolvimento profissional.

O objetivo desta pesquisa é identificar e compreender profundamente as barreiras que se apresentam, destacando os obstáculos que podem comprometer ao pleno aproveitamento das oportunidades de transformação na educação. Ao analisar minuciosamente essas barreiras, almejamos fornecer insights valiosos sobre como os educadores podem superá-las de maneira eficaz, capacitando-se com as habilidades de ensino necessárias e promovendo uma compreensão sólida das novas estratégias e metodologias pedagógicas, assim como um conhecimento abrangente no âmbito docente. Desta forma, a pesquisa não apenas busca compreender o processo de ensino e aprendizagem, mas também visa aprofundar a discussão sobre o crescimento profissional e pessoal dos educadores de maneira equilibrada, considerando o contexto educacional em constante evolução do século XXI.

Um professor atualizado, didático, sábio, sensato e holístico é capaz de atrair maior atenção em sala de aula, visto que os alunos já demonstram sinais de desinteresse nas aulas muito tradicionais. Ajudar os jovens a refletirem sobre todo tipo de informação que eles consomem, ajudando-os a desenvolver uma visão mais abrangente e uma postura mais crítica, é uma outra tarefa do professor. É considerar não apenas o ensino das disciplinas comuns (como Inglês, Matemática, Português ou Biologia), mas também as habilidades do século XXI. Uma formação completa e atual inclui aspectos como criatividade, boa comunicação, empatia, flexibilidade, colaboração, liderança, entre outros.

Também neste estudo pretendemos investigar o desenvolvimento profissional, as estratégias de ensinagens e a valorização docente dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas de Ensino Fundamental de Picuí, Paraíba. A pesquisa busca demonstrar a importância da formação continuada numa

perspectiva holística, examinando as tendências pedagógicas e a aplicação de estratégias de ensino como contribuições significativas para o aprimoramento profissional e a valorização dos docentes no município de Picuí, PB.

Como objetivos específicos, pretendemos conhecer a formação dos professores de Picuí, identificar as estratégias de ensinagens dos professores da cidade pesquisada, compreender como os professores administram a inclusão e/ou integração digital em sala de aula, verificar o conhecimento das tendências pedagógicas assim como as abordagens metodológicas dos professores atuantes em sala, analisar se as estratégias de ensinagens contribuem ao docente para seu desenvolvimento profissional.

A pesquisa em Picuí, Paraíba, identificou desafios educacionais significativos. Destaca-se a urgência de políticas abrangentes para valorizar os professores em todos os aspectos. A necessidade de desenvolvimento profissional contínuo, inclusão digital e estratégias inovadoras foi ressaltada para aprimorar a prática docente e a qualidade da educação. Superar barreiras como sobrecarga de trabalho, desconexão entre formação e prática e resistência a mudanças são desafios destacados. A pesquisa destaca a importância de programas de formação adaptados, métodos inovadores e suporte tecnológico e emocional para uma educação mais equilibrada. Estudos futuros devem aprofundar políticas de valorização docente e avaliar a eficácia das estratégias para ambientes educacionais mais holísticos na cidade pesquisada.

Em estudos futuros, almejamos abordar diversos temas relevantes para aprimorar ainda mais a compreensão e prática educacional. Um desses temas será a integração cultural desde os anos iniciais, visando explorar como a diversidade cultural pode ser incorporada de maneira efetiva no ambiente escolar desde o início da trajetória educacional dos alunos.

Outra área de interesse será uma avaliação minuciosa dos programas de formação docente, buscando identificar áreas de aprimoramento e inovação que possam contribuir para a capacitação mais eficaz dos educadores. Pretendemos também investigar a relação entre teoria e prática docente, analisando de que forma os conceitos aprendidos na formação acadêmica se refletem na prática diária em sala de aula.

A efetividade de estratégias de inclusão de alunos com necessidades especiais será um foco importante, avaliando como as abordagens inclusivas podem ser otimizadas para promover um ambiente educacional mais igualitário e acolhedor.

Além disso, planejamos examinar a interseção entre desenvolvimento profissional contínuo e qualidade do ensino, investigando como as práticas de desenvolvimento profissional impactam diretamente na eficácia do ensino.

Outras áreas de interesse incluem a avaliação da eficiência de estratégias para equilibrar a carga da diversidade em sala de aula, a saúde mental dos professores e o impacto da carga de trabalho ao longo do tempo. Estas são dimensões cruciais para compreender e aprimorar o ambiente educacional, promovendo uma abordagem mais holística e sustentável para o desenvolvimento profissional e o bem-estar dos educadores.

2 DESENVOLVIMENTO HUMANO, PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES

2.1. Desenvolvimento humano

Entender a personalidade como um conjunto dinâmico de características psicológicas, atitudinais, emocionais e sociais é fundamental para analisar a complexidade de cada pessoa. Se olharmos para suas raízes na Grécia antiga, encontramos a ideia inicial da pessoa como um modelo representativo. Essa visão variada do crescimento humano nos permite enxergar de maneira mais completa as influências que moldam cada indivíduo ao longo de sua vida.

> “máscara que utilizaban los actores en los teatros para identificarse con alguien en particular. Cuando los actores utilizaban esta máscara, actuaban de acuerdo al personaje que representaban. González (2013, p. 9).

Os artistas empregavam máscaras no teatro para se conectar com papéis específicos, adotando comportamentos conforme o personagem representado. Cada pessoa, não importando sua origem, aparência física ou posição social, está sempre sujeita a um fluxo contínuo de mudanças que perdura ao longo de toda sua vida. Durante a jornada humana, não há um ponto final ou um limite fixo para o crescimento, já que esse processo é constante e está em constante progresso. Como expressado por Daiane Papalia e Ruth Feldman:

> Uma única célula se desenvolve até se tornar um ser vivo, uma pessoa, que respira, anda e fala. E embora essa célula única vá se tornar um indivíduo único, as transformações que as pessoas experimentam durante a vida apresentam certos padrões em comum. Os bebês crescem e se tornam crianças, que crescem e se tornam adultos. Igualmente, as características humanas têm padrões em comum. (2013, p.31)

Assim, a análise do crescimento humano se destaca como uma área intricada, envolvida na investigação científica dos padrões de transformação e estabilidade que se manifestam nas pessoas. Os cientistas dedicados ao estudo do desenvolvimento, frequentemente chamados de especialistas em desenvolvimento, são pessoas empenhadas em examinar as várias facetas do progresso humano, examinando as peculiaridades de cada estágio na vida de um indivíduo.

> O crescimento do corpo e do cérebro, as capacidades sensoriais, as habilidades motoras e a saúde fazem parte do desenvolvimento físico. Aprendizagem, atenção, memória, linguagem, pensamento, raciocínio e criatividade compõem o desenvolvimento cognitivo. Emoções, personalidade e relações sociais são aspectos do desenvolvimento psicossocial. (IBID, p. 32.)

No âmago dessa singularidade e ao contemplar a realização plena do ser humano, entendida como a completa expressão individual por meio do cultivo de habilidades cognitivas, psicossociais e físicas, que não apenas possibilitam a conquista de metas pessoais, mas também estabelecem uma conexão significativa com o entorno, ressalta-se que a educação representa o pilar essencial para o desenvolvimento integral do indivíduo.

É crucial ressaltar também que os aspectos econômicos, psicológicos e sociais são desdobramentos do desenvolvimento total do indivíduo, frequentemente alinhando-se temporalmente com o progresso dos processos educacionais. Destaca-se, portanto, que o sistema educacional brasileiro é estruturado em múltiplos níveis, adotando estratégias pedagógicas adaptadas às necessidades específicas de cada etapa do crescimento do aluno.

Sigimund Schlomo Freud argumentou que a formação da personalidade de cada indivíduo emerge a partir de conflitos inconscientes vivenciados na infância, entre os impulsos naturais do id e as exigências da sociedade, nossa vida mental como um todo se rege por três polaridades, as antíteses: Sujeito (ego) – Objeto (mundo externo), Prazer – Desprazer, e ativo – Passivo (Freud, 1915a, p. 138). A partir dessa visão, Freud sublinha a importância de um conjunto de situações que influenciam o desenvolvimento da personalidade. Ele destaca a relevância dos pensamentos, sentimentos e motivações inconscientes, além das experiências vivenciadas durante a infância. Freud também enfatiza que:

> [...] a ambivalência das respostas emocionais, especialmente as respostas aos pais; o papel das representações mentais do eu e dos outros no estabelecimento das relações íntimas; e o curso do desenvolvimento normal partindo de um estado imaturo e dependente para um estado maduro e independente. Freud deixou uma marca indelével na psicanálise e na psicologia do desenvolvimento. (IBID, p. 62.)

Freud ressaltou como as emoções contraditórias, especialmente em relação aos pais, e as ideias sobre si mesmo e outros moldam os relacionamentos próximos. Ele descreveu o desenvolvimento humano desde um estágio inicial de dependência

até um estágio de independência madura. As emoções ambivalentes são conflitantes, como sentir amor e ódio, confiança e desconfiança simultaneamente em relação a alguém ou algo. Essa ambivalência influencia as relações interpessoais e como lidamos com nossas emoções no convívio social.

Alexi Leontiev (1978) destaca que a verdadeira essência da personalidade humana não está nos genes, nas inclinações naturais ou mesmo no conhecimento adquirido, mas sim no sistema de atividades em que esse conhecimento e sabedoria são aplicados, reconhecendo a constante evolução ao longo da vida de cada indivíduo.

Vygotsky (1991), ao examinar o impacto da cultura no desenvolvimento pessoal, explora duas noções similares. Ele se concentra nas aquisições culturais que moldam os processos mentais e o comportamento humano. A influência da cultura na evolução individual é determinada pela variedade de elementos externos que uma pessoa absorve e incorpora, direcionando-os para influenciar suas próprias funções mentais. Esses elementos externos, provenientes da diversidade de interações diárias ao longo da vida, se transformam em estímulos usados para regular seus estados internos.

A compreensão da complexidade do desenvolvimento humano leva à formulação de diversas interpretações sobre as múltiplas dimensões que constituem a totalidade do ser humano. Essas perspectivas oferecem insights sobre como se dá o processo de aprendizagem e evolução, capacitando o indivíduo a enfrentar os desafios de sua jornada.

Viotto Filho (2009) ressalta que as investigações acerca do desenvolvimento humano são conduzidas por meio de várias abordagens, influenciadas pelas perspectivas teóricas das ciências naturais, biológicas, humanas e sociais. Isso torna a questão complexa, pois o indivíduo é percebido em momentos distintos como um ser natural e, em outros, como um ser social e histórico.

O crescimento humano dos educadores é um caminho em andamento, abarcando o aprimoramento de suas habilidades cognitivas, emocionais e sociais. A educação é um percurso contínuo e os educadores, como condutores desse processo, necessitam estar em constante evolução. Paulo Freire destacou essa necessidade ao afirmar, “Educar é crescer. E crescer é viver. Educação é, assim, vida no sentido mais autêntico da palavra” (Freire, 1996, p. 23) Essa citação de Freire

ressalta que o desenvolvimento contínuo dos educadores é crucial não apenas para seu próprio progresso, mas também para a excelência da educação oferecida aos alunos.

Ao examinar de forma crítica e humana o desenvolvimento humano dos educadores, é essencial levar em conta o contexto no qual eles operam. Esses profissionais não existem em um vácuo, mas estão integrados a um sistema educacional e a uma sociedade que moldam seu progresso. Nesse sentido, é fundamental contemplar elementos como políticas educacionais, ambiente de trabalho, educação inicial e contínua, e demais aspectos que possam impactar profundamente o desenvolvimento humano dos educadores.

2.2. Desenvolvimento pessoal

Imagine-se em uma sala de aula, onde cada educador traz não apenas seu conhecimento, mas também sua própria essência para o ensino. É nesse contexto que as palavras de Nóvoa (2009) ressoam, destacando a ligação profunda entre a identidade pessoal e a atuação do professor. Ele nos lembra que o que um professor é como pessoa se reflete diretamente no que é compartilhado em sala de aula, enfatizando a importância vital de se explorar quem somos para nos tornarmos melhores educadores. Este estudo mergulha nesse universo íntimo, buscando entender como nossa identidade como professores impacta a jornada de aprendizagem dos alunos, inspirados pelas reflexões cativantes de Nóvoa.

> O professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA,2009,15)

A mensagem essencial de Nóvoa aponta para a ligação indivisível entre o crescimento pessoal e profissional do professor. Ele destaca que a identidade de quem ensina está profundamente conectada à sua atuação na sala de aula, ressaltando que o conteúdo transmitido vai além do conhecimento formal, refletindo também a vivência e personalidade do educador. Essa ideia reforça o valor de um constante processo de autoconhecimento e reflexão para os professores, não apenas

para aprimorar suas habilidades de ensino, mas também para impulsionar um desenvolvimento pessoal enriquecedor.

Quando os professores se dedicam a essa jornada de se conhecerem melhor, estão abrindo portas para compreender suas próprias convicções, valores e vivências. Esse mergulho no autoconhecimento não só influencia positivamente a qualidade do ensino, mas também molda as conexões pessoais e nutre o crescimento pleno dos alunos, criando laços que vão além da sala de aula.

A intersecção entre nossa vida pessoal e profissional, como mencionado por Nóvoa (2009), ecoa o entendimento de Muhlstedt e Hagemayer (2015) sobre as jornadas que abrangem essas esferas. Eles apontam para como esses caminhos carregam consigo uma mistura de fatores motivacionais e desafiadores na decisão de seguir uma carreira, como expresso na seguinte ideia: 'Esses caminhos, que entrelaçam vida pessoal e profissional, trazem para as pessoas um embate entre fatores que as impulsionam e outros que podem minar suas escolhas profissionais' (Muhlstedt; Hagemayer, 2015, p.37). Esse relacionamento evidencia o impacto dessas dinâmicas na continuidade ou na desistência do percurso na educação, mostrando como nossas experiências pessoais moldam nossas decisões e trajetórias profissionais.

Na jornada como professor, a relação entre vida pessoal e profissional se revela como um intricado quebra-cabeça, cheio de nuances e complexidades. Reconhecer essa ligação profunda é como abrir uma janela para compreender verdadeiramente o professor, valorizando o equilíbrio delicado entre essas duas esferas para um desempenho pleno. Contudo, essa conexão também pode ser uma fonte de desafios, já que questões pessoais podem ecoar no ambiente de trabalho, enquanto as demandas intensas da profissão podem reverberar na vida pessoal. Encontrar maneiras saudáveis de gerenciar essa interconexão torna-se essencial para sustentar não apenas a carreira, mas também o bem-estar e a vitalidade do educado.

Nóvoa (2002) explora os desafios que permeiam a jornada dos professores, destacando a pressão para atender às demandas locais, a angústia diante da uniformização do ensino, que não considera as singularidades presentes em cada escola, e a dificuldade inerente a essas questões. Além disso, ele menciona o conflito de ver seus conhecimentos desvalorizados enquanto são cobrados a ensinar o que a sociedade contemporânea demanda.

O autor também aborda os dilemas emocionais presentes na prática docente, evidenciando a complexidade emocional dos professores. Estes profissionais vivenciam um cenário repleto de sentimentos e conflitos, onde muitas vezes hesitam em se envolver, embora compreendam que se afastar seria negar o próprio propósito do trabalho. A inclusão de outros atores no ambiente escolar torna esse processo ainda mais desafiador, expandindo o papel dos professores não apenas na relação pedagógica com os alunos, mas também na interação social com as comunidades locais.

Já parou para pensar na sensação de ansiar por fazer a diferença na educação, apenas para se deparar com uma série de obstáculos que parecem insuperáveis? Essa é a realidade vivida por muitos professores. Eles se encontram exaustos, desmotivados e às vezes impotentes diante dos desafios educacionais. É como se o conhecimento teórico nem sempre se alinhasse com a prática cotidiana na escola. Os professores enfrentam um tipo de cansaço que vai além do físico, atingindo também o emocional. É uma batalha constante, uma busca por soluções diante dos desafios na sala de aula. Eles anseiam por algo mais tangível, por ideias ou modelos que possam auxiliá-los na navegação desse mundo educacional.

Refletir sobre isso nos remete às palavras de Resende (1995), descrevendo essa busca por respostas como parte do dia a dia desses profissionais, equilibrando o conhecimento teórico com a dura realidade que encaram diariamente. É compreensível que a escolha de se tornar professor, assim como em outras áreas, seja influenciada por fatores pessoais, intrínsecos e extrínsecos à profissão. Alguns têm liberdade na escolha da carreira, enquanto outros se veem limitados por falta de oportunidades ou circunstâncias que restringem suas opções, o que pode prejudicar a qualidade do trabalho docente.

O crescimento pessoal dos professores está entrelaçado ao seu desenvolvimento como seres humanos completos. Isso envolve a consciência de si mesmos, a habilidade de se autogerenciar, encontrar motivação, empatia e cultivar habilidades sociais. Em suas palavras, Carl Rogers enfatizou que 'sou suficientemente bom se eu for autêntico, honesto, carinhoso e atento' (Rogers, 1961, p. 108). Esta citação destaca o papel crucial da autenticidade e honestidade no crescimento pessoal dos educadores.

Ao compararmos o crescimento pessoal e o desenvolvimento humano dos professores, percebemos que ambos estão interligados. O progresso individual dos

educadores impacta diretamente a qualidade do ensino que oferecem e, por conseguinte, o avanço de seus alunos. Da mesma forma, o desenvolvimento humano dos professores contribui para seu próprio aprimoramento pessoal.

O avanço profissional dos professores abarca a aquisição de novos conhecimentos, habilidades e atitudes relacionadas à sua prática pedagógica. É vital que eles continuem aprendendo ao longo da vida para se adaptarem às transformações na área educacional e na sociedade. Conforme expressou John Dewey em 1897, 'A educação não é apenas uma preparação para a vida; a educação é a própria vida' (Dewey, 1897, p. 77).

Ao refletir criticamente sobre o desenvolvimento profissional dos educadores, é essencial considerar as exigências e desafios enfrentados na profissão docente. Eles encaram uma miríade de desafios, desde a necessidade de se ajustar às mudanças tecnológicas até lidar com a diversidade dos alunos e demandas administrativas. Portanto, o desenvolvimento profissional dos educadores deve ser contínuo e adaptado às exigências em constante evolução da profissão.

Portanto, o desenvolvimento humano, pessoal e profissional dos educadores é vital para a qualidade da educação. Requer um compromisso tanto da sociedade quanto das políticas públicas para garantir esse desenvolvimento. Além disso, a formação dos educadores deve ser humanizada, reconhecendo-os como seres humanos integrais. A educação não pode ser encarada apenas como uma ocupação, mas sim como uma vocação e um estilo de vida

2.3. Desenvolvimento profissional

Nóvoa (2011) examina diversos documentos que abordam a formação de professores, identificando consenso em relação aos princípios fundamentais e até mesmo sobre as ações essenciais para garantir a aprendizagem e o crescimento profissional dos educadores:

> […] articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; atenção aos primeiros anos de exercício profissional e à inserção dos jovens professores nas escolas; valorização do professor reflexivo e de uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores; etc. (p. 15).

O desenvolvimento profissional dentro da escola é fruto do esforço conjunto de uma equipe que reflete e busca soluções coletivas, trabalhando sem divisões de tarefas, onde cada membro se sente responsável pelo processo educativo. Segundo Nóvoa (citado por GENTILE, 2001):

> O desenvolvimento pessoal e profissional depende muito do contexto em que exercemos nossa atividade. Todo professor deve ver a escola não somente como o lugar onde ele ensina, mas onde aprende. A atualização e a produção de novas práticas de ensino só surgem de uma reflexão partilhada entre os colegas. Esta reflexão tem lugar na escola e nasce do esforço de encontrar respostas para os problemas educativos. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p. 14)

Concluir a formação inicial, seja o curso de magistério ou a licenciatura, representa apenas um ponto de partida no caminho para ser professor. É responsabilidade dos educadores atualmente buscar constantemente aprimorar-se profissionalmente, tornando-se mais capacitados para atender às necessidades e expectativas dos alunos durante o processo de ensino-aprendizagem. Como destaca Gadotti (1998, p. 15):

> Mais do que possibilitar um conhecimento teórico sobre a educação, tal estudo forma em nós, educadores, uma postura que permeia toda a prática pedagógica. E essa postura nos induz a uma atitude de reflexão radical diante dos problemas educacionais, levando-nos a tratá-los de maneira séria e atenta.

Considerando que a identidade profissional de um professor é moldada ao longo de anos de experiência no ensino, torna-se evidente que educadores em diferentes estágios de suas carreiras enfrentam os desafios educacionais de maneiras únicas. Assim, é crucial entender o ciclo de desenvolvimento profissional dos professores, delineado por Huberman (1995) em fases que não seguem uma linearidade rígida, mas carregam uma significativa importância. Ao valorizar o trabalho de Michaël Huberman (1995), Gonçalves (1995, p. 146) destaca que foi ele quem, de maneira mais profunda até o momento, se dedicou a compreender o percurso profissional dos professores, não apenas estudando toda a sua trajetória, mas também oferecendo conceituações abrangentes.

> Enquanto profissionalização refere-se a políticas educacionais, status e a autonomia docente, profissionalidade diz respeito à identidade pessoal e profissional que o professor constrói como agente ativo da educação, criando metas a serem atingidas por meio de uma melhor qualificação e, por fim, o

> profissionalismo no que concerne à ética e a competência que o profissional exerce sua função.

O desenvolvimento profissional representa o crescimento contínuo e o aprimoramento dos conhecimentos, habilidades e posturas que os profissionais adquirem ao longo de suas vidas. Isso decorre tanto de experiências formais quanto informais de aprendizado durante o trabalho (Mourão, Porto, & Puente-Palácios,(2014).

Apesar de reconhecer a importância atribuída à ideia de 'vocação', a autora desmistifica sua naturalização, argumentando que a vocação não é um talento inato, mas sim a capacidade de desempenhar efetivamente o trabalho, superar desafios e lutar pela excelência na educação. Ela enfatiza que a vocação é uma habilidade profissional que é aprendida e aprimorada com muito esforço e dedicação (ALVES, 2006, p.12).

Há alguma relação entre o conceito de desenvolvimento profissional e qualificação? É evidente que esses conceitos se relacionam, já que o desenvolvimento profissional implica em alcançar um nível mais elevado de qualificação. No entanto, enquanto a qualificação se refere ao nível de preparo para desempenhar funções no trabalho, o desenvolvimento está associado à aquisição contínua de conhecimento e habilidades ao longo do tempo. Segundo Viana, V. R., & Mourão, L. (2016), a qualificação profissional é uma construção social complexa, contraditória e influenciada por diversas experiências, envolvendo tanto a educação corporativa quanto as vivências profissionais das pessoas (Mourão, 2009).

Olhando para o cerne do seu significado, o processo de aprendizado e crescimento resulta tanto de experiências formais quanto informais ligadas ao trabalho (Mourão, Porto, & Puente-Palácios, 2014).

Além disso, os estudos de Murtaza (2010) destacam que as transformações no desenvolvimento profissional são graduais, mas ressaltam que a promoção da aprendizagem contínua nas escolas, oferecendo momentos para reflexão sobre práticas, pode ser um poderoso catalisador para esse desenvolvimento. Isso indica que as iniciativas de aprimoramento podem demandar tempo até se tornarem visíveis como desenvolvimento profissional.

Também é importante considerar a observação de Akkari e Silva (2009) de que tanto instituições públicas quanto privadas cobram formação e aprimoramento profissional, porém a busca pela qualificação de forma autodidata fica sob a

responsabilidade do professor. Essa constatação realça o papel ativo dos docentes na busca por aprendizado independente, o que pode moldar sua percepção pessoal sobre seu próprio desenvolvimento profissional.

Além do mais, a própria trajetória no mercado de trabalho e a experiência ao longo do tempo têm um papel crucial no desenvolvimento profissional (Mourão, Monteiro, & Viana, 2014). Pessoas que investem menos na área geralmente enfrentam mais desafios para encontrar oportunidades no mercado laboral (Gonçalves & Coimbra, 2007). Portanto, é natural esperar que aqueles que se empenham ativamente na ampliação de suas habilidades profissionais percebam um maior avanço em suas carreiras.

As formações para professores geralmente são pontuais, conforme mencionado por Jacobbe e Horton (2012), e, infelizmente, oportunidades esporádicas de qualificação oferecidas aos educadores têm pouco impacto em seu desenvolvimento profissional. Ao invés de sessões de formação isoladas, os professores necessitam de programas contínuos de aprimoramento, reflexão prática e avaliação pessoal (Patra, Gogoi, & Lenka, 2013).

É importante lembrar que o processo de aprendizado individual, quando realizado de forma autodidata, geralmente demanda mais tempo (Camillis & Antonello, 2010). Assim, o engajamento, a dedicação e o esforço investidos nessas estratégias de aprendizagem própria podem ampliar a percepção que os professores têm sobre seu próprio desenvolvimento profissional, algo que pode não ser alcançado da mesma maneira quando participam de iniciativas de capacitação oferecidas pela escola.

Estudos como o de Campos & Malik (2008) apontam que a satisfação no trabalho influencia a percepção do desenvolvimento profissional. Profissionais mais satisfeitos tendem a perceber um maior crescimento em suas carreiras, especialmente quando há investimento em qualificação e treinamento. Conforme a teoria de Holland (1997), as pessoas têm uma tendência a buscar ambientes de trabalho que se alinhem com suas características pessoais. Isso sugere que, mesmo fazendo uma escolha profissional motivada por fatores externos, ao longo do tempo, o profissional pode modificar sua perspectiva sobre a profissão à medida que se envolve nela, desenvolvendo um maior engajamento e adaptando-se ao ambiente de trabalho.

Charlot (2002, p. 104) expressa que, para os professores, a prioridade é, primeiramente, sobreviver - psicologicamente, na identidade profissional e, às vezes, até fisicamente - para então, se possível, dedicar-se plenamente à formação dos

alunos. Ele não coloca isso como um princípio, mas sim como uma realidade enfrentada pelos educadores, uma jornada complexa entre equilibrar sua própria existência e a dedicação ao ensino.

3 EDUCAÇÃO, PEDAGOGIAS E PRÁTICA PROFISSIONAL

A Educação e a sociedade atual são temas que se entrelaçam em um contexto de transformações profundas e rápidas. Nesse cenário, a valorização do professor e seu desempenho profissional são elementos centrais para a promoção da qualidade educacional e para o enfrentamento dos desafios que se apresentam. É preciso considerar o processo do desenvolvimento profissional do professor e as estratégias de ensinagens que podem contribuir para a formação de um profissional da educação do século XXI, com suas multipotencialidades e capacidades para lidar com as novas demandas da sociedade contemporânea.

Para essa tese, será utilizado o conceito da dimensão normativa da educação, explorando os princípios fundamentais como igualdade, verdade, utilidade, razoabilidade, introspecção, individuação e liberdade, integridade, plenitude. Aqui, a ideia de dimensão normativa é vista como uma modernização do conceito de *Areté*, que influenciou a construção espiritual e civilizacional da Paidéia, representando a principal força motriz nas origens históricas do conceito de educação (Jaeger,2001). Ao caracterizá-los e contextualizá-los no tempo e no espaço histórico, buscamos na PAIDEIA GREGA(Jaeger,2001). referências que visam formar um cidadão completo, capaz de liderar e ser liderado, desempenhando um papel positivo na sociedade. Isso orienta a ideia de uma educação para a vida em sociedade de forma universal, baseada na cientificidade, virtude e política.

Nesse sentido, a Paideia (Jaeger2001). se apresenta como um importante referencial para a construção de uma educação integral, que valoriza não apenas o conhecimento, mas também a formação ética e cívica dos indivíduos. O modelo grego propõe uma educação que se desenvolve em três etapas (Jaeger, 2001): Gimnasia, música e retórica, correspondentes, respectivamente, ao desenvolvimento físico, cultural e intelectual do indivíduo. Além disso, a Paideia enfatiza a importância da formação para a cidadania, com ênfase na construção do caráter virtuoso do indivíduo.

Dessa forma, é possível afirmar que a Paideia (Jaeger, 2001). é um importante elemento para a reflexão acerca da formação do profissional da educação do século XXI. Ainda que os contextos históricos sejam distintos, a busca por uma formação integral, que valorize tanto o conhecimento quanto a ética e a cidadania, é uma constante que se mantém ao longo dos séculos. Portanto, é importante resgatar as

lições da Paideia (Jaeger, 2001) e adequá-las às necessidades e desafios do contexto atual, de forma a construir uma educação que promova o desenvolvimento humano integral e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A Educação é um campo complexo e desafiador que exige muito dos educadores, principalmente em um cenário atual que demanda constante adaptação e transformação no processo de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, é fundamental que os profissionais da educação estejam preparados para lidar com as principais barreiras que impedem a efetivação dessa transformação.

A Paideia grega (Jaeger, 2001) tinha um ideal de educação que buscava a formação plena do homem, Em Platão (2006), encontramos a dialética, a epistemologia e a teoria do conhecimento, presentes no livro A República, que são essenciais para a construção de um pensamento crítico e reflexivo, uma vez que suas teorias sobre a epistemologia e a teoria do conhecimento podem contribuir para o aprimoramento da prática pedagógica. Além disso, suas ideias sobre a formação plena do homem e a importância da educação na formação de indivíduos justos e virtuosos são relevantes para o contexto educacional atual.

Platão é um dos filósofos mais importantes da história, tendo sido discípulo de Sócrates e fundador da Academia de Atenas. Em sua obra "A República" (2006), ele apresenta sua teoria da justiça e do conhecimento, abordando temas como a formação da alma, a natureza da verdade e a importância da educação na formação do indivíduo.

Para um professor em busca de desenvolvimento profissional, o estudo da teoria do conhecimento platônica pode ser especialmente útil. Platão (2006) acreditava que o conhecimento verdadeiro só poderia ser alcançado através da dialética, um método de questionamento que permite ao indivíduo descobrir a verdade por si mesmo, em vez de aceitá-la passivamente. Esse método pode ser aplicado na sala de aula, estimulando o aluno a buscar a verdade através do diálogo e da reflexão crítica.

Outra contribuição importante de Platão (2006) para a educação é a ideia da formação plena do homem. Para ele, a educação não deve se limitar apenas à transmissão de conhecimentos técnicos, mas sim buscar formar indivíduos justos, virtuosos e capazes de contribuir para o bem comum da sociedade. Essa visão da educação pode inspirar os professores a buscar uma formação mais ampla, que vá

além das exigências curriculares e se preocupe com o desenvolvimento integral do aluno.

Por fim, o estudo de Platão (2006) pode ajudar o professor a refletir sobre seu papel na formação dos alunos. Platão (2006) acreditava que o professor não deveria ser apenas um transmissor de conhecimentos, mas sim um guia que estimula o pensamento crítico e a reflexão sobre os valores e ideias que regem a sociedade. Essa visão do professor como um facilitador do processo de aprendizagem pode inspirar os educadores a repensar sua prática pedagógica e buscar novas formas de engajar os alunos no processo de aprendizagem.

Estudar Aristóteles, é fundamental para a minha tese sobre o desenvolvimento do professor porque suas teorias e conceitos ainda têm grande relevância e aplicabilidade na educação contemporânea, Aristóteles, assim como outros filósofos gregos antigos, expressava a importância de resgatar o significado profundo da Paideia grega para a formação individual.

Para ele, não se tratava apenas de transmitir conhecimento, mas sim de envolver ativamente os participantes do processo educativo em debates racionais, enquanto também reconheciam e lidavam com suas emoções e impulsos (CARVALHO, 2010,). Em particular, Aristóteles foi um dos primeiros filósofos a explorar a natureza do conhecimento, da aprendizagem e do pensamento crítico, temas fundamentais na formação e no desenvolvimento do professor. Suas reflexões sobre a ética e a virtude também são importantes para o desenvolvimento profissional do professor, uma vez que a formação do caráter e a promoção de valores são aspectos essenciais na formação de um educador

Aristóteles defende a ideia de que

> “a amizade ajuda os jovens a evitar o erro; ajuda os mais velhos, amparando-os em suas necessidades e suprindo as atividades que estimulam a prática de nobres ações, pois com amigos – “dois que andam juntos” – as pessoas são mais capazes de agir e de pensar” (ARISTÓTELES, 2012, p.163).

Aristóteles valoriza a amizade por sua capacidade de orientar os jovens, prestando-lhes conselhos para evitar erros, enquanto oferece suporte aos mais velhos em suas necessidades. Ele destaca que a amizade motiva a prática de ações nobres, permitindo que as pessoas ajam e pensem com mais eficácia ao estarem juntas, facilitando um ambiente propício para ação e reflexão.

Essas estratégias são como faróis na jornada educacional atual, iluminando não apenas a história, mas também o avanço da educação. Ao mergulhar nos ensinamentos de Aristóteles, os educadores não apenas enriquecem seu entendimento sobre o desenvolvimento educacional, mas também repensam sua influência na sociedade moderna. A compreensão da filosofia de Aristóteles se torna um alicerce robusto para os professores, capacitando-os a adotar uma postura mais perspicaz e introspectiva ao moldar mentes conscientes e analíticas.

Aristóteles, com sua abordagem prática e racional, deixou um legado duradouro que transcendeu as eras, impactando não apenas a filosofia, mas também áreas vastas do conhecimento humano. Suas obras continuam a ser fontes valiosas de estudo e discussão, oferecendo um convite perene para reflexão e aprendizado sobre a natureza humana, a ética e a estrutura da sociedade. Assim, suas contribuições perduram como um farol, iluminando os caminhos da educação e da compreensão do mundo ao nosso redor.

De acordo com Aristóteles (2012), um dos filósofos mais importantes da Grécia Antiga, as virtudes éticas são hábitos deposicionais que incluem as disposições morais, o caráter e as ações éticas. Essas virtudes éticas e morais eram consideradas importantes porque permitiam que o indivíduo vivesse uma vida virtuosa e alcançasse a felicidade.

Aristóteles, em sua obra "Ética a Nicômaco", (2012) descreveu a importância da virtude como o ponto intermediário entre o excesso e a deficiência, o meio termo. Por exemplo, a virtude da coragem é o ponto intermediário entre a temeridade e a covardia. O indivíduo virtuoso é aquele que encontra esse ponto intermediário e age de acordo com ele. A Paideia grega (2021) buscava formar indivíduos virtuosos, que pudessem desenvolver suas capacidades de maneira equilibrada e alcançar a felicidade. As virtudes éticas e morais eram transmitidas através da educação, das instituições sociais e da cultura.

Para adicionar a construção dessa tese, Antônio Nóvoa (2021) desafia a concepção tradicional de que apenas uma vocação sagrada é capaz de garantir um ensino de qualidade, ao defender que o professor é responsável por seu próprio aprimoramento. Ele ressalta a integração essencial entre teoria e prática na formação dos educadores. Nóvoa, (2021) ao propor o conceito de professor reflexivo, enfatiza a importância de identificar e fomentar práticas reflexivas já presentes na profissão docente. Ele sugere que esse caminho pode ser fundamental para estabelecer uma

formação continuada e eficiente para os professores, crucial para a educação no século XXI.

Nóvoa (2021) citado por (Maragon; Lima, 2002,) argumenta que a reflexão sistemática e contínua é fundamental para promover a dimensão formativa da prática docente. Ele enfatiza que o aprendizado contínuo é crucial, destacando dois aspectos centrais: o indivíduo como agente desse processo e a escola como espaço para o desenvolvimento profissional constante.

> A formação pessoal acontece em vários momentos da vida, Nóvoa (apud Gentile, 2001) diz: A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA apud Gentile, 2001, p.14)

É crucial manter um processo de aprendizado constante nesta área específica. A responsabilidade pela própria formação cabe exclusivamente ao profissional. [...] A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado, etc.) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa ideia de futuro). (Nóvoa apud Gentile, 2001, p. 15) Nóvoa (2021) enfatiza a importância do esforço pessoal, colaboração em equipes pedagógicas, reflexão sobre a prática e compartilhamento ativo com colegas de trabalho. Ele propõe uma renovação na profissão e nas estratégias de formação ao incentivar a produção e divulgação de textos que descrevam experiências concretas de ensino. Destaca-se a necessidade de dar visibilidade a essas práticas desde o período de estágio e ao longo de toda a trajetória profissional (Nóvoa, 2001).

> [...] passa pelo que eu designo como conhecimento profissional. Isto é, há certamente um conhecimento disciplinar que pertence aos cientistas, que pertence as pessoas da história, das ciências, etc., e que os professores devem ter. Há certamente um conhecimento pedagógico que pertence, às vezes, aos pedagogos, às pessoas da área da educação que os professores devem de ter também. Mas, além disso, há um conhecimento pedagógico, que é um conhecimento feito na prática, que é um conhecimento feito na experiência e na reflexão sobre essa experiência. A valorização desse conhecimento profissional, a meu ver, é essencial para os professores neste novo milênio. (NOVOA, 2001, p. 4)

A formação não se dá apenas pelo professor individualmente, é uma ação coletiva que deve ser desenvolvida dentro da escola, como ambiente de formação e

crescimento profissional contínuo. Nesse sentido, a teoria do pensamento complexo proposto por Morin pode contribuir para esta proposta de ensino. O objetivo do pensamento complexo é, ao mesmo tempo, contextualizar e globalizar, aceitando o desafio da incerteza (MORIN, 2006). Só o pensamento complexo é capaz de reconhecer as incertezas do conhecimento, articular e organizar as informações (MORIN, 2006). Morin (2006) destaca que o conhecimento é incerto e desafia que a humanidade

> Necessita civilizar nossas teorias, ou seja, desenvolver nova geração de teorias abertas, racionais, críticas, reflexivas, auto- críticas aptas a se auto reformar [...] necessitamos que se cristaliza e se enraíza um paradigma que permita o pensamento complexo. (MORIN, 2006, p. 32)

Morin (2006) destaca que o papel central da educação é capacitar cada indivíduo para enfrentar o desafio crucial em busca da clareza mental. Ele propõe uma reformulação no modo de pensar:

> Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento. (MORIN, 2006, p. 35)

Morin (2006) argumenta que os conhecimentos fragmentados e isolados não são adequados para enfrentar as demandas das realidades contemporâneas, cada vez mais complexas e interligadas, que se apresentam como multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetárias. Segundo essa visão, a educação futura deve compreender a complexidade do panorama global, reconhecendo que o todo possui características e propriedades que não são evidentes quando observamos apenas as partes isoladamente, as quais frequentemente perdem sua identidade quando dissociadas do contexto global. Assim, é fundamental reconstruir efetivamente a totalidade para compreender as partes.

Nesse contexto, Morin (2006) destaca que a complexidade reside na conexão entre a unidade e a multiplicidade, na interdependência entre o objeto de conhecimento e seu contexto, entre as partes e o todo, e entre as próprias partes. Para alcançar esse entendimento, é crucial cultivar a inteligência geral, uma habilidade inata de nossa mente durante as fases iniciais da vida, mas que muitas

vezes é negligenciada ao longo do processo educacional, com o foco excessivo em especializações disciplinares.

> A educação deve favorecer a aptidão natural da mente em formular e resolver problemas essenciais e, de forma correlata, estimular o uso da inteligência geral. Este uso total pede o livre exercício da curiosidade, a faculdade mais expandida e a mais viva durante a infância e a adolescência, que com frequência a instrução extingue e que, ao contrário, se trata de estimular ou, caso esteja adormecida, de despertar. (MORIN, 2006, p. 39)

A segmentação excessiva das ciências em disciplinas altamente especializadas acarreta um duplo impacto negativo, como descreve Morin (2006). Em primeiro lugar, essa abordagem dificulta a percepção do todo, fragmentando-o em partes isoladas, ao mesmo tempo em que compromete a compreensão do que é essencial, diluindo sua importância. Sob essas circunstâncias, as mentes moldadas por essa estrutura disciplinar perdem suas habilidades naturais para contextualizar os conhecimentos, assim como para integrá-los em suas totalidades orgânicas.

O enfraquecimento na percepção do panorama global resulta em uma redução da responsabilidade individual, levando cada um a se concentrar exclusivamente em sua área especializada, e também diminui a solidariedade, pois os laços e conexões entre os indivíduos se enfraquecem, reduzindo o sentimento de pertencimento e ligação com seus pares e comunidade (Morin, 2006).

É fundamental priorizar a integração dos conhecimentos dispersos e segmentados, levando em conta o contexto, e valorizar a diversidade e complexidade do ser humano. Morin (2006) advoga pela teoria da inteligência geral pois reconhece que:

> A inteligência parcelada, compartimentada, mecanicista, disjuntiva e reducionista rompe o complexo do mundo em fragmentos disjuntos, fraciona os problemas, separa o que está unido, torna unidimensional o multidimensional. É uma inteligência míope que acaba por ser normalmente cega [...] a inteligência cega torna-se inconsciente e irresponsável. (MORIN, 2006, p. 43)

Morin (2006) destaca que a educação do amanhã precisa ser prioritariamente abrangente e aberto a todos, focando na essência humana que situa o indivíduo no contexto do Universo, ao mesmo tempo em que valoriza a multiplicidade cultural que define a humanidade.

> O humano é um ser a um só tempo plenamente biológico e plenamente cultural, que traz em si a unidualidade originária. [...] o Homo Sapiens é também Homo Demens [...] portanto, um ser plenamente biológico, mas se não dispusesse plenamente da cultura, seria um primata do mais baixo nível. A cultura acumula em si o que é conservado e transmitido, aprendido, e comporta normas e princípios de aquisição. (MORIN, 2006, p. 52)

O ser humano é uma mescla de complexidades, combinando as características genéticas da espécie com sua singularidade individual. Segundo Morin (2006), a educação no futuro precisa cuidar desse equilíbrio entre a unidade e a diversidade humanas em todos os âmbitos: pessoal, social e cultural. No século XXI, Morin destaca a importância de reconhecer a dualidade complexa e muitas vezes contraditória do ser humano, representando facetas opostas, como sabedoria e excentricidade, trabalho e lazer, experiência concreta e imaginação, aspectos econômicos e consumistas, bem como o cotidiano e o poético. “A missão da educação do futuro é ensinar a compreensão entre as pessoas como condição e garantia de solidariedade intelectual e moral da humanidade”. (MORIN, 2006, p. 93)

A ética baseada na compreensão, segundo Morin (2006), implica na prática constante de reflexão interna, já que compreender nossas próprias fraquezas ou falhas é essencial para entender as dos outros. Compreender o próximo demanda uma atitude de tolerância que inclui aceitar a expressão de ideias, convicções e escolhas que divergem das nossas. Morin (2006) destaca a importância desse ponto ao enfatizar:

> A compreensão é ao mesmo tempo meio e fim da comunicação humana. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensões mútuas. Dada a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão necessita da reforma planetária das mentalidades; esta deve ser a tarefa da educação do futuro. (MORIN, 2006, p. 104)

O papel do educador reside na promoção da humanização da sociedade, o que envolve cultivar a ética baseada na solidariedade, compreensão e respeito à singularidade de cada indivíduo, além de fomentar a consciência antropológica, ecológica e espiritual da condição humana. Para alcançar esse objetivo, é fundamental que o professor desenvolva a inteligência geral, a qual facilita a adoção de um pensamento complexo. Isso pode ser alcançado por meio de um trabalho pedagógico que aborde conteúdos interdisciplinares, contextualizados e globalizados.

Philippe Perrenoud, (2000) por meio de sua concepção de competência na educação presente em sua obra "10 Novas Competências para Ensinar", será um dos pilares fundamentais em minha pesquisa. Ele define competência como a habilidade de mobilizar recursos cognitivos para resolver eficazmente diversas situações, ressaltando a importância do desenvolvimento das competências dos professores.

Além disso, destaca a capacidade valiosa dos educadores mais experientes em perceber e compreender os múltiplos processos que ocorrem simultaneamente em suas turmas, captando o essencial do que está acontecendo com tranquilidade e segurança, enfatizando a relevância do domínio das competências docentes ao longo da carreira (Perrenoud, 2000).

> Essa competência é mobilizada por inúmeras competências mais globais de gestão de classe (por exemplo, saber prever e prevenir a agitação) ou de animação de uma atividade didática (por exemplo, saber determinar e envolver os alunos distraídos ou perdidos). (PERRENOUD, 2000, p. 16)

De acordo com Perrenoud (2000), para alcançar uma escola mais eficaz para todos, é fundamental que o professor tenha habilidade para criar e conduzir ambientes de aprendizado, investindo esforço, tempo e possuindo as competências profissionais necessárias.

Perrenoud (2000) enfatiza a imprescindibilidade da formação contínua para os docentes, delineando um conjunto de novas competências cruciais para a prática educativa. Ele ressalta a necessidade de os professores investirem energia e tempo no desenvolvimento das habilidades profissionais necessárias para conceber situações de aprendizagem abertas e significativas, demandadas pelas atuais abordagens pedagógicas.

E também destaca a importância de dominar tanto os conteúdos disciplinares quanto sua tradução em objetivos de aprendizagem, enfatizando a construção de habilidades avançadas em contextos multifacetados e, por vezes, interdisciplinares.

Perrenoud (2000) delineia a competência necessária, caracterizada pelo domínio flexível dos conteúdos, permitindo sua aplicação em contextos desafiadores e favorecendo uma apropriação ativa e transferência de conhecimentos. Adicionalmente, salienta a relevância de o professor iniciar o processo educacional a partir do senso comum dos alunos, incentivando a discussão e considerando as

dificuldades de aprendizagem dos estudantes a partir de uma perspectiva baseada na compreensão das próprias limitações de aprendizado prévio.

O papel crucial do professor se evidencia na seleção de situações-problema adequadas ao nível médio do grupo e nas intervenções improvisadas e nas ações de orientação realizadas durante o projeto. Perrenoud (2000) destaca que a competência docente é dual: requer planejamento e previsão na adequação das situações-problema ao nível e às capacidades dos alunos, além de manifestar-se em tempo real para conduzir improvisações e ações regulatórias.

Esta abordagem exige habilidades de avaliação e ensino que ultrapassam o conhecimento do projeto em si. O professor necessita ter uma visão ampla dos objetivos educacionais ao longo do programa, abrangendo não apenas o currículo atual, mas também os programas anteriores e posteriores. Esse conhecimento capacita o docente a inserir cada etapa de aprendizado em uma trajetória de longo prazo, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades e competências pretendidas ao final de um ciclo ou da formação do aluno.

Perrenoud (2000) destaca que guiar esses avanços requer dos educadores a conexão entre teorias e atividades de aprendizagem, abrangendo desde teorias científicas até aquelas tradicionais ou imitativas. O professor deve constantemente questionar o porquê por trás de cada ação, selecionando e adaptando as atividades com base naquilo que proporciona a melhor aprendizagem.

A diversidade de pedagogias se faz necessária para lidar com essa multiplicidade, visando fomentar a cooperação entre os alunos, uma vez que é inviável para o professor atender individualmente a todos simultaneamente. O docente não deve ser a única fonte de estímulo para a aprendizagem, mas sim cultivar situações que provoquem conflitos sociocognitivos, promovendo a cooperação entre os alunos em trabalhos grupais de aprendizado mútuo.

Na contemporaneidade, vivenciamos um período em que a informação, o conhecimento, a criatividade e as múltiplas inteligências são reconhecidas como ativos fundamentais. Esta era de transição destaca a transferência de poder entre indivíduos e enfatiza a importância crucial do desenvolvimento humano. Neste contexto em constante transformação, os professores assumem o papel central de capacitar os alunos para uma participação ativa na sociedade. De acordo com Perrenoud (2000, p. 14), ele enumera uma série de dez competências, incluindo:

1- Organizar e dirigir situações de aprendizagem.
2- Administrar a progressão das aprendizagens.
2- Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação.
3- Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho.
5- Trabalhar em equipe.
6- Participar da administração da escola.
7- Informar e envolver os pais.
8- Utilizar novas tecnologias.
9- Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão.
10- Administrar sua própria formação contínua.

Isso implica não apenas considerar as facetas cognitivas e práticas, mas também englobar a criatividade, interação e responsabilidade social, ao lado de elementos éticos, emocionais, físicos e espirituais.

Na interseção entre as sociedades disciplinares de Foucault e a Sociedade do Cansaço de Han, emerge uma reflexão rica sobre os paradigmas sociais contemporâneos. Enquanto Foucault descreve uma estrutura de poder baseada em instituições disciplinares que moldam indivíduos por meio de vigilância e normatização, Han expõe os efeitos do excesso de produtividade, ressaltando a pressão pela alta performance em todos os aspectos da vida.

Essas abordagens, quando cruzadas, abrem espaço para considerar uma nova perspectiva, uma sociedade que integre aprendizado, crescimento pessoal e colaboração, em contraste com o esgotamento e a excessiva competitividade. Essa convergência sugere a necessidade de repensar as estruturas sociais, buscando uma abordagem mais equilibrada e humanizada, onde o bem-estar individual e coletivo seja prioridade.

Utilizarei o livro Sociedade do Cansaço, do filósofo sul-coreano Byung-Chul Han (2013). Nessa obra, Han (2013) faz uma crítica ao capitalismo recente e discute as consequências da sociedade do desempenho (2013) Ele observa como as mudanças na sociedade contemporânea se tornam mais intrincadas, pressionando cada indivíduo na Sociedade do Desempenho e do Cansaço a se tornar um criador dos próprios projetos. É como se houvesse uma influência crescente para que se transformem em empreendedores de si mesmos.

Nesse ambiente, impulsionados pela intensidade do sistema capitalista neoliberal, que destaca a importância do desempenho em todos os aspectos da vida, esses indivíduos constroem uma identidade baseada na busca por oportunidades infinitas, combinando ideias de liberdade e controle. Eles buscam a máxima

visibilidade e imediatez em tudo que fazem (Han, 2013), que geram doenças neurais e aumentam a pressão por desempenho. Han também faz uma distinção entre a sociedade disciplinar de Michel Foucault, (2014) do século XX, e a sociedade atual, que se caracteriza pela aceleração do tempo e pela internalização das regras.

Contudo, também vou explorar a reflexão das mudanças ocorridas no processo de ensino e aprendizagem em detrimento do equilíbrio do fazer pedagógico, que geraram uma separação da sociedade disciplinar da sociedade do cansaço. Além disso, a percepção do tempo também sofreu alterações, o que mudou a forma como as pessoas lidam com suas atividades.

A sociedade moderna, caracterizada por uma sociedade imunológica, que nega o outro, deu lugar à convivência nas diferenças na sociedade do cansaço, Han (2013). Isso implica em novos desafios para os educadores, que precisam lidar com alunos cada vez mais imersos nessa nova realidade complexa e contemporânea.

Nesse contexto, a educação se torna ainda mais importante como uma oportunidade de transformação do processo de ensino e aprendizagem e de crescimento tanto para os alunos quanto para os próprios educadores.

Além disso, Byung-Chul Han (2013) argumenta que a sociedade do cansaço é uma sociedade que valoriza a produtividade e o sucesso individual, e que a pressão por desempenho e resultados se tornou um fardo para os indivíduos. Essa cultura do sucesso, no meu entendimento pedagógico e filosófico, por sua vez, impacta diretamente o campo da educação e a forma como os professores são avaliados e valorizados.

Nesse sentido, a utilização dos autores Paideia (2021), Platão (2006), Aristóteles (2012), Michel Foucault92014), Byung-Chul Han (2013), Antônio Nóvoa (200), Edgar Morin (2006) e Philippe Perrenoud (2006) e outros autores que corroboram com conhecimentos que se conectam com os autores mencionados anteriormente se torna fundamental para uma reflexão sobre as barreiras que os educadores enfrentam nesse contexto e como podem transformar essa realidade. A Paideia (2001), por exemplo, propunha uma educação para a vida em sociedade de maneira universalizada, baseada na cientificidade, na virtude e na política, o que poderia ser um contraponto aos valores de uma sociedade do cansaço, (Han,2013).

Michel Foucault é um filósofo e teórico social que contribuiu significativamente para o pensamento contemporâneo em várias áreas, incluindo a educação. Foucault no livro “Vigiar e Punir” (2014) e em Seus trabalhos abordam temas como poder,

saber, disciplina, controle social, subjetividade e governamentalidade, e esses conceitos podem ser aplicados ao contexto da educação e, portanto, ser úteis para o desenvolvimento profissional do professor.

Em particular, o estudo de Foucault (2014) pode ajudar o professor a compreender a natureza do poder nas relações educacionais. Foucault (2014) enfatizou a natureza relacional e difusa do poder, destacando que ele está presente em todas as relações sociais, incluindo aquelas que ocorrem na sala de aula. Seus conceitos de micropoder e disciplina podem ajudar os professores a entender como o poder é exercido no ambiente escolar e como ele pode ser resistido ou transformado.

A análise crítica de Foucault (2014) sobre o conhecimento e o saber pode ajudar o professor a questionar suposições e práticas educacionais que podem ser opressivas ou limitadoras. Por exemplo, a compreensão da construção social do conhecimento pode levar os professores a considerarem diferentes perspectivas e vozes em suas aulas e a questionar a autoridade tradicional do professor como detentor exclusivo do conhecimento.

Foucault (2014) argumentou que o poder é internalizado pelos indivíduos, afetando sua subjetividade e identidade. Os conceitos de governamentalidade e biopolítica podem ajudar o professor a refletir sobre como as práticas e políticas educacionais moldam a subjetividade dos alunos e a identidade dos professores. Foucault (2014**)** argumentou que a disciplina é uma forma de controle social que é exercida através de técnicas específicas, como a vigilância e a normalização. Os professores podem usar essas ideias para refletir sobre suas próprias práticas pedagógicas e como elas podem ser vistas como formas de disciplina ou controle e com isso refletir o fazer pedagógico. Isso pode levar a uma reflexão sobre como criar um ambiente de aprendizagem mais aberto e menos opressivo.

portanto, a utilização desses autores em uma tese pode ser um passo importante para repensar a educação e para desenvolver estratégias mais eficientes de ensino e aprendizagem em um contexto cada vez mais complexo e desafiador, pois transformação da educação não é uma tarefa simples e depende do esforço conjunto de toda a sociedade. É preciso superar as barreiras que se apresentam no caminho dos educadores, para que possam oferecer aos seus alunos uma educação de qualidade assim como si permitir na busca de um melhor desenvolvimento pessoal e profissional constante para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo e futuros. Para sanar e melhorar toda complexidade educacional e social, defendo a

“TEORIA HOLÍSTICA DA EDUCAÇÃO”

Fonte: Arquivo do autor (2023)

A abordagem holística na educação, concebida pelo Professor Holístico, representa um paradigma multifacetado que transcende os limites da visão tradicional e contemporânea do ensino e projeta visões futuras. Essa teoria reconhece e valoriza a interconexão entre os variados elementos do conhecimento e da experiência humana. A Escola Holística busca integrar o intelecto, emoções e contexto social na educação, enquanto a sociedade holística estende essa abordagem para além das salas de aula, visando não apenas o conhecimento acadêmico, mas também o desenvolvimento emocional, ético e social dos indivíduos, preparando-os para uma participação ativa e compassiva na sociedade.

A Escola Holística representa uma abordagem educacional ampliada, não limitada ao enfoque convencional centrado apenas nos alunos. Sua abrangência engloba um ecossistema completo de educação, integrando não apenas os alunos, mas também todos os membros do corpo educativo, desde professores, diretores, orientadores, coordenadores até os demais funcionários escolares. Nesse cenário, cada indivíduo desempenha um papel crucial na construção de um ambiente de

aprendizado integrado e colaborativo, onde o desenvolvimento não se restringe apenas ao aspecto acadêmico dos alunos, mas abarca também o crescimento pessoal, profissional e humano de todos os envolvidos.

Essa perspectiva holística promove uma cultura inclusiva, fomentando a troca de ideias, o cultivo da empatia e a fundamentação no respeito mútuo. Os professores assumem um papel além da mera transmissão de conhecimento, tornando-se facilitadores do desenvolvimento integral dos alunos. Da mesma forma, diretores, coordenadores e demais colaboradores não apenas administram, mas orientam, inspiram e contribuem ativamente para um ambiente propício ao aprendizado. Reconhecendo a importância de todos os funcionários, a escola valoriza suas contribuições para criar uma atmosfera de acolhimento e apoio.

A visão da Escola Holística visa transcender as barreiras físicas das salas de aula, permeando todas as interações diárias e valorizando não apenas a diversidade de conhecimentos, mas também a diversidade de perspectivas, culturas e habilidades. Essa abordagem integral não se limita ao âmbito educacional, mas se configura como um modelo de convivência preparatório para a vida além dos limites escolares.

Por outro lado, a transformação das escolas em miniuniversidades, baseadas nos melhores modelos educacionais existentes, apresenta uma perspectiva estimulante. Tal mudança implica a incorporação das mais eficazes práticas pedagógicas, estratégias inovadoras de ensino e oportunidades de aprendizagem provenientes das instituições educacionais mais renomadas. Essas miniuniversidades se tornariam centros de excelência, oferecendo uma ampla variedade de disciplinas, oportunidades de pesquisa e extensão, bem como um ambiente de aprendizagem diversificado e enriquecedor.

Semelhante às melhores universidades, essas instituições forneceriam recursos educacionais diversos, laboratórios equipados, programas interdisciplinares e uma gama abrangente de atividades extracurriculares. O objetivo seria criar um ambiente que inspirasse a curiosidade, a inovação e o pensamento crítico, desenvolvendo não apenas conhecimento, mas também habilidades essenciais para a vida, como trabalho em equipe, comunicação, resolução de problemas e criatividade, preparando os alunos para os desafios do mundo real.

A proposta das miniuniversidades escolares busca estabelecer uma cultura de aprendizagem contínua, envolvendo alunos, professores e toda a comunidade escolar na busca incessante pela excelência acadêmica e desenvolvimento pessoal e

profissional. A incorporação dos melhores modelos educacionais disponíveis tem o potencial de elevar os padrões de educação, capacitando os alunos a alcançarem todo o seu potencial e a se destacarem em suas trajetórias educacionais e além.

O cerne dessa teoria reside na convicção de que a educação não deve se restringir à mera transmissão de informações, mas abraçar a totalidade do indivíduo. O Professor Holístico desempenha um papel crucial ao adotar uma abordagem múltipla, flexível e adaptável, reconhecendo as necessidades individuais dele próprio e dos alunos e fomentando um ambiente de aprendizado holístico.

Ao abraçar a teoria holística, a educação é percebida como um agente catalisador para o desenvolvimento de indivíduos conscientes, críticos e compassivos. Entretanto, é essencial reconhecer os desafios significativos que surgem na implementação dessa abordagem, especialmente considerando a estrutura muitas vezes rígida e centrada em resultados padronizados do sistema educacional convencional.

Avaliar o impacto e a eficácia dessa teoria demanda uma análise abrangente, considerando múltiplos aspectos, tais como os resultados acadêmicos, o bem-estar emocional dos alunos e dos professores e a adaptabilidade desses princípios em diferentes contextos culturais e sociais. Embora a Escola Holística e a Sociedade Holística representem conceitos admiráveis, sua efetiva implementação pode requerer uma transformação profunda nos sistemas educacionais e sociais existentes.

Nesse contexto, o papel do professor Holístico é crucial na conexão entre a abordagem da Escola Holística e a construção de uma Sociedade Holística. Ele atua como um intermediário entre a teoria e a prática, possuindo o poder de influenciar não apenas o ambiente de aprendizagem na sala de aula, mas também a mentalidade dos alunos e sua contribuição para a sociedade.

Um professor holístico, ao adotar uma abordagem holística, transcende a mera transmissão de conteúdos acadêmicos. Sua preocupação se estende ao desenvolvimento integral, contemplando múltiplos aspectos educacionais, políticos, emocionais, sociais, ambientais, éticos e outros. Valorizando a singularidade de cada aluno, ele fomenta um ambiente onde a diversidade é não apenas reconhecida, mas valorizada. Essa visão vai além da sala de aula, considerando o impacto dos aspectos políticos, sociais, ambientais e éticos no processo educacional. O professor holístico compreende que seu próprio crescimento é essencial para uma educação mais eficaz e inclusiva.

Além disso, os professores têm o poder de influenciar não apenas a cultura escolar, mas também a comunidade. Ao promover valores como colaboração, empatia, respeito e compreensão mútua, eles desempenham um papel crucial como agentes de mudança. Sua atuação se estende como uma ponte entre a visão holística na educação e a construção de uma sociedade mais integrada, inclusiva e compassiva. A adoção desses princípios na prática educacional não só beneficia os alunos, mas também ao próprio professor, e isto pode impactar positivamente o tecido social mais amplo em que estão inseridos.

Da mesma forma, a abordagem da Sociedade Holística reflete uma visão holística clara. Buscar construir uma comunidade baseada em valores como empatia, colaboração e compreensão mútua implica reconhecer a interconexão entre os indivíduos, a sociedade e o ambiente. Essa perspectiva holística, interdisciplinar e sistêmica para resolver desafios sociais, econômicos, ambientais e políticos é característica da abordagem holística, que entende a interdependência entre diferentes áreas e a necessidade de soluções integradas.

A abordagem da Sociedade Holística representa uma visão abrangente e interligada que transcende os limites convencionais ao encarar os desafios contemporâneos. Essa perspectiva busca construir uma comunidade baseada em valores como empatia, colaboração e compreensão mútua, reconhecendo a intrínseca interconexão entre os indivíduos, a sociedade e o ambiente. Caracterizada por uma visão holística, interdisciplinar e sistêmica, essa abordagem enfrenta desafios sociais, econômicos, ambientais e políticos com a compreensão da interdependência entre diferentes áreas e a necessidade de soluções integradas para promover um desenvolvimento mais completo.

Além disso, a Sociedade Holística direciona sua atenção às esferas educacionais e de saúde, reconhecendo a importância desses pilares para o desenvolvimento coletivo. Na educação, essa perspectiva busca não apenas oferecer acesso equitativo à educação de qualidade, mas também promover uma abordagem que valorize a diversidade, estimule a criatividade e desenvolva habilidades para enfrentar os desafios contemporâneos. Isso inclui investimentos em infraestrutura educacional, formação de professores capacitados e adaptação dos currículos para atender às demandas em constante evolução do mundo atual. Em relação à saúde, a abordagem holística busca garantir um acesso justo aos serviços de saúde, priorizando a prevenção e promoção do bem-estar físico e mental. Investimentos em

pesquisas, políticas de saúde pública e acesso universal aos cuidados médicos são parte integrante desse paradigma, visando criar uma sociedade mais saudável e equilibrada.

No âmbito político, a Sociedade Holística concentra-se em criar um sistema político mais responsivo e envolvente, capacitando os cidadãos a compreender e participar ativamente das decisões coletivas. Em relação à segurança, essa perspectiva holística se estende à defesa em várias áreas, como terrestre, naval e espacial. Ela prioriza investimentos em pesquisa e desenvolvimento para fortalecer a segurança em múltiplos aspectos. Essa abordagem visa não apenas ao crescimento interno da sociedade, mas também à sua capacidade de enfrentar desafios complexos, tornando-a mais resiliente e preparada para prosperar em um ambiente dinâmico e em constante evolução.

Portanto, na construção de uma sociedade mais integrada, a abordagem holística promove uma visão ampla e interconectada, considerando os diversos aspectos e suas inter-relações para alcançar um desenvolvimento mais completo e sustentável. Essa visão não se limita apenas a aspectos isolados, mas busca compreender o tecido social em sua totalidade, priorizando a integração e a colaboração para o avanço coletivo. Contribuindo para a educação de qualidade e para o bem-estar da população, a abordagem holística visa estabelecer alicerces sólidos que impulsionem o progresso e a prosperidade de toda a sociedade.

.

3.1 Da Sociedade Disciplinar à Sociedade do Cansaço: Resiliência Pedagógica e Desenvolvimento Profissional Docente em um Mundo em Constante Transformação

A obra "Sociedade do Cansaço", escrita por Byung-Chul Han (2013), um filósofo e sociólogo renomado, lançada em 2013, explora a condição do cansaço na sociedade contemporânea, onde a vida se torna cada vez mais agitada e repleta de estímulos. Han (2013) argumenta que o cansaço se tornou uma espécie de opressão, conduzindo as pessoas a uma situação em que são obrigadas a produzir de forma incessante, sem tempo para descanso.

A visão de Han (2013) é uma crítica à cultura do espetáculo e da performance, que ele acredita ser a causa primordial desse cansaço generalizado. Ele enfatiza que na sociedade atual, há uma constante pressão para se mostrar, exibindo a vida em plataformas digitais, o que pode levar ao esgotamento emocional. Para Han, essa

sensação crônica de exaustão tem suas raízes na incessante demanda por produção e no constante busca por alto desempenho (Han, 2013).

Segundo o autor, o cansaço é uma forma de opressão que afeta não apenas o corpo, mas também a mente e as emoções (Han, 2013). Considerando esses argumentos, é possível perceber que o professor, ao longo de sua carreira e desenvolvimento profissional, enfrenta essas mesmas consequências, levando-o ao esgotamento tanto físico quanto psicológico, pois está continuamente sob pressão dentro e fora da escola.

O professor não tem mais uma vida própria, porque é cobrado a tornar as realizações para os outros mais do que para ele próprio. No livro “a sociedade do cansaço”, as pessoas estão se tornando meros objetos de produção e que isso leva ao esgotamento emocional e à perda da identidade (Han, 2013,). Pode-se afirmar que com o professor, a realidade está sendo, contudo, é importante discutir a necessidade de um profissional equilibrado para que não perca os valores pessoais por motivo de uma vida profissional exagerada.

Segundo autor do livro citado anteriormente, ele acredita que a sociedade do cansaço tem um impacto negativo na saúde mental e emocional das pessoas, já que as pessoas são obrigadas a produzir continuamente sem tempo para descansar ou recarregar suas baterias (Han, 2013, p. 89). Han argumenta que a busca por performance e a cultura do espetáculo são uma forma de controle e dominação, que levam à opressão e ao cansaço, argumento esse que ao comparar com a situação do professor na sociedade brasileira atual, observa-se que a vida é cada vez mais acelerada e cheia de estímulos e responsável pelo cansaço generalizado que é uma forma de opressão que afeta não apenas o corpo, mas também a mente e o emocional (Han, 2013, p. 23).

E para isso, é necessário que se mude o modo como os professores vivem e trabalham para aliviar o esgotamento profissional. Han (2013) defende a ideia de que é necessário encontrar equilíbrio entre trabalho e descanso e valorizar a saúde mental e emocional dos indivíduos, incluindo os professores. Baseado nessa tese, é importante priorizar o equilíbrio entre trabalho e descanso: é importante que os trabalhadores tenham tempo para descansar e recarregar suas baterias, além de investir em atividades prazerosas e em sua saúde.

Pode-se fazer uma analogia do livro "Sociedade do Cansaço" de Byung-Chul Han (2013) com o cenário atual da sociedade contemporânea, pois o autor argumenta

que a sociedade atual está marcada por uma sensação constante de cansaço devido à exigência de produção contínua e à busca por performance.

Esse cansaço pode ter um impacto negativo na saúde mental e emocional das pessoas, incluindo dos professores. Por isso, A importância de encontrar equilíbrio entre trabalho e descanso e valorizar a saúde mental e emocional de si próprio. Isso pode ser especialmente importante para o desenvolvimento profissional dos professores, que precisam estar saudáveis e motivados para desempenhar seu trabalho de forma eficaz e se tornar realmente um professor completo.

A ideia de um professor íntegro inclui não apenas o conhecimento técnico, mas também virtudes éticas, morais e holísticos, pois a sociedade atual tende a valorizar o trabalho e a produtividade acima de tudo, o que leva a um esgotamento profissional dos trabalhadores, incluindo professores.

A sociedade do cansaço atual na minha concepção e de acordo com Han 2013) valoriza a constante disponibilidade, a capacidade de produzir e a eficiência acima de tudo, o que pode levar a uma desconexão com o significado e o propósito da profissão. Isso contradiz a ideia da Paideia grega no livro de Jaeger (2021) que defende a formação integral do indivíduo, incluindo as virtudes éticas e morais. Toda via, Em vez de valorizar apenas a produtividade e a eficiência, deve-se valorizar também a saúde mental, emocional e física dos professores, assim como o seu desenvolvimento integral. Isso inclui o tempo para descanso, recuperação e prática de atividades que alimentem o corpo e a alma, além de espaço para a reflexão e o desenvolvimento pessoal e profissional.

Portanto, a ideia da Paideia grega me inspirou na ideia de um professor completo, pois pode ser uma alternativa positiva à sociedade do cansaço e contemporânea, ao valorizar o equilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, além da formação integral do professor.

Esse equilíbrio pode-se encontrar também nas virtudes éticas e morais na Paideia grega, em Jaeger (2001) que se originou na Grécia Antiga, enfatizava a formação de caráter e moralidade, além do conhecimento técnico. As virtudes éticas e morais incluíam valores como justiça, coragem, temperança, sabedoria e moderação.

Outro filósofo que também podemos citar é Platão, um dos filósofos mais importantes da Grécia Antiga, defendia a ideia da existência de uma realidade superior ao mundo material, conhecida como a "Mundo das ideias". Ele acreditava que essas

ideias são a fonte de todo conhecimento e que a verdadeira sabedoria só pode ser alcançada através do conhecimento dessas ideias.

Além disso, Platão (2006) defendia a importância da formação moral e ética do indivíduo. Ele acreditava que a virtude é a base do conhecimento e que a educação é a chave para o desenvolvimento da moralidade. Platão (2006) argumentava que o objetivo da educação é formar indivíduos virtuosos, capazes de distinguir o bem do mal e de agir de acordo com a justiça.

Em seu trabalho sobre as sociedades disciplinares, Foucault (2005) ressalta que, nesses contextos, as pessoas não podiam escapar das demandas e da conformidade através da "disciplina" e da referência à "norma". Essas normas moldavam os corpos em uma estrutura espacial e hierárquica dentro de instituições tradicionais de confinamento, como hospitais, quartéis, escolas, fábricas e presídios. Um elemento crucial dessa análise é o Panóptico de Bentham, descrito como um sistema arquitetural e ótico puro, uma figura de tecnologia política que se destaca de qualquer uso específico (Foucault, 2014).

O Panóptico, enquanto estrutura, desenha um poderoso mecanismo de vigilância e controle, capaz de moldar a organização dos corpos e das tarefas. Essa funcionalidade arquitetônica do Panóptico fortalece a capacidade do poder em lidar com a sistematização das atividades humanas e corporais. Isso se relaciona com a ideia contemporânea da sociedade do cansaço, onde os indivíduos são constantemente submetidos a expectativas e pressões sociais, mesmo que de maneiras mais sutis, semelhantes à disciplina e à norma discutidas por Foucault no contexto das sociedades disciplinares.

Nas sociedades disciplinares, os mecanismos de poder se diferenciam dos modelos anteriores ao se tornarem mais sutis e distribuídos na estrutura espaço-temporal, ao invés de serem visíveis e centralizados em um único opressor. Essa tecnologia de poder, crucial para a formação da subjetividade humana conforme discutida por Foucault (2005), contrasta a noção de normalidade com a anormalidade por meio de estratégias antagônicas.

Foucault (2005) explora a ideia de "práticas divisoras" como formas de poder que transformam o indivíduo em um sujeito, criando divisões internas e externas. Esse processo de produção do sujeito envolve a sujeição a um controle externo e a uma identidade internalizada, ambos sugerindo um tipo de poder que subjuga e torna alguém sujeito a certas normas.

Nessa dinâmica de poder, a observação, a fiscalização e a comparação dos comportamentos humanos ocorrem de maneira calculada em relação a um grupo ou coletivo, com micro penalidades associadas ao corpo. Essas penalidades são retoricamente justificadas sob discursos que abordam medidas de ordem, saúde e segurança. Esse contexto de vigilância constante se assemelha à sociedade contemporânea do cansaço, na qual os indivíduos são continuamente avaliados e comparados em termos de produtividade, bem-estar e conformidade com as normas sociais, resultando em pressões psicológicas e emocionais.

Na perspectiva do filósofo, na sociedade disciplinar, o processo de construção da "normalidade" incidia especialmente sobre estratos mais vulneráveis, como crianças, ou grupos mais marginalizados, como "delinquentes", "doentes" e aqueles considerados "loucos", em contraposição aos seus opostos. Esse processo complexo de individualização descendente era viabilizado anonimamente por meio das novas tecnologias de poder, através da disciplina e da conformidade com as normas (Foucault, 2010).

Embora o foco esteja no indivíduo na construção da Sociedade Disciplinar, compreender essa sociedade e suas relações de poder demanda descontruir concepções tradicionais. Foucault (2005) destaca que o poder opera de forma disseminada, em rede, rejeitando as abordagens pejorativas do poder para alcançar uma busca por "verdade" e "conhecimento" por meio das interações entre sujeito, campos de objetos e rituais disciplinares.

O indivíduo não é apenas uma representação fictícia da sociedade, mas também uma realidade moldada por essa específica tecnologia de poder chamada "disciplina". É necessário abandonar a descrição dos efeitos do poder em termos puramente negativos, pois, na verdade, o poder produz realidade, gera campos de objetos e rituais. Esse entendimento ressoa na sociedade do cansaço contemporânea, na qual as pressões sociais moldam e direcionam a percepção e a construção das identidades individuais, influenciando profundamente a forma como nos vemos e nos comportamos.

A abordagem de Foucault sobre o poder e suas relações pode ser relacionada à sociedade do cansaço, especialmente no que diz respeito à influência do discurso e das narrativas na configuração do poder. Na sociedade do cansaço, há uma sobrecarga de demandas, pressões e informações constantes que afetam a saúde mental e emocional das pessoas. Essa sociedade está imersa em uma cultura de

produtividade constante, conectividade digital e exigências sociais que muitas vezes moldam as identidades individuais e coletivas.

Uma sociedade holística seria aquela que integra várias perspectivas e dimensões da vida humana, procurando equilibrar aspectos como bem-estar emocional, físico, mental e espiritual. Seria uma sociedade que valoriza não apenas o desempenho e a eficiência, mas também a qualidade de vida, o cuidado com o outro e consigo mesmo, e o desenvolvimento pessoal e comunitário. Para alcançar uma sociedade mais holística, poderíamos buscar estratégias que priorizem não apenas o crescimento econômico, mas também o desenvolvimento humano integral. Isso poderia incluir políticas que promovam a saúde mental e o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal, a valorização de práticas de autocuidado, o fortalecimento dos laços comunitários e uma educação que vá além do aspecto acadêmico, incentivando habilidades socioemocionais e a compreensão de si mesmo e do outro.

Uma sociedade holística ideal seria aquela onde as pessoas se sintam realizadas não apenas pelo que produzem, mas também pelo seu bem-estar emocional, pela conexão com os outros e pelo seu crescimento pessoal e espiritual. Imagine uma comunidade onde as pessoas se apoiam mutuamente, onde se valoriza tanto o crescimento pessoal quanto o coletivo. Nessa sociedade, não apenas a produtividade é importante, mas também a felicidade, o cuidado com a saúde mental e emocional. As pessoas se preocupam em construir relações mais profundas, em entender e respeitar as necessidades individuais de cada um.

Em vez de um foco exclusivo no trabalho e nas demandas externas, essa sociedade holística daria espaço para que cada pessoa pudesse se desenvolver integralmente. Isso significa valorizar não só o sucesso profissional, mas também a expressão artística, o cuidado com o corpo e a mente, a conexão com a natureza e a espiritualidade, se assim desejarem. Imagine uma cultura que celebra as conquistas individuais, mas também reconhece a importância de momentos de descanso, de introspecção e de compartilhar experiências comunitárias. Uma sociedade onde a compaixão, a empatia e o respeito mútuo são fundamentais, onde o bem-estar das pessoas está verdadeiramente no centro das preocupações.

Seria um lugar onde as pessoas se sentem livres para serem quem são, sem a constante pressão de corresponder a padrões externos. Uma sociedade holística cria um espaço onde o crescimento humano e a conexão entre as pessoas são tão valorizados quanto o sucesso material.

Em sua obra "A República”, (2006) Platão discute a ideia de uma sociedade ideal, onde as virtudes éticas e morais são cultivadas e as ações são guiadas pela justiça. Ele argumenta que a formação moral e ética do indivíduo é fundamental para a realização da justiça e para a paz social. Além disso, Platão (2006) defendia a ideia de que os filósofos deveriam liderar a sociedade, pois eles possuem o conhecimento das ideias e a virtude moral necessários para governar de forma justa. Para Platão (2006), a formação filosófica é a única capaz de garantir a justiça e a paz na sociedade.

As virtudes éticas e morais de Platão (2006) e Aristóteles (2012) ainda são relevantes na educação atual e muitos professores tentam incorporá-las em suas práticas de ensino. Tais virtudes incluem a justiça, a coragem, a temperança e a sabedoria, que são vistas como importantes para o desenvolvimento de caráter e comportamento ético e moral dos alunos. No entanto, a implementação dessas virtudes pode variar de acordo com as diferentes escolas de pensamento e filosofias educacionais.

Com isso , existem diversas maneiras de incorporar as virtudes éticas e morais de Platão (2006) na educação contemporânea como: Enfatizar a importância dessas virtudes em sala de aula: Os professores podem destacar as virtudes éticas e morais de Platão em suas aulas, explicando seu significado e como elas se relacionam com a vida cotidiana dos alunos; Criar oportunidades para a prática dessas virtudes; propor atividades e projetos que permitam aos alunos aplicar as virtudes éticas e morais de Platão na vida real; Modelar comportamento ético, esses educadores podem ser exemplos de virtude e comportamento ético, mostrando aos alunos como essas virtudes se traduzem em ações e atitudes concretas; Discutir questões éticas e usar casos e questões éticas em sala de aula como um meio de estimular a reflexão sobre as virtudes éticas e morais de Platão para fazer com que os alunos reflitam sobre suas ações ,incentivando- os a pensarem sobre suas ações e a buscarem atender às virtudes éticas e morais de Platão.

Essas Virtudes profissionais para os professores, incluem a capacidade de se adaptar a mudanças e novas tecnologias no ambiente de ensino. Além disso, a habilidade de criar uma conexão emocional e pessoal com os alunos é crucial para um ensino eficaz e uma aprendizagem significativa. Outra virtude importante é a habilidade de trabalhar em equipe com colegas, pais e administradores da escola, a fim de fornecer aos alunos um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor.

Para os professores holísticos, além das virtudes mencionadas acima, será importante desenvolver habilidades de liderança, resiliência e pensamento crítico. Com a evolução do mundo e do ensino, os professores precisarão ser capazes de guiar seus alunos em novos territórios e ajudá-los a desenvolver habilidades para enfrentar desafios e solucionar problemas. Além disso, será importante que os professores estejam cientes e capacitados a lidar com questões sociais e culturais, como diversidade, igualdade e inclusão, e que eles possam incorporar essas questões em seu ensino de forma sensível e eficaz.

O educador será altamente capacitado e versátil em sua abordagem de ensino. Ele será capaz de se adaptar a novas tecnologias e integrá-las de maneira eficaz em seu ensino. Consequente, ele terá habilidades de liderança e será capaz de guiar seus alunos em novos territórios, ajudando-os a desenvolver pensamento crítico e habilidades de resolução de problemas. Esse profissional será também altamente sensível às questões sociais e culturais, como diversidade, igualdade e inclusão, e será capaz de incorporá-las em seu ensino de forma sensível e eficaz. Ele será capaz de criar uma conexão emocional e pessoal com seus alunos, ajudando-os a desenvolver confiança e autoestima.

Além disso, ele trabalhará em estreita colaboração com colegas, pais e administradores da escola para criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor para seus alunos, no qual terá uma relação mais interativa e dinâmica com as disciplinas escolares e com o conhecimento do mundo. Ele irá integrar a tecnologia em sua abordagem de ensino, permitindo que os alunos tenham acesso a recursos e informações em tempo real. Além disso, o professor do futuro será capaz de criar projetos e atividades práticas que ajudem os alunos a conectar teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.

A relação do professor com o conhecimento do mundo também será mais ampla e aprofundada. Ele estará sempre em busca de maneiras de ampliar seu conhecimento e compreender melhor o mundo em constante mudança. Além disso, ele irá incorporar uma ampla gama de fontes de informação e perspectivas em sua abordagem de ensino, ajudando os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades para avaliar fontes e informações.

O professor do desse século terá uma relação mais interativa e dinâmica com as disciplinas escolares e com o conhecimento do mundo. Ele irá integrar a tecnologia em sua abordagem de ensino, permitindo que os alunos tenham acesso a recursos e

informações em tempo real. Além disso, o professor do futuro será capaz de criar projetos e atividades práticas que ajudem os alunos a conectarem teoria e prática, tornando a aprendizagem mais significativa e relevante.

A relação do professor com o conhecimento do mundo também será mais ampla e aprofundada. Ele estará sempre em busca de maneiras de ampliar seu conhecimento e compreender melhor o mundo em constante mudança. Além disso, ele irá incorporar uma ampla gama de fontes de informação e perspectivas em sua abordagem de ensino, ajudando os alunos a desenvolverem pensamento crítico e habilidades para avaliar fontes e informações.

Para evitar se tornar doente psicologicamente e fisicamente, esse professor precisará ter uma abordagem equilibrada e saudável para seu trabalho. Isso inclui: O dever de se dedicar e cuidar de sua saúde física e emocional, praticando atividades como exercícios regulares, alimentação saudável e meditação; Trabalhar em equipe, pois este deve trabalhar em estreita colaboração com colegas, administradores da escola e pais para compartilhar responsabilidades e criar um ambiente de apoio além de encontrar equilíbrio entre trabalho e vida pessoal deve ter tempo para sua vida pessoal e seus interesses fora do trabalho, para evitar o esgotamento e preservar a saúde mental, Buscar formação continua constantemente e novas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para manter-se atualizado e motivado em sua carreira.

Enfim, o professor Holístico precisará encontrar um equilíbrio entre sua dedicação ao ensino e a importância de cuidar de sua saúde física e mental. Ao fazer isso, ele será capaz de continuar sendo um líder eficaz em sua sala de aula e em sua comunidade.

> O equilíbrio entre trabalho e vida pessoal é importante para a saúde e bem-estar dos professores, bem como para a eficiência em seu trabalho. Sem esse equilíbrio, os professores podem se sentir sobrecarregados e esgotados, o que afeta negativamente sua saúde e desempenho (Brown; Fiedler, 2010, p. 33).

Corroborando com essa ideia (Thomas; Cooper ,2015) diz que

> O equilíbrio entre trabalho e vida pessoal é fundamental para o sucesso e a satisfação dos professores em sua carreira. É importante que os professores tenham tempo para sua vida pessoal, para evitar o esgotamento e preservar a saúde mental (Thomas; Cooper, 2015, p. 102).

O equilíbrio entre trabalho e vida pessoal é uma questão crítica para os professores, pois o estresse e o esgotamento no trabalho podem afetar negativamente sua saúde, desempenho e bem-estar. É importante que os professores encontrem maneiras de lidar com o estresse e preservar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. (Smith; Jones, 2017, p.56)

Certamente, encontrar um equilíbrio entre o comprometimento no ensino e o autocuidado é fundamental para o professor manter sua eficácia como líder na sala de aula e na comunidade. Se houver um desequilíbrio entre o trabalho e a vida pessoal, o professor pode enfrentar uma série de desafios, como: Elevados níveis de estresse, oriundos do excesso de trabalho, podendo impactar negativamente a saúde mental e física; Esgotamento e fadiga decorrentes da sobrecarga de trabalho sem períodos adequados de descanso; Queda na motivação e no interesse pela carreira, quando a vida pessoal é negligenciada; Comprometimento da saúde geral, com possíveis manifestações de ansiedade, depressão, insônia e problemas cardiovasculares decorrentes do estresse prolongado; E por fim, uma possível redução no desempenho profissional, afetando a capacidade do professor de se concentrar e realizar suas funções de maneira eficaz. Manter um equilíbrio adequado entre trabalho e vida pessoal é crucial para evitar essas consequências negativas, tanto para a saúde e bem-estar do professor quanto para seu desempenho profissional.

O desequilíbrio entre trabalho e vida pessoal dos professores não seria benéfico para o ensino e aprendizagem. Quando os professores estão estressados, esgotados e sem motivação, eles não podem dar o seu melhor em sala de aula. Isso pode afetar negativamente a qualidade do ensino e, por sua vez, a capacidade dos alunos de aprender e absorver o conhecimento.

Além disso, quando os professores estão saudáveis e equilibrados, eles são mais capazes de criar um ambiente de aprendizagem positivo e motivador, o que é essencial para o sucesso dos alunos. Portanto, é importante que os professores encontrem maneiras de preservar o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal para garantir que possam oferecer o melhor ensino e apoiar o aprendizado dos alunos.

3.2 Tendencias Pedagógicas Conforme Libâneo

Desde o período colonial até os dias atuais, o Brasil presenciou uma evolução significativa no campo da educação, com o surgimento de várias tendências pedagógicas que têm contribuído para o desenvolvimento profissional do educador.

As tendências pedagógicas no Brasil têm sido influenciadas por diversos fatores, incluindo a evolução da sociedade, o avanço da tecnologia e o desenvolvimento da psicologia e da neurociência. Algumas das tendências pedagógicas mais importantes incluem a educação inclusiva, a educação socioambiental, a educação para o pensamento crítico e a educação empreendedora.

Escola Nova surgiu na década de 1930 e tinha como objetivo tornar a educação mais democrática e inclusiva. Ela enfatiza a importância da participação dos alunos no processo de aprendizagem e do desenvolvimento de suas habilidades sociais e emocionais. Além disso, a Escola Nova também incentiva os professores a se tornarem facilitadores do aprendizado em vez de mestres autoritários.

A educação inclusiva busca promover a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de suas diferenças. Isso inclui apoio aos estudantes com necessidades especiais, bem como a valorização da diversidade cultural e de gênero. Essa tendência tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos educadores, pois eles precisam estar preparados para trabalhar com uma ampla gama de estudantes e suas necessidades únicas.

A educação socioambiental busca conscientizar os estudantes sobre questões ambientais e sociais, incentivando-os a agir de maneira responsável e a tomar medidas para proteger o meio ambiente e ajudar a construir uma sociedade mais justa. Essa tendência tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos educadores, pois eles precisam estar cientes dessas questões e saber como abordá-las de maneira efetiva em sala de aula.

A educação para o pensamento crítico busca ensinar aos estudantes a pensar de maneira independente e a analisar informações com precisão e objetividade. Isso tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos educadores, pois eles precisam ser capazes de desenvolver atividades que estimulem o pensamento crítico dos estudantes e os ajudem a construir sua própria opinião.

A educação empreendedora busca incentivar os estudantes a se tornarem empreendedores, ensinando-os sobre empreendedorismo, liderança e resolução de problemas. Isso tem contribuído para o desenvolvimento profissional dos educadores,

pois eles precisam estar familiarizados com as habilidades e competências necessárias

O texto aborda as diferentes tendências pedagógicas que surgiram ao longo da história, influenciadas por movimentos sociais e filosóficos. As intenções pedagógicas são referências para a prática educativa do professor, que deve refletir sobre suas características e escolher a que melhor se adapta a sua prática. As tendências pedagógicas são classificadas em: Pedagogia Liberal Tradicional, Tendência Liberal Renovadora Progressiva, Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova), Tendência Liberal Tecnicista, Tendência Progressista Libertadora, Tendência Progressista Libertária e Tendência Progressista "crítico social dos conteúdos ou "histórico-crítica". O texto apresenta as principais características de cada tendência e destaca a importância de os conteúdos de ensino serem universais e culturais, adaptados às necessidades locais e às diferenças individuais dos alunos.

Para o professor, é importante conhecer as diversas tendências pedagógicas e suas características para que possa construir sua prática educativa de forma eficiente e adequada às necessidades dos alunos e da sociedade. As tendências pedagógicas são influenciadas por movimentos sociais e filosóficos e servem como referências norteadoras da prática educativa.

Cada tendência pedagógica possui suas próprias características e metodologias, que podem ser mais adequadas a determinados contextos e necessidades. Por exemplo, a Pedagogia Liberal Tradicional enfatiza a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade, enquanto a Tendência Progressista Libertadora questiona as relações do homem no seu meio e busca levar professores e alunos a atingirem um nível de consciência da realidade em busca da transformação social.

O conhecimento das tendências pedagógicas é essencial para que o professor possa escolher os conteúdos de ensino adequados e desenvolver metodologias eficazes para o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, é importante que o professor reflita constantemente sobre sua prática pedagógica e busque aprimorá-la com base em novas teorias e tendências.

De acordo com Libâneo (2013), a tendência pedagógica da pedagogia tradicional tem como objetivo transmitir conhecimentos aos alunos, sem a preocupação de contextualizá-los ou torná-los significativos para a realidade dos

estudantes. Essa abordagem valoriza a autoridade do professor e a memorização de conteúdo.

> A educação, na perspectiva da pedagogia tradicional, é encarada como um processo de transmissão de conhecimentos, valorizando a autoridade do professor e a memorização de conteúdo sem preocupação com sua contextualização ou significação para a realidade dos estudantes (Libâneo, 2006 p. 229).

A citação aborda a perspectiva da pedagogia tradicional, que se baseia na crença de que a educação consiste em transmitir conhecimento, com o professor exercendo a autoridade máxima na sala de aula e os alunos sendo receptores passivos desse conhecimento. A memorização de conteúdo é valorizada nessa abordagem, sem preocupação com sua contextualização na realidade dos estudantes. Isso significa que o professor é visto como a única fonte de conhecimento, e os alunos devem aprender de forma mecânica e repetitiva, sem compreender o significado do que estão aprendendo ou como aplicá-lo em suas vidas. Essa abordagem é criticada por limitar o desenvolvimento crítico e criativo dos alunos e não os preparar adequadamente para os desafios do mundo contemporâneo.

Para Libâneo (2013), a tendência pedagógica da pedagogia nova busca uma educação mais dinâmica e participativa, em que o aluno seja o protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Essa abordagem valoriza a experimentação e a vivência dos alunos, bem como a interação entre os estudantes e o professor.

> A educação, na perspectiva da pedagogia nova, é encarada como um processo mais dinâmico e participativo, em que o aluno é o protagonista de sua própria aprendizagem, valorizando a experimentação, a vivência e a interação entre estudantes e professor. (Libâneo, 2013, p. 233).

Essa citação se refere à perspectiva da pedagogia nova, que tem como base a ideia de que a educação é um processo mais dinâmico e participativo, onde o aluno é visto como o protagonista de sua própria aprendizagem. Nessa abordagem, o papel do professor é o de mediador e orientador, facilitando o processo de aprendizagem, mas sem impor conhecimentos de forma autoritária.

A pedagogia nova valoriza a experimentação, a vivência e a interação entre os estudantes e o professor, onde o ensino é mais contextualizado e significativo para a realidade dos alunos. Essa abordagem é crítica em relação à pedagogia tradicional, que é vista como limitante e desinteressante para os estudantes, por não considerar

suas experiências e habilidades individuais, nem os incentivar a desenvolver a criatividade e o pensamento crítico. Na pedagogia nova, o objetivo é formar cidadãos autônomos e capazes de se adaptar às mudanças do mundo contemporâneo.

Segundo Libâneo (2013), a tendência pedagógica da pedagogia tecnicista busca uma educação voltada para o mercado de trabalho, em que o conhecimento é considerado como uma ferramenta para a produção. Essa abordagem valoriza a eficiência e a produtividade, em detrimento da formação integral do aluno.

> A educação, na perspectiva da pedagogia tecnicista, é encarada como um processo voltado para o mercado de trabalho, em que o conhecimento é valorizado como ferramenta para a produção, priorizando a eficiência e a produtividade em detrimento da formação integral do aluno (Libâneo, 2013, p. 238).

A pedagogia tecnicista é uma abordagem que coloca o mercado de trabalho como o principal objetivo da educação, enfatizando o treinamento e a preparação dos alunos para se tornarem trabalhadores eficientes e produtivos. Nessa perspectiva, o conhecimento é considerado uma ferramenta para a produção, e a escola é vista como uma empresa que deve fornecer um produto eficiente ao mercado. Assim, a formação integral do aluno é deixada de lado, e a educação é vista apenas como uma forma de capacitar o aluno para o mundo do trabalho, sem se preocupar com seu desenvolvimento social, cultural e humano. Essa abordagem tem sido criticada por reduzir a educação a uma mera preparação para o mercado de trabalho, ignorando a importância da formação crítica e reflexiva dos indivíduos na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para Libâneo (2013), a tendência pedagógica da pedagogia libertadora busca uma educação crítica, que possibilite aos alunos uma reflexão sobre a realidade social e a luta pela transformação. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a sua relação com a realidade social.

> A educação, na perspectiva da pedagogia libertadora, é encarada como um processo crítico, que possibilite aos alunos a reflexão sobre a realidade social e a luta pela transformação, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e sua relação com a realidade social (Libâneo, 2013, p. 243).

A perspectiva da pedagogia libertadora concebe a educação como um processo crítico, que propicia aos alunos a reflexão sobre a realidade social e a luta

pela mudança, valorizando a participação ativa dos estudantes na construção do conhecimento e sua relação com a realidade social. Nesta abordagem, o professor é visto como um facilitador e mediador do processo de aprendizagem, estimulando o diálogo e o debate, a fim de fomentar a conscientização dos estudantes em relação às questões sociais, econômicas e políticas. O objetivo é formar cidadãos críticos e engajados, capazes de transformar a realidade em que vivem. A pedagogia libertadora é uma abordagem que busca romper com a concepção de que a educação deve ser neutra e apolítica, e acredita que o conhecimento deve ser utilizado como uma ferramenta de transformação social.

Segundo Libâneo (2013), a tendência pedagógica da pedagogia crítico-social dos conteúdos busca uma educação que promova a compreensão crítica da realidade social e a sua transformação. Essa abordagem valoriza a relação entre teoria e prática, e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

> A educação, na perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, é encarada como um processo de compreensão crítica da realidade social e a sua transformação, valorizando a relação entre teoria e prática e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento (Libâneo, 2013, p. 248).

Essa citação se refere à perspectiva da pedagogia crítico-social dos conteúdos, que valoriza a compreensão crítica da realidade social e busca transformá-la por meio da educação. Nessa abordagem, o conhecimento é visto como uma ferramenta para a transformação social, e os alunos são incentivados a participar ativamente da construção do conhecimento, relacionando a teoria à prática e refletindo sobre como o que estão aprendendo pode ser aplicado na transformação da realidade em que vivem. Dessa forma, a pedagogia crítico-social dos conteúdos busca formar cidadãos conscientes e atuantes na transformação da sociedade.

De acordo com Libâneo (2013) a tendência pedagógica da pedagogia histórico-crítica busca uma educação que proporcione aos alunos a compreensão crítica da sociedade e a luta pela transformação social. Essa abordagem valoriza a análise dos contextos históricos, sociais e culturais, e a relação entre teoria e prática.

> A educação, na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, é encarada como um processo de compreensão crítica da sociedade e luta pela transformação social, valorizando a análise dos contextos históricos, sociais e culturais e a relação entre teoria e prática (Libâneo, 2013, p. 252).

A pedagogia histórico-crítica tem como base a ideia de que a educação deve ser utilizada como ferramenta para a transformação social. Para isso, é necessário que os alunos compreendam criticamente a sociedade em que vivem, incluindo seus contextos históricos, sociais e culturais. Nessa abordagem, a relação entre teoria e prática é muito valorizada, pois é importante que os alunos entendam como os conceitos teóricos se aplicam na prática e como podem ser utilizados para mudar a realidade. Portanto, a educação é vista como um processo crítico e transformador, que busca superar as desigualdades sociais e promover a emancipação dos indivíduos.

Para Libâneo, (2013) a tendência pedagógica da pedagogia crítico-superadora busca uma educação que supere as contradições e limitações das outras tendências pedagógicas. Essa abordagem valoriza a formação integral do aluno, a relação entre teoria e prática e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

> A educação, na perspectiva da pedagogia crítico-superadora, é encarada como um processo que busca superar as contradições e limitações das outras tendências pedagógicas, valorizando a formação integral do aluno, a relação entre teoria e prática e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento (Libâneo, 2013, p. 257).

Segundo Libâneo (2013), a tendência pedagógica da pedagogia da autonomia busca uma educação que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, para que eles possam ser agentes transformadores da sociedade. Essa abordagem valoriza a construção do conhecimento pelos alunos, a sua autonomia e a sua participação ativa na construção do processo educativo.

> A educação, na perspectiva da pedagogia da autonomia, é encarada como um processo que visa desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, para que possam ser agentes transformadores da sociedade, valorizando a construção do conhecimento pelos alunos, sua autonomia e sua participação ativa na construção do processo educativo" (Libâneo, 2013, p. 264).

A afirmação anterior sustenta que a pedagogia da autonomia tem como objetivo principal desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos alunos para que eles possam se tornar agentes transformadores da sociedade. Nessa abordagem, é valorizada a construção do conhecimento pelos alunos, sua autonomia e sua participação ativa no processo educativo. A pedagogia da autonomia busca proporcionar aos alunos as ferramentas necessárias para que eles possam questionar

a realidade em que vivem, compreendê-la criticamente e agir para transformá-la. Essa abordagem enfatiza a importância da autonomia dos alunos no processo educativo, promovendo a liberdade de pensamento e a construção coletiva do conhecimento, além de valorizar a relação horizontal entre professor e aluno.

Contudo, a tendência pedagógica da pedagogia crítico-emancipatória busca uma educação que possibilite aos alunos a emancipação pessoal e coletiva, por meio da compreensão crítica da realidade social e da luta pela transformação. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na transformação da realidade social.

> A educação, na perspectiva da pedagogia crítico-emancipatória, é encarada como um processo que visa à emancipação pessoal e coletiva dos alunos, por meio da compreensão crítica da realidade social e da luta pela transformação, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na transformação da realidade social (Libâneo, 2013, p. 270).

Libâneo também destaca a importância da abordagem pedagógica crítico-reflexiva, que busca desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, para que possam compreender e transformar a realidade social em que vivem. Essa abordagem valoriza a relação entre teoria e prática e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento.

> A educação, na perspectiva crítico-reflexiva, é encarada como um processo que visa desenvolver a capacidade crítica e reflexiva dos alunos, para que possam compreender e transformar a realidade social em que vivem, valorizando a relação entre teoria e prática e a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento (Libâneo, 2013, p. 277).

Outra abordagem destacada por Libâneo é a pedagogia cultural, que busca valorizar e respeitar a diversidade cultural dos alunos, promovendo uma educação intercultural. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, a relação entre teoria e prática e o diálogo intercultural.

> A educação, na perspectiva da pedagogia cultural, é encarada como um processo que busca valorizar e respeitar a diversidade cultural dos alunos, promovendo uma educação intercultural, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, a relação entre teoria e prática e o diálogo intercultural (Libâneo, 2013, p. 283).

Libâneo também destaca a importância da abordagem pedagógica crítico-interativa, que busca uma educação que possibilite aos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, por meio da interação entre os indivíduos e com o ambiente. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática.

> A educação, na perspectiva crítico-interativa, é encarada como um processo que visa possibilitar aos alunos o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva, por meio da interação entre os indivíduos e com o ambiente, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática (Libâneo, 2013, p. 290).

A pedagogia da dialogicidade também é abordada por Libâneo, que destaca a importância da construção do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Essa abordagem busca uma educação que possibilite aos alunos a compreensão crítica da realidade social e a transformação dessa realidade.

> A educação, na perspectiva da pedagogia da dialogicidade, é encarada como um processo que visa à construção do diálogo entre os sujeitos envolvidos no processo educativo, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento, buscando uma educação que possibilite aos alunos a compreensão crítica da realidade social e a transformação dessa realidade (Libâneo, 2013, p.2006)

Por fim, Libâneo (2013) destaca a abordagem da pedagogia histórico-crítica, que busca desenvolver uma educação crítica, transformadora e emancipadora. Essa abordagem valoriza a relação entre teoria e prática, a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a compreensão crítica da realidade social. “A pedagogia histórico-crítica busca uma educação crítica, transformadora e emancipadora, valorizando a relação entre teoria e prática, a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a compreensão crítica da realidade social" (Libâneo, 2013, p. 298). Na perspectiva da pedagogia progressista, Libâneo (2013) destaca que a educação deve ser voltada para a formação integral dos alunos, visando desenvolver suas potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e éticas. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática.

> A pedagogia progressista considera a educação como um processo voltado para a formação integral dos alunos, visando desenvolver suas potencialidades cognitivas, afetivas, sociais e éticas, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática" (Libâneo, 2013, p. 306).

A pedagogia libertadora, também abordada por Libâneo, busca uma educação que promova a emancipação dos indivíduos, a partir da compreensão crítica da realidade social em que vivem. Essa abordagem valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática. "A pedagogia libertadora busca uma educação que promova a emancipação dos indivíduos, a partir da compreensão crítica da realidade social em que vivem, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática" (Libâneo, 2013, p. 312).

A pedagogia tecnicista, por sua vez, é criticada por Libâneo (2013) por enfatizar a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, sem levar em conta a realidade social e as necessidades dos alunos. Essa abordagem desvaloriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática. "A pedagogia tecnicista enfatiza a transmissão de conhecimentos prontos e acabados, desconsiderando a realidade social e as necessidades dos alunos, desvalorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática" (Libâneo, 2013, p. 324).

Em relação à pedagogia renovada não-diretiva, Libâneo (2013) destaca que essa abordagem enfatiza a liberdade e a autonomia dos alunos, sem levar em conta a importância da orientação e do planejamento por parte do professor. Essa abordagem desvaloriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática. "A pedagogia renovada não-diretiva enfatiza a liberdade e a autonomia dos alunos, sem levar em conta a importância da orientação e do planejamento por parte do professor, desvalorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática" (Libâneo, 2013, p. 336).

Por fim, Libâneo (2013) destaca a importância de uma abordagem crítica da educação, que leve em conta a realidade social em que os alunos estão inseridos e a necessidade de desenvolver uma educação emancipadora e transformadora. Nessa perspectiva, a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática são fundamentais.

> Uma abordagem crítica da educação leva em conta a realidade social em que os alunos estão inseridos, buscando uma educação emancipadora e transformadora, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática (Libâneo, 2013, p. 344).

A abordagem crítica da educação é uma perspectiva que enfatiza a importância da compreensão da realidade social em que os alunos estão inseridos. Isso significa que os educadores que adotam essa abordagem buscam compreender as condições sociais, políticas e econômicas que afetam a vida dos alunos e suas famílias.

A partir dessa compreensão, os educadores buscam desenvolver uma educação emancipadora e transformadora, que valoriza a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. Isso significa que os alunos não são vistos apenas como receptores passivos de informações, mas como sujeitos ativos que têm um papel importante na construção do conhecimento.

Além disso, a abordagem crítica da educação também enfatiza a importância da relação entre teoria e prática. Isso significa que os educadores não se limitam a ensinar teorias abstratas, mas procuram relacioná-las com a realidade social e prática dos alunos, para que eles possam compreender como as teorias se aplicam no mundo real. Portanto, a abordagem crítica da educação é uma perspectiva que busca compreender a realidade social dos alunos, valorizando sua participação ativa na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática. É uma abordagem que visa promover uma educação transformadora e emancipadora, que ajuda os alunos a compreenderem e enfrentar os desafios da vida em sociedade.

Em resumo, Libâneo (2013) apresenta diversas abordagens pedagógicas que buscam desenvolver uma educação crítica, transformadora e emancipadora, valorizando a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática. Essas abordagens incluem a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia crítico-social dos conteúdos, a pedagogia histórico-crítica, a pedagogia progressista, a pedagogia libertadora, a pedagogia tecnicista e a pedagogia renovada não-diretiva. Cada abordagem apresenta suas especificidades e limitações, e cabe aos educadores escolherem aquela que melhor se adequa à realidade de suas escolas e alunos, sempre buscando uma educação de qualidade e comprometida com a transformação social.

Dentro da perspectiva de Dermeval Saviani (2008), podemos destacar cinco tendências pedagógicas principais que têm influenciado a educação no Brasil: a tradicional, a renovada progressivista, a tecnicista, a crítico-social dos conteúdos e a crítico-reprodutivista. A seguir, apresento cada uma dessas tendências.

3.3 Tendências pedagógicas conforme Dermeval Saviani

3.3.1 Tradicional

A tendência pedagógica tradicional é caracterizada por uma abordagem centrada no professor, em que o ensino é baseado na transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Segundo Saviani, essa tendência "baseia-se na ideia de que o conhecimento acumulado pela humanidade ao longo dos séculos pode e deve ser transmitido às novas gerações de forma direta e imediata" (Saviani, 2008, p. 36). A tendência pedagógica tradicional tem como principal característica a centralidade do professor no processo educativo. Nessa abordagem, o ensino é entendido como um processo de transmissão de conhecimentos prontos e acabados, que devem ser repassados aos alunos de maneira direta e imediata. O conteúdo escolar é selecionado com base em critérios de utilidade e relevância, e a aprendizagem é vista como um processo de assimilação de informações por parte dos alunos.

Na perspectiva tradicional, o professor é visto como detentor do conhecimento, responsável por transmiti-lo aos alunos de maneira clara e objetiva. A autoridade do professor é valorizada, e os alunos são incentivados a memorizar e repetir os conteúdos apresentados em sala de aula.

Para Saviani, a abordagem tradicional apresenta limitações importantes, pois não considera as diferenças individuais dos alunos e não valoriza a participação ativa dos estudantes no processo educativo. Além disso, essa abordagem não considera as mudanças históricas e culturais que ocorrem ao longo do tempo, reduzindo o conhecimento a um conjunto de informações prontas e acabadas.

Apesar das críticas, a abordagem tradicional ainda é amplamente utilizada em muitas escolas, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental. No entanto, é importante destacar que, para garantir uma formação integral e crítica dos alunos, é necessário considerar outras tendências pedagógicas, como a crítico-social dos

conteúdos e a progressista, que valorizam a participação ativa dos estudantes e a relação entre teoria e prática.

3.3.2 Renovada Progressivista

A tendência pedagógica renovada progressivista, por sua vez, tem como base a ideia de que o ensino deve ser centrado no aluno e na construção do conhecimento a partir de suas experiências e vivências. Segundo Saviani, "a concepção de aprendizagem que subjaz a essa tendência é a de que o aluno é um sujeito ativo do processo de construção do conhecimento" (Saviani, 2008, p. 47). A tendência pedagógica renovada progressivista surgiu como uma crítica à tendência tradicional, que considerava o ensino como uma transmissão de conhecimentos prontos e acabados. Para os renovadores progressivistas, o ensino deve estar centrado no aluno e na sua construção do conhecimento a partir de suas experiências e vivências.

Segundo Saviani (2008), essa tendência pedagógica valoriza a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, em que ele é visto como um sujeito ativo na construção do conhecimento, em vez de um mero receptor passivo de informações. Dessa forma, o ensino é entendido como um processo dinâmico e criativo, em que o professor atua como um facilitador do processo de aprendizagem do aluno, estimulando sua criatividade e curiosidade.

Essa tendência pedagógica também valoriza a relação entre teoria e prática, buscando uma educação mais contextualizada e significativa para o aluno. Nessa perspectiva, o conhecimento é visto como algo que deve ser aplicado na prática e ter uma finalidade social, contribuindo para a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

Em resumo, a tendência pedagógica renovada progressivista valoriza a participação ativa do aluno na construção do conhecimento, a relação entre teoria e prática e a finalidade social do conhecimento, buscando formar cidadãos críticos e conscientes de sua realidade.

3.3.3 Tecnicista

A tendência pedagógica tecnicista é marcada por uma abordagem que valoriza a aplicação prática do conhecimento e o uso de tecnologias educacionais, como forma

de preparar os alunos para o mercado de trabalho. Para Saviani, essa tendência "tem como preocupação central a eficiência do processo educativo em relação aos objetivos que lhe são propostos, enfatizando os aspectos técnicos do ensino e da aprendizagem" (Saviani, 2008, p. 58).

Pode-se observar que a tendência tecnicista é caracterizada pela busca da eficiência do processo educativo, com ênfase na aplicação prática do conhecimento e no uso de tecnologias educacionais. Essa abordagem tem como objetivo principal preparar os alunos para o mercado de trabalho, capacitando-os com habilidades e competências que possam ser aplicadas diretamente em suas futuras atividades profissionais. Na perspectiva tecnicista, o ensino é visto como um processo técnico, que deve ser organizado de forma a alcançar os resultados esperados de maneira rápida e eficiente. Os conteúdos escolares são selecionados com base em critérios de utilidade e aplicabilidade, e a aprendizagem é entendida como um processo de assimilação de informações que devem ser aplicadas de maneira prática.

As tecnologias educacionais, como computadores, softwares educativos e recursos multimídia, são amplamente utilizadas na abordagem tecnicista, como forma de aumentar a eficiência do processo educativo e tornar o aprendizado mais atrativo e interativo. O professor é visto como um técnico, responsável por transmitir informações e utilizar as tecnologias disponíveis para garantir a eficiência do ensino.

Para Saviani, a abordagem tecnicista apresenta uma visão limitada da educação, que reduz o processo educativo a uma técnica, deixando de lado aspectos importantes como a formação crítica dos alunos e a valorização dos conteúdos escolares como elementos culturais e históricos importantes para a formação da identidade dos estudantes.

3.3.4 Crítico-Social dos Conteúdos

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos tem como objetivo a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua realidade social, política e econômica. Para Saviani, essa tendência "parte da compreensão de que a escola é uma instituição social que tem uma função específica a desempenhar na sociedade, que é a de formar cidadãos conscientes e críticos" (Saviani, 2008, p. 70).

Nesse contexto, a escola é vista como um espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos e atuantes na sociedade. O papel da educação é considerado

essencial para o desenvolvimento de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade social, política e econômica. A valorização dos conteúdos escolares é central nessa abordagem, uma vez que eles são vistos como elementos fundamentais para a formação de uma cultura crítica e consciente.

A abordagem crítico-social dos conteúdos enfatiza a importância do conhecimento para a formação de uma consciência crítica e reflexiva sobre a realidade. Os conteúdos escolares são vistos como elementos que permitem ao aluno compreender a realidade em que vive e atuar de forma consciente e crítica na sociedade. Nesse sentido, a escola deve trabalhar com conteúdos que estejam relacionados com a vida dos alunos, com a realidade em que estão inseridos e com as questões sociais e políticas mais amplas.

A participação ativa dos alunos na construção do conhecimento é valorizada, mas sempre em uma perspectiva crítica, que busca desvendar as relações de poder presentes na sociedade e promover a transformação social. Assim, a abordagem crítico-social dos conteúdos é fundamental para o desenvolvimento de uma educação mais crítica e consciente, que visa formar cidadãos capazes de atuar de forma transformadora na sociedade.

3.3.5 Crítico-Reprodutivista

A tendência pedagógica crítico-reprodutivista tem como base a ideia de que a escola é uma instituição que reproduz e legitima as desigualdades sociais, políticas e econômicas existentes na sociedade. Segundo Saviani, "essa tendência tem como pressuposto a concepção de que a escola é uma instituição que reproduz a ideologia dominante, contribuindo assim para a manutenção das desigualdades sociais" (Saviani, 2008, p.135)

Nessa perspectiva, a escola é vista como uma instituição que reproduz e legitima a ideologia dominante, perpetuando as desigualdades sociais e mantendo a ordem estabelecida. A crítica se dirige não apenas aos conteúdos escolares, mas também às formas de organização e gestão da escola, que reproduzem as relações de poder e de dominação presentes na sociedade.

No entanto, essa crítica não deve levar a uma postura de conformismo ou passividade diante da realidade. Ao contrário, a abordagem crítico-reprodutivista busca apontar as contradições e as limitações da escola, visando à transformação da

sociedade. Como destaca Saviani, "o enfoque crítico-reprodutivista da educação tem por finalidade transformar a escola em uma instituição que contribua para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária" (Saviani, 2008, p. 136).

Nessa perspectiva, a escola deve ser um espaço de reflexão crítica sobre a realidade social, econômica e política, capaz de promover a conscientização dos alunos sobre as desigualdades existentes na sociedade e incentivá-los a agir para transformá-la. A participação ativa dos alunos na construção do conhecimento é valorizada, mas sempre em uma perspectiva crítica, que busca desvendar as relações de poder presentes na sociedade e promover a transformação social.

Assim, a tendência crítico-reprodutivista, embora seja uma abordagem mais radical e contestatória da educação, é fundamental para o desenvolvimento de uma abordagem mais crítica e transformadora da escola e da sociedade como um todo.

As tendências pedagógicas abordadas por Libâneo e Saviani (2008) refletem diferentes concepções sobre o papel da escola e do ensino na formação dos indivíduos e na transformação da sociedade. Enquanto Libâneo destaca a importância da abordagem crítica da educação, que busca valorizar a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e a relação entre teoria e prática, Saviani apresenta uma visão mais ampla das tendências pedagógicas que têm influenciado a educação no Brasil, incluindo a tradicional, a renovada progressivista, a tecnicista, a crítico-social dos conteúdos e a crítico-reprodutivista.

Embora essas tendências possam parecer opostas entre si, elas não são necessariamente excludentes. Cada uma delas apresenta pontos fortes e limitações que precisam ser levados em consideração na construção de uma abordagem pedagógica mais abrangente e eficaz. É importante reconhecer que a educação é um processo complexo e dinâmico, que precisa levar em conta as diversas dimensões do ser humano e as demandas e desafios da sociedade em que vivemos.

Dessa forma, a compreensão e a valorização das diferentes tendências pedagógicas podem contribuir para a construção de uma abordagem mais plural e crítica da educação, que considere as necessidades e potencialidades dos alunos, bem como os desafios e perspectivas da sociedade em que estamos inseridos.

Ao longo deste capítulo, pudemos compreender as diferentes tendências pedagógicas presentes na educação brasileira, suas concepções teóricas e suas implicações para o ensino e aprendizagem. Libâneo e Saviani apontam para a

importância de se conhecer as diferentes tendências pedagógicas e suas contribuições para a formação dos alunos, assim como seus limites e contradições.

A tendência pedagógica crítico-social dos conteúdos e a tendência pedagógica crítico-emancipatória, por exemplo, enfatizam a formação de cidadãos críticos e conscientes da realidade social em que estão inseridos, destacando a importância da participação ativa dos alunos na construção do conhecimento e na transformação da sociedade. Já a tendência pedagógica tecnicista, por sua vez, destaca a aplicação prática do conhecimento e o uso de tecnologias educacionais, visando a eficiência do processo educativo em relação aos objetivos propostos.

Por fim, a tendência pedagógica renovada progressivista destaca a importância de se centrar o ensino no aluno e na construção do conhecimento a partir de suas experiências e vivências.

Todas essas tendências pedagógicas são importantes para a formação dos alunos e para a construção de uma educação de qualidade no Brasil. É papel do professor conhecer e compreender essas tendências para que possa aplicar metodologias de ensino mais adequadas à realidade dos alunos e à sociedade em que estão inseridos. Além disso, é importante que o sistema educacional brasileiro esteja aberto a diversas tendências pedagógicas e promova uma educação que valorize a formação integral dos alunos e o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e igualitária.

4 UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO E VALORIZAÇÃO DO PROFESSOR

A palavra professor deriva-se do latim professum que vem do verbo profireri (ETIM: LAT. professorõris o que se dedica ao Magistério, professorado. No dicionário (Houaiss, 2011, p.761) significa uma Pessoa que ensina uma arte, uma ciência, uma disciplina, quem tem como profissão dar aulas em escolas ou universidades; docente. No Brasil essa profissão surge a partir de um decreto imperial de D. Pedro I, em 15 de outubro de 1827, pois determinava que todas as cidades, vilas e lugarejos tivessem suas escolas de primeiras letras. No entanto, a educação no período imperial restringia-se apenas às famílias ricas que tinham condições de contratar professores para educar seus filhos. Esses profissionais atuavam em escolas privadas ou vendiam conhecimento de forma independente. No entanto, no decorrer de décadas através de políticas públicas governamentais e até mesmo nas mudanças ocorridas mundialmente, pode-se observar transformações na formação de professor e nas formas de ensinagens assim como na luta de classe para a valorização do mesmo, e tudo isso fez com que a educação tivesse êxito em vários aspectos da sociedade.

Por este motivo, este estudo terá uma relevância para o contexto educacional, social, cultural, profissional e acadêmico, pois irá tratar sobre o processo histórico da educação como um todo ao, onde também serão apresentados contextos educacionais e culturais em diferentes épocas e lugares, fazendo uma ponte entre as linhas de pensamentos de diferentes estudiosos da educação mundial. Isso oportunizará uma maior compreensão da profissão de professor atualmente. Também é um chamamento a melhores políticas públicas para essa profissão, servindo de base e apoio para futuras pesquisas, ações e reflexões sobre a valorização do professor.

Em virtude disso, o objetivo deste estudo está voltado ao interesse de mostrar fatores que contribuem ou não para a valorização docente. Por esta razão, tem como problemática alguns questionamentos enquanto estudante de letras e profissional docente que atua no ensino básico além de Reclamações de insatisfações corriqueiras vistas em reuniões pedagógicas, faculdades, congressos, colóquios, greves de professores, depoimentos na mídia e em cursos de pós-graduação sobre a valorização docente da educação básica , pois é uma profissão que forma as outras, e que deve ser mais valorizada socialmente, financeiramente e em direitos trabalhistas. Pode-se ter como premissa o questionamento do porquê de uma

profissão que é a base de outras não ser reconhecida socialmente e financeiramente como deveria?

Pra isso, deve-se refletir sobre o passado, presente e perspectivas futuras da educação brasileira, tendo como núcleo a valorização do ser professor em relação à formação geral, continuada, condições de trabalho, status social, piso salarial do magistério, importância social, respeito social, cultural, contribuição econômica e histórica, pois este profissional é o que forma as demais profissões que são importantes para a continuação de uma civilização desenvolvida e humana. Por esta razão ele merece a devida valorização

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 67, também estabelece a valorização dos profissionais da educação, destacando o direito desses profissionais a possuírem condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996):

> 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.

A realidade, no entanto, numa visão holística o que se observa é diferente da finalidade de bem-estar profissional do professor e de valorização dos profissionais de ensino, especialmente na rede pública. A “precariedade das condições objetivas de trabalho na escola”, a desqualificação do trabalho do professor, o aviltamento do salário (Paro, 1996, p. 215), o desrespeito aos direitos e vantagens trabalhistas básicos do professor empregado são, infelizmente, situações comuns em nosso país.

Nóvoa (2008) defende que ser professor vai além de ensinar: é ser um parceiro ativo no aprendizado. Ele destaca a reflexão sobre a prática, a liberdade para inspirar os alunos, a conscientização e a capacidade de transformação. Isso inclui aprender com colegas experientes, tornando a profissão uma jornada de crescimento humano. Registrar experiências, refletir sobre o trabalho e avaliar são alicerces para evoluir e inovar na educação.

Na avaliação de alguns autores, como Ludke e Boing (2004), o processo de declínio do prestígio da ocupação docente tem relação direta com a decadência dos salários e o que isso representa para a dignidade e o respeito de uma categoria profissional. No relatório da OCDE, a melhoria das condições de trabalho, de satisfação profissional, bem como os salários e as oportunidades de emprego emergem como um elemento-chave de aumento da atração pelo trabalho docente. Nos últimos 20 anos, na maioria dos países, os vencimentos dos professores têm diminuído em relação a outras ocupações que exigem os mesmos níveis de educação e formação. Além disso, em 70% dos países estudados, o relatório concluiu que leva pelo menos 20 anos para o professor mudar de base na escala salarial, o que é muito tempo em comparação a outras profissões.

4.1 Educação Docente

No cenário atual, a valorização desta ocupação se torna crucial, pois representa uma das principais estratégias para aprimorar a qualidade do ensino oferecido às nossas crianças e jovens. A Constituição de 1988, em seu artigo 206, inciso V, destaca a importância da "valorização dos profissionais do ensino", garantindo, por meio da legislação, um plano de carreira específico para professores da rede pública, incluindo um salário mínimo profissional e admissão exclusiva por concurso público baseado em provas e títulos. Além disso, é assegurado um regime uniforme para todas as instituições mantidas pelo governo federal.

Por essa razão, a formação de educadores para o ensino fundamental e médio ocorre em nível superior, por meio de cursos de licenciatura, garantindo uma graduação completa. Esse processo inclui "trezentas horas de prática de ensino" e reforça que somente professores com formação superior ou por meio de treinamento específico serão aceitos no contexto da educação básica, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, artigo 62.

No entanto, é essencial destacar que a formação para o ensino ocorre exclusivamente em universidades, institutos superiores de educação, faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitários. O Sistema Federal de Ensino, conforme o artigo 8º do Decreto n.º 2.306, de 19/08/97, reconhece as seguintes instituições de ensino superior: I - universidades; II - centros universitários; III -

faculdades integradas; IV - faculdades; e V - institutos superiores ou escolas superiores para apoiar a formação de professores.

É crucial lembrar que a Resolução n. 01/2002 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu que a licenciatura é um curso independente e não mais uma extensão do bacharelado. No entanto, a falta de atratividade da profissão devido à desvalorização social, remuneração baixa, condições de trabalho precárias, nível de profissionalização inadequado, estudantes menos engajados, reconhecimento limitado, altos níveis de estresse e crescente carga de trabalho está afastando os jovens dessa carreira.

No entanto, é fundamental para o professor assumir um papel de autorreflexão, autoanálise e investigação em relação à sua própria prática educativa. António Nóvoa (2007) destaca a importância desse processo e compara a formação de professores com a formação médica, referindo-se a isso como o "retorno dos professores". Ele observa a tendência atual de pessoas desenvolverem modelos de discurso sobre a formação de professores e criarem práticas de ensino sem experiência como professor ou sem terem atuado em sala de aula. Nóvoa (2007) se baseia nos estudos de Leen Shulman e propõe uma perspectiva desafiadora, reafirmando que:

> Lee Shulman explica que um dia acompanhou a rotina diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar. O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. Em seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados. Lee Shulman escreve que viu uma instituição refletir coletivamente sobre o seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências. E afirma que este modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Neste hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares. (Nóvoa, 2007, p. 6)

E para instigar uma mudança na abordagem da educação, tanto nas políticas educacionais quanto na estruturação da profissão docente, Nóvoa (2007) propõe três soluções para lidar com os desafios atuais: É crucial integrar a formação de professores à prática profissional. É necessário introduzir novos modelos de organização para a profissão. É essencial fortalecer a presença e a atuação dos professores, tanto em âmbito pessoal quanto público.

No entanto, o cerne da formação docente reside na vivência diária e na experiência educacional dos professores, na integração entre teoria e prática. Como Comênio destaca em sua Didática, o objetivo é "ensinar tudo a todos e com todas as perspectivas" (2010, p.16). Isso demanda que a investigação das práticas educativas no cotidiano profissional dos professores transcenda os conhecimentos teóricos, acadêmicos e científicos das universidades, pois a incoerência entre discurso e prática não é eficaz na formação docente.

Os pesquisadores acadêmicos interessados nos conhecimentos profissionais em educação precisam ir além de seus ambientes acadêmicos, deixando escritórios, laboratórios e livros escritos por colegas. É essencial observar diretamente os profissionais da educação em seu ambiente de trabalho, entendendo suas práticas na sala de aula, a adaptação dos programas escolares e sua interação com alunos e pais (Tardif, 2014).

No contexto atual, em que a escola desempenha um papel fundamental na formação pessoal e na cidadania democrática, é crucial que os professores avaliem sua própria profissão. Durante o processo de capacitação docente, é essencial valorizar a importância de ser "aluno, aluno-professor, estagiário, iniciante na docência, professor sênior e até mesmo aposentado" (Nóvoa, 1999, p.11). Essa abordagem da formação de professores como prática reflexiva só se tornará viável se esses conceitos forem incorporados à formação docente, estando integrados à própria profissão.

Segundo as propostas de Nóvoa (1999) para recentralizar a formação de professores entre os próprios educadores, ele destaca a importância de um processo de formação docente mais eficaz, baseado na prática profissional e na reflexão construída dentro do contexto da profissão. Essas diretrizes contrastam com as abordagens de organizações internacionais influentes nas políticas de formação de professores em todo o mundo, como a UNESCO, a OCDE e a União Europeia, que tendem a tratar a formação como um mercado, em detrimento da reflexão experiencial e da troca de conhecimentos profissionais.

Por essa razão, a maioria dos programas de formação de professores não contribui significativamente para o desenvolvimento desses profissionais. A formação de professores se tornou um negócio significativo, empregando milhões de educadores. Na Europa, o mercado de quatro milhões de professores é altamente competitivo. Expressões grandiosas muitas vezes escondem interesses específicos,

como destacado por um ministro francês, que enfatizou a educação como "o grande mercado do século XXI" (Nóvoa, 1999)

Para que essa preparação possa de fato instigar nos futuros professores o hábito de refletir sobre a profissão docente, é fundamental considerar suas próprias referências pessoais.

Saviani (2009) analisa estudos que revelam a inadequação das políticas de formação de professores, as quais não são suficientes para preparar os educadores para enfrentar os desafios do sistema educacional no Brasil. Esse argumento é corroborado pela estrutura de formação de professores na Europa, considerada de primeiro mundo, como aponta António Nóvoa.

É importante ressaltar que, especialmente no contexto da preparação de professores do ensino secundário, possuir um conhecimento sólido em uma área específica do saber é absolutamente crucial. Sem esse conhecimento, todos os outros aspectos perdem sua relevância. No atual panorama das políticas educacionais europeias, é estipulado o Mestrado como requisito para o ingresso na carreira docente. Isso implica que os candidatos a professores devem passar por três estágios de formação: • Graduação em uma disciplina científica particular; • Realização do Mestrado em ensino, com forte ênfase em aspectos didáticos, pedagógicos e profissionais; • um período de indução profissional para avaliação, Nóvoa (2009).

Ao abordar teorias e práticas educacionais, Nóvoa (2009) argumenta que é crucial realizar uma reflexão que converta a prática em conhecimento, propondo que os professores sejam incorporados na profissão para que as práticas profissionais sejam locais de reflexão e aprendizado (Nóvoa, 2009). Portanto, os modelos profissionais de formação docente precisam ser reavaliados e reestruturados em diversos níveis, incluindo o contexto ocupacional, o papel profissional, a competência e o saber profissional, a natureza da aprendizagem profissional, o currículo e a pedagogia (Elliott, 1991).

No cerne das discussões sobre a formação docente, Philippe Perrenoud (2000) aponta a falta de preparação das universidades para os professores e sua negligência em relação às mudanças sociais em curso. Ele destaca a relevância da reflexão prática e do envolvimento crítico, defendendo que todos os educadores se tornem agentes formativos que lutem contra a exclusão e o insucesso educacional.

Na prática educativa, há uma distinção entre o papel do professor e do formador. Enquanto o professor enfatiza os conhecimentos, o formador prioriza o desenvolvimento de competências. O professor encara a aprendizagem como a assimilação de conhecimentos, enquanto o formador a percebe como uma transformação do indivíduo. Além disso, o professor se posiciona como um detentor de sabedoria que compartilha seu conhecimento, ao passo que o formador assume uma postura de orientação, semelhante à de um treinador que guia de forma assertiva a autodesenvolvimento. Enquanto o professor segue um programa estabelecido, o formador adapta suas práticas e soluciona problemas com base nas necessidades e contextos específicos (Perrenoud, 2002).

Consequentemente, de acordo com o livro de Perrenoud, "As dez novas competências para ensinar", essas competências ganham destaque em consonância com o novo papel dos professores, a evolução da formação contínua, as mudanças na formação inicial e os objetivos das políticas educacionais. Perrenoud defende que a formação dos professores deve se alinhar com práticas pedagógicas ativas, reflexivas e cooperativas, promovendo tarefas desafiadoras que incentivem os alunos a utilizar e expandir seus conhecimentos. Ele argumenta que os professores devem:

> 1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem; 2. Administrar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da administração da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Administrar sua própria formação contínua (Perrenoud, 2002, p. 14).

As teorias educacionais têm semelhanças significativas, convergindo para a formação de professores. Nesse sentido, destaca-se a obra "Educação: Um tesouro a descobrir" de Jacques Delors (2003), que discute os quatro pilares da educação, enfatizando a importância de:

> Aprender a conhecer (adquirir instrumentos da compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente), aprender a viver juntos (cooperação com os outros em todas as atividades humana), e finalmente aprender a ser (conceito principal que integra todos os anteriores) (Delors, 2003, p.90).

Os estudos de Donald Schön (2000) sobre a formação de professores como profissionais reflexivos destacam a teoria do "conhecer-na-ação" como algo mais automático, rotineiro e espontâneo, sendo implícito, enquanto a reflexão-na-ação emerge de momentos inesperados e surpreendentes durante a ação. Essas discrepâncias nos pressupostos são também identificadas em teorias de outros renomados educadores:

> (...) o que está a acontecer na educação reflete o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação, esta crise centra-se num conflito entre o saber escolar e a reflexão-na-ação dos professores e alunos. Antes de me debruçar mais profundamente sobre esta ideia, é preciso dizer que ela nada tem de novo. Muito daquilo que acabei de referir pode ser encontrado nas obras de escritores como Leon Tolstoi, John Dewey, Alfred Schütz, Lev Vygotsky, Kurt Lewin, Jean Piaget, Ludwig Wittgenstein e David Hawkins (Schön, 1997, p. 80 e 91)

O professor reflexivo, segundo Schön (1997), deve adotar um método educacional que analise as expressões subjetivas presentes no conhecimento dos alunos em prática. Essa abordagem contrasta com as reformas autoritárias que ignoram tanto os professores quanto as escolas, refletindo uma dinâmica onde as instituições educacionais não dão voz aos alunos. Esse tipo de reflexão-na-ação implica considerar representações múltiplas, ilustrando a diferença entre as representações figurativas e formais. Ao auxiliar os alunos na coordenação dessas representações, o professor não deve encarar a transição do figurativo para o formal como um progresso, mas sim como uma associação de diferentes estratégias de representação.

Na perspectiva do saber experiencial do professor, é necessário mudar a visão sobre o conhecimento, a abordagem pedagógica e a formação de professores. Isso implica valorizar o conhecimento do dia a dia em vez do conhecimento escolar, focar nos processos de construção do conhecimento dos alunos em vez da mera transmissão, e priorizar a prática reflexiva na formação docente (Duarte, 2003).

. No mesmo contexto das discussões contemporâneas sobre educação, Edgar Morin (2003) destaca a necessidade de os professores conectarem suas disciplinas com outras áreas de conhecimento, dada a complexidade humana. Ele propôs temáticas para unir disciplinas e abordar os desafios educacionais do século. Ao ser solicitado pela UNESCO a desenvolver reflexões para a educação secular,

identificou sete lacunas na educação francesa que podem ser pertinentes também à realidade educacional brasileira, ampliando os estudos sobre a educação em nosso país.

> 1-As cegueiras do conhecimento: O erro e a ilusão; 2- Os princípios do conhecimento pertinente; 3-Ensinar a condição humana; 4-Ensinar a identidade terrena no século 21 (a era planetária exige um pensamento policêntrico nutrido das culturas do mundo); 5- Enfrentar as incertezas ligadas ao conhecimento; 6- Ensinar a compreensão (a ética da compreensão pede que se compreenda a incompreensão); 7- A ética do gênero humano. (Morin, 2003).

. Na mesma linha de pensamento, destaca-se a visão de que a educação futura visa preparar indivíduos para interações globais, buscando desenvolver não apenas a individualidade e coletividade, mas também uma consciência planetária e um caráter ético e humanista “Se descobrirmos que somos todos seres falíveis, frágeis, insuficientes, carentes, então podemos descobrir que todos necessitamos de mútua compreensão” (Morin, 2003, p.100). Morin enfatiza a importância da compreensão mútua, reconhecendo nossa falibilidade e carência como seres humanos.

Para ampliar o debate, Freire (1996), em "Pedagogia da Autonomia", ressalta a essência do ensino-aprendizagem, onde o ensinante aprende ao ensinar e o aprendente ensina ao aprender, reforçando a ideia de que somos programados para aprender. Ele destaca a responsabilidade ética na prática docente, defendendo uma reflexão crítica e formadora para a autonomia do educando, fundamental para sua adaptação à realidade, enfatizando a necessidade de tornar esse modelo obrigatório na formação de professores.

Freire (1996) destaca a interdependência entre ensino e aprendizagem, ressaltando que não há docência sem discencia, pois ambos os lados se complementam. Quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina. Para ele, o ato de ensinar vai além de um simples verbo transitivo-relativo; é um processo intrínseco à aprendizagem, moldado pela compreensão do ser humano como um ser histórico e em constante evolução, fruto do aprendizado social ao longo da história.

Ao abordar o comportamento do educador frente ao processo de ensino-aprendizagem e o papel da mediação do conhecimento, Freire critica o modelo bancário de educação, que adota uma abordagem mecânica, enquanto valoriza o

papel do educador democrático, que trabalha com situações concretas e promove a criticidade do aluno em relação ao conteúdo à luz da realidade.

Pacheco, criador da Escola da Ponte em Portugal, argumenta que os professores precisam dominar diversas formas de ensino, denominadas por ele de "ensinagens", ressaltando que ainda estamos educando os jovens do século XXI com métodos e paradigmas ultrapassados dos séculos XIX e XX. Essas reflexões convergem com as considerações de Campos sobre o processo de formação de professores:

> As instituições formadoras têm um alto grau de responsabilidade nas práticas pedagógicas dos professores e nas formas como se inserem em seus centros de trabalho. O docente formado para o ensino e não para a aprendizagem, para a transmissão e não para a comunicação, para a memorização e não para o raciocínio, reproduz o que ele mesmo aprendeu com seus professores e viveu na escola normal, na Faculdade de Educação ou no instituto pedagógico. (Campos, 2005, p.13)

Esse autor acredita que a formação recebida na instituição de ensino impactará na atuação profissional do educando quando ele se tornar professor no futuro.

4.2 Valorização docente

A educação desempenha um papel fundamental na disseminação da cultura do ensino, sendo moldada pela crescente demanda do Estado para formar um número maior de cidadãos voltados para o serviço público. Contrariando a Grécia antiga, onde o Estado colaborava com a cultura e buscava a elevação intelectual, o estado moderno compreende que ao financiar a produção e disseminação cultural, pode direcioná-la para seus próprios interesses (Nietzsche, 2004).

A profissão docente surge como resposta a uma necessidade social regulada pelo Estado, requerendo uma cultura baseada na alfabetização. Por isso, é crucial valorizar o professor em diversos aspectos, já que ele atua como mediador para disseminar a cultura do conhecimento sistematizado. A preocupação governamental quanto à quantidade de profissionais que deixam a sala de aula anualmente é evidente, refletida nas políticas públicas destinadas a expandir o ensino superior e inserir cursos de formação de professores para atuar no ensino básico.

Helene (2007) expressa a preocupação sobre como a competição entre a quantidade e a qualidade nos cursos de formação de professores está afetando a

profissão. Ele destaca como esse cenário, que trata os profissionais como mercadorias em um jogo competitivo, desequilibra drasticamente a educação. Além disso, ressalta a importância de tornar a profissão mais atraente, enfatizando a necessidade de oferecer condições melhores de trabalho e estudo nas escolas, como bibliotecas e laboratórios bem equipados e salários mais justos para atrair os professores necessários para atender às demandas do Brasil. Ele enfatiza que é essencial não apenas expandir as instituições educacionais, mas também tornar o trabalho docente mais motivador para garantir bons profissionais no país.

Enquanto a sociedade brasileira não assumir que a profissão de professor é fundamental para o desenvolvimento das pessoas e da sociedade, da cultura, da paz, da sabedoria, da educação no geral e para o crescimento como um todo, o país será apenas espectador das outras nações desenvolvidas mundialmente.

Quando somos pequenos, aprendemos muito com nossos pais, que são como professores naturais. Mas quando entramos na escola, temos a chance de adquirir conhecimentos mais organizados e habilidades importantes para viver em sociedade. Tudo isso vem dos estudos científicos e filosóficos, e esses conhecimentos são transmitidos pelos professores. Pense em Jesus, um verdadeiro mestre, que ensinou muitas coisas valiosas aos seus seguidores e que até hoje servem como base para muitas sociedades. É como Platão descreveu Sócrates, seu grande mestre, como o homem mais sábio e justo de sua época.

Eu vejo os professores como aqueles que compartilham essa sabedoria conosco para que possamos entender a verdade e buscar o melhor para nossa vida aqui na Terra. O mito da caverna de Platão (2006) é uma história que me inspira como professor. Imagino que a luz que entra na caverna é como os professores, trazendo esperança para aqueles que estão acostumados apenas com as sombras. Eles nos ajudam a ver um mundo novo, cheio de cores e diferentes perspectivas.

Na história da caverna, Platão (2006) fala de homens acorrentados que só veem sombras e confundem com coisas reais. Mas se um desses homens conseguisse se soltar e sair da caverna, veria a luz e entenderia muitas coisas novas. E é como se ele quisesse ajudar os outros, libertá-los da escuridão. Infelizmente, as pessoas presas na caverna talvez não entenderiam ou aceitariam isso, porque estavam acostumadas apenas com as sombras, com a maneira como as coisas eram.

É vital não só viver uma realidade, mas também representá-la de modo tangível, evidenciando tanto suas virtudes quanto suas falhas, mesmo que signifique adaptar-se a ela. Isso me faz lembrar das palavras de Jesus sobre a importância de conhecer a verdade para alcançar a liberdade. Essa verdade é fundamental na compreensão atual do papel do professor na sociedade. O professor é muito mais do que alguém que transmite conhecimento: é um agente de conscientização social, um promotor da democratização e um facilitador do aprendizado. Sem a presença desses profissionais, não apenas a sociedade perderia seu caminho, mas também se veria em um ambiente desordenado, carente de humanidade e razão.

Contudo, no contexto brasileiro, há uma grande desmotivação para seguir a carreira de professor, pois esses profissionais não estão sendo valorizados pelo seu papel social. Eles enfrentam desmotivação em diversos aspectos, especialmente no que diz respeito aos salários. Em comparação a 38 países, o Brasil se destaca por oferecer o terceiro salário mais baixo para professores iniciantes, de acordo com um estudo da UNESCO (Gois, 2009, citado por Lima, 2011).

Esses dados revelam que apenas Peru e Indonésia remuneram seus professores primários com salários inferiores aos oferecidos no Brasil. Essa análise, datada de 2009, ressalta a desvalorização salarial enfrentada pelos educadores brasileiros em um contexto global, evidenciando uma questão crítica no reconhecimento financeiro na área da educação.

Ser professor hoje em dia é um desafio, onde o dom e a vocação muitas vezes são ofuscados pelas dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar. As notícias nos veículos de comunicação frequentemente retratam uma classe em situação de medo, e as conversas entre colegas docentes revelam desabafos sobre os desafios enfrentados nas escolas.

Para reverter esse cenário, é fundamental a implementação de políticas públicas que valorizem o papel do professor. Caso contrário, essa profissão não será atrativa nem motivadora para aqueles já inseridos nela, tampouco para os jovens que cogitam seguir essa carreira. Os professores no Brasil enfrentam uma série de desafios, desde a falta de reconhecimento pessoal e profissional até a desmotivação para exercer a profissão.

No entanto, a visão sobre essa carreira é muito mais do que essas dificuldades. O professor é como um escultor do conhecimento, um arquiteto do aprendizado, um propagador de sonhos. Em uma sociedade onde o individualismo

muitas vezes prevalece sobre o coletivo, é crucial desejar para os outros o que queremos para nós mesmos. Imagine um pai ou uma mãe que anseia que seu filho receba uma educação completa, com literatura, matemática, ciência e filosofia, e esses conhecimentos são negados a essa criança.

Sendo assim, ser professor é ser um autor e coautor do processo de ensino-aprendizagem, é refletir sobre a prática, é ser livre e ajudar na libertação dos outros, é ser consciente e promover a conscientização, é ser um agente transformador e, acima de tudo, ser humano. Entender o sentido da instituição escolar, integrar-se na profissão, aprender com colegas mais experientes - tudo isso ocorre na escola e no diálogo com outros professores. Registrar as práticas, refletir sobre o trabalho e praticar a avaliação são elementos fundamentais para o aprimoramento e a inovação. Essas rotinas são as que impulsionam o avanço da profissão.

5. METODOLOGIA

5.1. Tipo de estudo

O que define uma pesquisa de qualidade, confiável o suficiente para ser compartilhada e enriquecer o conhecimento sobre um determinado tema? Segundo Lienert (1989), existem critérios primordiais e secundários para avaliar isso. Os primeiros incluem objetividade, confiabilidade e validade, enquanto os segundos envolvem utilidade, eficiência, padronização e comparabilidade. Se uma pesquisa não atende a esses critérios, seria desafiador, se não impossível, validar sua base científica por meio de novos estudos adicionais.

Da mesma forma como um professor emprega uma variedade de estratégias e metodologias para atender às diferentes necessidades dos alunos, um pesquisador também deve adotar uma gama diversificada de pesquisas e métodos de pesquisa para garantir descobertas mais abrangentes e precisas.

Assim como não existe uma única abordagem de ensino que funcione para todos os alunos, não há um único método de pesquisa que seja adequado para todas as perguntas ou áreas de estudo. Utilizar diferentes pesquisas, métodos e abordagens enriquece a compreensão, permitindo uma análise mais completa e aprofundada dos fenômenos estudados. Essa diversidade metodológica proporciona uma visão mais holística e robusta, ajudando a corroborar e enriquecer as descobertas

Os tipos de estudo incluem pesquisa quantitativa, qualitativa, exploratórias, descritiva e bibliográfica, cada uma com sua abordagem específica. Na perspectiva quantitativa, segundo Richardson (1999) e Mattar (2001), se baseia em usar números e estatísticas para entender e validar hipóteses. É como se usasse ferramentas matemáticas para analisar informações e tirar conclusões que valem para um grande grupo a partir de uma amostra representativa.

Malhotra (2001) nos diz que a pesquisa qualitativa é como uma lente mais ampla e detalhada para entender o contexto de um problema. Por outro lado, a pesquisa quantitativa se concentra em medir números e usar fórmulas para entender os dados. É como se a pesquisa qualitativa ajudasse a "dar vida" aos resultados da pesquisa quantitativa, explicando o que está por trás dos números de uma maneira mais humana e rica em contexto.

Existe um consenso entre os especialistas de que as abordagens qualitativas e quantitativas devem ser vistas como complementares em vez de estarem em competição. É como se ambas as abordagens se complementassem, cada uma oferecendo algo único para a compreensão completa do objeto de estudo, como indicado por Malhotra (2001) e Laville e Dionne (1999).

Segundo Triviños (1987), a abordagem qualitativa se dedica à interpretação minuciosa dos dados, visando desvendar seu significado em relação ao contexto em que estão inseridos.

A descrição qualitativa não se restringe apenas à representação visual do fenômeno, mas busca compreender suas características essenciais, explorando suas origens, conexões e mudanças, enquanto procura antecipar as possíveis consequências. Trata-se de uma abordagem que busca mergulhar nas camadas mais profundas do fenômeno, buscando revelar sua essência e prever suas implicações futuras.

A pesquisa quantitativa, segundo Richardson (1999) e Mattar (2001), se baseia em usar números e estatísticas para entender e validar hipóteses. É como se usasse ferramentas matemáticas para analisar informações e tirar conclusões que valem para um grande grupo a partir de uma amostra representativa.

Dentro delas, há a pesquisa exploratória, que busca descobrir o desconhecido, pois De acordo com Selltiz et al. (1965) mencionado por Oliveira (2011) explicita que os estudos exploratórios abrangem todas as pesquisas que buscam identificar conceitos e percepções, com o objetivo de adquirir uma compreensão mais abrangente do fenômeno em análise. Já a pesquisa descritiva, que detalha o que já se conhece.

De acordo com Selltiz e colaboradores (1965), essa modalidade de pesquisa almeja explorar minuciosamente um fenômeno ou contexto específico, permitindo uma compreensão precisa das características individuais, situações ou grupos, além de identificar as interligações entre os eventos analisados. Esses tipos oferecem maneiras distintas de investigar e compreender o mundo à nossa volta.

Já Segundo Lakatos e Marconi (2001, p. 183), a pesquisa bibliográfica abarca toda a documentação previamente divulgada sobre o tema investigado, incorporando uma gama de fontes como publicações diversas, periódicos, jornais, obras literárias, estudos, monografias, teses, materiais cartográficos, entre outros. Seu propósito consiste em proporcionar ao pesquisador acesso direto a tudo o que

foi escrito, discutido ou registrado acerca de um assunto específico. Então, concluindo, os tipos de estudo abrangem diferentes metodologias, como pesquisa quantitativa, qualitativa, exploratória, descritiva e bibliográfica, cada uma delas adotando uma abordagem específica para análise e compreensão dos fenômenos estudados.

5.2. Lócus da pesquisa

A Pesquisa foi realizada em Picuí que é um município na Paraíba, com 18.333 habitantes em uma área de 661 km², localizado na região de Cuité-Nova Floresta. Situado a 440 metros acima do nível do mar, faz divisa com o Seridó Oriental Paraibano e está a 225,8 km da capital. Com uma história rica, influencia a região tanto geograficamente quanto social e economicamente.

Na pesquisa, foram estudadas cinco escolas, sendo duas localizadas na zona urbana: EMEF Ana Maria Gomes e EMEF Severino Ramos da Nóbrega. As outras três escolas fazem parte da zona rural: EMEF João Belo Alves, EMEF Macário Zulmiro da Silva, EMEF Tertuliano Pereira de Araújo.

A EMEF Ana Maria Gomes, fundada em 2002 e localizada R. Padre Apolônio Gaudêncio, 300 - MONTE SANTO, na Cidade de Picuí, abriga 681 alunos e conta com 45 professores. Atende a Zona Rural e Urbana, oferece ensino Fundamental II em três turnos: Manhã, Tarde e Noite. A escola dispõe de programas específicos de apoio educacional, incluindo o apoio da SECD, focando atualmente em desafios como o envolvimento dos pais, a infraestrutura e os recursos disponíveis são considerados adequados, e entre as tecnologias educacionais disponíveis, destaca-se o PDDE Educação Conectada. Além disso, a escola possui parcerias para o compartilhamento de recursos educacionais.

Quanto ao corpo docente, a maioria dos professores possui pós-graduação (especialização, mestrado), sendo 37 com especialização e 8 com mestrado. A colaboração entre os professores é promovida por meio de reuniões regulares. A EMEF Ana Maria Gomes incentiva a participação dos pais na educação, utilizando o programa PDDE Educação e Família e mantendo uma comunicação regular com a comunidade.

Na avaliação e desempenho, a escola utiliza métodos como provas tradicionais, trabalhos individuais, apresentações e simulados. O monitoramento do desempenho

dos alunos é realizado através de boletins, enquanto iniciativas como reuniões de pais visam melhorar os resultados acadêmicos. Oferece atividades extracurriculares, destacando-se os esportes, e promove habilidades não acadêmicas por meio da participação em eventos, estimulando o desenvolvimento dos alunos.

A EMEF Severino Ramos da Nóbrega, fundada em 1979 e localizada na Rua Maria Edite Medeiros Dantas, SN, Limeira, Picuí-PB, atualmente atende a 220 alunos com o suporte de 16 professores nos turnos da manhã, tarde e noite para o Ensino Fundamental II. A escola concentra esforços em programas de apoio educacional, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE), e busca superar desafios como o envolvimento dos pais, além de trabalhar na melhoria da infraestrutura e dos recursos disponíveis.

Quanto às instalações físicas, a escola dispõe de 7 salas de aula, 1 sala de leitura, 1 sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e 1 refeitório, todos visando proporcionar um ambiente favorável para o aprendizado e o desenvolvimento dos alunos. Além disso, adota tecnologias educacionais, sendo notável a presença do programa Escola Conectada, e mantém parcerias para o compartilhamento de recursos educacionais, fomentando um ambiente colaborativo entre os educadores.

O corpo docente é composto por 13 professores com pós-graduação em especialização, 1 com mestrado, além de 2 professores com exclusiva formação de graduação. Embora não haja programas específicos de desenvolvimento profissional, a escola incentiva a colaboração entre os professores por meio de reuniões regulares, projetos colaborativos e até mesmo intercâmbio com outros profissionais da área.

No envolvimento dos pais, a instituição promove o Programa Educação e Família, mantendo uma comunicação regular com a comunidade. Para avaliação e desempenho, utiliza uma variedade de métodos, incluindo provas tradicionais, trabalhos individuais, apresentações e simulados, acompanhando o desempenho dos alunos através de boletins e reuniões com os pais. As iniciativas em curso para a melhoria dos resultados acadêmicos incluem o Projeto SER (Sou Estudante Revelação) e a oferta de aulas de reforço.

A EMEF Severino Ramos da Nóbrega oferece atividades extracurriculares, como esportes, artes e ciências, promovendo o desenvolvimento de habilidades não acadêmicas, principalmente através da participação ativa em eventos e atividades diversificadas.

A EMEF João Belo Alves está situada na Zona Rural, no Distrito Serra dos Brandões, oferecendo Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II. As aulas de Educação Infantil e Fundamental I são ministradas durante o período da manhã, enquanto o Fundamental II é oferecido à tarde, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é realizada no turno noturno. A escola, fundada em 1996, atende a um total de 215 alunos, com um corpo docente composto por 16 professores.

Além dos diferentes níveis de ensino, a escola também implementa o "Programa Tempo de Aprender", que oferece reforço educacional para alunos do 1º e 2º ano. Os principais desafios enfrentados pela instituição incluem questões de infraestrutura, recursos financeiros e o engajamento dos pais. As instalações físicas são classificadas como básicas, e a escola faz uso do Programa Educação Conectada como recurso tecnológico disponível.

O corpo docente possui professores com pós-graduação, sendo 16 com especialização e 4 com mestrado. Não há programas específicos de desenvolvimento profissional para os professores, mas a colaboração entre eles é estimulada por meio de reuniões regulares. A EMEF João Belo Alves envolve os pais na educação por meio do Programa Educação e Família, incentivando a participação das famílias na vida escolar e mantendo comunicação frequente com a comunidade.

No que diz respeito à avaliação e desempenho, a escola utiliza métodos como provas tradicionais, trabalhos individuais, simulados, além de monitorar o progresso dos alunos por meio de boletins, reuniões com os pais e sistemas online. Iniciativas para melhorar os resultados acadêmicos incluem reuniões entre pais e professores, bem como diálogos diretos com os alunos. Além disso, a escola se destaca em atletismo na Paraíba e oferece um projeto de xadrez para alunos do 1º ao 9º ano, promovendo o desenvolvimento de habilidades não acadêmicas por meio da participação em eventos e atividades extracurriculares.

A EMEF Macário Zulmiro da Silva, localizada na Rua José Maria da Costa Lima, no distrito de Santa Luzia, zona rural, foi fundada em 1984 e atualmente atende a um total de 245 alunos, contando com 18 professores. Oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II nos turnos da manhã, tarde e noite. A escola enfrenta desafios significativos relacionados aos recursos financeiros, embora considere sua infraestrutura adequada. Não dispõe de tecnologias educacionais específicas.

Em relação ao corpo docente, um professor possui formação somente no Ensino Médio, enquanto 13 possuem especialização e 5 têm mestrado. Apesar de não

oferecer programas específicos de desenvolvimento profissional, promove a colaboração entre os professores por meio de reuniões regulares, projetos colaborativos e reflexões conjuntas.

A escola busca envolver os pais na educação de seus filhos, destacando que tudo que a escola promove, a comunidade participa ativamente. Mantém uma comunicação regular com a comunidade. Para avaliação e desempenho, utiliza métodos variados, como provas tradicionais, trabalhos individuais, apresentações, boletins, reuniões com pais, sistemas online e um acompanhamento diário dos alunos.

Atualmente, implementa iniciativas para melhorar os resultados acadêmicos por meio de acompanhamentos e projetos específicos. Oferece atividades extracurriculares diversificadas, incluindo esportes, artes e ciências, e promove o desenvolvimento de habilidades não acadêmicas, principalmente através da participação ativa dos alunos em eventos. A escola está em constante busca por qualificação no ensino e aprendizagem.

A EMEF Tertuliano Pereira de Araújo, localizada no Sítio Pedreiras s/n na Zona Rural de Picuí-PB, foi fundada em 1983, oferecendo ensino para 215 alunos e contando com um corpo docente de 13 professores nos turnos da manhã, tarde e noite para o Ensino Fundamental I e II.

A escola possui programas específicos de apoio educacional, como reforço escolar em Língua Portuguesa e Matemática, além de uma Sala de Recursos Multifuncional em pleno funcionamento. Enfrenta desafios relacionados à infraestrutura, recursos financeiros, qualificação dos professores e envolvimento dos pais, embora sua infraestrutura seja considerada básica. Dispõe de tecnologias educacionais como SmartTV e projetor de imagens e mantém parcerias para o compartilhamento de recursos educacionais.

O corpo docente é composto por 10 professores com especialização e 3 com mestrado. Embora a escola não ofereça programas de desenvolvimento profissional, promove a colaboração entre os professores através de reuniões regulares. Estimula a participação dos pais nas atividades escolares, mantendo comunicação frequente por meio de grupos no WhatsApp, reuniões bimestrais facilitadas com os professores, participação em eventos escolares e em um evento exclusivo para a família, além da participação no conselho escolar.

Avalia os alunos por meio de provas tradicionais, trabalhos individuais e apresentações, monitorando o desempenho através de boletins, reuniões com pais, sistemas online e até mesmo acompanhamento diário. Atualmente, possui iniciativas como o projeto de leitura, reforço escolar e visitas domiciliares para melhorar os resultados acadêmicos dos alunos.

Além das atividades curriculares, oferece atividades extracurriculares em esportes e promove o desenvolvimento de habilidades não acadêmicas através da participação ativa dos alunos em eventos. A escola mantém comunicação regular com a comunidade e possui diversas parcerias, incluindo as secretarias do município de Picuí e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Essa abordagem permitiu compreender diferentes contextos educacionais, considerando tanto áreas urbanas quanto rurais.

O lugar é segurança, o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro” (Tuan, 1983, p.1).

A pesquisa foca em cinco escolas do Ensino Fundamental de Picuí. Esses espaços não são apenas prédios, são lugares onde professores e alunos se encontram diariamente para aprender, crescer e se desenvolver. Entender essas escolas significa entender as pessoas por trás delas, suas histórias, desafios e sonhos. O objetivo é capturar a essência desses ambientes, investigando como podem ser melhorados para oferecer uma educação mais eficaz e enriquecedora para todos os envolvidos.

5.3. Sujeitos da pesquisa

A pesquisa tem como foco principal, professores da Rede Municipal do Município de Picuí no Estado da Paraíba. Para este estudo, participaram19 professores que atuam tanto nos anos iniciais quanto nos anos finais do Ensino Fundamental. Esses educadores desempenham um papel fundamental na formação e no desenvolvimento dos alunos, moldando não apenas o conhecimento acadêmico, mas também influenciando aspectos sociais, emocionais e pessoais. Suas experiências, percepções e práticas pedagógicas serão peças-chave para compreender os desafios e as possibilidades dentro desse contexto educacional específico.

5.4. Instrumento da pesquisa

Nessa fase, o instrumento de pesquisa foi o questionário com uma maior predominância de perguntas fechadas que perguntas abertas. Segundo Cervo & Bervian (2002, p. 48), o questionário é uma ferramenta utilizada para obter respostas às questões, preenchidas pelo próprio entrevistado.

Esse instrumento pode conter perguntas abertas, que possibilitam respostas mais diversas e detalhadas, e perguntas fechadas, que oferecem maior facilidade na tabulação e análise dos dados. Enquanto as perguntas abertas propiciam respostas mais ricas em variedade e detalhamento, as fechadas simplificam a organização e interpretação das informações coletadas.

De acordo com Sampieri et al. (2013), o ato de coletar dados envolve a criação de um plano minucioso, permitindo que o pesquisador reúna as informações necessárias para um propósito específico. Isso requer a definição das fontes onde os dados serão obtidos, a identificação dos locais onde essas fontes podem ser encontradas, os métodos e meios pelos quais os dados serão coletados.

Após a coleta, é essencial preparar os dados ou informações para análise, garantindo que estejam prontos para responder ao problema de pesquisa. Segundo Marconi & Lakatos (2010) o questionário apresenta algumas vantagens como instrumento de coleta de dados: a) economia de tempo, viagem e obtenção de grande número de dados; b) possibilidade de atingir o maior número de pessoas simultaneamente; c) obtenção de respostas mais rápidas e mais precisas; d) maior liberdade nas respostas devido ao anonimato; e) maior segurança nas respostas devido à não identificação; f) menos risco de distorção pela influência do pesquisador; g) obtenção de respostas que materialmente seriam inacessíveis.

5.5. Procedimentos da Pesquisa

Inicialmente, foi estabelecido um contato informal por telefone com as diretoras das cinco escolas de Ensino Fundamental em Picuí-PB. Esse contato teve como objetivo informar sobre a pesquisa e facilitar a colaboração delas para a obtenção de dados e a participação dos demais envolvidos. Em seguida, foi elaborada uma solicitação formal por escrito via google forms, buscando autorização para coletar informações necessárias à pesquisa.

Com a aprovação das diretorias, deu-se início à pesquisa, na qual, foi disponibilizado um questionário no google forms para que os professores respondessem de acordo com sua disponibilidade. Durante esse processo, foi assegurado a todos os participantes que suas identidades e informações pessoais seriam estritamente confidenciais, utilizadas apenas para o propósito da pesquisa.

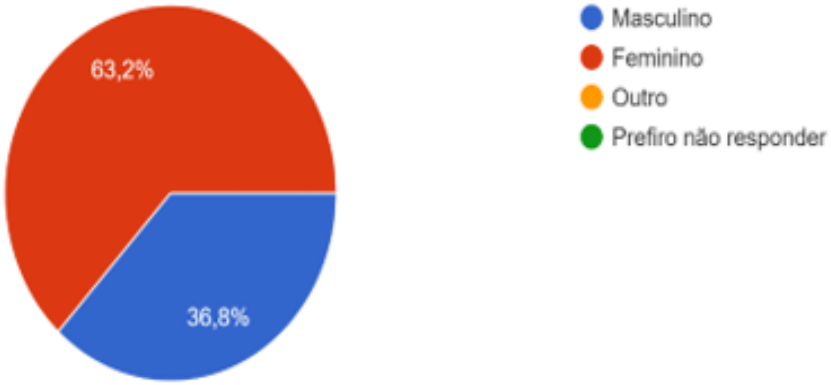
O Google Forms, um software que facilita a coleta de dados, vai além de ser apenas uma ferramenta para pesquisas. Ele se tornou bastante popular, sendo usado em várias situações, como avaliação escolar, questionários de pesquisa, inscrições, enquetes, planejamento de atividades (Andrade; Brinatti; Silva, 2018) e até mesmo para avaliações em andamento (Frei, 2017).

Para obter as autorizações necessárias, optou-se por utilizar o Google Forms, oferecendo uma abordagem prática e organizada. Essa ferramenta possibilitou a coleta estruturada das permissões, garantindo o registro e armazenamento adequado das informações relevantes para o desenvolvimento da pesquisa. O Google Forms, uma ferramenta gratuita online (Hsu; Wang, 2017; Scheef; Johnson, 2017), permite criar perguntas variadas, tanto abertas quanto fechadas. Além disso, oferece uma forma simples de organizar os dados automaticamente, apresentando informações de maneira visual e em tempo real (Roza; Nakano; Wechsler; Silva, 2018).

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Qual é a sua orientação sexual?

Gráfico 1 Perfil Demográfico dos Participantes: Distribuição por Gênero



Fonte: elaboração própria

O Gráfico 1 apresenta a distribuição por gênero dos participantes, evidenciando que 63,2% se identificaram como feminino, enquanto 36,85% se identificaram como masculino. Essa análise demográfica destaca a predominância de participantes do gênero feminino no grupo estudado.

Esses números suscitam reflexões importantes sobre igualdade de gênero, especialmente no contexto educacional. Apesar das garantias constitucionais de igualdade, persiste uma notável disparidade na representação entre homens e mulheres, principalmente no magistério, onde as mulheres são a maioria.

O termo "feminização do magistério" descreve essa predominância feminina entre os professores da Educação Básica, possivelmente ligada à busca das mulheres por reconhecimento profissional (WERLE, 2005; VIDAL; VIEIRA, 2017). No cenário educacional brasileiro, a maior parte do ensino básico é conduzida por mulheres. Dos 2.315.616 profissionais do corpo docente, 1.834.295 (79,2%) são professoras, no ensino fundamental, as mulheres são 77,5% dos 1,4 milhão de docentes conforme dados do Censo Escolar 2022 realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep,2023), ligado ao Ministério da Educação (MEC).

Essa discrepância de representação de gênero no magistério é um tema relevante para estudos e políticas educacionais, demandando uma análise

aprofundada das causas subjacentes e a implementação de estratégias para promover a equidade de gênero no contexto educativo.

Nos dados apresentados sobre os docentes no ensino fundamental, nota-se uma predominância significativa do sexo feminino. Isso não é apenas um reflexo da predominância de mulheres nos quadros docentes, mas também evidencia um estereótipo histórico associado ao magistério como uma profissão "natural" para as mulheres, conforme discutido por Lélis (2001).

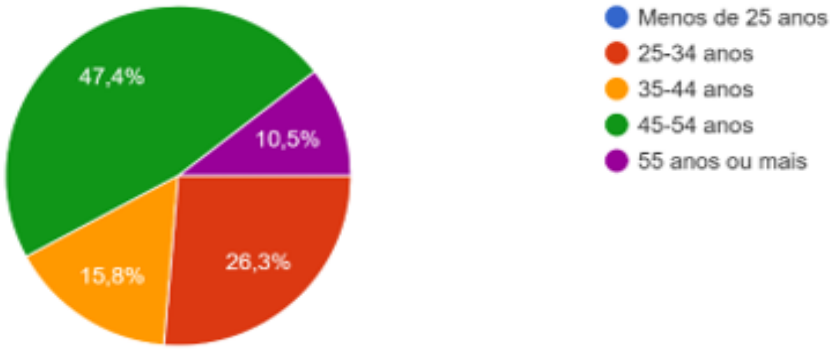
Esse estereótipo, porém, contribui para a desvalorização da profissão, como apontado por Hypólito (1997), que destaca a visão do magistério como uma vocação realizada por amor ou filantropia. Essa percepção romântica muitas vezes resulta na desvalorização da carreira, refletida nos baixos salários e nas condições de trabalho precárias. Apesar do reconhecimento social da importância do magistério, o tratamento inadequado em termos de remuneração e condições de trabalho persiste, o que gera contradições no entendimento e tratamento dessa área profissional.

Adicionalmente, a relação entre o trabalho feminino e o ensino elementar, apontada por Chamon (2006), é uma realidade histórica em diversos contextos sociais do mundo ocidental. A inserção da identidade feminina na profissão docente no Brasil, conforme destacado por Louro (2000), ganhou maior relevância com a expansão da escolaridade, incluindo meninos de diferentes origens étnicas, para além da elite dominante. Esse processo de massificação da educação intensificou-se no início do século XX, mas as disparidades na valorização da profissão e na percepção social do magistério persistem, como salienta Libâneo (2008), impactando diretamente na forma como essa área de atuação é percebida e tratada.

Os dados destacam não apenas a questão da representatividade de gênero, mas também evidenciam as contradições e desafios enfrentados pelo magistério, especialmente no que diz respeito à valorização profissional e social. Ainda que haja uma predominância feminina, essa presença não se traduz em igualdade de oportunidades, remuneração justa ou condições de trabalho adequadas, o que ressalta a necessidade contínua de promover mudanças efetivas na valorização e tratamento dos profissionais da educação.

Qual é a sua faixa etária?

Gráfico 2 Perfil Etário dos Participantes da Pesquisa



Fonte: elaboração própria

A análise dos dados relativos à distribuição etária dos participantes oferece um retrato abrangente da diversidade de idades presentes na pesquisa. Os resultados indicam que quase a metade dos participantes, correspondendo a 47,4%, está situada na faixa etária entre 45 e 54 anos. Esta representação expressiva é seguida por 26,3% dos participantes na faixa de 25 a 34 anos, 15,8% entre 35 e 44 anos, e 10,5% com 55 anos ou mais. A diversidade etária identificada revela um espectro amplo de experiências e gerações no contexto educacional investigado, proporcionando uma visão mais ampla e heterogênea.

No contexto do ensino fundamental (1º ao 9º ano), constata-se que as mulheres compõem 77,5% dos 1,4 milhão de docentes.É importante observar que a maioria dessas profissionais situa-se na faixa etária entre 40 e 49 anos, representando 35,2% do total.

Além disso, ao examinar a distribuição etária entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental, é notável uma similaridade interessante. Tanto nos anos iniciais quanto nos finais, as faixas etárias mais predominantes são as de 40 a 49 anos e de 30 a 39 anos. Essa consistência sugere uma uniformidade na representação dessas faixas etárias em diferentes estágios do ensino fundamental, indicando uma continuidade na composição etária nessas fases (BRASIL, 2023).

De acordo comTardif (2000) há uma perspectiva intrigante sobre a prática docente ao longo do tempo. Ele enfatiza que o ato de ensinar não se limita a uma atividade externa, mas molda profundamente a identidade do professor. Ao longo de trinta anos de ensino, não é apenas um papel profissional que é desempenhado, mas

uma identidade que se desenvolve intrinsecamente nessa prática. Souza (2013) aponta que os professores constituem uma população mais envelhecida, com uma entrada menor de jovens na profissão em relação ao aumento de vagas de trabalho, o que sugere um prolongamento da permanência dos professores ativos ou um retorno ao trabalho após a aposentadoria. Souza (2013, p. 57), no entanto, com base em estudo com dados de 2011, afirma que “os docentes da educação básica no Brasil em sua maioria são pessoas com experiência de trabalho.

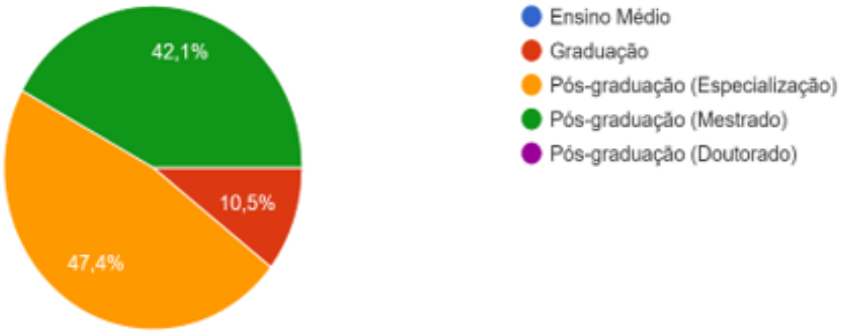
Isso evidencia a noção de que o percurso profissional e a identidade do professor se conectam, impactando não apenas a forma como eles se veem, mas também como são percebidos ao longo do tempo por outros. Pesquisas indicam que determinadas políticas educacionais têm salientado que tanto as características dos professores quanto sua prática docente podem estar associados à qualidade do ensino (Miranda, 2017; OCDE, 2005).

Esses dados não apenas oferecem uma compreensão detalhada da diversidade de idades entre os participantes, mas também ressaltam uma relativa estabilidade na distribuição etária entre os anos iniciais e finais do ensino fundamental. A idade dos professores da educação básica pode revelar certos traços do seu perfil profissional. De acordo com o estudo de Polena e Gouveia (2013) sobre o perfil do professor entre 2007 e 2011, a faixa etária predominante é de 30 a 49 anos, mostrando uma tendência de crescimento nessa faixa, o que, conforme as autoras, indica um envelhecimento do corpo docente. Souza e Gouveia (2011) sugerem que a faixa etária dos professores pode estar relacionada à sua maior experiência profissional, uma vez que permanecem por períodos mais longos na carreira, o que pode resultar em um amadurecimento tanto em suas práticas pedagógicas quanto na capacidade de lidar com desafios.

A consistência na representação das faixas etárias entre os estágios do ensino fundamental aponta para uma continuidade marcante na presença e contribuição de diferentes grupos etários ao longo das distintas fases educacionais. Essa continuidade oferece perspectivas significativas para uma análise mais aprofundada da dinâmica educacional, assim como para compreender a experiência dos profissionais em variados momentos do sistema educativo.

Qual é o seu nível de formação acadêmica?

Gráfico 3 Níveis de Formação dos Participantes na Pesquisa



Fonte: elaboração própria

Os dados do Gráfico 3 revelam os Níveis de Formação dos Participantes na Pesquisa. Cerca de 47,4% dos participantes têm especialização em pós-graduação, enquanto 42,1% possuem mestrado e 10,5% possuem graduação. Essa distribuição destaca uma predominância de participantes com níveis mais elevados de formação acadêmica, indicando um grupo com uma base sólida de conhecimento e experiência educacional diversificada.

Em 2022, a Educação Básica no Brasil contava com 2,3 milhões de docentes. A maioria desses profissionais estava no ensino fundamental, representando 61,1% do total, ou seja, 1.414.211 docentes. No ensino fundamental I, 86,6% possuíam nível superior completo, com 84,9% em licenciatura e 1,7% em bacharelado. Além disso, 8,5% tinham formação em ensino médio normal/magistério, enquanto 4,9% possuíam formação de nível médio ou inferior (Brasil, 2023).

Nos anos finais do ensino fundamental, 91,9% dos docentes possuíam formação superior completa, sendo 89,9% em licenciatura e 2,0% em bacharelado. Houve um aumento de 5,6 pontos percentuais na proporção de docentes com formação em licenciatura entre 2018 e 2022 (Brasil, 2023). No entanto, é notável uma considerável redução no percentual de disciplinas ministradas por professores com formação adequada nessa etapa, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e parte do Centro-Oeste (Brasil, 2023).

A presença de professores com formação superior em todos os casos deste estudo pode ser associada à implementação da Lei nº 9394/96. Essa legislação garantiu recursos específicos para a capacitação docente, inicialmente respaldada pelo FUNDEF - Lei nº 9.242/96 e, posteriormente, pelo FUNDEB - Lei nº 11.494/07.

Essas leis estabeleceram diretrizes para aprimorar a Educação Básica, com foco na formação e qualificação dos professores.

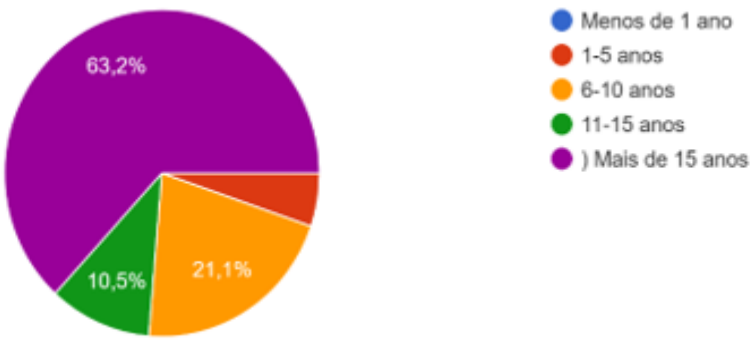
Os dados revelam uma realidade educacional multifacetada no Brasil. Enquanto a presença de professores com formação superior mostra um avanço positivo, a disparidade regional na disponibilidade de docentes qualificados suscita preocupações sobre a equidade no acesso à educação de qualidade. A crescente proporção de professores com formação adequada entre 2018 e 2022 é encorajadora, mas a queda na quantidade de disciplinas ministradas por profissionais com essa qualificação nos anos finais do ensino fundamental aponta para desafios persistentes.

Além disso, a qualidade da formação e a eficácia das leis educacionais, como a Lei nº 9394/96 e o FUNDEF/FUNDEB, merecem análise aprofundada para assegurar não apenas a quantidade, mas também a qualidade do corpo docente em todo o país. É vital considerar não só a presença de professores com diplomas, mas também a eficiência da formação e a distribuição equitativa desses profissionais para garantir um ensino de qualidade e igualdade de oportunidades educacionais em todas as regiões.

Libâneo (2008) enfatiza que a formação inicial não se restringe apenas ao conhecimento teórico, mas deve incorporar a prática desde o início. Isso significa envolver os futuros professores em situações reais, onde enfrentarão desafios e dilemas, permitindo-lhes experimentar e desenvolver suas próprias soluções. Assim, desde o início do curso, é fundamental unir teoria e prática, oferecendo aos estudantes a oportunidade de aplicar o que aprendem em contextos reais.

Há quanto tempo você está atuando em sala de aula?

Gráfico 4 Experiência Profissional dos Educadores em Sala de Aula



Fonte: elaboração própria

Os dados revelam uma significativa experiência profissional entre os educadores participantes. Com 63,2% atuando por mais de 15 anos em sala de aula, essa categoria se destaca como a mais expressiva. Em segundo lugar, 21,1% possuem uma experiência entre 6 e 10 anos, seguidos por 10,5% que acumulam entre 11 e 15 anos de prática docente. Essa distribuição evidencia um corpo docente com uma vasta bagagem e tempo considerável dedicado ao ensino, o que pode influenciar diretamente suas abordagens pedagógicas e práticas em sala de aula. Além disso, 5,2% dos participantes não se enquadram nessas faixas de experiência informadas, indicando uma diversidade adicional

A experiência no trabalho dos professores está intrinsecamente relacionada à sua formação, levando-nos a imergir na realidade do trabalho docente, repleta de desafios singulares. No campo educacional, essa vivência abarca a partilha de histórias, a aprendizagem com experiências anteriores e a gestão de diversas situações, desde políticas educacionais até as complexidades emocionais da profissão. É uma jornada multifacetada, envolvendo aspectos escolares, sindicais e sociais, repleta de nuances e aprendizados.

Goodson (1995) destaca que a experiência, resultado das interações sociais enraizadas no contexto cultural e social, é fundamental na formação do professor. Essa compreensão conecta a história de vida do docente à história da sociedade, influenciando diretamente suas escolhas, contingências e decisões na carreira.

Schwartz (2010) salienta que a experiência profissional transcende o conhecimento teórico, abarcando o corpo como elemento de aprendizagem, esquecimento e envelhecimento. Isso indica que a experiência vai além do intelectual, envolvendo a dimensão física, onde o aprendizado não se restringe apenas ao conhecimento mental, mas se estende ao corpo ao longo do tempo.

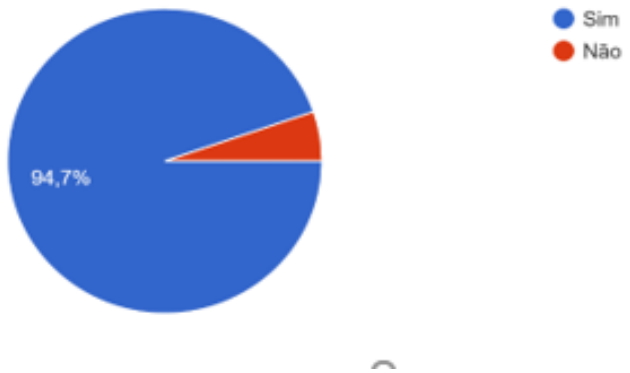
John Dewey, filósofo dos EUA, enfatizava a diferença entre uma verdadeira experiência e a repetição de um mesmo período. Ele ilustrava isso ao afirmar que um professor poderia ter uma experiência de dez anos ou, na realidade, estar repetindo um mesmo ano por uma década, resultando em uma vivência estática, sem crescimento ou aprendizado ao longo do tempo (DEWEY apud ALVES, 2010). Em sua obra "Arte como Experiência" (2010), Dewey destaca a singularidade de cada vivência, ressaltando como a interação humana transforma elementos do mundo físico e social. Ele também destaca a influência significativa do elemento humano em todas

as experiências (Dewey, 2010), sugerindo que toda experiência humana é, em essência, social, envolvendo o contato e a comunicação entre pessoas (Dewey, 1979).

Concluindo, a abordagem proposta por Pimenta (1999) ressalta a importância não apenas da prática como experiência, mas da reflexão e organização das ações no contexto do ensino. Essa estruturação das práticas pode potencialmente transformá-las em saberes experiências, enriquecendo consideravelmente as perspectivas e abordagens no cenário educacional. Por outro lado, o entendimento proposto por Nóvoa (2002) ressalta que o desenvolvimento profissional do professor vai além da simples função laboral. Ele enfatiza que a evolução profissional se integra à essência pessoal do docente, tornando-se parte inseparável da identidade do indivíduo. Essa perspectiva amplia a compreensão da experiência profissional, destacando a conexão intrínseca entre a vida pessoal e o aprimoramento na profissão docente.

Você já participou de algum programa de formação continuada voltado para a área da educação?

Gráfico 5 Participação em Formação Continuada na Educação



Fonte: elaboração própria

A análise do gráfico apresentado revela uma notável taxa de 94,7% de professores que já participaram de programas de formação continuada em educação. Esse elevado engajamento demonstra o forte comprometimento dos docentes com o aprimoramento profissional. Este cenário reflete a perspectiva de um professor envolvido não apenas durante sua preparação, mas também ao longo e após o exercício da prática pedagógica, buscando constantemente aprimorar sua atuação, como destacado por Lüdke (2001: p.11).

> do professor engajado na prática docente, com uma atitude de reflexão sobre a prática pedagógica, não apenas antes, em sua preparação, mas durante o seu desenrolar e depois dele, procurando elementos que ajudem a melhorá-la" Lüdke (2001: p.11).

A citação de Lüdke (2001) ressalta a contínua busca pelo aprimoramento na prática docente. Ela evidencia o compromisso dos educadores em constantemente melhorar sua abordagem pedagógica, mostrando uma disposição constante para aprender e desenvolver métodos mais eficazes. Isso enfatiza a importância não apenas da preparação inicial, mas também do contínuo aprimoramento durante e após a prática, evidenciando uma postura reflexiva essencial para o desenvolvimento profissional dos educadores.

Observa-se que a formação continuada é fundamental para o aprimoramento do desempenho docente e, consequentemente, para o avanço da qualidade da educação. Nesse sentido, afirma Garcia (1999, p.22) que

> A formação continuada de professores favorece questões de investigação e de propostas teóricas e práticas que estudam os processos nos quais os professores se implicam, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola.

Essa visão enfatiza a importância da formação contínua como um meio eficaz para capacitar os professores, mantendo-os atualizados com as melhores práticas pedagógicas e promovendo um ambiente de aprendizado dinâmico.

Morin (2000) enfatiza o princípio dialógico como algo fascinante, pois ele une princípios que, à primeira vista, parecem opostos. Esse princípio é como um abraço entre ideias que, mesmo sendo opostas, conseguem coexistir harmoniosamente. Ao juntar esses termos complementares e até antagônicos ao mesmo tempo, ele nos permite enxergar os fenômenos de uma forma mais completa e integrada. É como se abríssemos uma janela para uma compreensão mais holística, aceitando que opostos possam conviver dentro de um mesmo contexto.

Essa ideia de integrar o que parece ser oposto tem um papel central na dialógica, nos ajudando a entender melhor os sistemas e conceitos de uma forma mais ampla e integrada, possibilitando captar a complexidade em sua totalidade.

O princípio dialógico, conforme Morin, busca unir opostos sem negar suas diferenças, mas sim aceitando sua coexistência. Essa união de contrários permite uma compreensão holística dos fenômenos, indo além de divisões simplistas. Na

formação contínua, isso implica integrar distintas perspectivas ao ensino, não separando o aprendizado da prática docente. Essa abordagem visa um desenvolvimento profissional mais amplo, flexível e integrado, reconhecendo a diversidade e enriquecendo a experiência educacional.

Edgar Morin (2000) defende que na formação continuada para educadores representa uma visão que une diferentes saberes. Em vez de separar teoria e prática, ele incentiva a conexão entre ambos. É como unir os fios de uma tapeçaria, entrelaçando experiências de vida, conhecimentos teóricos e práticos. Isso não apenas enriquece a formação, mas também oferece um olhar mais amplo sobre a educação. É como se, ao aprender, o educador não visse mais as disciplinas como compartimentos estanques, mas como peças que se encaixam em um mosaico.

Essa abordagem complexa não se limita ao espaço da sala de aula, ela se estende para compreender como a educação está imersa na diversidade social, cultural e humana. Essa integração de diferentes aspectos proporciona ao educador uma compreensão mais holística do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com Nóvoa (1992, p.13)

> A formação não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimento ou de técnicas, mas assim através de um trabalho de reflexibilidade crítica sobre práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. A formação vai e vem, avança e recua, construindo-se num processo de relações ao saber e ao conhecimento.

A formação dos educadores transcende a simples acumulação de cursos ou técnicas, sendo um processo complexo de constante reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e uma contínua reconstrução da identidade pessoal. Este processo é caracterizado por avanços e retrocessos, constituindo-se através da interação dinâmica com o conhecimento.

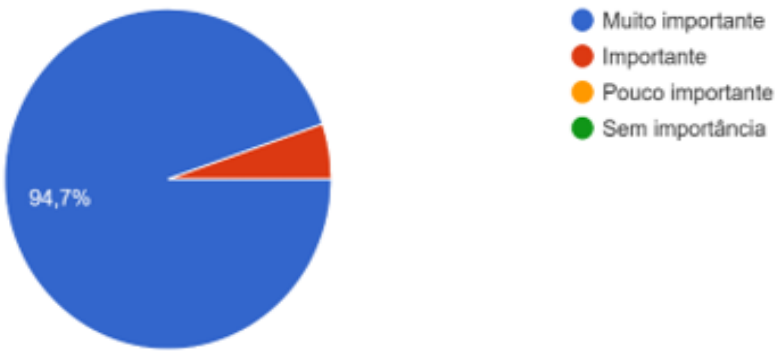
A Meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE) visa aprimorar a formação dos professores da educação básica, estabelecendo objetivos claros para a pós-graduação e a educação continuada. Segundo os dados, houve um crescimento progressivo nos últimos cinco anos nos índices de professores que concluíram a pós-graduação e participaram de programas de formação continuada. Em 2018, 37,2% dos docentes tinham pós-graduação, número que aumentou para 47% em 2022. Da mesma forma, a porcentagem de professores que passaram por formação continuada cresceu, passando de 36% em 2018 para 40,5% em 2022. (BRASIL,2023).

Libâneo (2008) ressalta a importância da formação continuada para os professores, enfatizando que essa prática vai além do aspecto pedagógico, abrangendo também a esfera técnica e administrativa da organização escolar. Essa formação contínua não apenas fomenta o desenvolvimento profissional, mas também contribui para o crescimento pessoal e cultural dos educadores, promovendo mudanças significativas na prática docente e na escola como um todo. A formação continuada é como um caminho que se abre para aprendizados constantes e para o crescimento pessoal e profissional de cada um. É um momento de interação, onde os indivíduos constroem conhecimento ao trabalhar juntos, unindo a prática do dia a dia com os princípios teóricos, porque, afinal, prática e teoria se complementam (LIBÂNEO, 2008). É como um espaço onde cada um pode se desenvolver continuamente, expandindo não apenas o conhecimento, mas também a própria pessoa.

Embora a participação ativa em programas de formação seja um sinal positivo, a análise crítica desses programas e seu real impacto no ensino continuam sendo pontos cruciais de investigação e reflexão. Esta avaliação é fundamental para garantir que a formação continuada realmente contribua para o crescimento dos professores e, por consequência, para a qualidade da educação, atendendo genuinamente às necessidades dos educadores e dos alunos.

Qual é a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor?

Gráfico 6 A Relevância da Formação Continuada no Crescimento Profissional do Educador



Fonte: elaboração própria

A constatação de que 94,7% dos professores entrevistados afirmaram já ter participado de programas de formação continuada na área da educação é altamente significativa. Essa taxa substancial de participação ressalta a importância inegável da formação continuada para o corpo docente. Reforça a visão amplamente aceita na comunidade educacional de que a formação continuada desempenha um papel vital na melhoria da qualidade do ensino. Para Romanovski (2009, p. 138):

> a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho.

A formação continuada é essencial para o desenvolvimento profissional do professor e sua capacidade de promover um ambiente de aprendizado enriquecedor. Nesse contexto, a alta participação reflete um compromisso significativo dos professores com seu próprio desenvolvimento profissional e, por consequência, com a qualidade da educação que oferecem aos alunos. A interação para compartilhar experiências promove ambientes de aprendizado recíproco, onde cada professor atua como formador e aprendiz ao mesmo tempo (Nóvoa, 1997, p. 26).

No entanto, essa constatação também abre espaço para análises mais profundas sobre como a formação continuada pode ser melhor direcionada e adaptada às necessidades dos professores, garantindo um impacto efetivo no aprimoramento das práticas pedagógicas e, consequentemente, na excelência da educação.

A citação de Machado de Assis, presente em seu texto “Espelho” (1992), explora a dualidade na percepção humana, destacando duas perspectivas, uma interna e outra externa. Essa dualidade pode ser comparada à reflexão profunda dos educadores sobre a formação continuada. Assim como cada indivíduo possui duas visões da realidade, os professores, ao se envolverem em uma formação reflexiva, buscam não apenas olhar para dentro, para suas práticas e identidade profissional, mas também para fora, para as demandas do ambiente educacional e aprimoramento das estratégias de ensino.

Relacionando à emblemática frase de "Matrix" ““tomar uma pílula azul” e voltar à sua vida “normal” e esquecer tudo, ou “uma pílula vermelha” para aprender a verdade sobre a Matrix e sobre sua realidade falsa, (1999), onde a escolha entre as

pílulas representa a busca pela verdade, pode-se perceber uma conexão entre essa escolha e a dualidade mencionada por Machado de Assis. Assim como os personagens do filme enfrentam uma decisão entre realidades, os educadores enfrentam a escolha constante entre permanecer na zona de conforto do conhecimento convencional ou embarcar em uma jornada de autoconhecimento e aprimoramento.

Essa analogia na minha concepção destaca a importância da reflexão profunda do entender-refletir-fazer-avaliar alinhada à dualidade descrita por Machado de Assis, como um caminho para o crescimento pessoal, profissional e, por consequência, para a excelência na prática pedagógica. Segundo Romanovski (2009 p. 138):

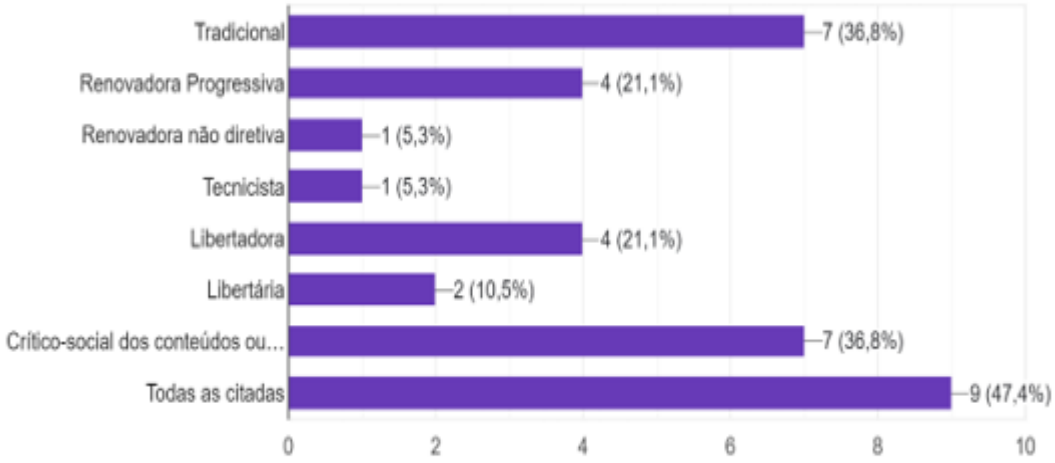
> “A formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que depois se complementa nos cursos”.

A conexão entre as ideias de Romanovski sobre a formação continuada dos professores e as metáforas de Machado de Assis e "Matrix" revela um processo contínuo de evolução na prática pedagógica. Ao considerar as duas almas descritas por Machado (1992) e a escolha entre a pílula azul ou vermelha em "Matrix" (1999), destaca-se a dualidade entre aceitar o conhecido ou explorar novos caminhos, refletindo a constante busca por aprimoramento e autoconhecimento. Essa relação enfatiza a importância de olhar para dentro e para fora na formação dos educadores, buscando compreender a complexidade da prática pedagógica e seu impacto no desenvolvimento pessoal e profissional.

A teoria do caos, atribuída a Edward Lorenz através do conceito de "efeito borboleta", ilustra como pequenas alterações nas condições iniciais podem gerar efeitos significativos em sistemas complexos, como mencionado em "Deterministic Nonperiodic Flow" Lorens (1963). Essa teoria, ao ser aplicada no contexto da formação docente, sugere que pequenas mudanças na abordagem pedagógica ou na formação dos professores podem ter efeitos consideráveis no desenvolvimento educacional, reforçando a importância de um aprimoramento constante e reflexivo para impactar positivamente a prática educativa.

Qual é/Quais são a(s) principal(is) tendência(s) pedagógica(s) que você utiliza como referência em sua prática em sala de aula?

Gráfico 7 Tendências Pedagógicas na Prática Docente



Fonte: elaboração própria

As tendências pedagógicas refletem as especificidades da nossa história política, social e cultural em cada período em que são consideradas. A análise dos dados revela uma ampla diversidade de abordagens pedagógicas utilizadas por professores, apontando para uma tendência eclética entre os respondentes, onde 47,4% indicaram uma adoção de múltiplas tendências pedagógicas.

Essa diversificação sugere uma adaptação do ensino às demandas individuais dos alunos, alinhando-se à pedagogia contemporânea centrada no estudante (Santos, 2012). Segundo PCN (1997) as escolas tanto públicas quanto privadas são influenciadas pelas tendências pedagógicas, mas nem sempre de forma pura, caracterizando em suas ações muitas vezes, mais de uma linha pedagógica. Dentro dessa concepção, pode-se afirmar que as escolas seguem diversas práticas e tendências para conduzir seus respectivos processos educacionais.

Saviani (2013) compreende por tendência pedagógica a adaptação da escola aos movimentos sociais, influenciada por elementos sociopolíticos da educação. Foerste (1996, p. 16) afirma que “uma tendência não elimina a outra, o surgimento de uma nova corrente teórica não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si.” Luckesi (1991) amplia a compreensão de tendência pedagógica, considerando-a como diversas teorias

filosóficas que buscam compreender e orientar práticas educacionais em diferentes momentos e circunstâncias da história da educação brasileira.

A pesquisa também revela que as tendências "Tradicional" e "Crítico-social" foram igualmente citadas por 36,8% dos professores. Essa igualdade de menções destaca uma clara dicotomia na abordagem pedagógica entre uma orientação mais estruturada, focada no conteúdo, e um compromisso com a reflexão crítica e a transformação social por meio da educação (Saviani, 1997). Libâneo (1985) descreve a pedagogia crítico-social dos conteúdos como uma abordagem pedagógica que visa formar cidadãos críticos e conscientes, capacitados para compreender a realidade social e transformá-la.

No entanto, de acordo com Libâneo (2013), a pedagogia tradicional, uma das correntes pedagógicas liberais, busca a transmissão dos padrões, normas e modelos dominantes. Nessa abordagem, os conteúdos escolares são dissociados da realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos, sendo apresentados como verdades absolutas, onde somente o professor detém a razão.

Outras tendências, como "Renovadora progressiva" e "Libertadora," cada uma com 21,1% de menções, sugerem uma inclinação para abordagens mais progressistas, envolvendo a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas. A aplicação da teoria pós-crítica do currículo pode ajudar a examinar como essas abordagens se relacionam com as tendências mais tradicionais (Saviani, 2008).

As análises de Saviani (1997), Guedes (2016) e Luckesi (1994) destacam a diversidade e a complexidade das tendências pedagógicas, fornecendo bases sólidas para compreender as implicações sociais, filosóficas e históricas dessas abordagens. Essa compreensão aprofundada pode contribuir para uma prática educativa mais informada e reflexiva, buscando a equidade no sistema de ensino (Luckesi, 1994). Corroborando com essa ideia, Libâneo (2001), defende que a escola tem o propósito de ser um ambiente de desenvolvimento completo dos alunos, buscando fortalecer não apenas suas habilidades cognitivas, mas também aspectos afetivos, sociais e éticos, com o intuito de prepará-los para a convivência e participação na sociedade.

A abordagem pedagógica tradicional, como delineada por Saviani (2008), centrava-se na transmissão massiva de conhecimento, com o professor como detentor do saber e o aluno desempenhando um papel passivo como receptor de informações. Para confrontar essa abordagem, Saviani propôs a Pedagogia Histórico-

Crítica, baseada nos princípios marxistas, visando a conscientização e a participação social, especialmente para as camadas populares (Saviani, 2008).

Além disso, Cruz (2017) destaca a complexa articulação de conhecimentos necessária para o ato de ensinar, evidenciando a importância de diferentes formalizações teóricas, científico-didáticas e pedagógicas para orientar a prática educativa. Segundo Libâneo (1992), a prática escolar é moldada por influências sociopolíticas que estabelecem distintas visões sobre homem, sociedade, escola, aprendizagem, relações entre professor e aluno, bem como abordagens pedagógicas. Contudo, a inclusão da teoria pós-crítica do currículo amplia as perspectivas de análise das tendências pedagógicas, proporcionando uma compreensão mais abrangente e crítica das abordagens educacionais. Essa abordagem também reconhece a influência do contexto histórico e social na formação dessas tendências (Santos, 2012; Saviani, 1997; Cruz, 2017).

A diversidade nas tendências pedagógicas apontada pelos professores, em grande parte eclética, reflete um esforço para adaptar o ensino às necessidades individuais dos alunos. A pedagogia contemporânea tem se voltado para abordagens centradas no estudante, buscando engajar os alunos de maneira mais ativa no processo educacional (Santos, 2012). No entanto, a persistência das tendências "Tradicional" e "Crítico-social" em proporções semelhantes sugere uma dicotomia na abordagem pedagógica entre a transmissão de conteúdo e a promoção da reflexão crítica e transformação social.

A análise de Saviani (2008) sobre as correntes pedagógicas no contexto educacional brasileiro ressalta a importância de compreender as distintas abordagens e suas implicações sociais, históricas e filosóficas. O autor destaca a Pedagogia Histórico-Crítica como uma alternativa crítica e social à abordagem tradicional, buscando promover a conscientização e a participação social, especialmente para as camadas populares (Saviani, 2008).

Luckesi (1994) e Guedes (2016) enfatizam a necessidade de uma reflexão crítica sobre as tendências pedagógicas e suas concepções de homem, sociedade e papel da escola. Essa análise crítica permite aprimorar a prática educativa, buscando integrar múltiplas abordagens para promover equidade no sistema de ensino (Luckesi, 1994).

A teoria pós-crítica do currículo emerge como um recurso valioso para compreender e explorar essas tendências contrastantes. Ela oferece uma lente crítica

e interdisciplinar para examinar como essas abordagens interagem e se complementam dentro do ambiente educacional. Esse arcabouço teórico não apenas lança luz sobre as abordagens convencionais, mas também permite uma análise mais profunda das tendências progressistas, como "Renovadora progressiva" e "Libertadora", que enfatizam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas (Saviani, 2008).

A pesquisa de Maria da Graça Jacintho Setton e Maria Cristina Gomes Machado (2010), intitulada "Teoria pós-crítica e educação: uma introdução", destaca a emergência da teoria pós-crítica e sua relação com a educação. Essa abordagem crítica preocupa-se em analisar não apenas a ideologia e a reprodução social, mas também as relações de poder e as formas de dominação presentes no ambiente educacional. Ela se distingue das teorias críticas tradicionais ao considerar não só a análise ideológica, mas também as dimensões culturais, subjetivas e identitárias inseridas no processo educativo.

A introdução da teoria pós-crítica do currículo, conforme apontada pelos autores, desempenha um papel fundamental na ampliação da compreensão das tendências pedagógicas. Essa teoria oferece uma visão mais holística, permitindo entender como abordagens que podem parecer contraditórias, como as mencionadas anteriormente, interagem e coexistem em um contexto educacional mais amplo (Setton & Machado, 2010).

A complexidade dessas abordagens, aliada à compreensão histórica e filosófica que as fundamenta, destaca a importância da reflexão crítica na prática educativa contemporânea. A inclusão da teoria pós-crítica do currículo enriquece a análise, oferecendo uma visão mais abrangente e informada das tendências pedagógicas e suas interações no contexto da sala de aula (Santos, 2012; Cruz, 2017).

Na pesquisa foi mencionado a seguinte frase do participante “Na questão que se refere a utilização de abordagem pedagógica que utilizo, eu compreendo que todas as abordagens pedagógicas fazem parte do currículo, ou seja, são teorias do currículo, além das teorias citadas eu utilizo a teoria pós-critica do currículo” A declaração do professor da pesquisa ressalta a importância de incorporar uma variedade de abordagens pedagógicas ao currículo. Ao mencionar que "todas as abordagens pedagógicas fazem parte do currículo", ele reconhece a relevância e a interconexão entre diferentes teorias educacionais. Além disso, ao expressar o uso

explícito da "teoria pós-crítica do currículo", o professor demonstra um compromisso com uma abordagem contemporânea e crítica.

Essa fala reflete uma postura reflexiva e aberta à inovação no ensino, ao considerar uma teoria que vai além das abordagens convencionais. A menção à teoria pós-crítica do currículo indica uma compreensão da importância de examinar as relações entre poder, cultura e conhecimento na prática educativa, alinhando-se com as perspectivas de Santos (2012) e Cruz (2017) sobre essa teoria.

O trabalho seminal de Tomaz Tadeu da Silva (2009), "Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo", destaca-se como um importante obra na compreensão das teorias do currículo. Silva explora não apenas as diversas teorias, mas também a relação intrínseca entre elas e a construção das identidades individuais e coletivas. A teoria pós-crítica, abordada pelo autor, se destaca ao analisar minuciosamente como as identidades são moldadas e negociadas dentro do ambiente educacional. Ao considerar as dimensões culturais, históricas e políticas, Silva oferece uma visão abrangente e crítica sobre como as identidades se formam e se transformam no contexto educativo. Essa análise detalhada das teorias do currículo não apenas enriquece o entendimento acadêmico, mas também oferece perspectivas valiosas para a prática educativa contemporânea.

É essencial reconhecer a significância e a riqueza das diversas tendências pedagógicas, pois cada uma oferece contribuições valiosas para a prática educativa. Ao abraçar as teorias pós-críticas, tradicionais, críticas e progressistas, é possível articular uma abordagem educacional que integra o melhor de cada uma delas. Valorizo a reflexão crítica e a transformação social propostas pelas teorias pós-críticas, ao mesmo tempo em que reconheço a importância da preservação do conhecimento e da estrutura oferecida pelas teorias tradicionais. As abordagens progressistas, por sua vez, enfatizam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de habilidades críticas, aspectos fundamentais para uma educação dinâmica e adaptável. Portanto, acredito que ao integrar essas diferentes perspectivas, é possível criar um ambiente educacional enriquecedor e inclusivo, atendendo às diversas necessidades dos estudantes e preparando-os de maneira mais abrangente para os desafios do mundo contemporâneo.

Como você integra as diferentes tendências pedagógicas em sua prática em sala de aula?

Gráfico 8 Estratégias de Integração de Tendências Pedagógicas

Fonte: elaboração própria

Ao analisar as respostas dos professores sobre como integram as diferentes tendências pedagógicas em suas práticas em sala de aula, emergem padrões notáveis. A maioria expressiva, correspondente a 57,9% dos entrevistados, indicou que aplica essas tendências de forma flexível e ocasional, dependendo do contexto e das necessidades dos alunos. No entanto, é importante questionar se essa flexibilidade pedagógica se traduz em práticas pedagógicas consistentemente adaptadas às particularidades dos estudantes. As opções de resposta oferecidas, "Aplico-as ocasionalmente" e "Utilizo-as de forma constante e abrangente," são amplas e podem levar a interpretações variadas.

De acordo com Libâneo (2006), é perceptível que as tendências se materializam na realidade das práticas escolares e na visão pedagógica de muitos professores, mesmo que estes não estejam plenamente conscientes dessa influência. O que muitas vezes acontece é que os educadores afirmam não seguir uma tendência específica, argumentando que a consideram equivocada. Contudo, observa-se que, em diversas situações do ambiente escolar cotidiano, essas correntes acabam por integrar sua abordagem profissional.

Por outro lado, 36,8% dos professores declararam utilizar as diferentes tendências pedagógicas de forma constante e abrangente em suas práticas em sala de aula. Contudo, a falta de exemplos específicos nas respostas limita nossa compreensão mais profunda das práticas pedagógicas desses professores. Seria relevante questionar em que medida a integração constante dessas tendências

pedagógicas pode se traduzir em benefícios concretos para o aprendizado dos alunos ou se pode limitar a flexibilidade necessária para atender às necessidades individuais. Conforme a observação de Libâneo, as tendências são observáveis na realidade das práticas educativas e na concepção pedagógica de diversos professores, mesmo que estes não estejam plenamente conscientes dessa influência (2006).

Em relação as tendências pedagógicas, podemos afirmar que o professor de qualidade não adota um currículo estático, mas sim um que se adapta às necessidades em constante evolução, sempre refletindo sobre sua prática educativa. De acordo com Becker (2001, p. 56) em "Construção do Conhecimento", "O conhecimento é o principal recurso do professor em sua atuação". Embora os desafios enfrentados pelos educadores sejam numerosos, é viável buscar uma formação contínua que englobe a práxis, integrando teoria e prática na realidade em que estão inseridos. Essa abordagem visa aprimorar o trabalho do professor, contribuindo de maneira significativa para a aprendizagem dos alunos.

As tendências indicadas pelas respostas são intrigantes, porém é crucial questionar como essas abordagens pedagógicas são concretizadas na prática e qual o verdadeiro impacto delas no ensino e na aprendizagem em sala de aula. Nesse contexto, Saviani (1983, p. 65) explora essas contradições ao descrever a situação da seguinte maneira:

> Os professores têm na cabeça o movimento e os princípios da escola nova. (...), porém, (...) a realidade em que atuam é tradicional. (...) A essa contradição se acrescenta uma outra: além de constatar que as condições concretas não correspondem à sua crença, o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho, isto é, ênfase nos meios (tecnicismo). (...) Aí está o quadro contraditório em que se encontra o professor: sua cabeça é escola novista, a realidade é tradicional (...)

Não há dúvidas de que as modalidades de ensino e suas representações permanecem "registradas" na memória coletiva dos envolvidos no campo da educação, e suas influências são refletidas. Com efeito, as construções simbólicas do passado deixam uma marca e são revividas na sensibilidade individual, profissional, histórica e cultural de cada pessoa. No âmbito do ensino, essa dinâmica se mantém. Pode-se observar que, nos diversos níveis educacionais, a educação e seus agentes têm carregado ao longo dos anos a persistente influência dos elementos tradicionais, que ainda permeiam e fundamentam a prática docente na escola.

O professor precisa estar bem familiarizado com as orientações pedagógicas, enquanto os alunos precisam desenvolver uma série de habilidades, desde saber estudar até participar ativamente de debates e fazer perguntas. É como se fosse uma parceria entre professor e alunos, uma dança chamada ensino e aprendizagem (VEIGA, 2008).

É crucial ressaltar que as teorias desempenham um papel essencial na prática educacional. Contudo, cabe ao professor construir sua abordagem com base nessas teorias, utilizando-as como orientações em vez de soluções prontas. O educador deve estudar e integrar essas teorias ao seu método pedagógico, pois funcionam como alicerces para sua prática. Não é aconselhável adotar exclusivamente uma única teoria ao longo da carreira. Em vez disso, é fundamental analisar e identificar qual delas se alinha melhor com seu desempenho acadêmico, visando à eficácia e à qualidade do ensino. Um projeto colaborativo para estruturar a aula busca abranger todos os aspectos do processo educacional. Ele orienta a reflexão com base na prática e visa a ser um guia para a dinâmica pedagógica durante as aulas (Veiga, 2008). À medida que novas situações surgem, opta-se pela abordagem mais adequada. Atualmente, observa-se uma integração dessas diversas tendências na prática docente.

Através dessa inovação pedagógica, Saviani (1983) almejava transcender a escolha entre a essência humana genérica e a realidade concreta vivida. Em sua visão, a Pedagogia Histórico-Crítica representa um ponto de partida e de chegada para uma prática social mais equitativa. Isso se dá ao superar tanto o autoritarismo presente na Pedagogia Tradicional quanto a abordagem mais liberal em relação aos conteúdos e disciplinas, característica da Pedagogia Nova. Assim, é possível optar por uma abordagem que integre de maneira dialética a prática e a teoria, valorizando o ensino estruturado e o conhecimento historicamente acumulado.

A compreensão das tendências pedagógicas, conforme delineado por Libâneo (2012), transcende a mera categorização, sugerindo a complexidade inerente à prática educativa. Segundo o autor, as teorias pedagógicas não se manifestam de maneira estanque, mas interagem de forma dinâmica, muitas vezes permeando a prática docente de maneira simultânea. Isso sugere que a adesão a uma única tendência pedagógica não reflete a riqueza e a diversidade necessárias para um ensino eficaz.

Por outro lado, Libâneo (2013) ressalta a importância da Didática como uma teoria ampla do ensino, focada na formação, atualização e aplicação dos procedimentos pedagógicos pelo professor. Tal abordagem fortalece a compreensão de que a prática educativa não é regida por uma única vertente, mas é construída por um conjunto complexo de influências e direcionamentos teóricos.

A análise das tendências pedagógicas, segundo Libâneo (2012), serve como uma ferramenta valiosa para os professores avaliarem suas práticas em sala de aula. Ao reconhecer que essas tendências não são estanques, mas sim interdependentes e multifacetadas, os educadores podem adotar uma postura reflexiva e adaptativa, selecionando aspectos de diferentes correntes pedagógicas para atender às demandas específicas de seus alunos e contextos educacionais.

Pode-se afirmar que, a compreensão da diversidade e da interconexão das tendências pedagógicas, como proposto por Libâneo, não apenas enriquece a prática docente, mas também ressalta a necessidade de uma abordagem flexível e adaptativa, onde os professores possam integrar elementos de diversas teorias para promover um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e eficiente.

A prática pedagógica constitui um dos elementos essenciais do processo de ensino-aprendizagem, abrangendo o conjunto de ações, estratégias e recursos que um professor emprega em sala de aula no exercício de sua função. É importante salientar que essa prática não se dá de forma neutra. Ela é influenciada por diferentes correntes, exercendo tanto uma influência ideológica quanto política na perspectiva de mundo do docente. Atualmente, essa amalgama de influências pode tornar desafiador para o professor definir claramente sua abordagem pedagógica. No entanto, é possível situar a prática em dois grandes paradigmas: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista.

Segundo Snyders (apud Luckesi, 1994, p. 64):

> O que baseia uma pedagogia, o que constitui o critério entre as pedagogias, são os conteúdos que estas apresentam, ou mais exatamente, as atitudes a que se propõem levar os alunos: que tipo de homem esperam formar? Uma pedagogia progressiva distingue-se de uma pedagogia conservadora, reacionária e fascista, pelo que diz.

Podemos concluir que, independentemente da manifestação, orientação ou execução, o que se torna crucial é assegurar a efetiva transmissão e a garantia do

processo de absorção do conhecimento, elevando assim a qualidade do processo educacional a um patamar superior.

Consolidando tal assimilação, Snyders (apud Luckesi, 1994, p. 64), declara que:

> Para se perceber a significação de uma pedagogia é necessária remontar ao seu elemento dominante: o saber ensinado. O que se diz e o que se oculta aos alunos? Como lhes é apresentado o mundo em que vivemos? Para que ações os conduzem as palavras, os silêncios, as atitudes implícitas e explicitas do mestre? Que ajuda se lhes dá, para ultrapassarem as mistificações interessadas, nas quais tantas forças contribuem para os manter?

Pode-se alcançar uma definição na qual, tanto filosoficamente quanto categoricamente, o educador atua de forma inseparável dentro da prática. Esse trecho se refere à importância de compreender a essência de uma abordagem pedagógica ao examinar o conhecimento transmitido aos alunos. Ele destaca a necessidade de questionar não apenas o que é ensinado, mas também o que está sendo omitido. Além disso, levanta questões sobre como os alunos percebem o mundo ao seu redor, influenciados pelas palavras, silêncios e comportamentos do professor. O objetivo é incentivar a reflexão sobre como os alunos são orientados a pensar e agir diante das informações e, ao mesmo tempo, como são auxiliados a discernir entre diferentes perspectivas e interpretações, especialmente diante de visões distorcidas ou manipuladas que possam surgir.

Portanto como elementos de diferentes cores se entrelaçam em uma pintura, as tendências pedagógicas se entrecruzam na prática escolar, criando uma tela rica e complexa que reflete a pluralidade de abordagens na educação.

Como você administra a inclusão digital em sala de aula?

Gráfico 9 Estratégias de Inclusão Digital em Sala de Aula

Fonte: elaboração própria

A análise das respostas dos professores à pergunta sobre como eles administram a inclusão digital em sala de aula revela dois principais enfoques. A maioria expressiva, representando 57,9% dos entrevistados, indicou que faz uso de recursos tecnológicos de maneira esporádica. Isso sugere que a integração da tecnologia no ambiente de ensino ocorre em momentos específicos, possivelmente em atividades pontuais que podem variar de acordo com o conteúdo ou as necessidades pedagógicas. Essa abordagem, em que a tecnologia é aplicada conforme necessário, pode refletir uma tentativa de equilibrar a incorporação da tecnologia com outras estratégias de ensino, adaptando-a de acordo com as circunstâncias.

Por outro lado, um grupo significativo de professores, correspondendo a 42,1% dos participantes, declarou utilizar recursos tecnológicos de forma constante em suas práticas pedagógicas. Esse dado evidencia uma preferência por uma abordagem mais sistemática na integração da tecnologia em sala de aula, indicando que esses educadores incorporam consistentemente recursos tecnológicos em suas atividades de ensino. Essa abordagem constante pode ser vista como uma demonstração de comprometimento com a utilização da tecnologia como parte essencial do ambiente educacional.

Esses resultados ressaltam a diversidade de práticas em relação à inclusão digital e à utilização de recursos tecnológicos na educação. A compreensão dessas abordagens pode ser fundamental para o desenvolvimento de estratégias de formação de professores e políticas educacionais que atendam às necessidades variadas dos educadores e dos alunos no contexto da sociedade digital em constante evolução.

Em seu livro "Dez competências para ensinar", Philippe Perrenoud (2000) destaca a evolução da sociedade e salienta a necessidade de a escola, enquanto agente formador na sociedade, adaptar-se a essas transformações. Este se coloca como um desafio significativo, especialmente quando relacionamos a integração da tecnologia digital na escola, já que o método de ensino está gradualmente passando por mudanças, sobretudo na esfera da rede pública. Diversos elementos exercem influência direta nesse processo, indo desde a escassez de recursos tecnológicos nas instituições educacionais até a falta de um programa de formação contínua que inclua

a utilização das Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação (TDIC) na prática pedagógica.

Perrenoud (2000) destaca a importância da utilização das novas tecnologias no ensino, considerando a imersão digital das crianças desde cedo. Isso evidencia a necessidade de métodos educacionais que valorizem esse ambiente tecnológico, já que as crianças não se adaptam a modelos de aprendizado obsoletos. O autor ainda enfatiza:

> Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e de imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação. (Perrenoud, 1999, p.128).

Compartilhamos da visão do autor, sublinhando que essas transformações estão profundamente enraizadas na cultura explorada por Pierre Levy (2009) em sua obra "Cibercultura". Levy oferece uma análise abrangente das mudanças resultantes da introdução das tecnologias no contexto social, levando em conta as revoluções e progressos nas mídias, bem como a adaptação do ser humano ao mundo moderno, o que ele denomina como uma mutação cultural. Uma das conjecturas principais é o surgimento de um novo paradigma universal, que se diferencia das formas culturais anteriores e continua a evoluir, sendo sustentado por uma base tecnológica indefinida. Mesmo após mais de duas décadas desde sua primeira edição em 1997, pela Éditions Odile Jacob, a obra de Pierre Lévy (2009), intitulada "Cibercultura", ainda provoca reflexões pertinentes sobre o mundo tecnológico, onde o virtual é concebido como um ambiente de comunicação e aprendizado.

Os jovens nascidos na década de 90, provenientes da geração X, compõem a geração Z, também conhecida como nativos digitais. Para eles, a integração da tecnologia no cotidiano é algo natural e constante, servindo a uma ampla gama de propósitos, desde a comunicação informal até as demandas do mercado de trabalho. Lemos (2002, p. 96) observa que "a geração 90 está habituada a multimídia, a realidade virtual e as redes de telemática. Ela não é somente literária e racional, mas simultânea...". O autor destaca assim como a sociedade percebe e utiliza a cibercultura, incluindo o compartilhamento de informações, interações virtuais e formas de formação comunitária.

Palfrey e Gasser (2011) destacam que os indivíduos nascidos antes dos anos 90, pertencentes à geração X, são comumente classificados como imigrantes digitais. Em comparação com os nativos digitais, essa parcela da população geralmente não demonstra a mesma necessidade constante de estar conectada à internet, e encontra mais dificuldades em adquirir habilidades para lidar com as tecnologias digitais. Uma característica marcante é a resistência em se adaptar ao universo tecnológico, o que resulta em desafios para estabelecer relações sociais virtuais e uma utilização menos abrangente das ferramentas disponíveis. Vale ressaltar a presença da lacuna digital entre os pais e professores, que, até então, são considerados imigrantes digitais - ou seja, pessoas de gerações mais antigas que cresceram em um ambiente analógico e tiveram um aprendizado tardio em relação ao uso de e-mails, manipulação de recursos digitais e navegação no mundo virtual.

É notável destacar a discrepância digital que existe entre os pais e professores, frequentemente chamados de imigrantes digitais, que são pessoas mais maduras que cresceram em um mundo analógico, aprenderam a lidar com recursos digitais tardiamente e só mais tarde se familiarizaram com o envio de e-mails e o uso de tecnologias digitais. Em contrapartida, os nativos digitais reconhecem de forma inata a linguagem digital, passando a maior parte de suas vidas online e considerando o mundo virtual como uma extensão natural do mundo real, sem fazer distinções claras entre suas identidades online e offline. Nesse contexto, a tecnologia desempenha um papel crucial na permanência dos nativos digitais no ciberespaço, já que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) moldam e reconfiguram a forma como eles se comunicam, trabalham, tomam decisões e pensam. Portanto, o professor, como mediador da aprendizagem, deve se apropriar dessas ferramentas para alcançar os objetivos e metas educacionais. Essa tarefa se apresenta desafiadora, especialmente porque a maioria dos professores pertence à categoria de imigrantes digitais e não recebeu uma formação adequada para utilizar eficazmente a tecnologia em suas práticas educacionais. Consequentemente, Gatti (2010) ressalta em suas pesquisas sobre a formação de professores e o currículo das licenciaturas que "os conhecimentos relacionados à tecnologia no ensino estão praticamente ausentes" (p.1374).

Moran (2006) destaca que os professores enfrentam o desafio de incorporar as tecnologias no processo de ensino. Muitos se esforçam para fazer isso da melhor maneira possível, mas a falta de familiaridade e domínio tecnológico acaba resultando

em uma abordagem mais restritiva, focada em controle e repetição. Embora tentem introduzir mudanças, muitas vezes não se sentem completamente preparados para usar a tecnologia de forma segura, conforme apontado pelos autores:

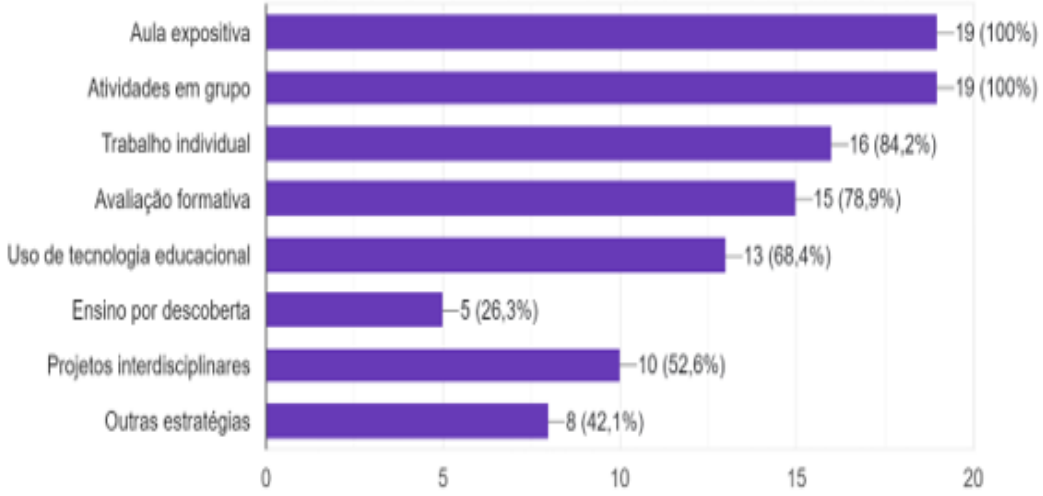
> O fato é que as tecnologias digitais chegaram à escola e o desafio posto por elas é enorme, principalmente para os professores que necessitam de formação para conhecer melhor as características dessa cultura, que tem adentrado os espaços educativos e que muitas vezes ficam em desuso por falta de conhecimento necessário para o uso eficaz dos recursos tecnológicos disponíveis no contexto educativo. (Frizon *et al* 2015, p. 10204)

Moran (2006, p.32) destaca a importância de diversificar as estratégias de ensino, atividades e métodos de avaliação. Os autores Santos e Santos (2017) concordam com essa perspectiva, enfatizando que, mesmo quando os alunos possuem autonomia no processo de aprendizagem, a mediação do professor continua sendo crucial.

A rápida evolução tecnológica tem um impacto significativo na forma como as pessoas interagem com o mundo, especialmente no contexto social e educacional. Anteriormente, lidar com um computador já era um desafio, mas hoje em dia, somos confrontados com a proliferação de dispositivos como celulares, tablets e notebooks, que se tornaram presença constante nas escolas. Conforme a perspectiva de Sampaio e Leite (1999), é crucial que o professor compreenda como esses instrumentos auxiliam na construção do pensamento do aluno, na maneira como ele percebe o mundo e aprende a utilizá-los como ferramentas de aprendizado. Portanto, os educadores precisam estar atentos e preparados para lidar com essa revolução tecnológica, considerando as demandas cotidianas dos nativos digitais, que estão cada vez mais imersos no ambiente digital.

Quais estratégias de ensino você utiliza em sua prática pedagógica para promover a aprendizagem dos alunos?

Gráfico 10 Estratégias para Maximizar a Aprendizagem dos Alunos



Fonte: elaboração própria

Entendendo o impacto dos procedimentos de ensino na prática docente, Luckesi (1994) ressalta a necessidade de uma proposta pedagógica clara para guiar a definição desses procedimentos. Ele enfatiza a importância de alinhar os procedimentos escolhidos com os objetivos de aprendizagem e as habilidades a serem desenvolvidas em cada conteúdo.

O trabalho apresenta uma lista abrangente de estratégias de ensino, evidenciando a diversidade de métodos pedagógicos utilizados. Estratégias como "Aula expositiva dialogada" e "Atividade em grupo" foram as mais adotadas, alcançando uma taxa de 100%, indicando uma preferência por métodos tradicionais. Em contrapartida, estratégias menos utilizadas, como "Ensino por descoberta" (26,3%) demonstra um uso mais restrito dessa abordagem que enfatiza a aprendizagem ativa e a resolução de problemas, sugerindo uma lacuna em sua aplicação em comparação com métodos mais tradicionais apontam para uma menor adoção de abordagens ativas de aprendizado e resolução de problemas.

A análise das estratégias educacionais revela nuances na adoção desses métodos. Estratégias como "Uso de tecnologia educacional" (68,4%) e "Projetos interdisciplinares" (52,6%) indicam um reconhecimento expressivo da importância da inovação e da interdisciplinaridade no cenário educacional atual.

Por outro lado, a categoria "Outras estratégias" (42,1%) ressalta a diversidade nas práticas pedagógicas. Esta porcentagem indica que alguns educadores estão adotando métodos específicos que não foram contemplados nas opções predefinidas, enriquecendo a abordagem educacional.

Além disso, estratégias como "Trabalho individual" (84,2%) e "Avaliação formativa" (78,9%) mostram altas taxas de adoção, refletindo um compromisso com a avaliação contínua e a adaptação às necessidades individuais dos alunos.

É fundamental ressaltar que a seleção de estratégias de ensino depende dos objetivos do docente e das habilidades a serem desenvolvidas e alcançadas em cada conteúdo. Além disso, as estratégias não são absolutas, podendo ser adaptadas e combinadas conforme a conveniência ou necessidade do docente (Petrucci e Batiston, 2006).

Essa análise evidencia a variedade de estratégias utilizadas pelos professores, enfatizando a predominância de métodos tradicionais e a menor aplicação de estratégias inovadoras, o que pode impactar a adoção de abordagens ativas e de resolução de problemas na sala de aula.

As estratégias pedagógicas são essenciais para atingir metas educacionais, exigindo clareza nos objetivos para avaliar o progresso. A seleção e aplicação dessas estratégias requerem um profundo entendimento individual do aluno por parte do professor. Além disso, a natureza do conteúdo e o contexto dos estudantes impactam diretamente as estratégias adotadas, variando conforme os tipos de conhecimento e as necessidades do ambiente.

Dessa maneira, ao mencionar as "estratégias de ensino", faz-se referência aos métodos empregados pelos professores para conduzir o processo educacional, adaptando-se a cada atividade e aos objetivos almejados. Segundo Anastasiou e Alves (2004, p. 71), ressalta-se que:

> As estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem. Por isso, os objetivos que norteiam devem estar claros para os sujeitos envolvidos – professores e alunos – e estar presentes no contrato didático, registrado no Programa de Aprendizagem correspondente ao módulo, fase, curso, etc...

Os desafios enfrentados pelos professores são diversos, desde lidar com questões imprevistas até responder a incertezas nos resultados. Esta diversidade de

estratégias revela uma adoção considerável de métodos tradicionais e práticas mais interativas. Essa ampla gama de abordagens reflete a busca por uma educação equilibrada que combine a transmissão de conhecimento com a colaboração entre os alunos.

Petrucci e Batiston (2006, p. 263) relacionam a origem da palavra "estratégia" à sua história militar, notando sua evolução do contexto bélico para uma aplicação difundida nos ambientes empresariais atuais. No entanto, os autores reconhecem que:

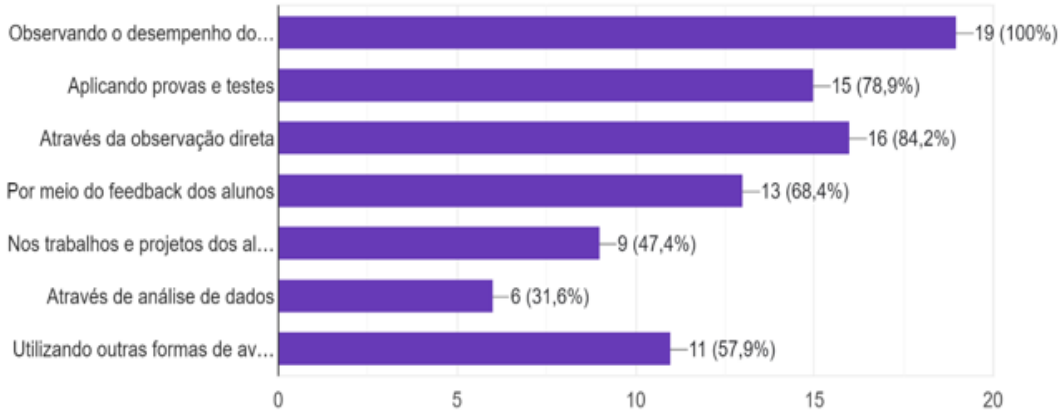
> [...] a palavra ‘estratégia’ possui estreita ligação com o ensino. Ensinar requer arte por parte do docente, que precisa envolver o aluno e fazer com ele se encante com o saber. O professor precisa promover a curiosidade, a segurança e a criatividade para que o principal objetivo educacional, a aprendizagem do aluno, seja alcançada.

O termo "estratégia" no ensino destaca a importância do professor em encantar os alunos pelo saber, promovendo curiosidade, segurança e criatividade para garantir uma aprendizagem eficaz.

Portanto, esses dados revelam a riqueza e a diversidade do cenário educacional atual, onde se entrelaçam métodos consolidados e novas abordagens. A análise dessas informações não apenas oferece um retrato abrangente das estratégias de ensino em vigor, mas também proporciona uma base sólida para debates mais aprofundados sobre aprimoramentos nas práticas pedagógicas, visando atender plenamente às demandas de aprendizado dos estudantes nesta era dinâmica. Ademais, sinaliza áreas que podem se beneficiar de maior exploração e evolução, como a ampliação do uso do "Ensino por descoberta" e a integração mais efetiva da tecnologia educacional.

Como você avalia a eficácia das suas estratégias de ensino?

Gráfico 11 Autoavaliação da Eficácia das Estratégias de Ensino



Fonte: elaboração própria

A educação, especialmente a escolar, vai além do princípio básico de adquirir conhecimento ou transmiti-lo, dependendo da perspectiva. Ela também desempenha um papel crucial na socialização de valores sociais e institucionais. Nesse contexto, é fundamental considerar o papel do professor nesse processo. É necessário avaliar as estratégias que ele emprega para garantir que estejam alinhadas com o que é proposto pelas políticas institucionais. É importante ressaltar que o professor tem a liberdade de escolher suas estratégias, porém deve ter o cuidado de garantir que elas alcancem os objetivos estabelecidos pelo sistema em vigor. Isso se torna ainda mais evidente no caso do sistema público de ensino, onde o professor representa a entidade que implementou as políticas educacionais públicas.

A concretização das estratégias de ensino-aprendizagem demanda que o professor esteja devidamente preparado e possua conhecimento para avaliar, escolher, estruturar e apresentar as melhores ferramentas que facilitem a aprendizagem. Anastasiou e Alves (2004, p. 68) explicita que

> [...] é por intermédio das estratégias que se aplicam ou exploram-se os meios, modos, jeitos e formas de evidenciar o pensamento, respeitando as condições favoráveis para executar ou fazer algo. Esses meios comportam determinadas dinâmicas, onde se faz necessário o conhecimento do aluno para a escolha da estratégia.

É válido ressaltar que as estratégias de ensino-aprendizagem e o próprio ato de aprender são influenciados pela interação entre o professor e o aluno, levando em conta diversos fatores como outros profissionais da instituição, os ambientes de

aprendizado e convivência, além da equipe gestora. Contudo, é o professor quem desempenha um papel crucial nessa dinâmica, pois é incumbência dele estabelecer uma relação aberta e sincera com os alunos, de modo a manter a motivação e o sentimento de pertencimento ao processo de aprendizagem de forma constante. Portanto, o êxito na administração das abordagens de ensino-aprendizagem também está condicionado à personalidade, habilidade e aptidão para estabelecer conexões e liderar indivíduos.

Dado o papel crucial que o educador exerce na administração das abordagens de ensino-aprendizagem, juntamente com os fatores que o moldam, as estratégias podem ser orientadas para a aprendizagem, com o aluno no centro do processo educacional, ou para o ensino, com o professor como figura central. As estratégias que priorizam a aprendizagem (aluno) são também conhecidas como ativas, enquanto aquelas voltadas para o ensino (professor) são referidas como tradicionais (Lima, 2011; López, 2011).

A abordagem de ensino-aprendizagem centrada no ensino prioriza a transmissão de conhecimento, com o professor como figura central. Nessa metodologia, o aluno executa o programa delineado e estabelecido pelo educador, mesmo que participe e realize algumas atividades. O aluno não desempenha um papel ativo no processo, pois a dinâmica é hierárquica, e o objetivo principal não é a construção do conhecimento ou a formação integral do indivíduo, mas sim a consolidação da transmissão e retenção do conhecimento. Em contrapartida, a estratégia voltada para a aprendizagem envolve a construção do conhecimento por meio de interações, reflexões e outros valores educacionais emancipatórios, tendo o aluno como ponto central do processo educativo. Na abordagem centrada na aprendizagem, é essencial promover a interação entre os alunos e entre estes e o professor.

A aprendizagem ativa implica o uso de estratégias que promovem uma relação mais horizontal entre os envolvidos, principalmente por meio de abordagens que valorizam o trabalho em grupo e que quebram com a transmissão passiva do conhecimento pelo professor. Nesse contexto, o professor assume o papel de facilitador e motivador do processo, empregando ferramentas que estimulem a aprendizagem significativa dos alunos (Lima, 2011; López *et al*, 2011). Na abordagem de aprendizagem ativa, o centro de atenção deixa de ser o professor e passa a ser o aluno, o que acarreta numa transição do ato de ensinar para o de aprender.

De acordo com López *et al*. (2011), as correntes educacionais em vigor promovem uma abordagem pedagógica mais orientada para a aprendizagem ativa em comparação com o método tradicional de ensino. Portanto, é essencial uma redefinição do papel do professor. A atuação do educador deve ser mediadora e facilitadora da aprendizagem, criando condições para que os alunos possam desenvolver a habilidade de aprender por si mesmos. O modelo focado na aprendizagem demanda uma mudança de postura por parte do aluno, que precisa compreender que não é apenas um receptor passivo de informações, mas um participante ativo no processo, que deve cultivar suas práticas acadêmicas por meio do diálogo e da pesquisa (López *et al*, 2011).

É importante salientar que as práticas educativas embasadas em uma metodologia dialética e na abordagem sociocultural, como afirmam Castaman e de Bortoli (2020), destacam-se por promover uma interação dinâmica e participativa entre professor e aluno. Este enfoque pedagógico não se limita apenas à transmissão de conhecimento, mas também almeja o desenvolvimento da capacidade crítica e reflexiva dos educandos. Dessa maneira, o ambiente educacional se transforma em um espaço propício ao diálogo e à troca de ideias, o que por sua vez estimula o pensamento autônomo e criativo dos alunos.

Essas práticas preconizam a colaboração entre professor e estudante, sendo um veículo para promover a capacidade crítica e reflexiva dos educandos. Esta abordagem destaca a necessidade premente de um ambiente educacional que estimule o diálogo e a troca de ideias, visando ao desenvolvimento pleno e criativo do pensamento dos alunos.

> [...] práticas educativas, a partir de uma metodologia dialética, pautada na abordagem sociocultural, compreendem que o trabalho pedagógico deve ser construído em parceria entre professor e estudante, ou seja, ensinando os educandos a refletir e a criticar, por meio de desafios ao funcionamento pleno e criativo de seu pensamento [...] (Castaman; Bortoli, 2020, p.42)

Nessa situação, é crucial compreender as práticas educativas como atividades que se desdobram em diversos contextos e esferas da vida individual e social do ser humano, podendo ser formalizadas ou não, em diferentes formas (Libâneo, 2005). De cordo com as respostas dos dados coletados, observa-se as variedades de estratégias de ensinagem.

Dessa forma, ao abordar o ensino nas escolas de Ensino Fundamental de Picuí, utiliza-se o termo "estratégias de ensinagens", no plural, pois no singular foi introduzido por Anastasiou em 1994 e que se refere a:

> [...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela (Anastasiou; Alves,2015, p.20)

Analisando as informações apresentadas e os dados levantados, é possível concluir que ao adotar o conceito de “estratégias de ensinagens” para o Ensino Fundamental em Picuí, torna-se imperativo considerar que a prática deve ser orientada para uma abordagem educativa que promova a emancipação do sujeito. Isto implica que a relação pedagógica entre professor e aluno será marcada pela construção e desconstrução de conhecimentos, a partir de conceitos e experiências vividas, bem como pela criação de novos contextos. Também é importante ressaltar que fica evidente a existência de uma diversidade de respostas dos professores, o que indica a implementação de diversas abordagens de ensino em sala de aula.

Anastasiou e Alves (2015) sugerem que a aplicação das estratégias de ensinagem exige do professor uma prática educativa dinâmica, participativa, interativa e criativa, que estimule o desenvolvimento das capacidades mentais. Isso implica, de forma dialética, a habilidade de mobilizar, construir e elaborar a síntese do conhecimento, a fim de facilitar a compreensão de todo o processo de ensino, desde a primeira visão ou abordagem inicial, passando pela análise efetiva, até a síntese de alta qualidade. Vasconcelos (1994) reitera e enfatiza os três momentos essenciais do método dialético para propósitos educacionais: a mobilização para o conhecimento, a construção do conhecimento e a elaboração da síntese do conhecimento, os quais podem ocorrer simultaneamente. Diante do exposto, por meio da interação entre professor e estudante, ocorre a construção de um compromisso ético-didático, no qual são formuladas táticas para a integração de conteúdos vinculados à vivência social.

Diante dos argumentos apresentados, podemos afirmar que é de responsabilidade do educador agir como um estrategista habilidoso, examinando, escolhendo, organizando e apresentando os recursos mais apropriados para facilitar o estudante na construção do seu conhecimento, na promoção da sua autonomia intelectual e no estímulo ao pensamento crítico e construtivo. Dessa forma, o papel

do professor é de extrema importância nesse processo educacional, “A construção do conhecimento é um momento de desenvolvimento operacional da atividade do aluno, de sua práxis, que pode ser predominantemente perceptiva, motora ou reflexiva” (Anastasiou, 2015, p. 20).

A afirmação de Anastasiou enfatiza que a construção do conhecimento não é um simples ato de absorção passiva de informações, mas sim um processo ativo e dinâmico. Envolve o engajamento do aluno em uma variedade de atividades que podem ser principalmente perceptivas (baseadas na percepção sensorial), motoras (envolvendo ações físicas) ou reflexivas (requerendo pensamento crítico e análise).

Essa diversidade de modalidades destaca a complexidade da aprendizagem e a necessidade de abordagens pedagógicas flexíveis. Portanto, os educadores devem considerar a variedade de estilos de aprendizagem e fornece oportunidades para os alunos se envolverem de maneiras que melhor atendam às suas necessidades individuais. Isso promove uma compreensão mais profunda e duradoura dos conceitos, incentivando a aplicação prática do conhecimento adquirido.

Como observado, a análise das respostas à pergunta sobre a avaliação da eficácia das estratégias de ensino revela um panorama diversificado de métodos de avaliação empregados pelos professores. Essas estratégias desempenham um papel crucial na avaliação do processo de ensino e aprendizagem, bem como no aprimoramento contínuo das práticas pedagógicas. É notável que todas as opções de resposta tenham sido selecionadas por pelo menos uma parcela dos participantes, o que destaca a diversidade de métodos em uso.

A estratégia de avaliação mais amplamente adotada, com uma taxa de 100% de adesão, é a "Observação do desempenho dos alunos". Isso evidencia a ênfase na avaliação contínua do progresso dos alunos como um meio fundamental de medir a eficácia das estratégias de ensino. A observação direta, também altamente valorizada com uma taxa de 84,2%, destaca a importância da avaliação baseada na observação ativa de comportamentos e interações dos alunos em sala de aula.

Métodos tradicionais, como "Aplicação de provas e testes" (78,9%) e "Feedback dos alunos" (68,4%), são amplamente empregados para avaliar o impacto das estratégias de ensino. Essas abordagens oferecem informações valiosas sobre o desempenho dos alunos e permitem ajustes nas práticas pedagógicas com base nos resultados obtidos.

A análise de trabalhos e projetos dos alunos (47,4%) e outras formas de avaliação (57,9%) também são mencionadas, indicando a importância de métodos alternativos de avaliação que podem ser mais alinhados com abordagens pedagógicas específicas ou com a natureza do conteúdo ensinado.

No entanto, é importante notar que estratégias mais orientadas por dados, como a "Análise de dados" (31,6%), têm uma representação menor. Isso sugere que a análise sistemática de dados para avaliar a eficácia das estratégias de ensino pode não ser tão amplamente praticada quanto outras formas de avaliação.

Ao considerarmos as teorias apresentadas por Zabala (1998), é notável a importância de selecionar estratégias pedagógicas alinhadas aos objetivos educacionais, abarcando os diversos tipos de conteúdo. A predominância da observação do desempenho dos alunos, como evidenciado nos dados da pesquisa, reflete uma prática consolidada, mas sugere a necessidade de explorar alternativas que possam enriquecer a avaliação do aprendizado.

Vasconcellos (1994) oferece elementos direcionadores valiosos para a definição de estratégias de ensino, enfatizando a significação, problematização e criticidade no processo educativo. Contudo, a predominância de métodos tradicionais de avaliação nos dados da pesquisa indica uma possível lacuna na aplicação prática desses princípios.

Anastasiou e Alves (2015) apresentam uma gama diversificada de estratégias de ensino, proporcionando aos educadores um leque de opções para enriquecer o processo educativo. A observação do desempenho dos alunos, amplamente adotada, demonstra o interesse contínuo na monitorização do progresso individual.

resumidamente, ao considerar as estratégias de ensino mencionadas na pesquisa, percebemos a importância de alinhá-las aos objetivos educacionais e de buscar alternativas para enriquecer a avaliação do aprendizado. Além disso, a predominância de métodos tradicionais de avaliação sugere a necessidade de explorar formas mais dinâmicas e participativas de avaliar o progresso dos alunos. Essa abordagem, alinhada às teorias de Zabala, Vasconcellos e Anastasiou e Alves, pode contribuir para uma prática educativa mais efetiva e significativa.

Esses resultados demonstram a complexidade das abordagens de avaliação adotadas pelos professores e ressaltam a necessidade de compreender melhor essas práticas de avaliação, bem como a importância de considerar métodos baseados em dados para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem de forma contínua.

O método de ensino e avaliação escolar da era medieval revela práticas que, mesmo nos dias atuais, guardam notável semelhança com aquelas adotadas na maioria das escolas brasileiras no século XXI. Nas escolas medievais, o mestre ministrava aulas para um público diversificado, composto por alunos de diferentes idades e com disparidades significativas nos conhecimentos prévios.

O ensino abordava um conjunto específico de temas de maneira repetitiva, sem uma grande preocupação em avaliar o progresso individual dos estudantes. O mestre organizava o conhecimento de acordo com sua lógica pessoal ou conforme o trajeto intelectual que considerava mais apropriado.

Essa perspectiva de estabelecer critérios de excelência educacional, de forma precisa, levou à implementação de avaliações escolares regulares, escritas, formais e padronizadas para os alunos em cada instituição de ensino (Perrenoud, 1990). De acordo com os dados, isso não acontece com os professores de Picuí, observa-se uma variação de autoanálise das estratégias de ensino.

Sendo assim, de acordo com Perrenoud, “diferenciar o ensino [seria] fazer com que cada aprendiz vivencie, tão frequentemente, quanto possível, situações fecundas de aprendizagem” (Perrenoud, 1999 [1997], p. 9). Perrenoud destaca que a necessidade de adaptar o ensino às particularidades individuais vai além do simples respeito às pessoas e do senso pedagógico. Segundo o autor, essa preocupação é uma demanda por igualdade: a negligência em relação às diferenças resulta na transformação das disparidades iniciais frente à cultura em desigualdades no processo de aprendizagem e, consequentemente, no desempenho escolar bem-sucedido ou malsucedido (Idem, grifo do autor).

Em um destacado artigo veiculado no periódico francês Le Monde, em 2010, Edgar Morin (2006) faz alusão ao sistema Terra de maneira que também se mostra relevante para a reflexão acerca do sistema Escolar:

> Quando um sistema é incapaz de tratar dos seus problemas vitais, degrada-se, desintegra-se ou então é capaz de suscitar um meta- -sistema capaz de tratar dos seus problemas: metamorfoseia-se. (…) O provável é a desintegração. O improvável, mas possível, é a metamorfose. (…) Hoje, tudo deve ser repensado. Tudo deve ser recomeçado. Já existe, em todos os continentes, um fervilhamento criativo, uma série de iniciativas locais, no sentido da regeneração económica, ou social, ou política, ou cognitiva, ou educacional, ou ética, ou da reforma da vida. Estas iniciativas não se conhecem entre si, mas são o viveiro do futuro. (…) Já não chega denunciar, é preciso enunciar.

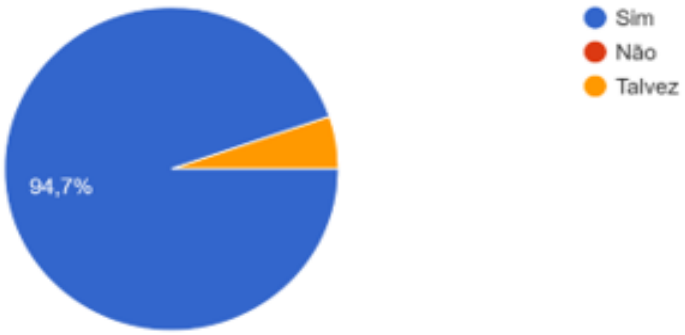
A afirmação de Edgar Morin (2006) sublinha a necessidade de um sistema enfrentar seus desafios essenciais de forma eficaz. Ele sugere que, quando um sistema falha em abordar e solucionar suas questões fundamentais, pode entrar em processo de deterioração ou desintegração. No entanto, Morin também aponta para a possibilidade de o sistema instigar uma transformação profunda, uma metamorfose, para lidar com esses desafios de maneira mais eficiente e sustentável.

Ao relacionarmos isso à habilidade de autoavaliação das estratégias de ensino diversificadas representadas no gráfico, podemos inferir que é crucial que o sistema educacional seja capaz de avaliar de forma crítica suas abordagens de ensino. Se o sistema não conseguir se adaptar e evoluir para atender às necessidades e desafios em constante mudança na educação, poderá estar sujeito à desintegração. Contudo, ao reconhecer a necessidade de mudança e adotar iniciativas criativas e inovadoras, o sistema pode passar por uma transformação positiva, promovendo uma melhoria na qualidade da educação.

Essa conexão enfatiza a importância não apenas de identificar os problemas na educação, mas também de implementar estratégias inovadoras e eficazes para enfrentá-los. A autoavaliação e a capacidade de se adaptar são elementos cruciais para a sobrevivência e o desenvolvimento saudável de qualquer sistema, incluindo o sistema educacional**.**

Você acredita que as estratégias de ensino podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor?

Gráfico 12 O Impacto das Estratégias de Ensino no Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: elaboração própria

A análise das respostas à pergunta sobre se os professores acreditam que as estratégias de ensino podem contribuir para o desenvolvimento profissional reflete uma visão majoritariamente positiva. Cerca de 94,7% dos professores expressaram a crença de que essas estratégias desempenham um papel relevante e benéfico em seu desenvolvimento profissional. Isso evidencia a percepção de que as estratégias de ensino não são apenas ferramentas para melhorar o aprendizado dos alunos, mas também instrumentos valiosos para o aprimoramento da prática pedagógica e o crescimento profissional dos educadores. Por outro lado, 5,3% dos professores responderam "talvez", o que pode indicar uma visão mais ambígua ou uma necessidade de maior reflexão sobre a relação entre estratégias de ensino e desenvolvimento profissional. Em suma, essa análise destaca a importância atribuída pelos professores às estratégias de ensino como elementos-chave em sua jornada de aperfeiçoamento e aprendizado contínuo como educadores.

O pensador francês Alain argumentou que "a cultura que é partilhada dá origem às diferenças" (1990, p. 58). Essa afirmação destaca a importância de um ambiente educativo que promova um conjunto de conhecimentos compartilhados entre os estudantes, permitindo que as particularidades individuais se sobressaiam e enriqueçam a aprendizagem coletiva.

Essa perspectiva tem implicações significativas para o desenvolvimento profissional do professor. Ela ressalta a necessidade de um ambiente educacional inclusivo, onde sejam oferecidas oportunidades de aprendizado e reflexão que abordem não apenas os aspectos técnicos e pedagógicos, mas também a compreensão e valorização das diferenças culturais e individuais dos alunos. Isso contribui para a construção de um ambiente de ensino respeitoso e diversificado.

Ao cultivar essa visão de valorização das diferenças e produção do "comum", os professores se tornam agentes de transformação social. Eles promovem uma educação mais equitativa e fortalecem os laços de pertencimento entre os alunos e a sociedade como um todo. Portanto, a citação de Alain ressalta a importância da educação na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o bem comum, o que está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento profissional e à prática pedagógica dos professores.

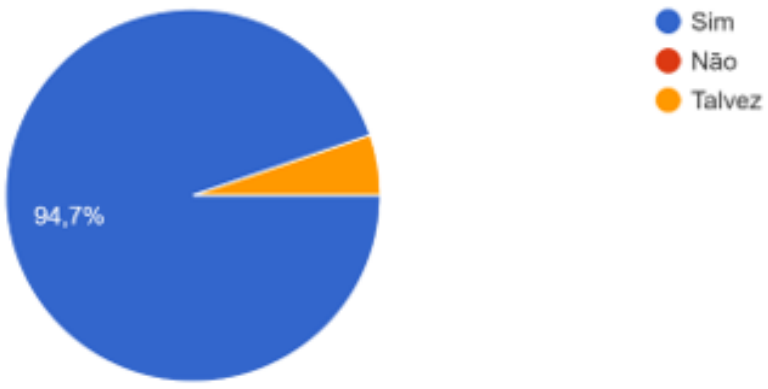
A prática de aprender e estudar em conjunto é essencial para fomentar uma convivência harmoniosa na sociedade. Para alcançar esse objetivo, é imperativo contar com uma educação pública que transcenda os limites do conhecido e nos

conduza para horizontes mais amplos. A verdadeira educação é aquela que nos instiga a vislumbrar possibilidades de sermos outros, de nos reinventarmos. É comum que muitos citem de maneira imprecisa a famosa frase de Píndaro, “torna-te no que és”, quando a versão exata é “torna-te no que aprendeste a ser” (Quérini, 2016). Este equívoco sublinha a importância da educação não apenas para nos restringirmos ao que já conhecemos, mas para nos capacitar a iniciar o que ainda não somos.

Esse princípio tem uma conexão profunda com a constatação de que 94,7% dos professores acreditam que as estratégias de ensino podem efetivamente contribuir para o desenvolvimento profissional. A partir dessa perspectiva, percebemos que a educação não é uma via de mão única, mas um processo coletivo de crescimento e aprimoramento. Os educadores desempenham um papel crucial ao guiar os estudantes, capacitando-os com as ferramentas necessárias para uma jornada de aprendizado autônomo e reflexivo. Isso não apenas transmite conhecimento, mas também promove uma evolução contínua, moldando indivíduos em constante formação. Nesse sentido, o desenvolvimento profissional do professor é fruto da experiência e reflexão sistemática sobre sua própria prática (Villegas Reimers, 2003). Conforme evidenciamos, o desenvolvimento profissional dos professores é concebido como um procedimento, que pode ser empreendido de maneira solitária ou coletiva. É essencial que esse processo se enquadre no ambiente de trabalho do docente, ou seja, a escola, e que promova a ampliação de suas habilidades profissionais por meio de uma variedade de experiências, sejam elas formais ou informais.

Você já utilizou alguma metodologia diferenciada em sala de aula?

Gráfico 13 Inovação Pedagógica na Prática Docente



Fonte: elaboração própria

A análise das respostas revela uma adesão significativa, com 94,7% dos professores indicando ter utilizado metodologias diferenciadas em suas práticas pedagógicas. Esse alto percentual reflete um reconhecimento generalizado entre os educadores sobre a importância de diversificar os métodos de ensino para atender às distintas necessidades e estilos de aprendizagem dos alunos. Tal disposição em empregar abordagens variadas sugere uma abertura para inovações pedagógicas e um compromisso em proporcionar experiências de aprendizagem mais inclusivas e eficazes.

Por outro lado, os 5,3% que responderam "talvez" indicam uma posição mais cautelosa. Para esse grupo, a implementação de metodologias diferenciadas pode ainda ser uma consideração em aberto, possivelmente dependente de fatores específicos do contexto educacional ou da necessidade de maior capacitação. Essa postura reflexiva demonstra uma abertura para avaliar e adotar práticas pedagógicas inovadoras de forma criteriosa, o que pode contribuir para uma abordagem mais informada e adaptada ao perfil dos estudantes. Em conjunto, essas respostas refletem uma dinâmica interessante no âmbito da formação de professores, indicando uma valorização crescente da diversificação de métodos como um meio eficaz de promover um ensino mais inclusivo e engajador.

Na década de sessenta, surgiu nos Estados Unidos uma abordagem conhecida como tecnologia educacional, influenciada pelos princípios da escola ativa. Essa perspectiva incorporou no ensino os métodos de planejamento eficaz e racional adotados nas empresas capitalistas modernas, pautados na maximização da eficiência e eficácia na relação entre objetivos, meios e resultados.

Esse período marcou uma fase de modernização e padronização do ensino, com a aplicação de técnicas para operacionalizar os objetivos educacionais, visando uma programação mais precisa das atividades de ensino. Essas práticas eram meticulosamente planejadas, considerando pré-requisitos, sequências e conexões conceituais, além de avaliações com instrumentos previamente validados.

Em última análise, isso envolveu o uso de um conjunto de ferramentas psicométricas, exigindo do professor a transformação em um educador com habilidades tecnológicas ou, alternativamente, tornar-se um simples executor de instrumentos criados por especialistas diversos, que atuam como engenheiros educacionais na produção de materiais didáticos e testes de avaliação educacional.

A crítica à abordagem metodológica do ensino que prioriza principalmente o processo de ensino-aprendizagem, tanto na perspectiva humanista (escolanovista) quanto na tecnicista, será enfatizada no contexto brasileiro, destacando a influência sócio-política da educação em sua totalidade e como isso se manifesta nas interações de aprendizado na sala de aula. A transição da concepção estritamente instrumental de metodologia para uma visão mais abrangente não ocorreu de maneira abrupta e evidente.

Ela se desdobrou a partir das análises críticas das práticas educacionais populares e escolares das décadas de sessenta, em conjunto com as ideias das teorias crítico-reprodutivistas do início dos anos setenta, e, por fim, com as iniciativas de democratização do ambiente escolar surgidas nos movimentos sociais da segunda metade dos anos setenta e no início da década de oitenta.

A partir da tentativa de fundamentar uma perspectiva histórico-dialética na concepção de metodologia de ensino, surgem diversas propostas, que mencionarei sem a intenção de detalhá-las ou analisá-las. Estou me referindo às abordagens de metodologia de ensino baseadas na pedagogia do diálogo e do conflito; na pedagogia dos oprimidos; na pedagogia crítica dos conteúdos; na pedagogia centrada na prática; e na pedagogia fundamentada na perspectiva da investigação-ação.

Libâneo (2008) explica que a pedagogia é a disciplina que se dedica ao estudo do processo educativo, sendo uma ciência de natureza humana, prática e teórica, que abrange diversas áreas de conhecimento e se fundamenta na investigação, análise e compreensão científica dos fenômenos educacionais. Nesse contexto, fica claro que a didática se insere como um subcampo da pedagogia, concentrando-se de maneira mais específica na análise do processo de ensino e, por consequência, da aprendizagem.

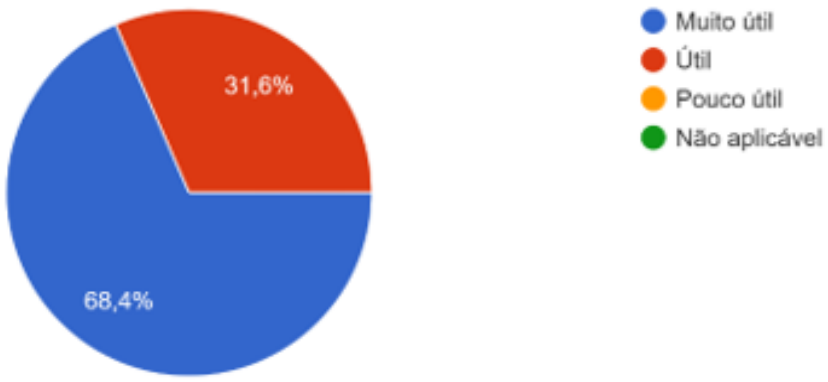
As abordagens de ensino constituem construções pedagógicas. Elas têm a responsabilidade de examinar os métodos e as técnicas utilizadas no processo educacional. Originando-se do grego, onde "metá" denota "atrás" ou "através", "hodós" significa "caminho", e "logos" se refere a "ciência" ou "arte", entendemos, a partir de suas raízes, que se trata do estudo dos caminhos para atingir um determinado objetivo. Dessa forma, metodologia representa o estudo dos métodos em geral, e quando se trata de metodologia de ensino, aborda especificamente o estudo dos métodos de ensino. Conforme destacado por Araújo (2017, p. 20):

> [...] a metodologia de ensino busca imprimir um dado norteamento, fundado numa orientação que envolve a totalidade do processo de ensino, buscando, através dele, racionalidade e operacionalização, o que implica necessariamente, em recusa à improvisação. A metodologia de ensino também não pode erigir-se somente como finalidade, nem se apresentar com importância maior do que o aluno ou sobrepô-lo, uma vez que ela se constitui fundamentalmente como mediação entre o professor e o aluno, a qual se desenrola, tendo em perspectiva a formação dos alunos, sua autonomia, sua emancipação, seu desenvolvimento pessoal.

A seleção dos métodos de ensino depende, em primeiro lugar, da definição da metodologia, já que esta estabelece o paradigma orientador e leva em consideração o contexto em que será aplicada. Ao aplicar os conhecimentos pedagógicos e didáticos na prática de ensino, o professor apresenta os conteúdos de forma organizada, de modo a torná-los compreensíveis para os alunos, que devem relacioná-los com o que já sabem e atribuir significados pessoais ao novo aprendizado. O professor atua como intermediário entre os conhecimentos e os alunos, desempenhando esse papel crucial no ambiente educacional, conferindo sentido ao conhecimento e permitindo que os educandos o integrem em suas atividades práticas.

Qual é a sua opinião sobre o uso de jogos educativos em sala de aula?

Gráfico 14 Jogos Educativos: Potencializando o Aprendizado em Sala de Aula



Fonte: elaboração própria

A análise das respostas à pergunta sobre o uso de jogos educativos em sala de aula revela uma visão positiva e favorável por parte da maioria dos professores. Com um expressivo percentual de 68,4% indicando que consideram os jogos educativos como "muito úteis", e um adicional de 31,6% os classificando como "úteis",

fica evidente que a maioria dos educadores enxerga o potencial dessas ferramentas no contexto pedagógico. Essa atitude favorável sugere um reconhecimento da eficácia dos jogos educativos como recursos valiosos para promover o aprendizado dos alunos.

A abertura para a incorporação de jogos educativos também pode ser interpretada como uma resposta à necessidade de engajar os alunos de maneira mais lúdica e participativa no processo de aprendizagem. A crescente aceitação dessas ferramentas no ambiente escolar reflete uma adaptação às transformações no cenário educacional, onde a tecnologia e a inovação desempenham um papel cada vez mais relevante.

Portanto, essa análise dos dados sugere que os jogos educativos são percebidos como uma estratégia promissora para enriquecer o ambiente de aprendizagem e proporcionar experiências mais dinâmicas e envolventes para os alunos em sala de aula.

Os saberes pedagógicos e didáticos constituem uma parte essencial do conjunto de conhecimentos profissionais dos professores. Estes saberes, que abrangem conhecimentos, habilidades e competências, derivam tanto da formação docente quanto da prática de ensino. Eles englobam desde os elementos que precedem o processo de ensino, como a pesquisa e o planejamento, até aqueles presentes no ato de ensinar, como a gestão da sala de aula, a comunicação verbal e a mediação didática dos conteúdos.

Além disso, abarcam também aspectos posteriores ao processo de ensino, como a avaliação e o replanejamento. Os saberes pedagógico-didáticos são fundamentais para a profissão docente, sendo alicerces sem os quais a prática de ensino não seria possível. Esses saberes se desenvolvem principalmente durante o exercício da profissão, mas têm seu início na socialização profissional, que se inicia com o curso de graduação. Quando conscientemente aplicados pelos profissionais, conduzem ao desenvolvimento do profissionalismo docente (D’ávila, 2017).

A ludicidade é um conceito multifacetado, embora não esteja oficialmente registrado em dicionários. Para muitos, é erroneamente reduzida a termos como jogo, brincadeira, lazer ou recreação, quando na verdade esses são apenas exemplos de suas manifestações e não a sua essência. Huizinga (2004), Caillois (1990) e Brougère (2005) são estudiosos que se dedicaram ao estudo do jogo como uma expressão cultural da ludicidade, investigando-a em sua materialidade e contexto social.

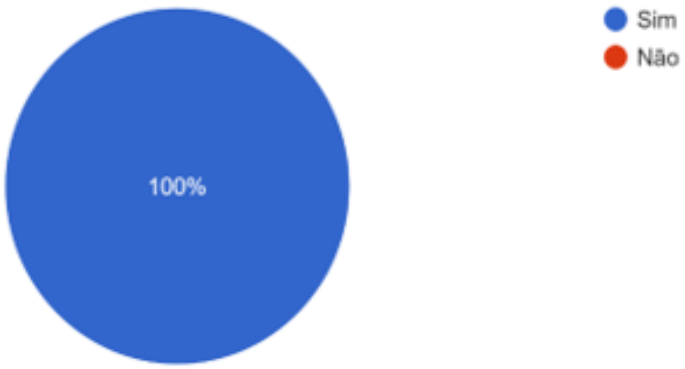
A pesquisadora portuguesa Lopes (2004) concebe a ludicidade como um fenômeno comunicacional, embora enraizado na subjetividade humana. Para ela, atividades como brincar, jogar, recrear, o lazer e a utilização de artefatos lúdicos (brinquedos) derivam de um fenômeno subjetivo, que é a própria ludicidade. Por sua vez, Luckesi (2006) compreende a ludicidade como algo interno ao sujeito, originado na subjetividade humana. Para ele, ludicidade não se limita ao jogo, mas é um estado de bem-estar que o indivíduo vivencia em determinadas experiências, as quais podem ser cotidianas e não necessariamente ligadas a brincadeiras e jogos.

Essas atividades são consideradas lúdicas se conseguirem ou não despertar esse sentimento de plenitude e bem-estar nos indivíduos. Suas pesquisas proporcionam uma compreensão mais aprofundada da relação entre educação e ludicidade, permitindo uma visão mais ampla e multifacetada que transcende o racionalismo na educação. Assim, uma educação lúdica seria aquela que oferece aos educandos e educadores experiências ricas em significado e sensação de totalidade nos processos de ensino e aprendizagem.

A ludicidade na educação é como o ingrediente especial que dá sabor ao ensino. É como se fosse a cola que une diversão e aprendizado, sem favorecer um em detrimento do outro. Para mim, a ludicidade é como uma chama que acende primeiro no professor, trazendo energia e entusiasmo, impulsionando-o a criar experiências de aprendizado envolventes. É como se fosse o arquiteto por trás das atividades criativas que se encaixam perfeitamente nos conteúdos das disciplinas, convidando os estudantes a viverem a educação de forma mais intensa e completa, tanto por fora quanto por dentro.

Você já utilizou algum jogo educativo em sala de aula?

Gráfico 15 Experiências com Jogos Educativos em Sala de Aula



Fonte: elaboração própria

A análise das respostas revela uma adesão unânime dos professores ao uso de jogos educativos em sala de aula, com 100% dos participantes indicando que já incorporaram essa abordagem em suas práticas pedagógicas. Esse resultado demonstra uma clara predisposição dos educadores em explorar e adotar estratégias de ensino inovadoras, como os jogos educativos, como uma ferramenta valiosa para promover o aprendizado dos alunos.

Conforme observado por D'Ávila (2017), na prática de ensino ao mobilizar saberes pedagógico-didáticos, o professor disponibiliza os conhecimentos, orquestrando-os de modo a torná-los assimiláveis aos educandos que devem estabelecer relações com conhecimentos prévios e imprimir significados pessoais ao novo saber. Neste contexto, o papel do professor se configura como o de um mediador de conhecimentos e saberes, dando sentido ao conhecimento e possibilitando que os educandos possam constelá-los em suas práxis. A ludicidade tem papel preponderante na geração de estado de prontidão para o aprender e como potencial para apreensão inteligível e sensível dos novos conhecimentos.

Essa unanimidade de respostas também sugere um reconhecimento generalizado do potencial dos jogos educativos como instrumentos eficazes para engajar os alunos e facilitar a assimilação de conteúdos de forma lúdica e interativa. A crescente aceitação desses recursos no contexto educacional reflete uma adaptação aos avanços tecnológicos e uma busca por métodos mais dinâmicos e efetivos de ensino. Portanto, essa análise dos dados ressalta a relevância e a

aceitação dos jogos educativos como uma prática pedagógica valiosa e promissora, com o potencial de enriquecer significativamente o ambiente de aprendizagem em sala de aula.

Carneiro (2015) destaca que os jogos têm uma função pedagógica e não são apenas formas de entretenimento, mas sim ferramentas de ensino, função essa que remonta à Antiguidade. Concordando com essa premissa, Aristóteles defendia a ideia de que os jogos que imitam atividades sérias e ocupações de adultos são úteis na educação de crianças, preparando-as para a vida futura, mas naquele período não se discutia o uso dos jogos como recursos específicos para o ensino de leitura e cálculo de acordo com (Kishimoto, 1995). Para acrescentar ao discurso

> Além disso, dever-se-á ministrar a essas crianças instrução básica em todas as matérias necessárias; sendo, por exemplo, ensinado ao aprendiz de carpinteiro, sob forma de brinquedo, o manejo da régua e da trena; aquele que será um soldado, como montar e demais coisas pertinentes. E assim, por meio de seus brinquedos e jogos, nos esforçaríamos por dirigir os gostos e desejos das crianças para a direção do objeto que constitui seu objetivo principal relativamente à idade adulta (Platão, 1999, p. 92).

Além da adesão unânime dos professores ao uso de jogos educativos em sala de aula e do reconhecimento do potencial desses recursos como instrumentos eficazes para o engajamento dos alunos, pois os jogos educativos promovem uma aprendizagem mais participativa e colaborativa. Ao envolver os alunos em atividades lúdicas, cria-se um ambiente propício para a troca de ideias, discussões e trabalho em equipe. Essa dinâmica contribui para o desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como a capacidade de comunicação, cooperação e resolução de problemas.

De acordo com Santos (2014), Miranda et al. (2016) e Costa (2017), embora seja desafiador definir precisamente o que constitui um jogo, existe um consenso sobre a sua relevância no processo de aprendizagem. Santos (2014) enfatiza que as atividades lúdicas têm um papel significativo na construção do conhecimento infantil. Através do uso de jogos didáticos, diversos objetivos podem ser atingidos, tais como o desenvolvimento da inteligência e da personalidade, o estímulo da sensibilidade, autoestima e amizade, a ampliação das interações sociais, o aumento da motivação e a promoção da criatividade (Miranda, 2002).

Outro aspecto a ser considerado é o impacto positivo na motivação e no interesse dos estudantes pelo conteúdo. Os jogos educativos têm o poder de tornar o

processo de aprendizagem mais atrativo e envolvente, proporcionando uma experiência mais prazerosa e estimulante. Isso pode resultar em um maior índice de retenção de conhecimento e, consequentemente, em um aprendizado mais duradouro.

Para Campos, Bortolotto e Felício (2003), os jogos educativos se tornam parceiros valiosos no avanço psicossocial, pois estabelecem laços significativos entre professores e alunos, facilitando a transmissão de conhecimento de maneira mais envolvente e interativa. Os autores enfatizam a importância de buscar alternativas que contribuam para aprimorar o processo de ensino, especialmente em um período em que os educadores constantemente competem com uma variedade de ferramentas tecnológicas que muitas vezes são mais atrativas do que algumas propostas apresentadas em sala de aula.

Além disso, a utilização de jogos educativos possibilita a adaptação e personalização do ensino de acordo com as necessidades e características individuais de cada aluno. Por meio de diferentes tipos de jogos e níveis de dificuldade, o professor pode atender a uma variedade de perfis de aprendizagem, proporcionando um ensino mais inclusivo e acessível. Vygotsky (2007) ressalta o papel crucial do brincar no desenvolvimento das crianças, destacando como os jogos ajudam os pequenos a explorarem quem são, a expandirem sua criatividade e habilidades. Ele também observa que, desde seu nascimento, a criança está imersa em um mundo culturalmente complexo, cheio de significados e maneiras de viver que são difíceis de entender nessa fase inicial da vida. Assim, o jogo se torna um espaço onde a criança pode assimilar conceitos abstratos e experimentá-los em seu próprio contexto, construindo seu próprio entendimento e dando sentido ao mundo ao seu redor.

Finalmente, a introdução de jogos educativos no contexto educacional pode também contribuir para a quebra de paradigmas sobre o que é considerado um ambiente de aprendizagem formal. Ao trazer elementos lúdicos para a sala de aula, os educadores estão ampliando as possibilidades de interação e engajamento dos alunos, promovendo uma abordagem mais flexível e inovadora no processo educacional.

Participar de programas de formação continuada pode influenciar positivamente o desempenho dos alunos em sala de aula?

Gráfico 16 Formação Continuada de Professores: Impacto no Desempenho dos Alunos

Fonte: elaboração própria

A total concordância dos professores (100%) quanto ao impacto positivo da participação em formação continuada no desempenho dos alunos evidencia uma percepção unânime no corpo docente. Essa uniformidade de opinião sinaliza uma valorização significativa da aprendizagem contínua como um pilar fundamental para o desenvolvimento profissional dos educadores. Além disso, reflete um entendimento coletivo sobre a necessidade de se manter atualizado e aprimorado para atender de forma mais eficaz às demandas e peculiaridades do ambiente educacional.

A postura unificada dos professores também sugere um comprometimento coletivo em investir na própria capacitação, o que, por sua vez, promove um ambiente de aprendizado mais enriquecedor e propício ao desenvolvimento dos alunos. Essa convergência de perspectivas reforça a relevância estratégica da formação continuada na busca pela excelência no ensino. Dessa forma, a análise dos dados não apenas indica uma concordância generalizada, mas também ressalta a importância crítica da formação continuada como um fator determinante para o sucesso educacional.

Concordando com Heródoto, historiador grego do século V A.C., que afirmava: “Pensar o passado, para compreender o presente e idealizar o futuro”, é possível considerar o passado não apenas como um evento histórico, mas também como um problema filosófico ou um projeto de pesquisa capaz de revelar insights valiosos sobre o comportamento humano. Essa perspectiva ressalta a importância de refletir sobre o

passado para obter uma compreensão mais profunda do presente e para orientar a formulação de estratégias e visões para o futuro.

Segundo Nóvoa (1998, p. 27), nesse contexto, “os professores são vistos como técnicos cuja tarefa consiste, essencialmente, na aplicação rigorosa de ideias e procedimentos elaborados por outros grupos sociais ou profissionais”

O autor destaca uma característica marcante do despotismo: o uso do poder como uma forma de controle absoluto, onde aqueles em posições de autoridade determinam quem tem o direito de gerar ideias e quem está relegado à mera execução.

Essa prática resulta na distorção da identidade do educador, que, ao separar teoria da prática, fragmenta a visão holística do processo educacional e se acomoda na comodidade de não se envolver ativamente e refletir. Isso cria a ilusão de que o problema não lhe diz respeito, culminando em uma prática pedagógica de qualidade medíocre. O medo e a inércia são elementos altamente corrosivos; são os "responsáveis" pela alienação.

Além disso, a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases) em 1996 representou um marco significativo e um grande avanço para a formação continuada. A partir desse momento, a formação passou a ser defendida como um meio de enfrentar os desafios inerentes à formação inicial do professor e como esses obstáculos têm um impacto direto na qualidade do ensino (Gatti, 2008).

No entanto, o próprio texto da legislação apresenta ambiguidade ao empregar diferentes termos para se referir a um propósito semelhante. No Artigo 61, Inciso I da LDB, a formação continuada é mencionada como "Capacitação em Serviço"; no Artigo 67, Inciso II, é descrita como "Aperfeiçoamento Profissional Continuado" e no Artigo 87, anteriormente, era referida como "Treinamento em Serviço" (essa denominação foi revogada pela lei nº 12.796, de 2013).

> Tendo em vista esta mistura terminológica, perguntamo-nos como é compreendida então a formação continuada na LDB? Assim, o termo treinamento está relacionado à compreensão de um tipo de formação que desencadeia ações com finalidades meramente mecânicas. O termo aperfeiçoamento indica que se deve tornar perfeito aquilo que outras formações não possibilitaram, esquecendo assim que são múltiplas as determinações do processo educativo. Também a capacitação entra nesta seara de conceituações que pensam a formação em sua forma continuada em uma perspectiva de tornar capaz aquele que é incapaz, no caso, o professor. Evidenciamos então que, em qualquer uma delas, o professor parece ser desprovido de conhecimento (Florian, 2008, p. 78).

A colocação levanta indagações sobre a interpretação da formação continuada conforme delineada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), dada a diversidade de termos empregados para descrevê-la. O autor enfatiza que a escolha de terminologia exerce influência na compreensão do propósito subjacente à formação. Por exemplo, o termo "treinamento" implica uma abordagem mecânica e repetitiva, que não valoriza a complexidade inerente ao processo educativo.

Já o termo "aperfeiçoamento" sugere a necessidade de aprimorar algo, implicando que as formações anteriores foram insuficientes, o que pode negligenciar as múltiplas facetas envolvidas no âmbito educacional. De maneira similar, "capacitação" denota a exigência de habilitar aquele que é inicialmente considerado como desprovido de habilidades, como é o caso do professor, o que pode subestimar o conhecimento e a competência que já possuem.

A reflexão sobre as terminologias utilizadas para descrever a formação continuada revela uma visão que desvaloriza o professor e suas habilidades prévias. Ao classificá-lo como alguém que necessita de treinamento, aprimoramento ou capacitação, implica-se que ele parte de uma posição de carência ou inadequação, desconsiderando sua competência e conhecimento já existente. Isso pode restringir o potencial da formação continuada, pois não reconhece a valiosa contribuição que os professores podem oferecer ao processo educacional. Portanto, a ponderação sobre os termos empregados na descrição da formação continuada é essencial para uma abordagem mais abrangente e valorizada da educação e do papel do professor em seu desenvolvimento.

Nóvoa (2002) destaca a vital importância da aprendizagem contínua, focalizando tanto na pessoa como agente ativo quanto na escola como um ambiente de desenvolvimento profissional em constante evolução. Para implementar esse ambiente de crescimento, é imperativo que a escola seja estruturada de maneira a facilitar a troca de experiências, a colaboração na busca por soluções imediatas, o acesso a novas pesquisas e a produção de materiais autênticos que espelhem a realidade de cada contexto educacional. Esta abordagem visa a permitir que cada professor contribua ativamente para a educação, assumindo papéis de corresponsabilidade.

Nóvoa (1997) ressalta que a partilha de experiências e conhecimentos desempenha um papel fundamental na formação de professores, consolidando

espaços de aprendizado mútuo nos quais cada educador assume simultaneamente os papéis de formador e formando. Esta dinâmica enriquecedora promove um ambiente colaborativo e horizontal, onde a experiência de cada participante é valorizada, impulsionando o desenvolvimento profissional coletivo. Assim, a formação de professores é concebida como um processo interativo e recíproco, no qual o aprendizado ocorre de maneira coletiva e dinâmica.

O autor sustenta que, nestes ambientes de formação mútua, cada professor desempenha uma dupla função: a de formador e a de aprendiz. Isso implica que, enquanto aprendem com as experiências e conhecimentos dos colegas, também contribuem com suas próprias vivências e aprendizados. Esta dinâmica enriquecedora cria um ambiente de aprendizado colaborativo e horizontal, onde a experiência de cada participante é valorizada e todos têm a oportunidade de contribuir para o desenvolvimento profissional dos demais. Portanto, a citação realça a ideia de que a formação de professores é um processo dinâmico e interativo, onde o aprendizado se dá de forma recíproca e coletiva.

Diante de uma responsabilidade tão significativa, o professor se vê diante do desafio de percorrer sua trajetória profissional utilizando os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial. Além disso, é instigado a aprimorá-los ou adquirir novos, seja por meio de processos de formação continuada ou em iniciativas individuais.

O cerne da questão reside justamente na natureza da formação continuada que lhe é oferecida e como ela repercute na prática do professor em sala de aula. Isso se deve ao fato de que, independentemente das convicções pedagógicas e da abordagem específica sobre o "o quê" e "o como" ensinar, todos os professores estão, de uma forma ou de outra, exercendo o ato de ensinar. Nesse processo, consciente ou inconscientemente, cada um possui uma concepção própria sobre o ensino e a aprendizagem. Desta maneira, a essência do fazer educativo se encontra na máxima do "conhece-te a ti mesmo".

No percurso da formação inicial e posteriormente, no âmbito das iniciativas de formação continuada, sempre estarão presentes intenções, aspirações, metas, resistências, acomodações e determinação, tanto por parte daqueles que proporcionam a formação como daqueles que buscam se aprimorar.

Os dados do gráfico, que revelam a total concordância dos professores (100%) em relação ao impacto positivo da formação continuada no desempenho dos alunos,

corroboram a ideia de uma percepção unânime no corpo docente sobre a importância desse tipo de formação.

Ao analisar a formação inicial e a busca por formação continuada, torna-se evidente que há uma série de intenções, aspirações, desejos, desinteresses, inércias, acomodações e determinações tanto por parte dos que oferecem quanto dos que buscam essa formação. Segundo Weffort (1996), é crucial que os educadores internalizem a reflexão e o pensamento para verdadeiramente serem agentes de sua prática. Cada momento de reflexão conduz a observações, descobertas, ajustes e aprofundamentos, o que, por sua vez, leva a transformações em si mesmos, nos outros e na realidade que os cerca.

Weffort também enfatiza que o educador, ao se apropriar do processo de reflexão, possui uma ferramenta valiosa para construir sua autenticidade. Se tiver o suporte de um coordenador que ofereça parceria desinteressada e sem rivalidades de poder, o educador se sente mais confiante para experimentar, correr riscos e criar uma prática autêntica e repleta de identidade. Isso implica em escolher não o caminho já trilhado, mas o caminho a ser descoberto.

Segundo Weffort (1996, p. 39), não é suficiente apenas pensar e refletir; é crucial que a reflexão conduza a ações transformadoras, comprometendo-nos com nossos desejos, escolhas e histórias. Ao se apropriar do que realiza e do que pensa, o educador, enquanto um pensador ativo, começa a exercer a autoria de sua reflexão, assumindo a condução de seu próprio processo com o suporte do Educador (Freire, 1996, p. 40).

A formação precisa promover uma abordagem crítico-reflexiva que capacite os professores a desenvolver um pensamento independente e que facilite os processos de autoaprendizagem colaborativa. Estar envolvido em um processo de formação requer um compromisso pessoal, um esforço voluntário e criativo na elaboração de trajetórias e projetos individuais, visando a construção de uma identidade, que engloba também a identidade profissional.

A formação de professores tem consistentemente deixado de lado o desenvolvimento pessoal, muitas vezes confundindo os conceitos de "formar" e "formar-se". Falha em compreender que a dinâmica da atividade educativa nem sempre coincide com os processos próprios da formação. Também não tem atribuído o devido valor à integração entre a formação e os objetivos das escolas, as quais são vistas como organizações cada vez mais autônomas, com decisões diárias de grande

importância. Essas duas lacunas impedem que a formação tenha como foco central o desenvolvimento profissional dos professores, tanto a nível individual quanto no contexto da equipe docente como um todo.

A formação tem o potencial de impulsionar o crescimento profissional dos professores, dentro de um contexto de autonomia específico da profissão docente. É essencial dar importância a modelos de formação que incentivem a preparação de professores reflexivos, capazes de assumir a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional e de desempenhar um papel ativo na implementação das políticas educacionais.

É crucial aproveitar de maneira construtiva os conhecimentos que o professor possui, abordando-os de uma perspectiva teórica e conceitual. Os desafios da prática profissional docente não são apenas questões instrumentais; todos eles envolvem situações problemáticas que demandam tomadas de decisão em um contexto de grande complexidade, incerteza, singularidade e conflito de valores (Schon, 1990). As situações que os professores enfrentam (e resolvem) possuem características distintas, o que requer respostas igualmente singulares: um profissional competente demonstra habilidades de reflexão e autodesenvolvimento.

A formação deve instigar uma perspectiva crítico-reflexiva, que capacite os professores a exercer um pensamento autônomo e que promova dinâmicas de autoformação colaborativa. Participar de um processo formativo implica um investimento pessoal, um trabalho independente e criativo na construção de trajetórias e projetos individuais, visando à edificação de uma identidade, que engloba também a dimensão profissional.

Além disso, o educador representa um indivíduo, sendo sua função como professor uma faceta crucial de sua identidade. Essa afirmação ressalta a importância do papel de professor como parte significativa da identidade daqueles que escolhem essa profissão. É importante destacar que o professor não é apenas um profissional, mas também um ser humano com características, experiências e valores que influenciam sua prática educacional. Dessa forma, o papel de professor está integrado à identidade global de uma pessoa que se dedica a essa profissão.

É essencial, portanto, encontrar novamente espaços de interação entre as esferas pessoais e profissionais, possibilitando aos professores assumirem controle sobre seus próprios processos de formação e atribuírem significado a eles dentro do contexto de suas trajetórias de vida, pois a formação de uma nova cultura profissional

para os professores requer a construção de conhecimentos e valores que promovam uma prática autônoma no exercício da profissão docente.

Conforme Prada (1997), os vocábulos utilizados para designar os programas de formação continuada de professores refletem a filosofia subjacente ao processo, sendo também moldados por influências regionais, nacionais e institucionais, dentre outros elementos. O autor expõe algumas das diversas terminologias frequentemente empregadas para nomear esses programas, visando a enriquecer a compreensão a respeito desse contexto:

Quadro 1 - Termos empregados para formação continuada de docentes

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente, referente à recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária.
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem se preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores, estes interagem com pessoas.
Re-treinamento	Voltar a treinar o que já havia sido treinado.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência” do professor.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.

Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88-9).

No paradigma clássico, descrito por diversos estudiosos, observa-se que os professores, já inseridos na prática profissional após sua formação inicial, têm o hábito de retornar à universidade para aprimorar seus conhecimentos. Isso se dá por meio de programas de reciclagem, cursos de aperfeiçoamento, além de participações em programas de pós-graduação tanto lato sensu quanto stricto sensu, ou ainda, em eventos como cursos, simpósios, congressos, todos voltados para o seu desenvolvimento profissional. É importante ressaltar que tais eventos são promovidos tanto pelas Secretarias de Educação às quais os docentes estão vinculados, quanto por outras instituições com interesse na área.

Neste contexto, percebe-se uma forte valorização dos ambientes tradicionalmente reconhecidos como centros de produção do conhecimento, como a universidade e outros espaços associados a ela. Acredita-se que é nesses locais que se concentram as informações mais atualizadas, as novas tendências e as pesquisas nas diversas áreas do saber. Embora essa realidade não seja amplamente questionada, é importante destacar um ponto crítico nessa perspectiva. Isso se relaciona à subestimação das escolas de Ensino Fundamental e Médio como possíveis geradoras de conhecimento. Ao invés disso, muitas vezes, são vistas apenas como espaços de aplicação dos conhecimentos científicos adquiridos e de obtenção de experiência profissional.

Assim, fica evidente a conexão entre o paradigma clássico de formação continuada dos professores, que envolve o retorno à universidade e a participação em eventos de atualização, e a valorização dos espaços tradicionais de produção de conhecimento, como a universidade. No entanto, também é destacada a crítica à visão que desconsidera o potencial das escolas como locais de geração de conhecimento, relegando-as apenas ao papel de aplicação do saber já existente. Essa crítica proporciona uma compreensão mais abrangente do contexto da formação continuada dos professores.

Por isso, as abordagens mais recentes da formação continuada levam em conta essas disparidades e oferecem críticas substanciais às situações uniformes e padronizadas, popularmente conhecidas como "pacotes de formação". Estes não

levam em consideração essas divergências e não se atentam ao ambiente específico em que o educador está inserido.

Para reforçar esse entendimento, Nóvoa declara: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores. (Nóvoa, 1991, p.30).

Essa afirmação enfatiza a importância de uma abordagem reflexiva e prática na formação continuada dos professores. Significa que a formação deve ser baseada na análise e reflexão das atividades diárias no contexto educacional. Isso pode ser alcançado através de métodos como a investigação-ação e a investigação-formação, nos quais os professores são incentivados a investigar e analisar suas próprias práticas pedagógicas.

Além disso, a citação destaca a valorização dos conhecimentos que os professores já possuem, reconhecendo a importância de suas experiências e saberes no processo de formação. Em suma, a formação continuada deve ser um processo ativo e reflexivo, que capitaliza as experiências e conhecimentos dos professores para promover um desenvolvimento profissional eficaz.

Hubermann (1992) aplica os princípios dos estudos clássicos sobre o ciclo de vida individual, oriundos da Psicologia, a um grupo específico de professores. Ele identifica fases ao longo da trajetória profissional, explora a subjetividade dos docentes para compreender como percebem a si mesmos em diferentes momentos da carreira, analisa a evolução da competência ao longo dos anos e investiga as diferenças entre os professores que encerram a carreira com dificuldades e os que o fazem de maneira tranquila.

O autor, em suas pesquisas, identifica cinco fases fundamentais que não seguem uma progressão estática ou linear, a saber: a entrada na carreira, tempo de sobrevivência e descobertas; a fase de estabilização, etapa de identificação profissional; a fase de diversificação, momento de buscas plurais e experimentações; a etapa de distância afetiva, lugar de serenidade e lamentação; e, finalmente, o momento de desinvestimento, próprio do final de carreira profissional.

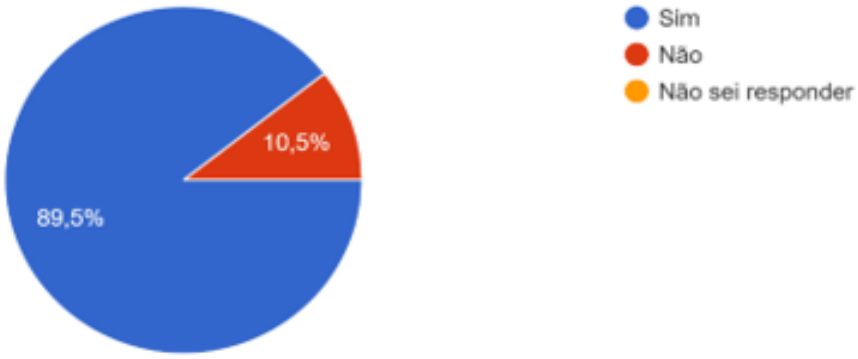
Frente a essas observações, é factível entender que o percurso da carreira profissional é bastante intrincado, sujeito a influências de diversas variáveis. No entanto, muitas vezes, ao exercer a profissão, não se levam em conta as transformações e fases psicossociais do educador. Aportes dessa natureza são

extremamente relevantes para o debate e implementação da formação continuada, uma vez que são essenciais para entender a diversidade desse processo.

As várias teorias apresentadas, que enxergam a escola como um espaço de aprendizado em constante evolução, que valorizam o saber dos professores e reconhecem as fases de suas carreiras como cruciais para impulsionar avanços na formação docente. Os conceitos e métodos debatidos têm como meta fomentar a criação de educadores reflexivos, que integram a prática de ação-reflexão-ação como um elemento vital na exploração de novos rumos para consolidar um modelo de formação profissional do educador embasado no construtivismo.

Você já teve algum tipo de formação específica em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula?

Gráfico 17 Formação Específica para Inclusão de Alunos com Necessidades Especiais



Fonte: elaboração própria

A legislação, conforme o artigo 208, inciso III da Constituição Federal de 1988, estabelece a obrigação do Estado em fornecer educação inclusiva para crianças e adolescentes com deficiência. Esse compromisso implica em garantir o acesso ao atendimento educacional especializado, preferencialmente dentro do sistema regular de ensino, ou seja, nas escolas comuns. Portanto, o Estado é responsável por criar as condições necessárias para que esses estudantes recebam uma educação apropriada, incluindo os recursos e apoios indispensáveis, visando a promover a sua inclusão e participação efetiva na sociedade.

A análise dos dados da pesquisa corrobora com a importância dessa legislação. Nota-se que a maioria expressiva dos professores (89,5%) já passou por alguma forma de formação específica relacionada à inclusão de alunos com

necessidades especiais em sala de aula. Isso evidencia um comprometimento notável por parte dos educadores em adquirir os conhecimentos e habilidades necessárias para atender de forma eficaz às diversas demandas dos alunos, incluindo aqueles com necessidades especiais.

A alta porcentagem de professores que afirmam ter recebido formação nessa área indica uma conscientização e uma abertura para lidar com a inclusão de maneira mais capacitada e abrangente. Isso não apenas reflete o reconhecimento da importância da inclusão, mas também demonstra um esforço real em adquirir as ferramentas essenciais para proporcionar um ambiente de aprendizado genuinamente inclusivo e equitativo.

No entanto, a parcela de professores que declara não ter tido formação específica sobre inclusão (10,5%) aponta para uma lacuna que requer atenção. Esses educadores podem se beneficiar de oportunidades de formação nesse campo para fortalecer suas práticas inclusivas e garantir que todos os alunos recebam o suporte adequado. Portanto, a análise dos dados reforça a importância contínua de programas de formação que abordem a inclusão de alunos com necessidades especiais como um componente essencial da prática educacional contemporânea.

A pesar de que a inclusão enfrenta desafios devido à falta de professores bem treinados. Os métodos de formação repetitivos priorizam a transmissão de conhecimento mecânica, muitas vezes voltada para alunos considerados "normais". Para adequar os professores à educação inclusiva, é essencial reformular a formação, criando conteúdos que promovam a interação entre o aluno e suas particularidades. O objetivo é capacitar os educadores a estimular a autonomia, a comunicação e a criatividade dos alunos especiais, motivando-os a buscar a formação adequada para facilitar o processo de inclusão, como defendido por Nóvoa**.**

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência [...]. Práticas de formação que tomem como referência a dimensão coletiva contribuem para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores. (1995, p. 25)

A capacitação dos professores desempenha um papel crucial no sucesso do ensino inclusivo e no progresso das crianças e adolescentes com deficiência. Isso se revela como um elemento essencial para efetivar a inclusão. Inicialmente, destaca-se

o inciso III do artigo 59 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que identifica dois perfis de professores necessários para trabalhar com alunos com deficiência: o professor da classe regular, devidamente capacitado, e o educador especializado em educação inclusiva.

Os professores aptos a lecionar em classes comuns, com alunos que possuem necessidades educacionais especiais, são aqueles que receberam formação, seja no ensino médio ou superior, em conteúdos relacionados à educação especial. Eles adquirem habilidades para: 1. Identificar as demandas educacionais especiais dos alunos; 2. Adaptar o ensino em diversas áreas do conhecimento; 3. Avaliar de forma contínua a eficácia do processo educativo; 4. Colaborar em equipe, incluindo os professores especializados em educação especial.

Amplio a discussão ao sugerir uma análise das abordagens de ensino. Isso se torna especialmente relevante diante do desafio atual de implementar políticas de educação inclusiva. Destaco a importância da formação de professores capazes de instruir todos os seus alunos.contudo ,os professores especializados em educação inclusiva são aqueles aptos a identificar e atender cada necessidade específica. Além disso, são capazes de conceber e aplicar estratégias educacionais adequadas, oferecendo suporte aos professores das classes regulares e contribuindo para o progresso educacional dos alunos. Dessa forma, promovem a flexibilização, adaptação curricular e a adoção de práticas alternativas.

Alguns professores ainda desempenham simultaneamente os papéis de aluno e educador,ou seja, se refere à situação em que alguns professores também estão envolvidos em processos de aprendizado, seja por meio de cursos, treinamentos ou outras formas de educação continuada, enquanto continuam exercendo sua função de ensino. Eles assumem tanto o papel de aluno quanto o de educador ao mesmo tempo. e até mesmo permanecem ativos no ensino. É essencial proporcionar a estes profissionais oportunidades de educação continuada, incluindo programas de especialização. Essas iniciativas devem ser promovidas pelas instituições educacionais nos âmbitos estadual, do Distrito Federal e municipal.

É de suma importância ressaltar que as políticas oficiais determinam que para lecionar na educação básica é necessário possuir formação em cursos de licenciatura plena, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.9.394/96, artigo 87, inciso 4º. Apenas professores habilitados e com treinamento em serviço são aceitos. Essa exigência de cursos superiores para professores da

educação básica tornou-se evidente a partir da segunda metade dos anos 90. No entanto, alguns desses cursos enfrentaram desafios de qualidade, o que ressalta a importância de fortalecer a formação contínua para corrigir possíveis lacunas na formação inicial.

O FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), criado pela Lei nº 9424/96, determinou que 60% dos recursos destinados ao ensino fundamental seriam direcionados para a remuneração e formação dos professores, especialmente nos primeiros anos de vigência do fundo. Esta legislação exigiu dos sistemas educacionais a implementação de planos de carreira e remuneração para os professores em todos os níveis de ensino, além de estabelecer um padrão para garantir a qualidade do ensino, incluindo a formação contínua dos profissionais da educação.

O FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) teve como objetivo principal destinar recursos tanto para a universalização do acesso à educação quanto para a valorização dos profissionais do magistério. Isso permitiu a progressiva inclusão de crianças em creches e pré-escolas, bem como a conclusão do ensino médio por jovens e adultos. Ao adotar esta medida para efetivar a inclusão e garantir o financiamento em diversos níveis de escolaridade, o FUNDEB trouxe benefícios tanto para o FUNDEF quanto para todos os alunos e professores da Educação Básica, promovendo o acesso à educação em todos os níveis e demonstrando um compromisso com o princípio da universalização.

A formação inicial é necessária para obter a qualificação profissional, proporcionando uma base sólida que integra teoria e prática, enriquecendo o conhecimento no contexto do dia a dia.

> O conhecimento adquirido na formação acadêmica se reelabora e especifica, entre outros, na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções diversas. A formação de professores há de observar a adequação às diversidades que caracterizam o país. A comunidade indígena é atendida de forma mais adequada por professores índios que deverão ter acesso a cursos de formação inicial e continuada, especialmente planejados para o trato com as comunidades indígenas. As comunidades Quilombolas possuem dimensões significativas que devem ser resgatadas na formação de professores. [...] (SEB/MEC, 2006, p. 23)

É fundamental considerar a atenção às necessidades especiais dos alunos, promovendo uma cultura de respeito que contraste o estigma do preconceito. A universalização do professor é essencial diante das demandas contemporâneas, em conjunto com a formação contínua. Ambos os momentos constituem um processo de capacitação e desenvolvimento de práticas qualificadas, reafirmando a identidade profissional do educador. As exigências atuais não devem diminuir a importância de nenhum desses aspectos, ou seja, a formação continuada não deve ser vista como um paliativo para uma formação inicial superficial.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017 integra a política curricular nacional, enfatizando a importância de cada unidade governamental desenvolver ou reformular seus currículos. A partir disso, cada escola pode criar seu Projeto Político Pedagógico ou Proposta Pedagógica, levando em conta as particularidades, os interesses e as habilidades de cada aluno.

A BNCC também menciona a educação para pessoas com deficiência apenas uma vez em sua introdução, ao referenciar a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, que é respaldada pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência, derivado da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, assinada em Nova Iorque em 2007, da qual o Brasil é signatário. Esta convenção estabelece o compromisso dos Estados-Parte em assegurar um sistema educacional inclusivo em todas as etapas e modalidades da educação. Para cumprir esse compromisso, o Brasil emitiu o Decreto Legislativo nº 186 em 2008 e o Decreto Executivo nº 6.949 em 2009, conferindo-lhes status de norma.

A BNCC, ao se limitar a referenciar essa legislação, nos instiga a recorrer às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2009, que também integram a política curricular nacional, para obter uma compreensão mais detalhada da importância de conceber, organizar e promover uma educação alinhada com o processo de inclusão. As DCN nos desafiam a analisar a realidade vigente, questioná-la e, a partir disso, buscar maneiras de promover transformações.

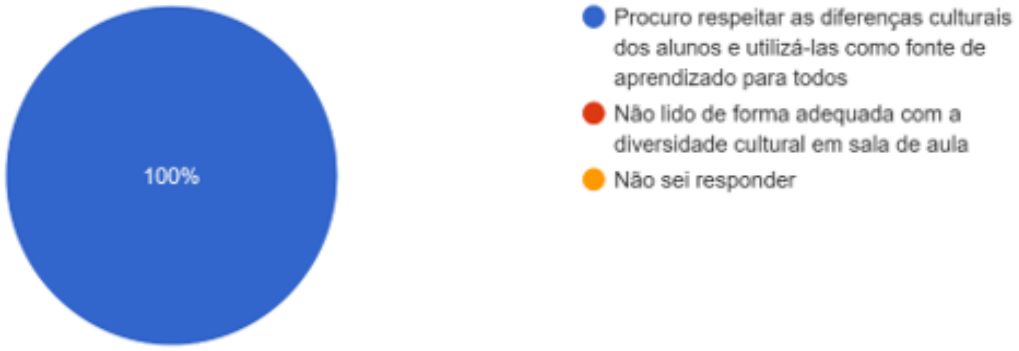
Assim, é crucial questionar a estrutura organizacional da instituição escolar, que não tem sido eficaz em atender às particularidades dos indivíduos que a compõem. Torna-se imperativo debater os princípios e métodos de um processo de inclusão social que assegure o acesso e leve em conta a diversidade humana, especialmente dos grupos historicamente marginalizados. Este processo engloba

todos os elementos que compõem a diversidade na sociedade brasileira e que agora estão começando a ser contemplados pelas políticas públicas (Brasil, 2009, p. 16).

Dessa forma, torna-se essencial considerar uma educação que seja atenciosa, receptiva e que se esforce para abranger a todos. Isso implica na aceitação de um novo modelo na interpretação dos direitos humanos, no qual a igualdade e as diversidades são vistas como princípios inseparáveis, estando intrinsecamente ligados à noção de equidade.

Como você aborda a diversidade cultural em sua sala de aula de forma eficaz e inclusiva?

Gráfico 18 Respeitando as Diferenças Culturais para um Aprendizado Inclusivo



Fonte: elaboração própria

A análise do dado apresentado revela uma consonância entre a postura dos professores em relação à diversidade cultural e os princípios fundamentais da legislação educacional brasileira. Tanto a Constituição Federal, no artigo n° 206, que menciona a liberdade de aprender e ensinar, assim como o pluralismo de ideias, quanto a Lei de Diretrizes e Bases para Educação de 1996, que destaca o respeito à liberdade e à tolerância como princípios da Educação, reforçam a importância de um ambiente educacional inclusivo e aberto a diversas perspectivas culturais.

Os resultados da pesquisa são promissores, demonstrando que 100% dos professores têm uma postura altamente favorável à inclusão e ao respeito à diversidade cultural em sala de aula. Isso indica uma abordagem consciente e sensível por parte dos educadores em relação às diferentes origens culturais dos alunos. Além disso, os professores reconhecem o potencial das diferenças culturais como fonte de aprendizado para todos os envolvidos, demonstrando um compromisso

com o enriquecimento do ambiente educacional através da valorização da diversidade.

Essa atitude dos professores está alinhada com os princípios da educação inclusiva e multicultural, representando não apenas um compromisso ético, mas também a aplicação de práticas pedagógicas fundamentadas em conceitos amplamente aceitos na literatura acadêmica sobre educação e diversidade cultural.

Essa análise dos dados ressalta a relevância de promover uma educação que valorize e integre as diferentes culturas presentes em sala de aula. Ao fazer isso, os professores não apenas criam um ambiente inclusivo, mas também proporcionam oportunidades enriquecedoras de aprendizado para todos os alunos, contribuindo para um processo educacional mais equitativo e enriquecedor. A diversidade cultural é uma constante na sociedade, e esse fato perdurará indefinidamente. Nas escolas, o que se transforma ao longo do tempo é a necessidade de acolher e integrar as particularidades entre os alunos e suas famílias. É crucial valorizá-las no processo educativo, promovendo, desse modo, a afirmação da identidade cultural de cada indivíduo.

As salas de aula devem estar prontas para desafiar quaisquer noções de superioridade ou inferioridade entre grupos. É fundamental instruir os alunos a respeitarem essas diversidades. No entanto, mais do que apenas tolerar outras culturas, é imperativo que os alunos compreendam que todos possuem os mesmos direitos e são igualmente dignos. Cada grupo traz consigo sua própria riqueza cultural, e isso não implica em uma hierarquia de valor entre elas. Nesse sentido, é responsabilidade do educador estar preparado para lidar com essa realidade em sala de aula.

Com isso, a sociedade reflete a diversidade cultural, onde cada grupo possui suas próprias características e expressa seus valores de maneiras variadas. No Brasil, essa riqueza cultural se destaca, com diferentes sotaques mesmo na mesma língua. Isso facilita a convivência harmoniosa entre grupos diversos, que enxergam a vida a partir de suas particularidades. Com o avanço da tecnologia e da internet, estamos diante de uma revolução cultural, expandindo os meios de circulação e produção, conforme observado por Moreira e Candau (2003).

Segundo Candau (1998), a cultura vigente nas instituições de ensino se mostra rígida e pouco flexível em relação aos contextos e às variadas culturas das crianças e jovens a quem se destina, assim como diante da pluralidade existente em nossas

sociedades. Ao longo da trajetória histórica, a escola estabeleceu uma cultura uniformizada. Portanto, um dos grandes desafios contemporâneos da educação é fomentar a formação de indivíduos críticos, conscientes e participativos na sociedade. Isso representa uma tarefa intricada, demandando pleno empenho tanto dos educadores quanto da comunidade e dos membros envolvidos no ambiente escolar. Conforme apontam os resultados da pesquisa, os professores têm consciência da diversidade presente na escola. No entanto, há autores que defende que há certas negligências ao respeito a diversidade, fato esse que se observa na seguinte afirmação.

> Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual a sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação. (Carrara, 2009, p. 27)

A citação destaca que questões relacionadas a gênero, religião, raça/etnia e orientação sexual, isoladamente ou em conjunto, influenciam atitudes preconceituosas e discriminatórias na sociedade contemporânea. Enquanto o estereótipo e o preconceito são concepções e ideias, a discriminação é uma ação concreta. Ela se manifesta na forma de negar oportunidades, acesso e até mesmo a própria humanidade a certos grupos. Além disso, o texto aponta que a omissão e a invisibilidade também são consideradas formas de discriminação, pois representam atitudes que resultam na exclusão e desvalorização desses grupos.

No contexto educacional atual, é evidente a necessidade de reavaliar as estratégias pedagógicas para abordar de maneira mais eficaz as questões presentes no ambiente escolar. Considerando as oportunidades de transformação, propomos medidas para promover a valorização da diversidade cultural nas instituições de ensino, embasadas em diversos autores que exploram esse tema. É fundamental entender a importância de incorporar essas perspectivas desde as etapas iniciais da educação, permitindo que as crianças se familiarizem com essa temática desde cedo, o que contribuirá para prevenir possíveis desconfortos no futuro. Pode-se acrescentar a esse discurso que:

> ...a reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas, sociedades particulares regiram formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua. Um fenômeno, porém, caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante de costumes de outros povos e a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da sua própria cultura. (Carrara, 2009, p. 24).

Essa afirmação ressalta que é comum nas sociedades a reação diante do que é diferente, o que chamamos de "alteridade". Ao longo da história, percebemos que diferentes sociedades têm maneiras específicas de lidar quando entram em contato com culturas diversas da sua própria. No entanto, existe um padrão que se repete em todas as sociedades humanas: o sentimento de estranheza ao deparar-se com os costumes de outros grupos e a tendência de avaliar esses modos de vida diferentes a partir dos valores e práticas de sua própria cultura. Isso significa que é natural para as pessoas tentar compreender e interpretar outras culturas com base no que conhecem da sua própria. Esse comportamento é uma constante na história das sociedades humanas.

Diante da diversidade cultural presente na sala de aula, é essencial que o professor estabeleça objetivos claros para promover a interação entre os alunos e facilitar a troca de conhecimentos. Para tanto, é crucial que o educador leve em conta os conhecimentos prévios dos alunos, selecionando criteriosamente aqueles pertinentes para o contexto da sala de aula, evitando assim possíveis obstáculos ao processo de aprendizagem.

Contudo, é importante adotar um currículo e uma pedagogia que valorizem a individualidade de cada aluno, reconhecendo seus pensamentos e costumes diversos, bem como o capital cultural que trazem consigo ao ingressar na escola. A instituição de ensino deve, então, basear o currículo na apreciação dessas diferenças, respeitando a cultura de cada comunidade e estabelecendo um projeto pedagógico inclusivo que atenda a todos.

Para promover uma participação mais ativa dos alunos, os educadores devem diversificar as atividades em sala de aula, incluindo trabalhos em grupo que estimulem a interação entre os estudantes. Diversificar, nesse contexto, vai além de simplesmente formar grupos com características semelhantes, pois implica em reconhecer e aproveitar a pluralidade existente no grupo para enriquecer a troca de experiências e promover o crescimento individual de cada aluno. Dessa forma, todos os estudantes terão igualdade de oportunidades, ainda que as estratégias de ensino

sejam adaptadas às suas necessidades específicas, garantindo um ambiente de aprendizado inclusivo e enriquecedor. Por esta razão, Carrara (2009) defende que:

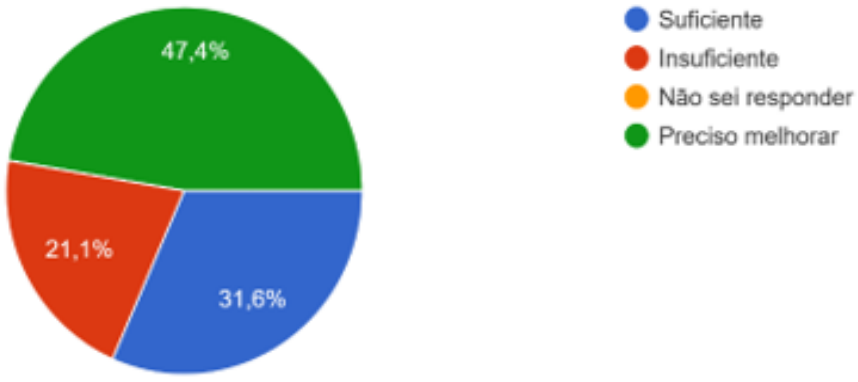
> A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade. (Carrara, 2009, p.28)

Na escola, os discentes têm a oportunidade de perceber a diversidade e aprender que não é necessário ter medo ou ser indiferente a ela. Pelo contrário, é na escola que podemos colaborar para tornar nosso país mais inclusivo e promotor de sua própria cultura. Na sociedade observa-se que é caracterizada pela presença da diversidade cultural, onde cada grupo ou comunidade possui suas próprias características e manifesta seus valores de maneiras diversas. Esses grupos, em diferentes contextos temporais e geográficos, adotam comportamentos distintos e compartilham uma base cultural comum, conferindo interpretações singulares a objetos e ações.

No Brasil, observamos uma notável riqueza cultural, afastando-se da uniformidade cultural. Por exemplo, apesar da língua comum, os sotaques variam conforme a região, o que reflete a coexistência de grupos diversos que encaram a vida de maneira única, a partir de suas peculiaridades, sem comprometer a harmonia social. Por isso, entende-se que uma educação de excelência requer uma abordagem cidadã, que reconheça e promova a valorização da diversidade.

Como você avalia a sua própria formação acadêmica?

Gráfico 19 Autoavaliação da formação acadêmica dos professores



Fonte: elaboração própria

A porcentagem de 31,6% dos professores que consideram sua formação como suficiente pode ser interpretada de maneira relativa. Por um lado, é positivo que uma parcela significativa dos professores se sinta confiante em sua formação inicial. Isso pode indicar que uma parte substancial dos profissionais da educação se sente preparada para enfrentar os desafios da sala de aula.

Por outro lado, é importante lembrar que quase metade dos professores (47,4%) sente a necessidade de melhorar sua formação. Isso sugere que uma parte considerável do corpo docente percebe a existência de lacunas em sua preparação inicial, o que pode afetar a qualidade do ensino oferecido.

Além disso, 21,1% dos professores se consideram insuficientemente preparados. Esse dado indica que existe uma parcela significativa de profissionais que sentem uma carência mais substancial em sua formação inicial. Esses dados destaca a urgência de uma formação inicial que leve em conta a diversidade de facetas da profissão docente, incluindo a dimensão profissional, social e ética, conforme estipulado no Decreto-Lei nº. 240/2001.

Por isso, embora a porcentagem de professores que se sentem suficientemente preparados seja relativamente alta, é essencial considerar que ainda há uma proporção considerável que sente a necessidade de aprimoramento. Isso sugere a importância de investir em programas de formação continuada e de proporcionar oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo da carreira docente. Dessa forma, é possível elevar a qualidade do ensino e, consequentemente, a experiência educacional dos alunos.

. Essa percepção é crucial, uma vez que indica a existência de uma lacuna entre a formação inicial e as demandas reais da prática educacional. Diante desse cenário desafiador, é essencial repensar e fortalecer os programas de formação, priorizando não apenas o conhecimento teórico, mas também o desenvolvimento de habilidades práticas essenciais para uma atuação eficaz em sala de aula.

A necessidade de investir em estratégias personalizadas de desenvolvimento profissional também se destaca. Considerar as necessidades individuais dos professores é fundamental para garantir uma formação abrangente e adaptada a cada contexto educacional. Além disso, a importância de políticas educacionais e iniciativas governamentais que promovam aprimoramento constante dos educadores é evidente. Valorizar e investir no desenvolvimento profissional dos docentes é um passo crucial

para a construção de um sistema educacional mais eficaz e inclusivo, capaz de oferecer uma educação de alta qualidade e alinhada com as exigências contemporâneas.

Ao analisar a porcentagem de professores que avaliam sua formação, é importante considerar também o contexto e os recursos disponibilizados pelo governo para aprimorar a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores. Esta abordagem mais abrangente e contextualizada contribui para uma compreensão mais completa da dinâmica entre os professores e as políticas educacionais, e como ambos os elementos interagem para moldar a qualidade da educação oferecida.

Além disso, é importante ressaltar que a valorização e formação dos educadores desempenham um papel fundamental na construção de uma educação de qualidade e na consolidação da identidade profissional dos professores. Nesse contexto, a atuação ativa da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e de outras entidades educacionais tem sido crucial na defesa de políticas públicas que priorizem tanto a formação inicial quanto a formação continuada, bem como abordem as condições de trabalho, carreira e remuneração dos profissionais da educação. Essa abordagem integrada não só visa aprimorar a qualidade do ensino, mas também reconhecer e valorizar devidamente o papel essencial dos educadores na sociedade, corroborando a visão de Freitas (2018).

Ponte e Chapman (2008) afirmam que o desenvolvimento profissional deve estar diretamente relacionado às práticas educacionais, englobando os objetivos e propósitos da formação do professor, bem como o currículo e os materiais didáticos utilizados na prática docente. Eles propõem que esse processo inclua discussões sobre instrumentos e procedimentos de avaliação, abordagens pedagógicas, motivações, interesses, concepções dos professores em formação, organização dos programas de formação de professores, sistemas educacionais e características socioculturais da sociedade.

Complementando, Adler et al. (2005) ressaltam a importância de abordar as crenças, os conhecimentos e as práticas dos professores. Esta perspectiva reforça a necessidade de uma formação continuada que esteja alinhada com as práticas efetivas de ensino, e destaca a relevância de considerar não apenas o aspecto teórico, mas também as percepções e experiências dos educadores em formação. Dessa forma, o desenvolvimento profissional se torna um processo integrado e alinhado com as demandas da prática educacional contemporânea.

Esses números evidenciam a necessidade de uma formação inicial de professores abrangente e adaptada ao perfil multifacetado da profissão, de modo a assegurar a preparação adequada para os desafios educacionais. Além disso, ressaltam a importância de uma abordagem reflexiva e adaptativa por parte dos professores, para atender de forma eficaz às demandas do contexto em que lecionam.

O exercício da profissão de professor é uma tarefa complexa e exige profissionais bem preparados. No entanto, a busca por cursos de licenciatura ainda é permeada por diversos paradigmas, como a ideia de que o magistério é uma vocação ou uma missão. Um estudo conduzido por Gatti et al. (2019) reforça essa perspectiva e também indica que muitos estudantes, ao escolherem um curso de licenciatura, não necessariamente estão se comprometendo com a carreira docente, já que a opção pela licenciatura não implica automaticamente na escolha pelo magistério.

A discrepância entre a escolha do curso e a verdadeira inclinação profissional, aliada às condições insatisfatórias de trabalho, tanto em termos de salário quanto de capacitação profissional, pode contribuir para uma deficiência na qualidade da educação. É essencial contemplar maneiras de transformar essa perspectiva, caso contrário, as consequências podem ser significativas.

> contribuir para neutralizar a crescente importância que vem sendo atribuída aos saberes especializados, na medida em que procura resgatar o mundo dos afetos mais do que os aspectos associados às tecnicalidades da profissão (Gatti *et al*., 2019, p. 152)

A afirmação sugere que a abordagem em questão tem como objetivo equilibrar a crescente valorização dos conhecimentos altamente especializados. Em vez de concentrar-se exclusivamente nos aspectos técnicos e específicos da profissão, busca-se resgatar e dar importância aos sentimentos e emoções envolvidos. Dessa forma, a abordagem procura restabelecer a relevância dos aspectos emocionais e relacionais no exercício da profissão, contrapondo-se à ênfase excessiva nos aspectos puramente técnicos e especializados.

Nóvoa (2002) propõe que o contexto adequado para a formação do professor não o considere mais de forma isolada, mas sim integrado em uma comunidade profissional e no ambiente escolar. Isso implica em buscar uma interação entre teoria e prática por meio de uma colaboração entre universidade e escola, dentro de um movimento mais amplo que engloba a prática educativa.

Compreendemos que a carreira de professor se desenrola em um contínuo, nunca sendo vista como um processo completo, mas incorporando todas as experiências vivenciadas pelo indivíduo ao longo de sua trajetória educacional, incluindo o período anterior à graduação. Isso atravessa a prática profissional, que é vista como um espaço de formação e geração de conhecimento.

Acreditamos que, mesmo antes de iniciar a carreira docente, o professor já possui uma noção do que implica o processo de ensino devido às suas vivências na escola. Conforme Tardif (2014, p. 20) observa, "o conhecimento herdado da experiência escolar anterior é bastante sólido, persistindo ao longo do tempo, e a formação universitária não consegue alterá-lo, muito menos abalá-lo". Portanto, antes mesmo de ingressarem na graduação, os estudantes já têm uma concepção prévia sobre o ensino e a aprendizagem, proveniente das experiências pedagógicas vivenciadas por meio de seus professores (Leão, 2021).

Diniz-Pereira (2011) aborda o processo de percepção dos saberes relativos às práticas pedagógicas dos futuros professores. Ao dirigir-se aos professores em formação inicial, o autor critica o termo "formação inicial", que, segundo ele, é acriticamente adotado pela literatura especializada. Este termo sugere uma preparação que se inicia a partir da entrada do futuro professor em um programa de formação docente, deixando de considerar momentos e experiências anteriores cruciais nesse processo de formação (Diniz-Pereira, 2008, p. 265).

Em contrapartida, Diniz-Pereira (2011) ressalta princípios importantes relacionados ao uso do termo "acadêmico-profissional". Ele enfatiza a necessidade de conceber o ensino como uma atividade profissional fundamentada em um sólido repertório de conhecimentos, compreender a prática profissional como um local de formação e geração de saberes pelos práticos, e estabelecer uma conexão entre as instituições universitárias de formação e as escolas de Educação Básica (Diniz-Pereira, 2011, p. 213).

Neste estudo, ao nos alinhar com a perspectiva de Diniz-Pereira (2011) sobre a formação acadêmico-profissional, buscamos concentrar nossos esforços em analisar uma variedade de fatores abrangidos por esses processos de educação-profissional, sem perder de vista a análise dos professores em serviço.

Compreendemos que a formação de professores é um processo contínuo ao longo da vida, abrangendo todas as etapas da carreira (Tardif, 2014; Diniz-Pereira, 2008). Essa perspectiva contrasta com a noção de formação profissional segundo

Fiorentini e Grecci (2013), que se refere a um processo de dar forma ou moldar algo ou alguém, implicando em uma formação que parte de influências externas.

Autores como Larrosa (1999) e Ponte (1998) propõem uma visão onde a formação é encarada como uma ação protagonizada pelo próprio indivíduo, alinhando-se a uma perspectiva social semelhante àquela discutida no contexto do desenvolvimento profissional docente. É sabido e essencial considerar todas as experiências vivenciadas pelo professor ao longo de sua trajetória escolar, incluindo o período anterior à graduação, e refletir sobre a prática profissional como um espaço de aprendizado e construção de saberes. Este é um processo em constante evolução, que engloba múltiplas etapas e instâncias formativas. Conforme Fiorentini e Grecci (2013, p. 13) destacam, os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente por meio de sua participação em diversas práticas, processos e contextos, tanto intencionais quanto não intencionais.

Day (1999) argumenta que o desenvolvimento profissional deve ser dinâmico, envolvendo várias "experiências espontâneas de aprendizagem", nas quais os docentes atuam como agentes de mudança, revendo e aprimorando seu compromisso com o ensino e a sala de aula. Isso implica no desenvolvimento de conhecimentos, habilidades para reflexão, planejamento e práticas profissionais mais adequadas às demandas da profissão e da realidade em que estão inseridos.

A complexidade da profissão docente tem sido uma característica constante, e atualmente e no futuro, espera-se que o professor adote uma postura reflexiva, analisando de forma crítica sua prática, suas concepções e o que desenvolve a partir delas. Nesse contexto, a formação não apenas se estabelece como um direito, mas se revela como uma necessidade crucial para os professores na contemporaneidade. Não se concebe mais que o professor dependa exclusivamente de sua formação inicial. Torna-se essencial ir além, em busca de uma compreensão mais aprofundada e uma atuação mais eficaz, adquirindo saberes e uma habilidade crítica aguçada.

Conforme apontado por Nóvoa (1992), a formação da identidade é um processo intricado que demanda um certo período de tempo. Dessa forma, a identidade do professor é moldada gradualmente à medida que ocorre uma interação entre o profissional da educação e suas experiências tanto pessoais quanto profissionais, conforme definido pelo autor.

> O trabalho do professor consiste na construção de práticas docentes que conduzam os alunos à aprendizagem [...] ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. (Nóvoa 2009, p.30)

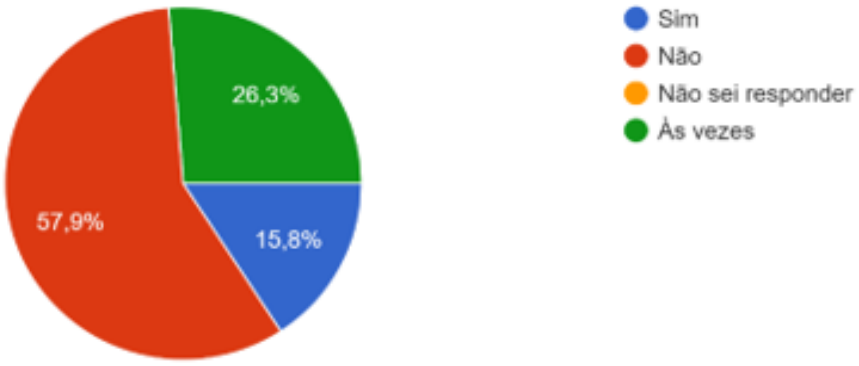
O papel fundamental do professor reside na elaboração de estratégias pedagógicas que orientem os alunos em direção à efetiva aquisição de conhecimento. Além disso, ser professor implica em uma compreensão profunda dos propósitos e dinâmicas da instituição escolar, bem como na integração plena na esfera desta nobre profissão, o que inclui a aprendizagem contínua com os colegas mais experientes.

É no contexto da escola e no diálogo frutífero com outros profissionais que se forja a verdadeira compreensão da profissão docente. Destarte, o registro meticuloso das práticas, a reflexão metódica sobre o labor desempenhado e a criteriosa aplicação dos processos avaliativos emergem como pilares basilares para a constante busca pelo aprimoramento e a promoção da inovação no âmbito educacional. Esses elementos constituem um conjunto essencial na jornada do educador em sua busca pela excelência pedagógica.

Conforme postulado por Pimenta (1999, p. 06), a identidade é um processo contínuo de formação do indivíduo, inextricavelmente vinculado ao contexto histórico. Sob esta perspectiva, a vocação de professor demanda uma adaptação às mutações sociais. Gadotti (2003) argumenta que, nos dias atuais, o docente deve ser um agente capaz de gerar conhecimento, reconhecendo que a profissão do educador não se extingue; ao contrário, metamorfoseia-se em consonância com as exigências da sociedade. Pimenta (1999), por sua vez, salienta que é frente às realidades sociais que o professor não só se ajusta, mas também modifica sua prática pedagógica, demonstrando, assim, sua resiliência e adaptabilidade ao panorama em constante evolução.

A formação acadêmica inicial prepara adequadamente os professores para o exercício da profissão?

Gráfico 20 Eficácia da Formação Inicial de Professores



Fonte: elaboração própria

A análise das respostas dos professores sobre a avaliação de sua própria formação acadêmica apresenta um panorama diversificado e reflexivo. Observa-se que 31,6% dos participantes consideram sua formação como "suficiente", enquanto 21,1% a avaliam como "insuficiente". Por outro lado, uma parcela significativa de 47,4% expressa a necessidade de melhorias, indicando que percebem oportunidades de aprimoramento em suas trajetórias educacionais. Essa variedade de respostas sugere uma heterogeneidade no nível de satisfação e confiança dos professores em relação à sua formação acadêmica. As percepções individuais sobre a adequação da formação podem ser influenciadas por fatores diversos, como experiências prévias, contexto educacional e expectativas profissionais.

Essa análise se alinha com a teoria de formação de professores, que enfatiza a importância do desenvolvimento contínuo ao longo da carreira docente (Feiman-Nemser, 2001). A autora destaca que a formação inicial é apenas o primeiro passo em um processo de aprendizado constante, e os professores têm a responsabilidade de buscar oportunidades de desenvolvimento profissional ao longo de suas carreiras.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um elemento central na BNC-Formação Inicial de Docentes, lançada em 2019. Seu principal objetivo, como estipulado no Artigo 1º, é a efetivação da BNCC, que inicialmente se configura como um currículo unificado e centralizado, fundamentado em competências e habilidades que os estudantes devem desenvolver ao longo de sua trajetória educacional. No

entanto, essa abordagem também implica em uma nova concepção do papel do professor, no qual o processo curricular é dissociado do processo formativo.

Essa mudança de paradigma na autonomia do professor e a perspectiva de uma formação emancipatória tanto para o indivíduo quanto para a sociedade são delineadas nos Artigos 2º e 3º da Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. Ao destacar em seu Artigo 1º, Parágrafo Único, a intenção genuína de implementar a BNCC na Educação Básica, a BNC-Formação Inicial de Docentes reflete a convergência das diretrizes educacionais para a Educação Básica e Superior no Brasil contemporâneo. Isso evidencia a intenção de integrar essas diretrizes desde a formação inicial e continuada dos professores até a aplicação prática na sala de aula.

Nesse contexto, é crucial considerar o papel do professor como um sábio e intelectual da educação, capaz de refletir sobre sua própria prática e história, para efetivamente contribuir para a transformação da realidade escolar e a dinâmica do ambiente de ensino.

> A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral. [...] Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC, é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes. (Brasil, 2019, n.p.)

Contudo, a BNC-Formação Inicial advoga por uma nova abordagem no que concerne à identidade e à atuação do professor, focalizando a aquisição das competências e habilidades delineadas na BNCC. Nesse sentido, o paradigma de profissionalismo docente almejado é aquele que se prepara para implementar um currículo uniforme, aplicável em todas as áreas do Brasil.

É fundamental destacar que a elaboração e divulgação da BNC-Formação Inicial de Docentes, de 2019, ocorre em um contexto permeado por diversas críticas de instituições científicas que divergem da abordagem de formação docente presente no mencionado documento. Entre as organizações educacionais que merecem menção, encontram-se a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da

Educação (ANFOPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) e a Associação Brasileira de Currículo (ABdC).

Estas entidades manifestam seu desacordo com a concepção de formação docente fundamentada em competências proposta pelo Ministério da Educação (MEC), uma vez que diverge do corpo de conhecimento científico relacionado à formação de professores no Brasil. Ademais, tal abordagem desautoriza as perspectivas crítica e pós-crítica sobre os currículos, em consonância com as argumentações de Schmidt (2003) e Silva (2005).

A formação dos educadores é o cerne das mudanças substanciais que se fazem necessárias no âmbito da Educação, visando uma visão emancipadora da sociedade e do indivíduo. Há algum tempo, perspectivas científicas têm advogado por uma quebra de paradigmas em práticas pedagógicas, bem como na formação inicial e contínua de professores, e nas concepções curriculares que não apenas transcendam o tecnicismo, mas também evitem a uniformização e padronização dos processos de formação, tanto no âmbito da Educação Básica quanto na Educação Superior (Candau, 1985; Libâneo, 1999; 2008; Nóvoa, 1992; Torres, 1998).

A Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Docentes, apresentada em 2019 por meio da Resolução CNE/CP nº 02, surge como uma substituição às Diretrizes Curriculares Nacionais que regulavam a formação inicial de professores em nível superior, abrangendo os cursos de licenciatura, os cursos de formação pedagógica para graduados e os cursos de segunda licenciatura. Além disso, também abarca a formação continuada de educadores, anteriormente regulamentada pela Resolução CNE/CP nº 02 de 2015. Esta nova proposta promove um abrangente processo formativo nos cursos de formação de professores, embasado em dez competências gerais, listadas abaixo (ver Quadro 2):

Quadro 2 - Competências gerais do professorado propostas pela BNC-Formação Inicial de Docentes

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artísticocultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, e desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendose respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura à diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

Fonte: BRASIL (2019, s.p.).

O texto mencionado, além de apresentar as competências gerais necessárias para a formação inicial de professores no Brasil, também sublinha as competências específicas e as habilidades que os estudantes de cursos de licenciatura devem adquirir. As competências específicas são definidas em três dimensões: 1) conhecimento profissional; 2) prática profissional; e 3) engajamento profissional, compostas por suas respectivas habilidades docentes. (BRASIL, 2019)

A estrutura de formação de professores aqui descrita está em conformidade com a abordagem da pedagogia das competências promovida por Perrenoud (1999; 2002; 2010). Segundo o autor, “os processos de formação docente devem estar alinhados com as demandas da sociedade moderna”. (Perrenoud, 1999, p.8)

Em outras terminologias, isso implica afirmar que o universo laboral e as diferentes manifestações do capitalismo atual, por intermédio de organizações multilaterais representativas como o Banco Mundial, o FMI, a UNESCO, a OCDE,

entre outras, propõem alterações significativas no âmbito da educação com o intuito de atender a seus interesses econômicos.

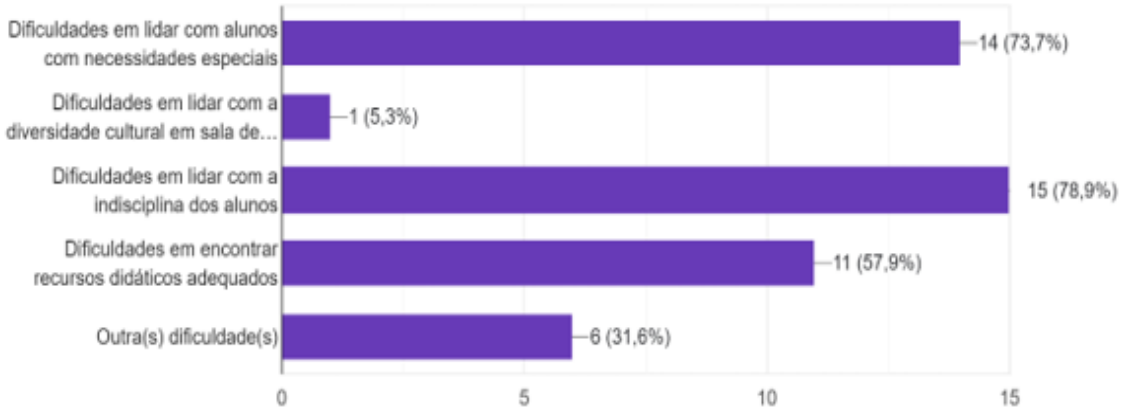
Essa visão de formação cidadã, associada à orientação neoliberal, representa uma redução e desvalorização dos aspectos culturais e históricos fundamentais para a formação integral e para a democratização do conhecimento científico como um processo de emancipação autônoma e intelectual. Dessa forma, pode-se notar, a partir das perspectivas político-ideológicas subentendidas na Resolução nº 02, datada de 20 de dezembro de 2019, o quão distante a proposta de formação de professores se encontra das ideias educacionais de Nóvoa (1992) e Freire (2019), os quais preconizam uma formação docente fundamentada na prática educacional humana e libertadora, além de destacarem a importância da autonomia, da capacidade crítica e da reflexão sobre a formação e as práticas pedagógicas dos educadores.

Ao olhar para a formação inicial do professor, percebe-se a superficialidade com que a autoria é tratada, e não há como não detectar nessa superficialidade o ranço da formação técnica que “mantém o professor atrelado ao papel de ‘simples executor e aplicador de receitas’ que, na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica” (Schnetzler, 2000, p. 23).

Percebe-se, na citação, a relevância da autoria e originalidade na formação de professores, o que me remete ao conceito de 'Super-Homem' “Eu vos ensino o super-homem. O homem é algo que deve ser superado. Que fizestes para superá-lo?” (Nietzsche, 2011, p. 13). Ambos os contextos ressaltam a importância de ir além de abordagens superficiais e técnicas, encorajando os educadores, assim como o 'Super-Homem', a serem agentes autênticos e inovadores em suas práticas pedagógicas. Vejo uma analogia na busca por criar valores e significados próprios na vida do 'Super-Homem' e no estímulo aos professores para desenvolverem autoria, criatividade, e habilidade na resolução de problemas complexos na educação, promovendo assim uma abordagem mais profunda e autêntica no ambiente educacional."

Quais são as principais dificuldades enfrentadas na sua prática pedagógica?

Gráfico 21 Desafios na Prática Pedagógica: Principais Dificuldades



Fonte: elaboração própria

. A análise das respostas dos professores revela uma série de desafios significantes enfrentados em suas práticas pedagógicas. A dificuldade em lidar com a indisciplina dos alunos é apontada como o desafio mais premente, com uma taxa de 78,9%. Esse dado reflete uma preocupação substancial entre os educadores em relação à gestão do comportamento dos alunos em sala de aula. É importante ressaltar que a indisciplina pode ser influenciada por uma série de fatores, como dinâmicas familiares, contexto socioeconômico e até mesmo lacunas no apoio institucional. Portanto, a abordagem desse desafio requer uma compreensão holística e estratégias que vão além da sala de aula.

La Taille (1996, p.9) diz que “definir indisciplina não é tarefa fácil. Ao contrário. O tema é delicado, perigoso até”. Segundo o autor, são três os motivos que justificam essa afirmação:

> – Dizer que a indisciplina acontece pela falta de valores do nosso tempo pode ser um moralismo ingênuo; – Explicar o fenômeno em uma única dimensão excluiria outras perspectivas, como sociológicas e pedagógicas.; – A indisciplina pode ter muitas interpretações dependendo do contexto onde está inserida, trazendo consigo uma certa ambiguidade,

A ideia de que a indisciplina surge da falta de valores contemporâneos é uma simplificação ingênua do problema. Explicar esse fenômeno em uma única dimensão exclui perspectivas importantes, como as sociológicas e pedagógicas. A indisciplina é um conceito contextual, e sua interpretação varia conforme o ambiente em que ocorre,

o que pode gerar ambiguidade em sua definição. Portanto, abordagens mais abrangentes e flexíveis são necessárias para compreender e enfrentar a indisciplina de forma eficaz**.**

> […] o conceito de indisciplina, como toda criação cultural, não é estático, uniforme, nem tampouco universal. Ele se relaciona com o conjunto de valores e expectativas que variam ao longo da história, entre as diferentes culturas e numa mesma sociedade: nas diversas classes sociais, nas diferentes instituições e até mesmo dentro de uma mesma camada social ou organismo (Rego, 1996, p. 84).

Essa citação sugere que o conceito de indisciplina não é fixo ou uniforme, mas sim influenciado pelas diferentes culturas e valores ao longo do tempo. Ele varia não apenas entre sociedades distintas, mas também dentro de uma mesma sociedade, levando em conta fatores como classes sociais, instituições e até mesmo grupos específicos.

Portanto, a compreensão e abordagem da indisciplina devem considerar essa diversidade de perspectivas e contextos. A etimologia da palavra "disciplina" está associada à palavra "discípulo", indicando alguém que segue e se submete às regras do que deseja aprender ou à autoridade do mestre que o orienta em determinada arte ou campo de conhecimento, de acordo com Carvalho (1996). Isso evidencia a presença de uma ambiguidade inerente ao termo disciplina. No entanto, em todas as definições, os conceitos de ordem, normas e regras são elementos comuns e indispensáveis.

O conceito de indisciplina apresenta diversas interpretações e definições, o que muitas vezes dificulta a proposição de soluções ou a mitigação de seus efeitos em sala de aula. Segundo Rego (apud Aquino, 1996, p. 85), no ambiente escolar, indisciplina é normalmente entendida como um comportamento inconveniente, agitado, insubordinado, intransigente, etc., manifestando-se na falta de educação ou de respeito pelas autoridades.

Em outras palavras, é vista como uma dificuldade do indivíduo ou grupo em se conformar com os comportamentos esperados em um determinado ambiente. Rego também enfatiza (citado por Aquino, 1996, p. 87) que não se trata de reprimir atitudes questionadoras, a curiosidade ou a liberdade de movimento, mas sim de estabelecer limites para aqueles alunos que desrespeitam o espaço e os sentimentos dos demais, expressando sua individualidade de maneira prejudicial dentro de um grupo. De

acordo com o minidicionário Aurélio (2002), indisciplina refere-se a ações ou palavras que vão contra a disciplina.

É importante reconhecer que os conflitos são inerentes à condição humana, ocorrendo independentemente de idade ou status social. Além disso, não podemos dissociar esse estágio da vida, assim como qualquer outro, de seu contexto histórico e social. Normalizar os desentendimentos entre jovens, a formação de grupos problemáticos ou atribuir exclusivamente às características subjetivas da adolescência a ocorrência de comportamentos disruptivos na escola é uma visão limitada. Em vez de naturalizar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar, é crucial interpretá-las à luz do momento histórico e das condições sociais que permeiam esse cenário.

É inegável que todo aluno considerado "indisciplinado" ou "agressivo" é influenciado por fatores psicológicos e pertence a uma família, independentemente de sua estrutura. A indisciplina escolar, por sua vez, é um fenômeno que se manifesta dentro do ambiente escolar. Portanto, qualquer análise sobre esse tema deve considerar esses elementos.

Não podemos perder de vista que a escola, a família e o aluno não existem de maneira isolada; são partes integrantes de uma sociedade e de um contexto histórico que não podem ser ignorados. Por isso, a discussão sobre essa questão não pode prescindir de uma compreensão do que está ocorrendo na sociedade em que todos nós, incluindo a escola e a família, estamos inseridos. É fundamental não privilegiar um aspecto em detrimento de outro, mas compreendê-los na interação que molda o comportamento em análise.

No entanto, não é correto afirmar que a problemática disciplinar na sala de aula está limitada a um único elemento, como por exemplo, a abordagem autoritária por parte do professor. Pode estar associada a diversos outros fatores, como enfatizado por Parrat-Dayan.

> As causas para indisciplina podem ter origem externa ou interna à escola. As causas externas podem ser vistas na relativa influencia dos meios de comunicação, na violência social e também no ambiente familiar. O divórcio, a droga, o desemprego, a pobreza, a moradia inadequada, a ausência de valores, a anomia familiar, a desistência por parte de alguns pais de educar seus filhos, a permissividade sem limites, a violência doméstica e a agressividade de alguns pais com os professores podem estar na raiz do problema. As diferenças entre os valores da sociedade neoliberal e de consumo (a resolução imediata, o prazer, o zapping, a competição etc.) e os valores que a escola considera importante (esforço, abnegação, prazer

> diferido etc.) implicam contradições que podem levar à indisciplina. (Parrat-Dayan, 2012, p. 57)

É importante destacar que, ao levantar essa observação, não estamos propondo uma exploração aprofundada nos domínios da sociologia ou filosofia, pois essas são questões que ultrapassam os limites deste texto. Nosso objetivo é simplesmente enfatizar alguns aspectos que, na nossa perspectiva, estão intimamente relacionados à problemática da disciplina e indisciplina no ambiente escolar. Por exemplo, pesquisas indicam, e é amplamente conhecido, que o indivíduo contemporâneo mostra pouco interesse e valorização em relação aos problemas coletivos, ao espaço público e aos bens de uso comum. Basta observar a falta de zelo das pessoas em geral com o que não lhes pertence diretamente, embora seja de uso coletivo. Geralmente, esse tipo de indivíduo está focado apenas em seu mundo pessoal, íntimo e privado, o qual absorve suas atenções, emoções e, quase sempre, toda sua energia. Como salienta Costa (1996, p. 5)...

> [...] no cotidiano, todos tornaram-se um estorvo para todos [...]. As revoluções democrático-burguesas haviam iniciado o processo de estranhamento do outro [...], os antigos laços de lealdade, amizade e fidelidade, embora expulsos da esfera pública, encontraram abrigo na esfera privada. O "próximo" poderia voltar a ser próximo, desde que deixasse a luz de público e se tornasse um íntimo; um familiar; um cúmplice nas relações pessoais [...].

A contemporaneidade evidencia uma apatia em relação aos graves problemas sociais, como fome, violência e exploração infantil, os quais parecem mobilizar a sensibilidade apenas quando amplamente divulgados pela mídia. Contudo, essa comoção é passageira e a memória coletiva tende a esquecer rapidamente tais questões. Segundo Costa (1996, p. 5), "No individualismo predominante na contemporaneidade, a impessoalidade evoluiu para indiferença [...]. Gradualmente, perdemos a capacidade de valorizar o 'outro' [...]. Tudo se converte em motivo de conflito, desconfiança, insegurança e perplexidade. Ninguém consegue, verdadeiramente, satisfazer o outro.

A disciplina é essencial para o sucesso em qualquer atividade, seja individual ou em grupo. Em locais como bibliotecas, comportamentos inadequados podem prejudicar a concentração de todos. Em competições, a disciplina se manifesta de maneira diferente para espectadores e participantes, mas é sempre crucial para o bom andamento da atividade. Como afirma Carvalho (1996, p. 132),

> Agir disciplinadamente em um jogo de futebol, em um mosteiro ou em um laboratório requer não só ações diferentes, mas um espírito diferente até em relação às próprias regras. Em um, o silêncio pode ser fundamental e em outro, um entrave. (grifo nosso).

Sob essa ótica, existem vários exemplos que ilustram essa perspectiva, inclusive no contexto escolar.Analisado dessa forma, comportamento disciplinado não deve ser interpretado como algo inflexível ou padronizado. Pelo contrário, uma abordagem disciplinar estritamente "reguladora" pode, de fato, inibir a expressão criativa. Um exemplo ilustrativo é o funcionamento das regras no futebol, que não apenas estabelecem regulamentos, mas também possibilitam o jogo.

Da mesma forma, as regras de trânsito não têm como objetivo proibir o movimento de veículos, mas sim facilitá-lo (Carvalho, 1996, p. 132). Por outro lado, se nenhuma norma for seguida e cada indivíduo agir de acordo com sua própria vontade, isso, sem dúvida, levará ao caos, Frente a essa situação intricada, na qual não há um único elemento que possa ser identificado como a causa do problema, e tampouco uma solução padronizada que se aplique a todas as situações, o professor enfrenta desafios ao desempenhar sua função profissional. Em diversos casos, ele se depara com obstáculos ao tentar mediar conflitos em sala de aula, e por esta razão, o professor deve ser flexível na busca contínua desse entendimento para que haja uma mediação equilibrada nos conflitos no ambiente de sala de aula, pois não se tem uma receita pronta e acabada para a resolução dessa questão.

> Os professores dizem que os responsáveis pela indisciplina em sala são os pais (que não dão limites), que culpam os professores (que não são competentes) e a escola (que não tem pulso firme), que culpa o sistema (que não dá condições), etc. (VASCONCELLOS, 2004, p.66).

Essa citação aponta para um ciclo de atribuição de responsabilidades pela indisciplina em sala de aula. Professores muitas vezes apontam os pais por não estabelecerem limites, os pais culpam os professores por falta de competência, a escola por não ter autoridade e o sistema educacional por não fornecer as condições necessárias. Isso ilustra um cenário complexo em que diversas partes são apontadas como culpadas, destacando a necessidade de uma abordagem integrada para lidar com a indisciplina.

Conforme destacado por Parrat-Dayan (2012, p. 23), essas questões de comportamento se apresentam em variadas manifestações., dentre elas, negar a

aprendizagem, faltar à aula, não levar os materiais escolares, não fazer as tarefas, desacatar preceitos básicos de conduta – mesmo de forma não intencional –, ficar em pé constantemente, atrapalhar a aula, etc. Esses comportamentos podem ser considerados inconvenientes e aborrecedores, tanto para professor quanto para outros alunos.

Os atos de indisciplina podem ter implicações significativas na saúde dos docentes. A exposição contínua a situações de desordem e falta de respeito no ambiente escolar pode desencadear uma série de consequências adversas para a saúde física e mental do professor. Isso inclui níveis elevados de estresse e ansiedade, fadiga persistente e exaustão, bem como potenciais problemas de saúde física, como dores de cabeça e distúrbios do sono. Além disso, o desafio constante de gerenciar comportamentos indisciplinados pode afetar a autoestima, a motivação e até o desgaste profissional do professor.

Em última instância, a indisciplina pode não apenas prejudicar a qualidade do ensino, ao redirecionar tempo e energia que poderiam ser dedicados à instrução, mas também levar a um impacto social, com o professor se sentindo isolado em suas frustrações. Ao abordar eficazmente a indisciplina é crucial não apenas para o benefício dos alunos, mas também para preservar a saúde e o bem-estar dos docentes. Medidas de apoio, treinamento em gestão de sala de aula e políticas escolares eficazes são elementos essenciais para criar um ambiente de aprendizado mais saudável e produtivo para todos os envolvidos.

para dar conituidade as análises dos dados ,debateremos sobre inclusão ao relacionar as ideias sobre felicidade absoluta para o ambiente escolar, é comum esperar que a inclusão siga o mesmo padrão positivo, repleto de momentos agradáveis. No entanto, compreendemos que a inclusão se manifesta nos detalhes do dia a dia, enfrentando desafios de diferentes complexidades. Essa percepção pode gerar momentos de aflição, pois inicialmente imaginávamos uma inclusão completa, independente de qualquer outro propósito.

Os dados da pesquisa revelam que 73,7% dos professores enfrentam dificuldades ao lidar com alunos com necessidades especiais. Diante disso, torna-se imperativo que os educadores recebam uma formação sólida, discutam o currículo escolar e se apropriem do conteúdo a ser ensinado. Como aponta Hattge (2014, p. 337), isso não garante uma "inclusão só boa", mas permite que aprendamos e

ensinemos nesse processo, abraçando algumas causas e recusando outras, em um movimento constante de aprendizado.

O saber médico, de acordo com Lockmann, é frequentemente visto como aquele que analisa o comportamento e a forma de agir dos sujeitos, buscando nos diferentes medicamentos uma solução para os desafios que representam na escola, na aprendizagem e no convívio social (2013, p.143).

Essa perspectiva ressalta a importância de compreender as complexidades que envolvem a inclusão escolar. Muitas vezes, os professores enfrentam angústia e sofrimento ao lidar com as diversas necessidades dos alunos, especialmente diante da falta de recursos e capacitação adequados. Para superar esse desafio, é fundamental fornecer apoio contínuo e recursos tangíveis aos educadores, criando um ambiente educacional inclusivo e sustentável, onde todos os alunos tenham a oportunidade de prosperar plenamente.

A Educação Inclusiva, fundamentada na diversidade humana, busca atender as necessidades educativas especiais de todos os alunos em salas de aula regulares. Essa prática pedagógica coletiva, dinâmica e flexível exige mudanças estruturais nas escolas, na formação dos professores e nas relações entre família e escola.

No contexto da legislação brasileira, a Constituição de 1988 destaca o inciso III do Artigo 208, que estabelece como dever do Estado o "atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino". Essa disposição reflete a importância da inclusão e a necessidade de adaptações para atender à diversidade.

Entretanto, a pesquisa revela um desafio significativo: 73,3% dos professores enfrentam dificuldades ao lidar com alunos que têm necessidades especiais. Isso destaca a urgência de uma formação continuada mais robusta e específica, além da necessidade de políticas e recursos institucionais de apoio.

É fundamental ressaltar que a inclusão efetiva não é apenas responsabilidade do professor, mas um esforço coletivo que envolve colaboração entre educadores, equipe de apoio e a comunidade escolar e governo.

O Artigo 59 da Constituição Federal (1988) estabelece as providências que os sistemas de ensino devem garantir aos alunos especiais, enfatizando a importância da flexibilidade e articulação, seja na terminalidade específica no ensino fundamental para deficientes ou na aceleração para superdotados. Ressalta-se a necessidade de

validar e dar continuidade aos estudos em condições ou instituições especiais, incluindo formação profissional.

Em 2008, o Ministério da Educação publicou a "Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva", orientando a organização e o funcionamento da Educação Especial nos sistemas educacionais brasileiros. Esse documento destaca a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, oferecendo atendimento educacional especializado nas turmas comuns do ensino regular.

Segundo Mendes (2001: 17), a popularização do ideal de inclusão traz consigo controvérsias sobre as formas de efetivá-la. Duas correntes divergentes surgem, uma defendendo a "inclusão" com serviços de apoio, e outra propondo a "inclusão total", eliminando o atual modelo baseado em serviços de ensino especial. Aranha (2001) destaca que a inclusão escolar requer intervenções decisivas no desenvolvimento do sujeito e no reajuste da realidade social, visando garantir acesso e participação na vida comunitária.

A legislação brasileira, desde a Constituição Federal de 1988, assegura o direito à educação para alunos com necessidades especiais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 prevê a manutenção de classes ou serviços especializados, em complementação ao atendimento nas classes comuns.

Para construir uma política pública de educação inclusiva, é necessário o envolvimento de diferentes segmentos educacionais, garantindo a permanência dos alunos e a melhoria da qualidade do ensino. A colaboração entre educadores, políticas escolares eficazes e uma formação continuada robusta são cruciais para avançar em direção a uma educação mais inclusiva e igualitária.

No processo de ensino-aprendizagem, os recursos didáticos desempenham um papel crucial, variando desde métodos tradicionais, como o quadro de giz, até tecnologias avançadas, jogos e passeios. A pesquisa revela que 57,9% dos professores enfrentam desafios ao encontrar recursos didáticos adequados, apontando para obstáculos no acesso a materiais e tecnologias atualizadas. Essa lacuna ressalta a importância de políticas de investimento e plataformas de compartilhamento para superar essas barreiras.

Do ponto de vista legal, nosso embasamento inclui a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96) e as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Resolução número 2/2001). A definição

de ajudas técnicas, conforme o Decreto número 3298 de 1999, e o enfoque pedagógico, segundo o Parecer CNE/CEB número 17/2001, destacam a importância de recursos pedagógicos e apoios especializados para atender às necessidades dos alunos.

Ao relacionar esses aspectos com os dados da pesquisa, observamos uma interseção significativa. A carência de recursos didáticos identificada pode ser abordada por meio de políticas de investimento e compartilhamento de materiais. A implementação eficaz de ajudas técnicas no contexto pedagógico é crucial para atender às necessidades educacionais especiais dos alunos, conforme indicado pelos resultados da pesquisa. A efetiva utilização de recursos didáticos demanda uma cuidadosa planificação por parte do professor, sendo imperativo que este saiba aplicá-los de maneira a atingir os objetivos propostos em sua disciplina. Nesse contexto, a interligação entre a prática docente, a legislação educacional e as demandas identificadas em pesquisas destaca-se como elemento crucial para promover avanços em direção a uma educação mais inclusiva.

A proposta visionária de Comênio, reconhecido como o pai da Didática, ecoa até os dias atuais, especialmente no contexto da pesquisa sobre as dificuldades enfrentadas pelos professores. Citado em Souza (2007, p. 112), Comênio expressou em sua obra "Didática Magna" (1657) a perspicaz ideia de que, ao invés de apresentar aos alunos "livros mortos", deveríamos desvendar o "livro vivo" da natureza. Essa metáfora destaca a importância de experiências tangíveis, contrapondo-se a abordagens teóricas e distantes da realidade.

Essa visão de Comênio, alinhada à necessidade contemporânea de uma educação mais prática e envolvente, destaca a relevância de recursos didáticos que conectem os alunos diretamente com o ambiente ao seu redor. A manipulação de materiais concretos, como recurso didático, emerge como fundamental para o desenvolvimento cognitivo da criança e do adolescente, corroborando a proposta do pai da Didática.

No entanto, a escolha desses recursos não deve se pautar apenas pela estética, mas sim por sua eficácia no processo de aprendizagem. Os dados da pesquisa, ao revelarem que 31,6% dos professores enfrentam "outras dificuldades", indicam a complexidade das práticas pedagógicas. Essa diversidade de desafios demanda uma abordagem integrada, incluindo investimentos em formação, suporte institucional e políticas educacionais abrangentes.

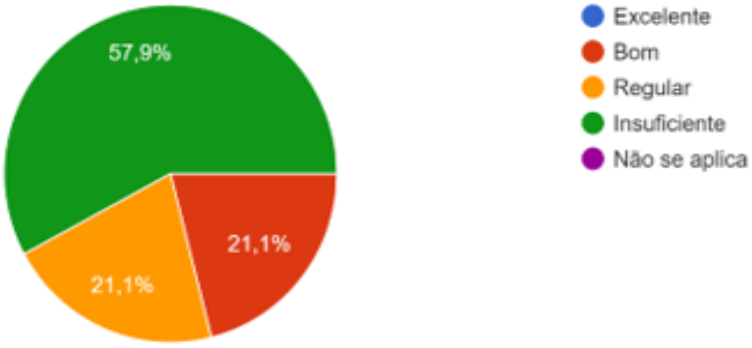
Ao relacionar a visão de Comênio com os desafios contemporâneos, percebe-se a importância de estratégias pedagógicas que vão além do tradicional, incorporando a vivacidade e a aplicação prática dos conhecimentos.

Em conclusão, a visão inovadora de Comênio (1657) ressoa como uma chamada à transformação na educação, oferecendo soluções para os desafios identificados na pesquisa e promovendo uma abordagem mais eficaz no processo de ensino-aprendizagem. A utilização criteriosa de recursos didáticos, alinhada a situações relevantes para os alunos, revela-se essencial para um aprendizado significativo.

A complexidade dos desafios educacionais, desde a falta de disciplina até as dificuldades no atendimento a alunos com necessidades especiais e a escassez de recursos, destaca a necessidade de estratégias abrangentes que compreendam as diversas dinâmicas escolares. A análise dos dados sublinha a diversidade de obstáculos enfrentados pelos professores, enfatizando a importância de abordagens eficazes para apoiar o desenvolvimento profissional e a eficácia do ensino, impulsionando, assim, a busca por uma educação inclusiva e eficiente.

Em relação à estrutura física e aos recursos didáticos disponíveis na sua escola, como você avalia?

Gráfico 22 Análise da Infraestrutura e Recursos Escolares



Fonte: elaboração própria

A estrutura física de uma escola é um elemento essencial, influenciando diretamente o ambiente de aprendizagem. Como destacado por Almeida, Brito e Almeida (2008), cada instituição apresenta uma configuração única, determinada por medidas, espaços e distribuições preestabelecidas, que não são resultado da decisão

dos professores. No entanto, é crucial ressaltar que essa estrutura não é imutável; ao contrário, ela pode ser adaptada para atender às necessidades educativas específicas de cada escola. Esta perspectiva ressalta a importância de uma abordagem flexível e adaptativa na configuração dos espaços educacionais, visando otimizar o processo de ensino e aprendizagem. (Almeida; Brito; Almeida; 2008, p. 04).

Ao analisarmos as respostas dos professores em relação a esse aspecto, é possível observar uma tendência predominante de avaliações negativas. Cerca de 57,9% dos participantes expressam a percepção de que a estrutura e os recursos disponíveis são "insuficientes". Essa constatação evidencia uma preocupação significativa com as condições físicas e os materiais disponíveis para a prática educativa. Em contrapartida, apenas 21,1% dos professores avaliam a estrutura como "bom", e a mesma porcentagem de 21,1% a classifica como "regular". Essa distribuição relativamente equitativa entre "bom" e "regular" sugere uma percepção mista em relação à infraestrutura disponível na escola.

A interação entre os indivíduos e o ambiente físico transcende a mera formalidade, incorporando também sua dimensão simbólica e educacional. Através da arquitetura, é possível decifrar e compreender não apenas a evolução da Educação, mas também a própria narrativa histórica. De acordo com Viñao Frago (1998), "todo espaço é investido de um caráter perceptível. A percepção é um fenômeno impregnado de influências culturais. Por essa razão, não percebemos espaços isoladamente, mas sim lugares, ou seja, ambientes que foram meticulosamente concebidos e construídos, dotados de significados e representações" (VIÑAO FRAGO, 1998, p.105).

> A este espaço que comunica, mostra a quem sabe ler, o emprego que o ser humano faz dele mesmo, que varia em cada cultura e que é um produto cultural específico, não só das relações interpessoais,mas também dos ritos sociais, à simbologia das disposições dos objetos e dos corpos, à sua hierarquia e relações (FRAGO;
> ESCOLANO, 1998, pg.64).

O ambiente físico exerce influência sobre nossos comportamentos diários, influenciando nossa percepção e evocando símbolos, ao mesmo tempo em que estabelece pontos de referência. Autores como Henrique Vitor Paro (2005) e Heloísa Lück (2008) enfatizam que a evolução da concepção pedagógica contemporânea proporciona uma oportunidade para reflexões e soluções dos desafios sociais

presentes na escola, incluindo aspectos materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos. Essa abordagem de democratização também encontra eco na visão de Paulo Freire que sublinha a importância da dimensão do espaço escolar e suas relações, apontando para a necessidade de uma reorganização social, como evidenciado em suas palavras.

> Com o restabelecimento do Regimento Comum das Escolas, os conselhos, de caráter deliberativo, devem aprovar o plano escolar e elaborar a política orçamentária da escola. Além disso, cada escola pode gestar projetos "...pedagógicos próprios que com o apoio da administração possam acelerar a mudança da escola" (Freire, 2000, p.79).

Essa citação de Paulo Freire destaca a importância da democratização do ensino ao evidenciar a participação ativa dos conselhos escolares na tomada de decisões. Com o restabelecimento do Regimento Comum das Escolas, esses conselhos têm o poder de aprovar o plano escolar e definir a alocação de recursos financeiros na escola. Além disso, a escola tem autonomia para criar e implementar projetos pedagógicos próprios, com o apoio da administração. Essa autonomia dá à escola a capacidade de acelerar transformações e melhorias, adaptando-se às necessidades específicas da comunidade educativa. Portanto, a citação ressalta a importância da participação coletiva e do empoderamento das escolas na busca por uma educação mais inclusiva e eficaz. Ao somar a mesmo entendimento, segundo a perspectiva de Cortella, as representações do ambiente escolar são influenciadas por dois aspectos distintos.

> "os produtos materiais" (as coisas) que estão impregnados de idealidade e os produtos ideais (as ideias) que estão entranhadas de materialidade, esta treliça de elementos: físico, humano e ambiental ao serem interpretados passa a ter um significado maior, o qual chamamos "conhecimento". (CORTELLA 2004, pg. 44)

A citação de Cortella (20040 sublinha a interligação entre o material e o conceitual no processo de aprendizado e compreensão. Essa reflexão destaca que os objetos concretos são impregnados por uma concepção subjacente, ao passo que as ideias têm raízes em uma base material. Esses elementos físicos, humanos e ambientais, quando interpretados, ganham um significado mais profundo, o que denominamos "conhecimento".

Além disso, é crucial salientar que, muitas escolas são construídas em locais inadequados, resultando em espaços físicos subutilizados e salas de aula dispostas de forma desordenada. Adicionalmente, é comum encontrar materiais inadequados e condições de segurança precárias. Souza Lima (1998) levanta preocupações sobre a qualidade das instalações escolares, argumentando que estas têm um impacto direto no processo de aprendizagem e no desenvolvimento das propostas curriculares.

> Escola não é estacionamento de crianças. O espaço físico é material riquíssimo e está sendo desprezado. Nos projetos de construções escolares não há lugar para bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que limita as possibilidades de aprendizado (SOUZA LIMA, 1998, p. 31).

Nesta citação, Souza Lima enfatiza que uma escola não deve ser apenas um local para deixar as crianças, mas sim um ambiente valioso em termos de recursos materiais. Ele critica a falta de espaço para instalações essenciais, como bibliotecas, laboratórios e quadras de esportes, o que restringe as oportunidades de aprendizado. Portanto, ele destaca a importância de investir no ambiente físico das escolas para promover uma educação de qualidade.

Para promover melhorias na infraestrutura e nos recursos disponíveis na escola, é essencial engajar os professores e a comunidade escolar. Além disso, é crucial envolver as autoridades competentes para garantir que as necessidades sejam atendidas de maneira eficaz. Ao incluir as perspectivas e opiniões dos educadores nesse processo, podemos assegurar que as melhorias sejam direcionadas de forma precisa, atendendo às demandas reais da comunidade educacional.

Devemos lembrar que o ambiente escolar foi moldado por meio de lutas daqueles que conceberam e foram educados por ela. Este modelo do espaço escolar, tanto social quanto arquitetônico, está em diálogo com a lógica e os interesses dessa organização. Isso ressalta a significativa relevância do espaço físico quando integrado aos recursos educacionais e pedagógicos.

Segundo Buffa e Pinto (2002), existem falhas na concepção e na operação das escolas, que vão desde o projeto arquitetônico até o seu funcionamento. Isso inclui a escolha de localizações inadequadas, exposição excessiva ao ruído e proximidade com estradas movimentadas. No que diz respeito à operação, as instalações muitas vezes não apresentam atrativos e, ao contrário, podem até causar aversão devido à sua aparência tanto interna quanto externa. Isso se deve, em parte, ao espaço

limitado, que não é propício para suportar grandes volumes de tráfego de alunos, professores e funcionários, além da insuficiência de iluminação e ventilação adequadas

Bencostta (2005) ressalta a importância de analisar a escola como um espaço sociocultural e examinar a organização de seus ambientes. Em sua reflexão sobre a escola transformada, ele enfatiza que as construções têm diversos significados quando se explora a cultura escolar. Bencostta destaca que ao conduzir uma investigação dessa natureza, é possível se surpreender, pois ao buscar o extraordinário, muitas vezes nos deparamos com o comum e o familiar. Isso ocorre porque tendemos a negligenciar os elementos cotidianos que compõem a estrutura habitual de nossa percepção da realidade.

A instituição escolar, de maneira geral, exerce impacto no processo de aprendizado. Contudo, as salas de aula costumam representar um desafio considerável, já que frequentemente são espaços de dimensões reduzidas, com problemas de infiltração nas paredes, ventilação insuficiente, mobiliário desconfortável e limitação de espaço disponível.

Conforme apontado por Miranda et al. (2016, p. 2), todos esses aspectos podem ter um impacto desfavorável. “pois, além da questão visual, da aparência da sala de aula, há a questão de disponibilização de recursos didáticos”, que muitas vezes as escolas não têm, e quando tem, não há espaço adequado para utilização. Isto é visto e comprovado na afirmação dos professores que responderam à pesquisa, pois “Cerca de 57,9% dos participantes expressam a percepção de que a estrutura e os recursos disponíveis são "insuficientes”, um percentual superior aos demais resultados.

Diante das limitações estruturais identificadas, torna-se essencial considerar medidas para otimizar o ambiente das salas de aula. Isso poderia envolver a readequação do layout, a implementação de soluções arquitetônicas mais funcionais e a busca por mobiliário mais adequado e ergonômico (Miranda et al, 2016). Além disso, a introdução de tecnologias educacionais inovadoras poderia contribuir para melhorar a dinâmica do ensino.

Vale ressaltar que a organização física das salas de aula desempenha um papel fundamental não apenas na comodidade do educador, mas também na promoção de um ambiente propício ao aprendizado dos alunos, impactando diretamente o processo educacional de forma abrangente. Portanto, investir em

melhorias estruturais é uma medida fundamental para aprimorar a qualidade do ensino oferecido. Adicionalmente, é essencial que o ambiente escolar como um todo possua uma infraestrutura apropriada, a fim de proporcionar uma educação de excelência capaz de promover interações sociais e facilitar um processo de aprendizagem mais eficaz.

Em concordância com as observações feitas, pesquisas adicionais sustentam a ideia de que condições inadequadas de conforto na escola podem levar a desmotivação, o que por sua vez resulta em baixo rendimento dos alunos. Isso é uma realidade que se aplica à maioria das instituições de ensino (MIRANDA et al, 2016).

Elali (2003) levanta a questão sobre como o ambiente escolar e suas condições, como a acústica da sala, iluminação tanto interna quanto externa, temperatura e ventilação, podem não apenas prejudicar o desempenho dos alunos, mas também causar problemas de saúde, tanto para os estudantes quanto para os professores.

Esses elementos têm um impacto direto e negativo no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que afetam a capacidade do professor de ministrar as aulas e, consequentemente, o desempenho dos alunos. De acordo com a investigação conduzida por Monteiro e Silva (2015, p. 23) afirmam que “a estrutura da sala de aula também era um fator limitante ao desenvolvimento de uma boa metodologia da parte do professor”

Quando enxergamos o ambiente escolar como um cenário em constante transformação, lecionar por meio de uma variedade de recursos pedagógicos se revela mais benéfico. O aluno se envolve de forma interativa, assimilando o conhecimento e alcançando uma aprendizagem mais eficaz e contextualizada. Esse processo facilita o desenvolvimento das habilidades do estudante

O uso variado de recursos didáticos é essencial para facilitar a aprendizagem, permitindo que os professores se libertem da dependência do livro didático e do quadro branco, superando as aulas tradicionais centradas na exposição de conteúdo.

Segundo Souza (2007), recursos didáticos são materiais que auxiliam no ensino-aprendizagem. Eles abrangem instrumentos e métodos que servem como suporte experimental nas aulas, motivando o interesse dos alunos e como observa-se nos dados da pesquisa, é algo escasso.

Para sustentar nosso argumento e enfatizar a importância desses artifícios, Demo (1998) enfatiza que o material didático visa estimular a criatividade,

promovendo o raciocínio e o questionamento. Castoldi e Polinarski (2009) destacam sua importância no desenvolvimento cognitivo do aluno, aprimorando a capacidade de observação e facilitando a fixação do conteúdo.

Apesar dos benefícios, muitos professores ainda preferem métodos tradicionais, como aulas expositivas, o que pode resultar em menor eficiência no aprendizado (Castoldi; Polinarski, 2009; Santos, 2011). Os professores devem adotar estratégias diversificadas, conectando os conteúdos do livro com a vida cotidiana dos alunos (Cunha, 2001). A seleção e adaptação dos recursos demandam avaliação (Borges, 2000). Quanto mais variedade de materiais disponíveis, maiores as chances de encontrar os mais adequados (Delizoicov; Angotti; Pernambuco, 2002).

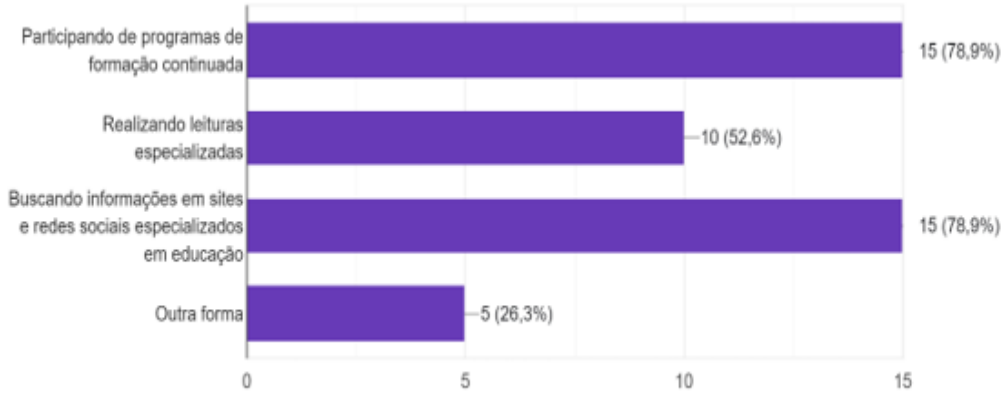
Portando ,a pesquisa evidencia a relevância crucial da infraestrutura física e dos recursos didáticos no ambiente educacional. Com quase 58% dos professores apontando a insuficiência desses elementos, torna-se evidente a necessidade premente de investimentos nessa área. A distribuição equitativa entre avaliações "bom" e "regular" para a infraestrutura reflete uma percepção mista, indicando que há espaço para melhorias significativas.

Diante dessas limitações, torna-se ainda mais imperativo que os educadores utilizem de forma estratégica os recursos disponíveis, diversificando suas abordagens de ensino e recorrendo a materiais didáticos variados. Ao fazê-lo, podem superar as restrições impostas pela infraestrutura e proporcionar uma experiência educacional mais enriquecedora e adaptada às necessidades dos alunos.

Portanto, a pesquisa destaca a necessidade urgente de investimentos tanto na infraestrutura física quanto na disponibilidade de recursos didáticos, visando à promoção de um ambiente de aprendizado mais efetivo e inclusivo.

Como você se mantém atualizado(a) em relação às novidades e tendências da área da educação?

Gráfico 23 Meios de Atualização em Educação: Novidades e Tendências



Fonte: elaboração própria

A educação, como argumenta Bernard Charlot em sua obra "Éducation ou Barbarie", repousa sobre dois elementos fundamentais: *a absorção de uma herança cultural e a projeção de um futuro promissor*. Charlot destaca que a educação é, em essência, um processo de humanização, englobando a "socialização e entrada numa cultura" e a "singularização e subjetivação" do indivíduo (Charlot, 2020, p. 319). Esse conceito implica que todo ser humano, por sua própria condição de pertencimento à espécie humana, tem o direito à sua humanização, envolvendo a integração em um grupo social, assimilação de uma cultura e desenvolvimento de uma identidade única.

À luz desses princípios, torna-se evidente a importância de os professores se manterem atualizados sobre os avanços e inovações em suas áreas de atuação. Isso se dá em resposta à vasta quantidade de informações disponíveis na contemporaneidade. No entanto, é crucial ressaltar que essa atualização não deve desvalorizar o conhecimento acumulado ao longo da carreira, mas sim equilibrá-lo com a necessidade de estar em constante evolução.

Essa necessidade de evolução é ainda mais relevante diante da transformação do ambiente escolar, que passa a integrar-se mais intimamente com a sociedade. Como resultado, a escola busca redefinir seu papel, alinhando-se com as demandas reais de uma sociedade em constante mutação.

Nesse novo contexto, a formação do professor é profundamente influenciada. Ele é instigado a superar uma formação segmentada e altamente especializada, a colaborar em equipe, a se envolver com a comunidade e a manter-se continuamente

atualizado. No entanto, é essencial notar que as tecnologias digitais têm desafiado os métodos de ensino tradicionais e a postura convencional do professor. Assim como outros profissionais, o professor enfrenta o desafio de integrar eficazmente essas tecnologias em seu trabalho.

Por isso, ao reconhecer a interconexão entre a importância da herança cultural e a projeção de um futuro promissor na educação, assim como a necessidade de atualização constante do professor em um ambiente em constante transformação, é possível promover uma abordagem educacional mais eficaz e alinhada com as demandas contemporâneas.

O conhecimento refere-se ao conjunto teórico que abrange os conteúdos específicos das disciplinas, os quais são fruto da experiência acumulada pela humanidade e organizados de forma sistemática pela instituição educacional. Isso engloba também o conhecimento histórico, ou seja, a importância histórica e social dos conteúdos, o contexto de sua origem, as razões e o processo de sua estruturação, bem como seus avanços e relevância nos dias de hoje. Adicionalmente, o entendimento das concepções pedagógicas é crucial, uma vez que fundamentam a prática educativa.

É essencial integrar esses conhecimentos de maneira coesa à prática. Uma boa fundamentação teórica é uma das melhores formas de embasar a prática. Sem desvalorizar a importância da prática, é crucial destacar o papel da teoria não apenas na reflexão sobre novas perspectivas de conhecimento, mas também na análise da própria prática. Sem uma base teórica sólida, torna-se desafiador realizar uma análise histórica para compreender a profissão, a instituição educacional e o conhecimento no contexto social atual. Diante dessa consciência e com a capacidade coletiva de ação e reflexão, os professores têm o potencial de se tornarem verdadeiros agentes transformadores nos novos ambientes escolares.

Ao analisar o gráfico sobre como os professores se mantêm atualizados em relação às novidades e tendências da área da educação, revela uma variedade de estratégias utilizadas pelos educadores. A aplicação do método materialista dialético-histórico, aliada à tendência pedagógica histórico-crítica, conforme preconizado por Saviani (2001), representa uma abordagem fundamentada para enfrentar os desafios educacionais.

Ao transcender a resolução de problemas pontuais na sala de aula, a formação continuada proposta por esse autor visa capacitar o professor a adotar uma visão mais

abrangente da atividade escolar, possibilitando a análise dos eventos sociais e contribuindo para sua transformação.

No entanto, é importante destacar que a simples participação em programas de formação continuada não garante um desenvolvimento profissional significativo. A qualidade e relevância desses programas desempenham um papel crucial. Conforme mencionado, 78,9% dos professores optam por essa estratégia, o que ressalta a sua popularidade. Entretanto, é imperativo que esses programas sejam cuidadosamente planejados e estejam alinhados com as necessidades reais dos professores, bem como com as demandas do contexto educacional atual, Pois Investir em programas de formação continuada de alta qualidade pode fazer a diferença no aprimoramento da prática.

É essencial priorizar a alocação de recursos em programas de desenvolvimento profissional que verdadeiramente agreguem valor à formação dos educadores. Isso é fundamental para garantir que os professores estejam devidamente preparados para enfrentar os desafios e desempenhar um papel eficaz na transformação do ambiente educacional e, consequentemente, da sociedade como um todo.

No entanto, observa-se uma discrepância entre o que é legislado e o que é efetivamente observado em termos de resultados, assim como entre o discurso proferido sobre a necessidade de proporcionar uma educação de qualidade aos futuros professores e os programas de Formação Continuada listados no site do MEC. Dentre esses programas, destacam-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, ProInfantil, Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, Proinfo Integrado, e-Proinfo, Pró-letramento, Gestar II e Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Gatti (2008) oferece um entendimento que contribuem para a compreensão dos diversos programas disponibilizados.

> [...] muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento dos profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas [...]. (GATTI, 2008, p. 58)

Conforme a perspectiva das políticas de formação de professores, Evangelista e Shiroma (2004, p.535) propõem a possibilidade de que...

> [...] a política de profissionalização de professores e gestores, nos moldes em que vem sendo implantada, tem por objetivo não o aumento da qualificação do quadro do magistério, mas, sim, a sua desintelectualização para, desse modo, torná-los pragmáticos, diminuindo-lhes a capacidade de intervenção consciente [...].

Em Gramsci (1991), encontramos a abordagem do conceito de dualidade escolar, que se refere à distinção entre a escola voltada para interesses específicos e a escola que se mantém desvinculada de tais interesses. Ele também discute a função da escola como um instrumento para formar intelectuais provenientes de diferentes estratos sociais.

Além disso, destaca o papel crucial do educador como um intelectual orgânico das camadas populares, engajado na transformação das condições políticas, econômicas e sociais vigentes. A dualidade escolar, conforme Magalhães (2008), é caracterizada pela coexistência de diferentes modelos educacionais destinados a classes sociais distintas, todos a serviço da preservação da ordem social dominante e da perpetuação das atividades educacionais como reprodutoras dessa ordem.

As citações apresentadas sublinham a dualidade escolar conforme abordada por Gramsci (1991), destaca a coexistência de diferentes abordagens educacionais para classes sociais distintas, todas servindo para preservar a ordem social predominante. Além disso, ele enfatiza o papel vital do educador como um intelectual orgânico comprometido com a transformação das condições políticas, econômicas e sociais.

Por sua vez, Magalhães (2008), ressalta que essa dualidade implica na coexistência de modelos educacionais diferenciados para classes sociais distintas, todos a serviço da preservação da ordem social dominante e da perpetuação das atividades educacionais como reprodutoras dessa ordem. Portanto, as citações enfatizam a importância de compreender as dinâmicas educacionais em contextos de desigualdade social e o papel fundamental do educador como agente de mudança e transformação na sociedade.

Por outro lado, de acordo com os dados da pesquisa, a busca por informações em sites e redes sociais especializados em educação é uma prática adotada também por 78,9% dos entrevistados. Embora seja uma forma acessível e dinâmica de obter informações educacionais, é importante ressaltar a necessidade de discernimento ao utilizar essas plataformas. Nem todas as fontes online são igualmente confiáveis, e os

professores devem ser incentivados a buscar conteúdo de alta qualidade e embasado em evidências.

A busca por informações em sites e redes sociais especializados em educação demonstra o reconhecimento da importância da tecnologia na formação e desenvolvimento dos professores.

A facilidade de acesso e a dinâmica proporcionada por essas plataformas são vantagens notáveis. No entanto, é crucial ressaltar a necessidade de discernimento ao utilizá-las. A crítica aqui está na importância de verificar a confiabilidade das fontes online, já que nem todas oferecem informações precisas e embasadas em evidências.

Embora tenha essas orientações, é importante salientar a questão digital no mundo contemporâneo. É imprescindível recordar as reflexões perspicazes de Michel Serres, que em 2012, trouxe à tona a geração que se comunica com o mundo através de dispositivos digitais. Analisando os três principais marcos históricos da educação e da pedagogia - *a era da escrita, a era do livro e a era digital* -, o autor enfatiza a necessidade de superar o formato físico do livro e da página, em resposta às exigências tecnológicas.

> Espaço de circulação, oralidade difusa, movimentos livres, fim das classes classificadas, distribuições díspares, serendipidade da invenção, velocidade da luz, novidade dos sujeitos e dos objetos, procura de uma outra razão...: a difusão do saber já não pode ter lugar em nenhum dos campi do mundo, ordenados, formatados página a página, racionais à antiga, imitando os campos do exército romano (SERRES, 2012, p. 47).

Atualmente, é imperativo considerar as tecnologias e a "virtualidade" ao discutir educação e o papel dos professores. Estamos imersos em uma rede de conexões sem fronteiras em um mundo que também é caracterizado por divisões e desigualdades digitais. É crucial abordar com clareza e determinação essas tensões: entre a possibilidade de uma homogeneização cultural e a valorização de diversas culturas e estilos de vida; entre a potencial diminuição da privacidade e liberdade e a promoção de novas formas de democracia e participação; e entre a tendência de reduzir o conhecimento ao digital e a relevância de todo o conhecimento, tanto humano quanto social.

Nas sábias palavras de Steiner (2006), observou que 'a maior parte da humanidade não lê livros, mas canta e dança’, ao levar em consideração esse raciocínio, os professores não estão parados no tempo, mas querem estudar, pois

estão procurando se atualizar e buscando diferentes formas de obter conhecimento e formação continuada de maneira prática. E aos que se referem aos professores como "práticos", é importante ressaltar que a dimensão prática é, de fato, fundamental.

Contudo, ela deve ser entendida como práxis, sempre em diálogo com a teoria. Além disso, conforme Simone Weil aponta que não se trata apenas de possuir o conhecimento ou a habilidade, mas também de refletir sobre o que se sabe e o que se faz (WEIL, 1966, p. 80). Esse conceito é importante para que o professor seja um profissional do presente e também futurista, antenado com as constantes mudanças sociais, culturais e educacionais.

E para acrescentar a esse debate, ressalto aqui, a lucidez, segundo Hannah Arendt em "A Vida do Espírito" (1971), é nada mais do que a capacidade humana de pensar. Ela ressalta que o ato de pensar nos define e nos torna únicos como seres humanos. Arendt, que testemunhou em primeira mão um mundo em processo de desumanização, destaca a importância urgente da razão, concebida como a prática do pensar, fundamentada no significado, não apenas na cognição. Ela argumenta que o que verdadeiramente nos humaniza não é simplesmente o conhecimento, a habilidade técnica ou a busca pela verdade, mas sim a busca de sentido para nossas ações. Portanto, a essência da humanidade reside na busca por significado e propósito em nossas atividades e esse professor atual e futurista é lúcido a luz da razão por ser humano e único.

Outro aspecto da pesquisa, trata-se da questão da leitura de materiais especializados, que foi outra abordagem amplamente adotada, sendo mencionada por 52,6% dos professores, pois nos indaga para o seguinte questionamento “O que vale a pena pensar?” citado por Olivier Reboul em 1971 e ofereceu uma resposta notável à pergunta clássica. Ele afirmou que é válido ensinar o que promove a união e a liberdade (Reboul, 2000, p. 81). Isso engloba, de um lado, o que integra cada indivíduo em uma comunidade o mais abrangente possível e de forma duradoura. Por outro lado, inclui o conhecimento nas áreas científica, artística e literária, que nos possibilita ir além.

Essa resposta brilhante deve ser entendida à luz de um terceiro termo: *entre o indivíduo e a sociedade, encontra-se a humanidade.* Por conseguinte, a educação do ser humano é moldada por duas dimensões essenciais: *ser livre e não estar sozinho* (Reboul, 1980, p. 113). É nessa tensão que se define uma *pedagogia do encontro*, em seu sentido mais amplo. Para apresentá-la e demonstrar como os professores

desempenham um papel fundamental em sua implementação, apresentamos seis apontamentos, mesmo que não estejam completamente desenvolvidos.

Com isso, mostra a importância de o professor manter-se atualizado e possuir um conhecimento amplo, diversificado e em constante expansão na sociedade em evolução não pode ser subestimada. Nesse cenário em constante mutação, é crucial que os educadores estejam preparados para enfrentar os desafios e aproveitar as oportunidades que surgem. No entanto, é igualmente essencial que o professor mantenha uma postura de questionamento e autorreflexão. Isso envolve a capacidade de duvidar das próprias ações, tanto no papel de educador quanto como indivíduo.

Como evidenciado pelos dados da pesquisa, existem diversas formas pelas quais os professores podem se manter atualizados em relação às novidades e tendências educacionais, e também em sintonia com um mundo em constante evolução. Para educar a humanidade e, ao mesmo tempo, e educar a si mesmo, o professor precisa ter uma “visão ThunderCats”, que é a visão além do alcance. É como se estivesse jogando xadrez, onde é fundamental "pensar antes de realizar a jogada". Isso implica em antecipar possíveis mudanças sociais e agir de maneira estratégica e proativa para alcançar os melhores resultados no processo educativo e com múltiplas visões, sendo um “educador empoderado”.

Conforme discutido por Edgar Morin (2006), Philippe Perrenoud (2000) e Antonio Nóvoa (1995), o profissional que atua na sala de aula procura desenvolver um conjunto de habilidades e competências com o intuito de expandir sua atuação e aprimorar sua prática educacional. As transformações na educação, nos métodos e recursos têm alterado o papel do professor, criando expectativas em torno de um novo perfil, mais sintonizado com as inovações em constante evolução.

De acordo com a pesquisa, uma significativa porcentagem de 26,3%% de professores optou pela categoria "outra forma", evidenciando a existência de uma ampla gama de métodos e fontes de atualização não especificamente mencionados. Perrenoud (2000) enfatiza a competência essencial dos professores, não apenas no domínio dos conteúdos, mas também na habilidade de aplicá-los de forma flexível em contextos desafiadores, promovendo uma aprendizagem ativa e a transferência de conhecimento de maneira adaptável e eficiente.

Libâneo (2006) destaca que, além da reflexão sobre a prática e da experiência reflexiva, é necessário incorporar estratégias, procedimentos e uma base cultural

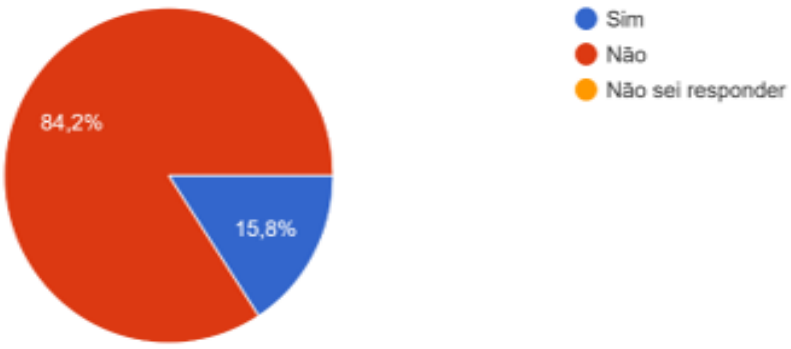
sólida para aprimorar o trabalho docente e a capacidade de refletir sobre mudanças necessárias.

Portanto, ao reconhecer as práticas positivas existentes, é fundamental também abordar as complexidades e desafios associados ao processo de atualização profissional dos professores. Isso inclui investir em programas de formação continuada de alta qualidade, promover habilidades de avaliação crítica de fontes de informação e incentivar a colaboração e troca de conhecimento entre os educadores.

O gráfico mostra que os professores usam várias estratégias para se manterem atualizados na educação. No entanto, é crucial ter programas de formação de qualidade, alinhados às necessidades reais dos professores. A leitura de materiais especializados é comum, mas é importante considerar a qualidade das fontes. Buscar informações em sites e redes sociais sobre educação é popular, mas é vital ser criterioso com as fontes online. Além disso, há uma diversidade de métodos de atualização não listados, sugerindo que compartilhar experiências entre professores é valioso. Reconhecendo as práticas positivas, é essencial enfrentar os desafios, investindo em programas de qualidade, promovendo habilidades de avaliação crítica e incentivando a colaboração entre os educadores.

Você se sente valorizado(a) na sua profissão de professor(a)?

Gráfico 24 Percepção da valorização da profissão de professor



Fonte: elaboração própria

Aqueles que acreditam que o reconhecimento dos professores se resume apenas a receber salários justos, ter planos de carreira bem estabelecidos e oportunidades de formação estão enganados. O verdadeiro valor dos educadores vai

além disso, incluindo o reconhecimento social da importância do papel que os professores desempenham. Portanto, valorizar os educadores requer uma combinação desses elementos essenciais.

A Constituição Federal Brasileira (1988), em seu capítulo III, inciso V, do art. 206, aborda questões relacionadas à valorização dos profissionais da educação ao estipular:

> V – Valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurando regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988)

As leis, representadas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB n. 9.394/1996, estabelecem diretrizes para a valorização dos profissionais da educação, delineando planos de carreira, garantindo salários adequados e definindo critérios específicos para a seleção e atuação dos professores. No entanto, os dados revelam uma lacuna entre essas diretrizes legais e a realidade vivenciada pelos professores. A alta porcentagem (84,2%) de professores que não se sentem valorizados em suas funções destaca a discrepância entre a legislação existente e a percepção dos educadores, ressaltando a necessidade de medidas efetivas para implementar e promover a valorização da profissão docente na prática, alinhando a legislação com a realidade vivenciada nas escolas.

A percepção de desvalorização entre os professores, evidenciada pela alta porcentagem citada anteriormente que não se sente valorizada, ressalta a discrepância entre sua percepção interna e o reconhecimento externo. Como reforça Nóvoa (1998), a valorização do professor está intrinsecamente ligada ao reconhecimento social de seu papel, indo além de aspectos salariais e abrangendo uma valorização genuína de sua função na sociedade. Essa citação ressalta a importância não apenas do aspecto financeiro, mas também do reconhecimento social para a valorização do professor na sociedade, destacando a complexidade desse cenário.

Nóvoa (2003, p. 134) observa que "os professores possuem amplas capacidades, mas possuem limitações dentro do contexto educacional". Propõe-se, de acordo com Nóvoa (1995, p. 29), que os educadores busquem no aprimoramento profissional, tanto individual quanto coletivo, uma via para uma carreira docente baseada na qualidade do trabalho e no mérito, impulsionando, assim, a valorização e

o prestígio da profissão. Ele ressalta a importância de novos princípios e ideias que agreguem significado renovado à prática docente, apontando uma direção para modificar essa realidade desafiadora.

Pertinente à discussão sobre a atratividade da carreira docente no Brasil, Tartuce et al. (2010) abordam, em seu artigo, problemas correlacionados a essa questão, mencionando "a massificação do ensino, condições de trabalho, baixos salários, feminização do magistério, políticas de formação, precarização e flexibilização do trabalho docente, violência nas escolas" (Tartuce et al., 2010, p.449). As autoras enfatizam o aumento das demandas e responsabilidades sobre os professores, destacando desafios que extrapolam o domínio pedagógico, como a violência e os impactos das dinâmicas familiares. Observam que há um crescente desconforto entre os docentes devido a essas pressões, acompanhado de um declínio no prestígio social associado à profissão (Tartuce et al., 2010, p.449).

Carvalho (2004) oferece perspectivas para a construção de uma escola inclusiva, enfatizando a valorização dos professores, aprimoramento escolar, uso de professores de classes especiais, trabalho colaborativo e adaptações curriculares. No entanto, uma crítica importante reside na possibilidade de que a falta de valorização dos professores derive de questões estruturais e sistêmicas, como remuneração insuficiente, condições de trabalho desfavoráveis e escassez de recursos adequados. Assim, é crucial não apenas abordar a percepção de valor, mas também as condições concretas que impactam a qualidade de vida e o bem-estar dos educadores.

A valorização dos professores vai além do ambiente escolar, tornando-se uma responsabilidade social abrangente que envolve a sociedade como um todo, os governos e as instituições de ensino. Reconhecer o valor dos professores não se resume apenas a considerá-los transmissores de conhecimento proveniente de pesquisas externas, mas sim a reconhecer seu papel como pesquisadores e produtores de novos saberes. Ghedin (2020) ressalta a importância da prática docente na orientação da pesquisa, o que contribui significativamente para o desenvolvimento profissional e para a formação contínua do conhecimento pedagógico. Essa abordagem ampla e valorativa do papel do professor como pesquisador fortalece a compreensão da necessidade de políticas e práticas que reconheçam e promovam essa faceta crucial do trabalho docente.

> Pensa-se num profissional que seja capaz de atuar competentemente como docente e produzir conhecimento sistemático a partir dessa sua prática. Compreendemos que o professor é competente a medida que pesquisa. Ele alia a docência à pesquisa como forma de articular a teoria-prática como forma de expressar sua competência técnica e seu compromisso político com a práxis de professorar. (Ghedin,2020, p. 3)

Relacionado ao ponto anterior, é essencial contemplar a participação dos professores na formulação de políticas e abordagens que impulsionem o reconhecimento da profissão. Ao permitir que os educadores tenham voz e participem ativamente das decisões que moldam suas práticas, é viável estabelecer um ambiente mais inclusivo e colaborativo, onde a valorização se transforma em medidas concretas e impactantes. De acordo com Perrenoud (2000, p.163), no contexto da formação:

> Quando não é obrigatória, muitos professores escapam completamente da formação contínua. A formação continuada do professor está vinculada à estruturação da carreira de níveis, cujo acesso se estabelece pela combinação tempo de serviço mais qualificação titulada, o que torna a formação continuada um requisito para a melhoria salarial.

Corroborando com a importância dessa abordagem, a valorização do professor está intrinsecamente ligada à sua capacidade de não apenas transmitir conhecimento, mas também de conduzir os alunos à apreciação do saber. Nesse sentido, cabe aos professores a responsabilidade de oferecer treinamentos, estudos dirigidos, workshops, cursos, palestras e acompanhamento pedagógico ao longo de todos os processos educacionais. Essas práticas visam constantemente o aprimoramento profissional, contribuindo significativamente para a valorização da profissão docente (Demo, 2003, p. 11).

> [...] ser profissional hoje é, em primeiro lugar saber renovar, reconstruir, refazer a profissão. Isso não denigre o desafio do domínio de conteúdos, mas, como estes se desatualizam no tempo, é fundamental saber renová-los de maneira permanente. É essencial saber reconstruir conhecimento com mão própria. Além das competências, habilidades interpessoais, equilíbrio emocional, têm a consciência de que mais importante do que o desenvolvimento cognitivo é o desenvolvimento humano e que o respeito às diferenças está acima de toda pedagogia.

Atualmente, ser profissional implica em capacidade constante de renovação e reconstrução da profissão. Isso não diminui a importância do domínio de conteúdo, mas ressalta a necessidade de atualizá-los continuamente. Além das competências técnicas, habilidades interpessoais e inteligência emocional são essenciais,

colocando o desenvolvimento humano e o respeito às diferenças como prioridades acima do progresso cognitivo na prática pedagógica.

No entanto, mesmo que a análise ressalte a escassez de reconhecimento dos professores como uma questão significativa, é crucial ultrapassar essa percepção e lidar com os fatores estruturais que originam tal percepção. Isso requer medidas práticas para aprimorar as condições laborais, garantir uma compensação financeira adequada e promover a participação ativa dos educadores na definição das políticas educacionais.

Diante da necessidade de repensar a valorização dos professores e reconstruir o significado da ação docente, é fundamental considerar a perspectiva apresentada por Nóvoa (1995). O reencontro com valores e ideais renovados é essencial para redimensionar a prática educativa, como destacado por ele, ao expressar: “Os professores precisam reencontrar novos valores, novos idealismos escolares que permitam atribuir um novo sentido à ação docente” (Nóvoa, 1995, p. 29). Esse redimensionamento reflete uma nova abordagem necessária para o ensino contemporâneo.

Certamente, ser professor no século XXI demanda amplo conhecimento teórico e variadas práticas de ensino para engajar os alunos em uma aprendizagem envolvente e contextualizada, atendendo às diversas formas de aprendizado em um esforço coletivo de construção do saber. No entanto, há educadores que talvez não percebam integralmente a importância dessa evolução no papel docente, possivelmente devido a resistência a mudanças, falta de acesso a recursos de desenvolvimento profissional ou uma abordagem mais tradicional na educação.

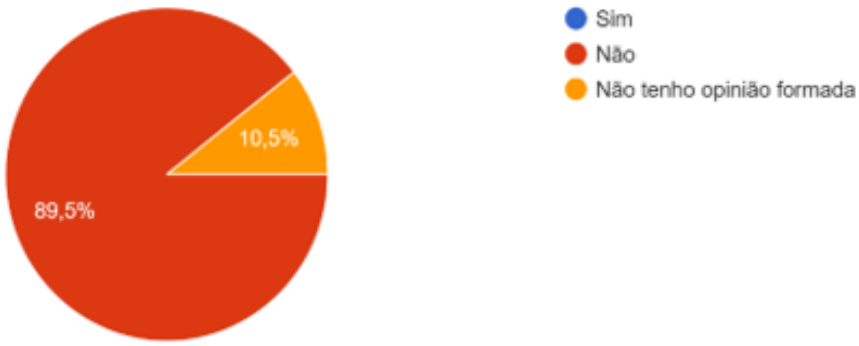
Essa descrição do papel do professor está intrinsecamente ligada à valorização docente, reconhecendo a complexidade e a relevância do trabalho educacional, refletindo não só conhecimento aprofundado, mas também uma adaptação às demandas contemporâneas, contribuindo para a valorização do professor na sociedade. Apesar das variações de perspectiva sobre a valorização do papel docente, é essencial promover diálogos e oportunidades de aprendizado para que todos os educadores possam refletir e ajustar suas práticas de acordo com as necessidades atuais da educação.

A volatilidade na trajetória profissional dos docentes se relaciona com a dinâmica histórica das transformações na educação brasileira. Segundo Abdalla (2015), essas mudanças não se resumem a decretos ou normativas isoladas, mas são

um processo progressivo, resultado da interação entre a vontade de mudança e as condições reais para sua efetivação. Essa intersecção entre subjetividade e objetividade é central para compreender a instabilidade presente na carreira dos educadores, refletindo um cenário educacional em constante mutação."

Na sua opinião, os professores recebem o reconhecimento suficiente pela sua importância pela gestão municipal de Picuí?

Gráfico 25 Professores: Importância Reconhecida pela Gestão Municipal de Picuí



Fonte: elaboração própria

A atuação educacional transcende meramente a transmissão de conhecimento; está profundamente conectada à formação holística dos indivíduos e à contínua construção ativa do saber ao longo do tempo. A verdadeira essência da docência emerge da interação entre educadores e educandos, ultrapassando os limites das metodologias ou conteúdos ensinados (Teixeira, 2007). No âmbito da administração municipal de Picuí, uma expressiva maioria (89,5%) indica que os professores não recebem o reconhecimento adequado, criando uma disparidade entre sua valiosa contribuição e o nível de apreciação oferecido pela gestão local.

A nível nacional, diversas medidas como o Fundeb, que substituiu o Fundef em 2007, juntamente com o PDE e o Decreto n. 6.094/2007, foram implementadas visando a valorização dos profissionais da educação (Brasil, 2007a; Brasil, 2007b). A Resolução n. 2 de 2015 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, enfatizando a valorização desses profissionais em seu capítulo VII.":

> Art. 18. Compete aos sistemas de ensino, às redes e às instituições educativas a responsabilidade pela garantia de políticas de valorização dos profissionais do magistério da educação básica, que devem ter assegurada sua formação, além de plano de carreira, de acordo com a legislação vigente, e preparação para atuar nas etapas e modalidades da educação básica e seus projetos de gestão, conforme definido na base comum nacional e nas diretrizes de formação, segundo o PDI, PPI e PPC5 da instituição de educação superior, em articulação com os sistemas e redes de ensino de educação básica. (BRASIL, 2015)

O uso frequente do termo "formação" nas leis educacionais, ressaltando a valorização do professor, pode atribuir ao docente a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional e até mesmo pela falta de reconhecimento. Isso decorre da necessidade de proporcionar aos professores acesso ao capital cultural institucionalizado, já que muitos não possuem esse capital cultural inerente, adquirido principalmente no âmbito familiar, o qual está intimamente ligado à perpetuação de uma determinada ideologia (Bourdieu, 2013).

Na minha concepção, é um equívoco atribuir unicamente ao docente a responsabilidade pela sua formação e reconhecimento, considerando que a sociedade delega ao Estado a resolução de suas demandas. Nesse contexto, é o Estado o principal responsável por essa formação docente, já que detém recursos substanciais, e os professores trabalham em prol da sociedade sob a administração estatal. Ao atribuir ao professor essa responsabilidade, nota-se uma negligência do Estado para com a sociedade e, consequentemente, para com os próprios professores.

Assim, A valorização dos professores vai além do mero enfoque em sua formação, englobando aspectos como remuneração, progressão de carreira, condições de trabalho e outros elementos relevantes na questão da 'valorização dos profissionais da educação', conforme salientado no sexto eixo do documento da Conferência Nacional de Educação de 2014 (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 63-82). Esse tema passou a ser contemplado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), no artigo 2º, inciso IX, juntamente com as metas 15, 16, 17 e 18, além das estratégias correspondentes que abordam a valorização do professor."

É interessante notar que uma parcela menor, equivalente a 10,5%, não tem uma opinião formada sobre o assunto. Isso sugere a necessidade de uma análise mais detalhada ou talvez a falta de informações suficientes para fazer uma avaliação definitiva.

Esses resultados evidenciam a importância de se abordar a valorização dos professores em nível municipal, promovendo políticas e práticas que reconheçam adequadamente o papel fundamental que desempenham na educação da comunidade de Picuí. Isso inclui considerar questões como remuneração justa, condições de trabalho favoráveis e oportunidades de desenvolvimento profissional. Ao fazer isso, é possível fortalecer o compromisso dos professores e, consequentemente, a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

É de importante saliente que na pesquisa foi adicionado ao questionário que a classe política de Picuí optou por não honrar o pagamento do piso salarial dos profissionais da educação deixando de cumprir o percentual exigido para este ano, estabelecido em 14,95%, como mencionado pelo participante da pesquisa: *“Infelizmente, a educação não é importante para a classe política, pois aqui não respeitaram nem a lei do piso"* (P1, professor).

A recusa em atender às diretrizes para o reajuste salarial dos professores implica diretamente na remuneração desses profissionais, negando um direito fundamental e gerando insatisfação entre os educadores locais. Além disso, estabelece um cenário de incerteza quanto à valorização da classe docente no município.

Ainda que o piso salarial para a categoria tenha sido enfatizado desde sua inclusão na Constituição Federal de 1988, pela Emenda Constitucional n. 53/2006, como um dos princípios educacionais, garantindo um "piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal" (BRASIL, 1988, 2006), a remuneração adequada para os professores ainda não é uma realidade. Segundo dados do Observatório do Plano Nacional de Educação (OPNE) relacionados à meta 17, em 2015, apenas 52,5% dos profissionais do magistério tinham equiparação salarial equivalente, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) do IBGE (OBSERVATÓRIO PNE, 2017). Essa discrepância entre a legislação e a prática ressalta uma negligência no reconhecimento e valorização dos professores no contexto educacional atual.

A valorização dos profissionais da educação é essencial, devendo ser integrada à sua formação ao longo da carreira. Isso abrange aspectos como a definição de planos de carreira e salários, garantindo condições para dedicação exclusiva ou tempo integral em um único local de ensino, além de destinar parte da carga horária a atividades pedagógicas essenciais. Como destacado no documento

de 2015 (BRASIL), esses são elementos fundamentais para a efetiva valorização do magistério e demais profissionais da área educacional.

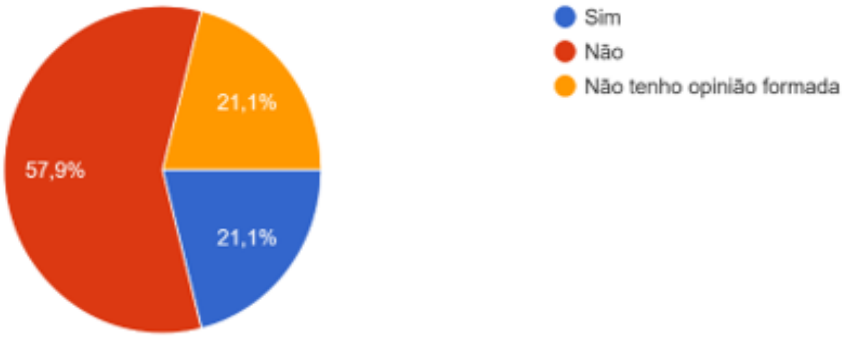
> [...] A valorização do magistério e dos demais profissionais da educação deve ser entendida como uma dimensão constitutiva e constituinte de sua formação inicial e continuada, incluindo, entre outros, a garantia de construção, definição coletiva e aprovação de planos de carreira e salário, com condições que assegurem jornada de trabalho com dedicação exclusiva ou tempo integral a ser cumprida em um único estabelecimento de ensino e destinação de 1/3 (um terço) da carga horária de trabalho a outras atividades pedagógicas inerentes ao exercício do magistério. (BRASIL, 2015)

Os direcionamentos do documento de 2015 (BRASIL) ressaltam a importância de incorporar a valorização dos profissionais da educação como parte essencial de sua formação contínua, incluindo a definição de planos de carreira e salários justos. No entanto, conforme mencionado por Kuenzer (2011), ao enfrentar as demandas intensificadas e precarização do trabalho, ressalta que os professores enfrentam dificuldades e incertezas. Isso cria uma tensão entre as expectativas de reconhecimento e valorização profissional e a realidade utópica, especialmente em termos salariais e de reconhecimento social e político.

Ao embarcar nas atividades docentes, sujeitas à complexidade do capitalismo e suas contradições, que perpetuam um cenário de intensificação e precarização laboral (Kuenzer, 2011), os professores se encontram imersos em um contexto repleto de incertezas e tensões. A crescente pressão derivada dos desafios contemporâneos na educação aumenta a exigência sobre esses profissionais. Por outro lado, a valorização desses educadores, principalmente no que se refere à remuneração e ao reconhecimento no âmbito político e social, parece se tornar cada vez mais distante e ilusória.

Na sua opinião, os professores de Picuí são reconhecidos pela sociedade local pelo seu trabalho?

Gráfico 26 Reconhecimento da Sociedade Local ao Trabalho dos Professores em Picuí



Fonte: elaboração própria

A análise dos dados revela uma percepção predominante de falta de reconhecimento dos professores de Picuí pela sociedade local. Com 57,9% dos participantes indicando que os professores não são devidamente reconhecidos, fica claro que existe uma lacuna significativa entre o trabalho dos educadores e a valorização atribuída pela comunidade. Isso levanta questões importantes sobre a valorização da profissão docente no contexto local.

Em uma entrevista à Rede Brasil em 13 de setembro de 2001, o pesquisador Antonio Nóvoa defendeu que:

> [...] As escolas valem o que vale a sociedade. Não podemos imaginar escolas extraordinárias, espantosas, onde tudo funciona bem numa sociedade onde nada funciona. Acontece que, por uma espécie de um paradoxo, as coisas que não podemos assegurar que existam na sociedade, nós temos tendência a projetá-las para dentro da escola e a sobrecarregar os professores com um excesso de missões. Os pais não são autoritários, ou não conseguem assegurar a autoridade, pois se pede ainda mais autoridade para a escola. Os pais não conseguem assegurar a disciplina, pede-se ainda mais disciplina a escola. Os pais não conseguem que os filhos leiam em casa, pede-se a escola que os filhos aprendam a ler. É legítimo eles pedirem sobre a escola, a escola está lá para cumprir uma determinada missão, mas não é legítimo que sejam uma espécie de vasos comunicantes ao contrário. Que cada vez que a sociedade tem menos capacidade para fazer certas coisas, mais sobem as exigências sobre a escola.(NÓVOA ,2001)

A necessidade de mais requisitos nesse novo ambiente social requer que os professores repensem seu papel, algo que ainda não ocorreu. Segundo Nóvoa (1995), o centro dessa crise reside na disparidade entre a imagem idealizada do professor e

a realidade prática do ensino. Houve uma mudança na forma como a sociedade encara o papel do professor e reconhece seu valor salarial. Conforme a ideia contemporânea de "busque o poder e enriquecerás", o professor é percebido como alguém menos privilegiado, incapaz de conseguir uma ocupação mais lucrativa. (Nóvoa, 1995)

As inseguranças relacionadas à entrada no mercado de trabalho para ser professor são muitas, e a valorização profissional se destaca entre elas. Segundo Nosella e Buffa (2005, p. 15), os professores, apesar de serem indispensáveis, frequentemente são "transformados sempre em vilões, incompetentes e culpados [...], ocupando o último degrau na hierarquia do processo educativo." Essa visão estabelece uma estrutura na qual os professores os professores, apesar de estarem na linha de frente da educação, são colocados no último degrau, sendo subestimados e malvistos na sociedade, mesmo sendo fundamentais para o desenvolvimento educacional.

No atual contexto, a falta de valorização da profissão de professor no Brasil, principalmente em termos de remuneração, é notória, como apontam estudos de Gatti e Barretto (2009) e Alves e Pinto (2011). Essas pesquisas ressaltam que, em uma sociedade guiada pela lógica capitalista, profissionais com formação universitária em educação recebem salários mais baixos em comparação a outras ocupações de mesmo nível acadêmico. Além disso, a legislação educacional, vinculada a essas áreas de estudo, segue diretrizes de organizações internacionais. A falta de reconhecimento social e a recompensa financeira limitada relacionadas à carreira docente fazem com que estudantes do ensino médio, como indicado por Gatti et al. (2010), não vejam um futuro atrativo nessa profissão. Estudos, como o de Ens et al. (2018), também mostram que estudantes em formação para o magistério não têm uma perspectiva profissional sólida na carreira para a qual estão se preparando, o que contribui para a falta de projeção na profissão de professor.

No entanto, uma minoria, equivalente a 21,1%, acredita que os professores são reconhecidos pela comunidade. Isso contrasta com as conclusões dos estudos anteriores, que ressaltam a falta de reconhecimento social e de perspectivas positivas na carreira docente. Essa afirmação contrasta com os achados dos estudos mencionados anteriormente, os quais evidenciam a falta de reconhecimento social e de perspectivas positivas na carreira de professor. Enquanto esses estudos destacam a desvalorização da profissão docente, a minoria que acredita no reconhecimento dos

professores pela comunidade sugere uma visão oposta, apontando uma discrepância entre essa percepção minoritária e as conclusões mais amplamente suportadas pelos estudos citados.

Nessa visão, Nóvoa (1995) destaca a importância de os professores terem mais autonomia na condução de suas carreiras e de estabelecerem laços mais próximos com as comunidades em que trabalham. Isso demanda uma reformulação na estrutura escolar, promovendo uma identificação mais profunda dos professores com seus locais de trabalho, encorajando uma presença mais consistente na escola e dedicando mais tempo às atividades de planejamento, avaliação, inovação, controle e adaptação do ensino. Além disso, é essencial facilitar o acesso a programas de formação e recrutamento para aqueles que têm afinidade com a profissão.

A constatação de que 21,1% não têm uma posição definida sobre o reconhecimento dos professores revela uma divergência de opiniões e ressalta o quão complexa é a percepção desse reconhecimento. Esses resultados apontam para uma variedade de pontos de vista sobre o assunto. Vale ressaltar que o reconhecimento dos professores vai além da valorização moral; tem implicações práticas significativas na qualidade do ensino. Professores que se sentem reconhecidos tendem a mostrar maior motivação e comprometimento, impactando positivamente o processo de aprendizado dos alunos.

Atualmente, é esperado que os profissionais demonstrem colaboração, habilidades de comunicação e empatia com os clientes, compreendam as situações de forma abrangente e se autoavaliem para superar preconceitos, contudo, o professor também espera o mesmo comportamento da sociedade para com ele. Moscovici (2003, p. 184) explica que uma representação é tanto uma imagem quanto uma textura da coisa imaginada, abordando não apenas o sentido das coisas presentes, mas também preenchendo as lacunas, representando o que não é visível ou está ausente dessas coisas. Ele destaca que a função principal das representações é “tornar familiar algo não familiar, ou a própria não familiaridade” (Moscovici, 2003, p. 54), estabelecendo-se e se tornando presentes nos processos de comunicação. Jovchelovitch (2002, p. 80) esclarece que "as representações sociais não são uma agregação de representações individuais".

Na discussão de como fazer a análise das representações sociais, Jovchelovitch (2002, p. 81) explica que essa “deve concentrar-se naqueles processos de comunicação e vida que não somente se engendram, mas que também lhe

conferem uma estrutura peculiar. Esses processos [...] são processos de mediação social". Sobre os processos de mediação social, a autora afirma que, na comunicação, ocorre a

> [...] mediação entre um mundo de perspectivas diferentes, trabalho é mediação entre necessidades humanas e o material bruto da natureza, ritos, mitos e símbolos são mediações entre a alteridade de um mundo frequentemente misterioso e o mundo da intersubjetividade humana: todos revelam numa ou noutra medida a procura de sentido e significado que marca a existência humana no mundo. (Jovchelovitch, 2002, p. 81)

A percepção dos professores em relação ao reconhecimento pela sociedade local está intrinsecamente ligada às representações sociais moldadas pelos processos de comunicação e interação social. As reflexões de Moscovici e Jovchelovitch sobre como as representações se formam e influenciam a vida social e a comunicação são pertinentes aqui. Se os professores não se sentem reconhecidos, isso pode ser resultado da maneira como suas imagens profissionais são construídas no contexto específico em que atuam. Se as representações sociais predominantes na sociedade local não enfatizam ou valorizam adequadamente o papel dos professores, isso pode levar à sensação de falta de reconhecimento por parte desses profissionais, destacando a importância dos processos de mediação social na formação da percepção sobre a profissão docente e seu reconhecimento na comunidade.

Sob essa visão, percebe-se que a valorização do professor está intimamente relacionada aos processos sociais que influenciam como seu trabalho é compreendido no ambiente escolar. Para explicar como as representações sociais se formam, Moscovici (1978, 2003) propôs dois processos, chamados de ancoragem e objetivação, que estão conectados na formação de uma representação. Esses processos trabalham juntos na constituição de uma ideia ou conceito, sendo interdependentes na geração e reprodução das representações. Moscovici (1978, p. 176) esclarece essa inter-relação entre os dois processos.

> [...] a objetivação mostra como os elementos representados de uma ciência se integram a uma realidade social [e] a amarração [ancoragem] permite compreender o modo como eles contribuem para modelar as relações sociais e como as exprimem.

A teoria das representações sociais de Moscovici destaca dois processos fundamentais na formação das percepções sobre um objeto: “a ancoragem e a objetivação”, que estão intrinsecamente ligados na constituição de uma representação. Isso implica que um processo depende do outro para gerar ou até mesmo reproduzir as representações sociais. Em relação à situação dos professores que não se sentem valorizados pela sociedade de Picuí, esses processos se tornam relevantes. A ausência de reciprocidade na valorização dos educadores pode ser comparada à quebra de um ciclo virtuoso de reconhecimento mútuo entre a comunidade e os professores, onde a falta de reconhecimento social e de valorização dos profissionais desencadeia um ciclo de desestímulo e descontentamento.

A empatia, ou a sua falta, é crucial na compreensão mútua das necessidades e desafios enfrentados pelos educadores, e a ausência desse elemento na relação sociedade-professor pode alimentar a sensação de desvalorização. O respeito, quando presente na relação, é o pilar para uma valorização justa dos professores; sua falta pode gerar uma representação social negativa, afetando diretamente a forma como são percebidos e valorizados pela comunidade. É importante considerar que a presença ou ausência desses elementos na dinâmica social influencia diretamente na construção e na manutenção das representações sociais sobre a profissão docente.

Moscovici (2003, p. 221), “nossas ideias, nossas representações, são sempre filtradas através do discurso de outros, das experiências que vivemos das coletividades às quais pertencemos”.

Esse ponto é respaldado por Gatti et al. (2010), que, em um estudo com jovens do ensino médio, tanto em escolas públicas quanto privadas, observaram que esses jovens admiravam aqueles que optavam por se tornar professores. Entretanto, eles também percebiam essa escolha como algo que demandava sacrifício, pouco valorizado pela sociedade e mal recompensado financeiramente. Portanto, para realmente valorizar os professores, é crucial resolver questões relacionadas a salários justos, ambientes de trabalho adequados e uma formação inicial e contínua que garanta o respeito e reconhecimento social para esses profissionais...

Após explorar diferentes facetas relacionadas à carreira de professor, incluindo a falta de reconhecimento social e os elementos que influenciam a satisfação e insatisfação no trabalho, Vaillant (2006, p. 137-138) identifica quatro conjuntos de fatores fundamentais a serem considerados ao elaborar políticas voltadas para os docentes:

> • Valorização social; • Entorno profissional facilitador, com condições adequadas de trabalho e uma estrutura apropriada de remuneração e de incentivos na carreira; • Formação inicial e continuada de qualidade; • Avaliação que retroalimente a tarefa de ensinar. Os marcos referenciais para a docência e sua avaliação deveriam constituir a base para os programas de formação inicial e para a construção das etapas e dos requisitos da carreira docente.

Os dados ressaltam a importância de ampliar o reconhecimento dos professores pela comunidade em Picuí. Essa meta pode ser atingida por meio de estratégias e ações que reconheçam e exaltem o papel vital dos professores na construção da comunidade. O investimento na valorização desses profissionais não apenas impacta positivamente suas vidas, mas também fortalece o sistema educacional e impulsiona o desenvolvimento sustentável da região.

Na sua experiência, você acredita que a carga de trabalho dos professores tem impacto na qualidade do ensino?

Gráfico 27 O Impacto da Carga de Trabalho na Qualidade do Ensino: Perspectiva Docente

Fonte: elaboração própria

De acordo com o estabelecido na Lei Complementar Nº 02, de 23 de maio de 2008, do município de Picuí, Paraíba, que trata sobre a Estrutura do Estatuto do Magistério Municipal, em seu Capítulo VI, especificamente no artigo 26, são definidas as atribuições específicas do professor da educação básica em relação à jornada de trabalho (Redação dada pela Lei Complementar nº 011, de 26 de junho de 2012).

> - Docência em efetivo exercício de sala de aula: 20 horas semanais;
> - Atividades pedagógicas: 03 horas semanais;
> - Formação continuada articulada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto: 02 horas semanais;
> - Atividades extraclasse: 05 horas semanais.

Conforme estabelecido pela Lei Complementar nº 011, de 26 de junho de 2012, as atribuições específicas do professor da educação básica são distribuídas em uma jornada semanal de 30 horas. Essas atribuições se dividem em diferentes categorias, especificadas nos parágrafos seguintes (Redação dada pela Lei Complementar nº 011, de 26 de junho de 2012).

> - Parágrafo 1°: Define-se como preparação de atividades pedagógicas o tempo reservado para estudos, planejamento e avaliação do trabalho didático, tanto cumprido na escola quanto na Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Inclui também o horário de trabalho pedagógico coletivo, articulação com a comunidade e/ou famílias, além do aperfeiçoamento profissional.
> - Parágrafo 2°: Estabelece que as horas de atividades extraclasse são destinadas ao planejamento das aulas e à correção das atividades realizadas pelos alunos."
> Essa estruturação das atribuições e definições detalhadas proporciona uma compreensão mais clara das responsabilidades do professor e das atividades previstas para cada segmento da jornada de trabalho.

A distribuição das horas estabelecida busca abranger áreas diversas da atuação docente, indo além do ensino em sala de aula ao incluir atividades pedagógicas, formação continuada e tarefas extraclasse. Contudo, a pesquisa indica uma disparidade considerável: 84,2% dos professores acreditam que a carga de trabalho prejudica a qualidade do ensino. Essa diferença sugere que, apesar da estrutura definida pela lei, a sobrecarga percebida pode impactar negativamente a qualidade educacional. Isso aponta para a necessidade de analisar as demandas reais dos professores para equilibrar a estrutura regulamentada com a efetiva qualidade do ensino.

A sobrecarga de trabalho pode afetar adversamente a qualidade do ensino, reduzindo o tempo disponível para planejamento de aulas, apoio aos alunos e participação em atividades de desenvolvimento profissional, conforme evidenciado por diversas análises de estudos. Essa percepção, respaldada por dados que evidenciam o impacto negativo da carga laboral, demanda atenção substancial no escopo da análise educacional.

O rápido avanço científico tem provocado transformações que exigem adaptações nos conteúdos curriculares, gerando preocupações e inseguranças nos professores diante das mudanças. Atualmente, é incerto para os professores o ensino dos conhecimentos mais recentes, ou até mesmo se o que estão ensinando será

substituído por conhecimentos mais pertinentes aos alunos que estão sendo preparados para uma sociedade ainda não existente (Nóvoa, 1995). A ampliação das exigências e responsabilidades no âmbito educacional, decorrente da massificação do ensino, não foi acompanhada por investimentos financeiros significativos. A escassez de recursos materiais e as condições precárias de trabalho dificultam a prática docente.

No contexto educacional, Nóvoa (1995, p. 108) oferece uma visão perspicaz sobre a dinâmica do ensino contemporâneo, enfatizando um ponto crucial relacionado à qualidade educacional e ao papel essencial dos professores nesse cenário. “hoje em dia, o ensino de qualidade é mais fruto do voluntarismo dos professores do que consequência natural das condições de trabalho adequadas às dificuldades reais e às múltiplas tarefas educativas”.

A transformação do ambiente escolar tem sido marcada por mudanças nas relações entre professores e alunos, gerando tensões que impactam na convivência e na manutenção da disciplina, acarretando um desconforto generalizado entre os docentes (Nóvoa, 1995).

Essa sobrecarga é notória, na visão de Nóvoa (1995), que atribui a inadequação do desempenho de muitos professores à crescente gama de funções que extrapolam o ensino em si. Para além das atividades em sala de aula, há uma exigência para gerir questões administrativas, planejar, avaliar, se atualizar, orientar alunos e lidar com pais, além de participar de diversas atividades e reuniões (Nóvoa, 1995).

A crítica generalizada à falta de qualidade no ensino e à atuação dos professores, sem considerar as circunstâncias que os envolvem, contribui para o sentimento de desconfiança da sociedade em relação ao professor, resultando em um desconforto profundo no ambiente educacional (Nóvoa, 1995). O desafio contemporâneo ultrapassa a transmissão de conhecimento; espera-se que os professores atuem como agentes sociais, lidando com questões complexas como valores, comportamento, violência e sexualidade, demandas que vão além do âmbito estritamente acadêmico (Nóvoa, 2003).

Carlotto (2002) enfatiza a contribuição de Merazzi (1983) em seu estudo sobre as mudanças no papel dos professores, identificando três elementos fundamentais. Inicialmente, destaca-se a modificação na dinâmica dos agentes tradicionais de

socialização, como família e grupos sociais, que têm transferido para as instituições escolares responsabilidades educacionais anteriormente atribuídas a eles.

Além disso, o papel tradicional das escolas na transmissão de conhecimentos foi profundamente transformado pela ascensão de novas fontes de informação, como os meios de comunicação de massa. Por fim, existe um conflito interno nas instituições escolares relacionado à definição do papel do professor, gerando debates sobre quais valores devem ser transmitidos e questionados, refletindo, assim, as divergências de valores presentes na sociedade.

De acordo com Esteve (1999, p. 31), mencionado por Carlotto (2002), as mudanças identificadas representam um desafio profundo e exigente para os professores, que se veem diante de novas expectativas. Neste contexto, os educadores enfrentam a necessidade de desempenhar várias funções, muitas vezes conflitantes, exigindo habilidade para manter estabilidade diante de diversas situações.

Considerar a carga de trabalho dos professores vai além da simples contagem de tarefas e de tempo. Envolve a complexidade das responsabilidades e a busca pelo equilíbrio entre vida profissional e pessoal. Quando a síndrome de burnout ou qualquer outra sobrecarga afetam os educadores, isso inevitavelmente repercute na qualidade do ensino em sala de aula como explicita Farber (1991) citado por Carlotto (2002, p.24)

> Nos aspectos profissionais, o professor pode apresentar prejuízos em seu planejamento de aula, tornando-se este menos frequente e cuidadoso. Apresenta perda de entusiasmo e criatividade, sentindo menos simpatia pelos alunos e menos otimismo quanto à avaliação de seu futuro. Pode também sentir-se facilmente frustrado pelos problemas ocorridos em sala de aula ou pela falta de progresso de seus alunos, desenvolvendo um grande distanciamento com relação a estes. Sentimentos de hostilidade em relação a administradores e familiares de alunos também são frequentes, bem como o desenvolvimento de visão depreciativa com relação à profissão. O professor mostra-se autodepreciativo e arrependido de ingressar na profissão, fantasiando ou planejando seriamente abandoná-la.

Essa análise dos efeitos do burnout nos professores salienta a importância de políticas educacionais que equilibrem as responsabilidades, ofereçam suporte e criem um ambiente laboral propício. Atenuar os impactos negativos do excesso de atividades é crucial para preservar o bem-estar e a qualidade do trabalho desses profissionais, reforçando a necessidade de medidas que promovam um equilíbrio entre a carga de trabalho e o desenvolvimento saudável da carreira docente.

Como você avalia o impacto da carga horária de trabalho dos professores na qualidade de vida desses profissionais?

Gráfico 28 Avaliação da carga horária de Trabalho na Qualidade de Vida dos Professores

Fonte: elaboração própria

De acordo com Baião (2013), Araujo et al. (2006) afirmam que o trabalho vai além de uma simples atividade laboral, constituindo-se como uma construção social que influencia diretamente a identidade e o desenvolvimento pessoal, impactando também na saúde e na qualidade de vida. A complexa relação entre bem-estar e trabalho é influenciada por diversos fatores, sejam eles sociais, econômicos, culturais, individuais, físicos ou emocionais (Andrade et al., 2012)

A discussão sobre o impacto da carga de trabalho dos professores na qualidade de vida revela opiniões variadas. Entre os participantes, 47,4% acreditam que a distribuição atual compromete negativamente o bem-estar dos educadores. Estudos como os de Gasparini (2006) associam transtornos mentais não apenas ao estresse, mas também ao uso de medicamentos para insônia. Várias pesquisas correlacionam esses transtornos e o afastamento do trabalho com diversos fatores, como excesso de horas trabalhadas, más condições laborais, remuneração insatisfatória e a instauração de um ambiente de 'mal-estar docente'. Essa atmosfera é marcada pelo aumento da pressão e responsabilidades sem os recursos necessários para atender às demandas dos professores (Andrade et al., 2012; Araujo et al., 2005; Araujo et al., 2006; Batista et al., 2010; Ceballos et al., 2011; Dalvi, 2010; Gasparini, 2006; Jardim, 2007).

Essas percepções ressaltam a preocupação legítima com o bem-estar dos profissionais da educação diante da sobrecarga de trabalho, que pode resultar em

estresse e esgotamento, afetando diretamente sua qualidade de vida e desempenho. A Síndrome de Burnout, fenômeno psicossocial, manifesta-se inicialmente como falta de energia e desinteresse, podendo evoluir para dissimulação emocional, afastamento pessoal e, eventualmente, até a interrupção do vínculo empregatício (Batista et al., 2010).

A sobrecarga de trabalho dos professores pode desencadear exaustão e a síndrome de burnout, afetando negativamente a satisfação no trabalho e a qualidade do ensino. Profissionais esgotados enfrentam dificuldades em manter níveis elevados de motivação e engajamento. De acordo com a definição de Maslach, Schaufeli e Leiter (2001), referenciada por Carlotto (2002, p. 23), são identificadas três dimensões que caracterizam essa síndrome.

> Exaustão emocional, caracterizada por uma falta ou carência de energia, entusiasmo e um sentimento de esgotamento de recursos; despersonalização, que se caracteriza por tratar os clientes, colegas e a organização como objetos; e diminuição da realização pessoal no trabalho, tendência do trabalhador a se autoavaliar de forma negativa. As pessoas sentem-se infelizes consigo próprias e insatisfeitas com seu desenvolvimento profissional.

Segundo Farber (1991), citado por Carlotto (2022, p. 240), a classificação das manifestações do burnout em professores se divide entre sintomas individuais e profissionais, sendo difícil generalizar e descrever essas questões de maneira universal. De modo geral, os professores costumam experimentar exaustão emocional e física, frequentemente demonstrando sentimentos de irritação, ansiedade, raiva ou tristeza. As frustrações emocionais relacionadas a esse fenômeno podem desencadear sintomas psicossomáticos, incluindo insônia, úlceras, dores de cabeça, hipertensão, além de abuso de álcool e medicamentos, intensificando problemas familiares e conflitos sociais.

Analisar a carga de trabalho dos professores vai além da mera contagem de tarefas, considerando também a natureza complexa de suas responsabilidades e o equilíbrio entre trabalho e vida pessoal. Estratégias educacionais que visem à equidade na distribuição de responsabilidades, apoio adequado e um ambiente favorável podem ajudar a atenuar os efeitos adversos desse acúmulo de atividades.

Os determinantes sociais da saúde são fatores que influenciam e podem estar interligados, contribuindo para o adoecimento de um indivíduo ou de uma população. No contexto da docência, o ambiente de trabalho e os fatores psicossociais são

considerados as principais causas de problemas de saúde, sem desconsiderar outros aspectos:

> sobrecarga de trabalho, interferência saúde-trabalho, clima organizacional, gênero, sedentarismo, esforço físico e/ou mental exigido em alto grau e exposição a riscos à segurança pessoal, demandas físicas do trabalho (ficar de pé, escrever no quadro, carregar material didático e audiovisual, manter o corpo em posição incômoda e inadequada e exigência de atividade física rápida e contínua) (Araujo et al, 2005; CNSDSS, 2008; Delcor et al, 2004).

A indagação ressalta a importância de considerar minuciosamente a carga de trabalho dos professores ao conceber políticas educacionais e estratégias para aprimorar a qualidade de vida. É uma questão intricada e multidimensional que demanda atenção e intervenções apropriadas para garantir que os educadores possam desempenhar seu papel essencial na formação das próximas gerações de forma efetiva e saudável.

A insatisfação e a falta de estímulo presentes em grande parte dos docentes são evidenciadas pela contínua luta por investimentos na educação visando a salários mais dignos, preservação e ampliação de direitos conquistados, bem como garantia de condições laborais adequadas. Esse ambiente de desconforto e a diminuição do reconhecimento social da profissão de professor pintam um quadro abrangente de "mal-estar", conforme mencionado por Esteves (1999). Esse contexto histórico de desconforto para os professores, influenciado pelas políticas educacionais neoliberais, parece estar se agravando nos dias atuais.

As transformações provenientes da globalização nos âmbitos social, político e econômico têm o potencial de intensificar e, em alguns casos, modificar a dinâmica social. Sob essa ótica, Gimeno Sacristán (2003, p. 50) interpreta a globalização como uma série de fenômenos e processos em curso, realidades e tendências diversas que afetam vários aspectos da cultura, comunicações, economia, comércio, relações internacionais, política e mercado de trabalho, influenciando, por conseguinte, a profissão docente. Com base nisso, as implicações da globalização na desvalorização do papel do professor são multifacetadas.

A redução do prestígio dos professores resulta de políticas econômicas visando cortes na educação, reformas no sistema educacional exigindo mais dos docentes, mudanças culturais que diminuem o reconhecimento da profissão e os novos desafios educacionais oriundos da globalização. Essa situação afeta diretamente a

remuneração, o reconhecimento social e a motivação dos educadores diante das complexidades do ambiente escolar contemporâneo.

O excesso de carga horária resulta em esgotamento emocional, ansiedade, fadiga mental e deterioração na qualidade de vida, evidenciando que o desgaste psicológico pode ser exacerbado pela jornada de trabalho prolongada, afetando o bem-estar (Araujo et al, 2003; Batista et al, 2010; Fonseca et al, 2009; Lima et al, 2009). Esses fatores podem levar o professor a considerar abandonar a carreira, já que não representa mais uma fonte de realização pessoal, sendo essa decisão uma forma de lidar com o estresse e a exaustão emocional (Batista et al, 2010)."

Cantos (2005) menciona que o estresse pode anteceder doenças como hipertensão arterial sistêmica (HAS), lesões miocárdicas e arteriosclerose, além de influenciar negativamente a dinâmica interpessoal, levando à desmotivação. É crucial identificar as fontes de estresse para mitigar ou resolver esses quadros (Fonseca et al., 2009).

Em situações de raiva, hostilidade e estresse extremo, a ativação do sistema nervoso simpático pode desencadear a liberação de hormônios pelas glândulas adrenais, resultando em mudanças no sistema cardiovascular, aumentando a frequência cardíaca e a pressão arterial, possivelmente contribuindo para o desenvolvimento de hipertensão arterial sistêmica (Araujo et al., 2005; Carvalho, 2006).

Outros fatores de risco para o professor, segundo Delcor et al. (2004) são os distúrbios vocais, como rouquidão temporária e dor de garganta, podem estar relacionados ao tempo dedicado à docência, à falta de hidratação durante as aulas e à ausência de uso de microfone. Já os distúrbios musculoesqueléticos, como dores nas costas, ombros e coluna, são associados à postura prolongada, excesso de carga de trabalho, inadequação do mobiliário e esforço físico excessivo para realizar as tarefas (CEBALLOS et al., 2011; DALVI, 2010).

Estudos conduzidos por Tabelião, Tomasi e Neves (2011) identificaram uma aparente contradição: professores com jornadas de trabalho mais extensas apresentaram índices superiores de qualidade de vida, conforme apontado por Dalvi (2010). Essa discrepância pode ser explicada pelo impacto financeiro, uma vez que uma carga horária mais longa muitas vezes resulta em ganhos financeiros maiores, o que pode influenciar positivamente a qualidade de vida (Andrade et al., 2012; Ceballos et al., 2011).

Estudos de Ceballos et al. (2011) e Martinello (2011) destacam que professores podem enfrentar problemas de saúde vocal, incluindo a possibilidade de surdez ocupacional, devido ao tempo prolongado de trabalho, à demanda vocal excessiva e ao ruído elevado decorrente do grande número de alunos.

Delcor et al. (2004) também mencionaram a frequente ocorrência de queixas musculoesqueléticas entre os professores, relacionadas a posturas inadequadas, falta de mobiliário apropriado e esforço físico excessivo durante as atividades (Dalvi, 2010). Dores nas costas, pernas, braços e na região cervical são queixas comuns, decorrentes do tempo prolongado em pé, uso constante do quadro negro, transporte de materiais didáticos e inadequação do mobiliário (Fonseca et al., 2009; Martinez et al., 2009; Martinello, 2011; Pitanga; Lessa, 2005).

De acordo com a pesquisa realizada, um dos professores entrevistados mencionou que

> **“**quanto o impacto da carga horária de um vínculo não interfere na qualidade de vida, na minha concepção o que interfere é o salário onde professores optam por ter dois vínculos e dessa forma fica com uma carga horária elevada interferindo assim na qualidade de vida'."(P2)

A afirmação do professor ressalta a influência do salário na escolha dos professores em buscar uma segunda fonte de renda, que pode levar a uma carga horária mais elevada e, consequentemente, interferir na qualidade de vida. Embora a pesquisa não forneça detalhes específicos sobre o número de horas trabalhadas, os resultados revelam que uma parcela significativa, 47,4%, sente um impacto negativo na qualidade de vida devido à carga horária. Enquanto 26,3% dos professores não percebem esse impacto e outros 26,3% têm uma percepção mista sobre essa questão.

Esses dados aludem à relação entre a percepção de redução na qualidade de vida e a necessidade financeira, que leva muitos professores a buscar múltiplos empregos. Esse cenário pode representar um desafio complexo para os educadores, que buscam equilibrar suas demandas financeiras com seu bem-estar, mesmo sem especificações detalhadas sobre a quantidade de horas trabalhadas**.**

Além disso, as possíveis repercussões da dupla jornada de trabalho sobre a saúde são abrangentes, como sobrecarga psicológica, fadiga física e Burnout, bem como a falta de tempo para lazer, descanso, sono adequado e uma alimentação balanceada, como mencionado no estudo (CNSDSS, 2008, citado por Baião, 2013). Esses fatores podem ter impactos substanciais na saúde mental e física dos

professores, adicionando um componente crítico à discussão sobre a carga horária e a qualidade de vida no contexto educacional.

Seria necessário para o professor ter uma dupla jornada de trabalho para obter um salário mais coerente e digno de sua profissão?

A necessidade de uma dupla jornada de trabalho para os professores muitas vezes surge da busca por um salário mais adequado e condizente com a profissão. Entretanto, essa opção de assumir múltiplos empregos pode resultar em uma carga horária excessiva, afetando diretamente a qualidade de vida desses profissionais. Idealmente, um salário justo e adequado à profissão do professor seria uma solução para evitar a necessidade de múltiplos empregos e, consequentemente, permitiria uma jornada de trabalho mais equilibrada, preservando o bem-estar dos educadores**.**

Quando se discute a carga horária do professor, é vital considerar que não se restringe apenas ao tempo alocado em sala de aula e para outras atividades pedagógicas. Há uma gama de responsabilidades e desafios no contexto escolar que vão além da própria docência. Muitos educadores buscam um segundo emprego devido a necessidades financeiras, aumentando significativamente suas horas de trabalho. Se houvesse uma remuneração adequada para uma jornada única, talvez a busca por outras ocupações não fosse necessária. Existem instituições que oferecem um suporte educacional mais amplo, permitindo que os professores encontrem maior realização em suas carreiras.

É relevante observar o Estatuto do Magistério Municipal de Picuí, Paraíba, que delimita as atribuições específicas dos professores da educação básica, especialmente em relação à jornada de trabalho. Conforme estabelecido na Lei Complementar Nº 02, de 23 de maio de 2008, e redação dada pela Lei Complementar nº 011, de 26 de junho de 2012, no Capítulo VI, artigo 26, são definidas as atribuições específicas do professor da educação básica em Picuí:

> - Docência em efetivo exercício de sala de aula: 20 horas semanais;
> - Atividades pedagógicas: 03 horas semanais;
> - Formação continuada articulada pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto: 02 horas semanais;
> - Atividades extraclasse: 05 horas semanais.

No entanto, é importante também considerar a percepção dos professores desse município, conforme indicado pela pesquisa. A maioria dos professores respondeu baseada na realidade educacional de Picuí, indicando que possuem

vínculo empregatício apenas nesse município. Pelas respostas, parece haver um impacto negativo mais significativo da carga horária na qualidade de vida do que um efeito positivo.

Por outro lado, 26,3% dos participantes acreditam que a distribuição atual não afeta a qualidade de vida dos professores,

Em sua revisão de literatura, Baião (2013) menciona os estudos de Araújo et al. (2006). A satisfação no trabalho apresenta influência favorável no desenvolvimento do mesmo, porém, a insatisfação contribui para o estresse ocupacional e para um efeito negativo à saúde sendo um destes efeitos o desenvolvimento da Hipertensão Arterial Sistêmica (HAS), entre outras doenças (Araujo et al, 2006).

Dedicando maior parte do seu tempo ao trabalho, essa passa a ser algo central na vida do indivíduo. Isso pode trazer consequências para a integridade física, psíquica e social dos trabalhadores, pois, o trabalho pode proporcionar muitas realizações, como pode também ser um elemento de problemas ao desencadear prejuízos à saúde do trabalhador, como o estresse ocupacional. Dentre muitas atividades remuneradas está a docência que se caracteriza como o ato de ensinar, possuindo responsabilidade na construção do conhecimento (Christophoro, 2002)

Os 26,3% de professores que veem o impacto como misto oferecem uma visão interessante dessa dinâmica complexa. Essa diversidade de percepções destaca como a experiência individual de cada professor molda sua compreensão sobre o efeito da carga horária em sua vida. É crucial reconhecer que não existe uma resposta única ou homogênea sobre esse tema, pois as vivências e as realidades de cada educador variam consideravelmente.

A citação direta de Nóvoa (1995, p. 2) — "atualmente as pessoas e as organizações lidam com níveis de mudanças sem precedentes no seu local de trabalho" — destaca a complexidade e o dinamismo das mudanças no ambiente profissional atual, especialmente no contexto educacional, podem impactar significativamente a forma como os professores percebem e lidam com suas cargas de trabalho. Essa reflexão amplia a compreensão sobre a necessidade de adaptação e flexibilidade diante das mudanças constantes no campo da educação.

Compreender o impacto da carga horária na vida dos professores é crucial para a formulação de políticas educacionais sensíveis. Este estudo ressalta que a relação entre a carga de trabalho e a qualidade de vida é complexa e multifacetada, variando conforme as experiências individuais e os desafios enfrentados no ambiente escolar.

Enquanto a falta de apoio pode impactar negativamente, a carga horária por si só pode não ser o único fator determinante. A atenção às necessidades dos professores, tanto em termos de carga de trabalho quanto de suporte, é essencial para garantir um ambiente de trabalho saudável e eficaz, onde o bem-estar e a performance profissional caminham de mãos dadas.

Na sua opinião, as políticas públicas para a educação do município são adequadas e eficazes para promover a qualidade e o acesso igualitário à educação?

Gráfico 29 Políticas Educacionais Municipais na Perspectiva dos Professores: Avaliação de Qualidade e Acesso

Fonte: elaboração própria

Assegurar a efetivação dos programas educacionais no âmbito público é um compromisso das políticas voltadas para a Educação, conforme discutido por Smarjassi e Arzani (2021). Estas diretrizes visam concretizar o acesso à educação pública, conforme preconizado no artigo 205 da Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como um direito de todos, incumbindo ao Estado, à família e à sociedade promovê-la e incentivá-la para o pleno desenvolvimento das pessoas, preparando-as para a cidadania e para o mercado de trabalho.

> As políticas públicas em Educação consistem em programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que auxiliam na efetivação dos direitos previstos na Constituição Federal; um dos seus objetivos é colocar em prática medidas que garantam o acesso à Educação para todos os cidadãos. Nelas estão contidos dispositivos que garantem a Educação a todos, bem como a avaliação e ajuda na melhoria da qualidade do ensino no país. (SMARJASSI e ARZANI, p. 1, 2021)

As estratégias educacionais são moldadas considerando os preceitos da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, garantindo o acesso universal e a permanência na educação para todos os brasileiros. O papel crucial do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é assegurar a execução das políticas do Ministério da Educação (MEC) e viabilizar os recursos financeiros para estados e municípios.

Destacando-se entre essas políticas está o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), cujos recursos são integralmente direcionados à educação básica pública (Dias, et. al, 2020). As políticas públicas representam um conjunto de ações, decisões e iniciativas do aparato político frente a questões sociais desafiadoras, visando resolver ou, ao menos, controlar tais problemas (Velasques, 1999, n.p. apud Pinheiro, [201]).

No Brasil do século XXI, a realidade educacional ainda é um quebra-cabeça incompleto, como aponta Araújo (2011, p. 280). A diversidade entre os estados e regiões revela um cenário desigual, mesmo com a promessa oficial de um Ensino Fundamental acessível a todos. No entanto, os números reais contam uma história diferente, mostrando que a qualidade e os índices de escolaridade brasileiros estão aquém de outros países, inclusive na América Latina. É como se houvesse um abismo entre o que dizem as leis sobre a educação como direito fundamental e o que de fato se vive nas salas de aula.

As pesquisas de Araújo (2011) e Araújo e Cassini (2017) ressaltam que as políticas educacionais no Brasil foram implantadas tardiamente e de forma incompleta, impactando diretamente o direito à educação. Em Picuí, por exemplo, quase 80% dos professores sentem a urgência de melhorias nas políticas educacionais, uma percepção alinhada com estudos acadêmicos que indicam lacunas a serem preenchidas. A falta de políticas eficazes afeta a qualidade do ensino e prejudica o acesso igualitário à educação. É evidente que as diretrizes estabelecidas não conseguem atender às reais necessidades das escolas. O problema vai além de dinheiro, envolvendo planejamento deficiente e uma abordagem limitada.

Essa diferença entre o que se vê nas escolas e o que as políticas propõem pede uma reflexão profunda sobre a eficácia dessas ações. É um convite para repensar como as políticas públicas podem realmente atender às demandas educacionais de Picuí e, por consequência, de todo o país.

Dentro das dinâmicas de poder entre grupos econômicos, políticos, estratos sociais e outras entidades, Boneti (2012) destaca a origem das políticas educacionais. Quando se avalia a adequação e eficácia das políticas municipais de educação, é fundamental considerar o contexto educacional específico. Os dados coletados indicam que uma grande maioria, chegando a 78,9% dos participantes, expressa a necessidade urgente de aprimorar as políticas públicas para promover a qualidade do ensino e garantir um acesso igualitário à educação. Essa visão majoritária ressalta a urgência de repensar e melhorar as estratégias educacionais locais.

Embora políticas bem concebidas e aplicadas sejam cruciais para garantir um ensino de qualidade e igualdade de oportunidades, a diferença entre essa percepção expressa e a efetiva implementação das políticas revela desafios complexos na governança educacional municipal. Esses desafios podem estar ligados à complexidade na tomada de decisões, limitações de recursos financeiros e à multiplicidade de interesses envolvidos.

Argumentar a favor de uma revisão constante e do aprimoramento das políticas educacionais locais é essencial para garantir que as estratégias adotadas atendam de fato às necessidades educacionais da comunidade. Isso assegura um ensino de qualidade e equitativo para todos os alunos.

A interpretação dos dados da pesquisa indica que uma pequena parcela (10,5%) vê de forma positiva as políticas públicas educacionais. Essa avaliação pode refletir uma visão otimista sobre o sistema educacional da região ou um reconhecimento de elementos específicos das políticas que estão apresentando resultados efetivos (Souza, 2002).

Em seu livro sobre políticas públicas, Celina Souza (2002) destaca a importância do estudo nessa área, incluindo como decisões são tomadas e aplicadas. Ela aponta que o interesse renovado nesse campo vem das pressões financeiras e políticas, gerando a necessidade de políticas mais eficientes. Souza também enfatiza equilibrar receitas e despesas, além de limitar a intervenção do Estado na economia e nas políticas sociais.

Por sua vez, Cristiano Bodart (2010), em seu livro sobre os fundadores das políticas públicas, explora os principais teóricos nessa área. Ele destaca as contribuições únicas de cada um, desde a introdução do termo "análise de política pública" por Laswell até a definição de política pública como um sistema por Easton.

Segundo Rocha (2019), as políticas públicas na esfera educacional têm o potencial de contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Elas têm a capacidade de influenciar a formação de cidadãos com valores éticos sólidos, melhorando a educação no Brasil.

Entretanto, apesar da relevância atribuída por Rocha às políticas públicas na educação, os dados revelam que apenas uma pequena parcela (10,5%) as percebe de forma positiva. Essa diferença entre a teoria defendida e a percepção pública aponta para um distanciamento significativo. Essa discrepância pode ter origem em vários fatores, como a efetiva implementação das políticas, a comunicação sobre elas e a experiência direta das pessoas dentro do sistema educacional. Portanto, é crucial não só conceber políticas públicas consistentes, mas também garantir sua aplicação efetiva e uma comunicação clara com o público.

Analisando essa porcentagem, nota-se que uma parcela considerável de indivíduos (10,5%) não emite uma opinião clara sobre as políticas educacionais do município. A comunicação se revela crucial para compreender as nuances das opiniões e perspectivas individuais. No contexto da pesquisa, a constatação de que 10,5% dos indivíduos não emitem uma opinião definida sobre o tema se destaca como um ponto significativo e digno de reflexão.

Isso pode ser interpretado de diferentes maneiras. Por um lado, essa falta de opinião clara pode sugerir uma falta de conhecimento ou compreensão sobre o assunto. Como observou Foucault (1972), o discurso é profundamente moldado pelo conhecimento e pelo poder. Assim, a ausência de uma opinião definida pode refletir uma dificuldade de acesso às informações ou uma compreensão limitada do tema como também uma forma de dificultar a transparência das ideologias ou políticas vigentes no ensino educacional.

Por outro lado, a falta de uma opinião clara também pode ser vista como uma forma de resistência ou contestação. Seguindo o argumento de Butler (1997), o discurso não é apenas uma maneira de expressar opiniões, mas também uma forma de ação. Portanto, a recusa em formar uma opinião definitiva pode representar uma resistência à pressão para se conformar com as normas predominantes e até mesmo concordar com elas.

A falta de uma opinião clara pode ser atribuída a uma variedade de fatores, incluindo falta de informação, incerteza ou ambivalência. No entanto, isso destaca a necessidade de mais discussões, pesquisas e conscientização sobre o impacto e a

importância das políticas públicas na educação. A transparência, como mencionado por SCIMAGO INSTITUTIONS RANKINGS (2023), e a gestão eficaz, como destacado por Visentini et al. (2023), são aspectos cruciais dessas políticas e devem ser priorizados para garantir a qualidade da educação no município.

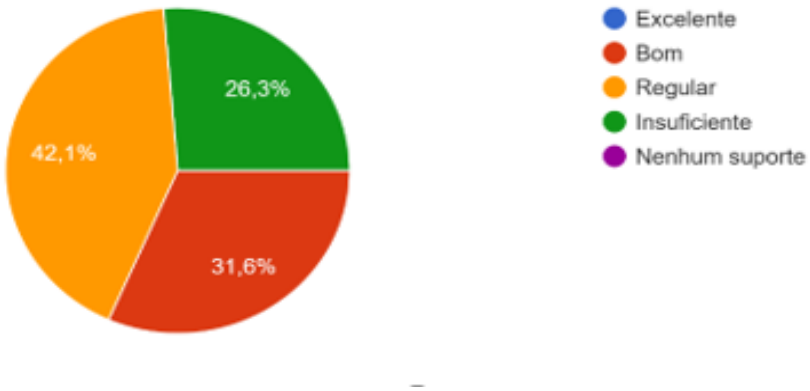
A ideia de resistência a essa ausência envolve um processo contínuo de buscar novas perspectivas, buscando transformar a realidade para além do que já se conhece. Isso abarca tanto a expressão ativa ao defender uma visão otimista das políticas públicas para educação quanto a resistência em não opinar sobre elas, por motivos diversos ou até mesmo sem razão aparente, aspectos intrínsecos à subjetividade de cada professor.

Essa persistente resistência e existência, presentes no ambiente educacional, têm como objetivo reformular as políticas públicas para educação de acordo com as aspirações dos professores, mesmo diante de dificuldades impostas por um cenário contemporâneo instável e desafiador. Esse cenário complexo ressalta a importância de buscar políticas educacionais mais alinhadas com as necessidades e aspirações dos educadores, apesar dos obstáculos enfrentados.

Portanto, os dados destacam a importância de avaliar e reformular as políticas públicas de educação no município para assegurar que elas atendam verdadeiramente às necessidades dos professores, alunos e toda comunidade educacional, promovendo qualidade, equidade e igualdade na educação. Essa revisão é fundamental para aprimorar o sistema educacional local e oferecer oportunidades equitativas a todos os estudantes.

Como você avalia o suporte oferecido pela escola ao seu desenvolvimento profissional?

Gráfico 30 Percepção dos Professores sobre o Suporte da Escola ao seu Desenvolvimento Profissional



Fonte: elaboração própria

O suporte oferecido pela escola ao crescimento profissional dos educadores é um pilar essencial para uma educação de qualidade. Como enfatizado por Darling-Hammond e Richardson (2009), o desenvolvimento profissional eficaz surge do aprendizado colaborativo, centrado na prática e diretamente aplicável às necessidades individuais dos professores. Isso demanda que as escolas proporcionem oportunidades para a troca de experiências entre os educadores, incentivando a reflexão sobre suas práticas. Além disso, conforme apontado por Fullan (2007), esse desenvolvimento deve ser contínuo, integrado ao cotidiano dos professores e apoiado por recursos adequados. Em última análise, investir no aprimoramento dos educadores é investir no futuro dos nossos alunos. A significativa proporção de professores, representando 42,1%, que avalia o suporte como 'regular', sugere que há espaço para melhorias e implementação de estratégias mais eficazes para o desenvolvimento profissional.

Contudo, o relatório da OCDE enfatiza que para promover e valorizar a carreira docente, é fundamental considerar aspectos para além dos salários atrativos, salientando que" “embora salários atraentes sejam claramente importantes para melhorar o apelo da docência, as políticas devem abordar outros aspectos além da remuneração” (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 216). Esses aspectos incluem as relações interpessoais, o apoio da equipe gestora, as condições de trabalho e o desenvolvimento profissional.

Os resultados examinados pelo grupo responsável pelo relatório destacam que os professores dão importância à excelência das relações com os alunos e colegas, anseiam por reconhecimento e apoio das lideranças escolares, além de procurarem por um ambiente de trabalho propício e chances de aperfeiçoamento de suas habilidades.

É notável que nenhum dos participantes tenha atribuído o rótulo "excelente" ao suporte. Isso aponta que, na percepção dos professores, ainda há espaço para melhorias significativas no suporte oferecido pela escola para o desenvolvimento profissional. Uma fonte relevante para compreender essa questão é o relatório “Professores são Importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes”, da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006), que destaca a necessidade de políticas para professores que garantam um ambiente propício ao sucesso, visando não apenas atrair e recrutar profissionais talentosos, mas também criar condições para mantê-los na profissão.

Os resultados de pesquisas realizadas nos Estados Unidos e no Reino Unido revelam uma tendência perturbadora: altas taxas de vacância entre os professores com "conhecimentos acadêmicos relativamente consistentes e melhores qualificações" (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 186). Essas descobertas ressaltam a necessidade premente de políticas que promovam um ambiente profissional propício à retenção de professores capacitados na profissão.

O relatório da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (2006) destaca uma preocupação global com a saída de professores competentes, impulsionando a implementação de políticas destinadas não apenas a atrair, desenvolver e recrutar profissionais qualificados, mas também a criar condições para que permaneçam na carreira docente.

A avaliação oferece a oportunidade de reconhecer e valorizar o trabalho dos professores, além de ajudar tanto os educadores quanto as escolas a identificar suas necessidades de desenvolvimento profissional (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006, p. 179). Esse tipo de avaliação pode ser usado para premiar e recompensar o desempenho, embasar progressões na carreira, conceder licenças-prêmio, fornecer apoio para programas de pós-graduação e oportunidades de pesquisa nas instituições de ensino.

O relatório especifica que muitas vezes as razões de abandono do magistério estão relacionadas à precariedade das condições de trabalho: sobrecarga de tarefas, falta de apoio profissional, falta de recursos e de instalações adequadas, questões disciplinares dos estudantes e segurança escolar. A garantia de recursos materiais, de infraestrutura e de segurança na escola, assim como de apoio didático-pedagógico aos professores, são fatores fundamentais para que a escola possa ter êxito na aprendizagem dos alunos. (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006).

O relatório propõe estratégias para manter professores talentosos na profissão. Tomando exemplos de países como Alemanha, Holanda e Noruega, sugere a implementação de programas direcionados aos educadores experientes. Isso pode incluir a redução da carga horária com uma pequena diminuição salarial, preservando os direitos previdenciários, assim como a designação de novas responsabilidades aos veteranos, como aconselhamento em escolas, orientação a professores iniciantes e contribuições no desenvolvimento curricular (ORGANIZAÇÃO DE COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO, 2006).

Denise Vaillant (2006), ao abordar a profissão docente na América Latina, observa que, apesar das variações entre os países latinos, existem aspectos comuns a serem identificados (Vaillant, 2006, p. 123).

> Um entorno profissional que dificulta reter os bons professores na docência. Há poucos estímulos para que a profissão seja a primeira opção na carreira. Acrescentem-se a isso condições de trabalho inadequadas, problemas sérios na remuneração e na carreira. • Muitos professores estão muito mal preparados, o que requer um esforço massivo de formação em serviço. • A gestão institucional e a avaliação dos docentes em geral não têm atuado como mecanismos básicos de melhoria dos sistemas educativos

Os pontos de destaque da autora em relação à situação dos professores na América Latina evidenciam um quadro geral muito similar ao apontado pelo relatório da OCDE, que se refere aos países europeus.

Quando consideramos a profissão docente no Brasil, um estudo relevante é a pesquisa apoiada e divulgada pela UNESCO intitulada “Professores do Brasil: impasses e desafios” (Gatti; Barretto, 2009). Essa pesquisa evidencia que, no contexto brasileiro, o papel dos professores no panorama dos empregos formais não é menos relevante em comparação com países mais desenvolvidos. Além disso, destaca a importância social e política que essa profissão ocupa.

Dentro desse olhar, são explorados diversos aspectos que se cruzam na construção da profissionalização dos professores: aspectos legais; características da formação inicial, presencial e a distância; modelos especiais implementados pelas administrações públicas; o perfil dos professores e dos alunos em formação; questões referentes à educação contínua nas redes de ensino; e informações gerais sobre remuneração e trajetória profissional. Nas considerações finais, Gatti e Barretto (2009) destacam a importância de uma estratégia coordenada entre as diferentes instâncias que preparam e contratam professores, assim como a necessidade de estabelecer consensos em relação aos caminhos da educação nacional, à formação de professores para a educação básica e aos currículos correspondentes.

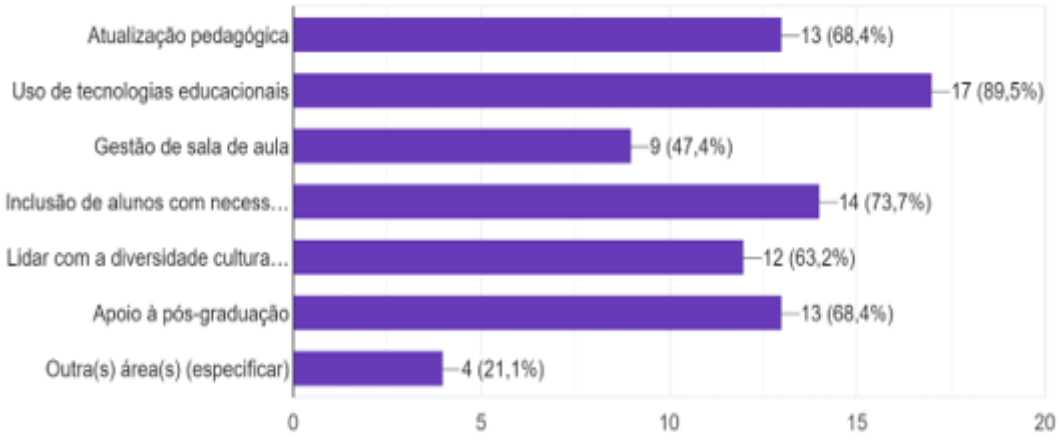
A convergência entre a pesquisa que aborda a percepção dos professores sobre o suporte institucional e as reflexões de Locke e Cordeiro-Alves sobre a satisfação no trabalho docente é relevante para uma compreensão holística. A pesquisa, revelando que cerca de um terço, 31,6 dos professores considera o suporte como "positivo", evidencia a importância do ambiente escolar para o desenvolvimento profissional. Por outro lado, as definições de Locke (1976) e Cordeiro-Alves (1994) exploram a satisfação no trabalho como um estado emocional e de contentamento derivado das experiências laborais, enfatizando o envolvimento e a felicidade no exercício da profissão.

Ao unir essas perspectivas, obtemos uma compreensão mais ampla da satisfação dos professores. Enquanto a pesquisa oferece uma visão quantitativa das percepções sobre o suporte institucional, as abordagens de Locke (1976) e Cordeiro-Alves (1994) nos permitem mergulhar nos aspectos emocionais e pessoais da satisfação no trabalho. Reconhecer essa intersecção é crucial para uma compreensão mais abrangente do que verdadeiramente satisfaz os professores em seu ambiente profissional.

É notável que Nenhum participante indicou ausência completa de suporte, o que sugere que a escola oferece algum nível de apoio aos professores. Isso destaca a importância de considerar a visão dos professores para melhorar continuamente esse suporte. Estratégias colaborativas e oportunidades de desenvolvimento podem elevar a qualidade do suporte e, por consequência, a eficácia do ensino.

Em sua opinião, quais seriam as áreas em que os professores deveriam receber maior apoio e suporte?

Gráfico 31 Empoderando dos Professores: Estratégias Chave de Apoio e Crescimento



Fonte: elaboração própria

Baseado nos dados da pesquisa, 89,5% dos professores responderam que o uso de tecnologias educacionais deveriam ser a área que mais deveriam receber apoio e suporte. Diante desse cenário, a tecnologia se apresenta desafiadora em relação à rapidez da informação atual, tornando-se essencial. O professor, ao aplicá-la em suas aulas, evita a monotonia no conteúdo, despertando o interesse dos alunos. Conforme Freire (2001, p. 98) ressalta, a educação não se limita à técnica, mas não pode se realizar sem ela. A utilização de tecnologias em prol da educação pode expandir a capacidade crítica e criativa dos professores e dos estudantes, dependendo de como, por quem e para que são usados. É crucial que o indivíduo se aproprie da ciência e da tecnologia para lutar pela sua humanização e libertação.

Os dados analisados refletem a percepção apurada dos professores sobre as áreas que demandam mais apoio para seu desenvolvimento profissional. A atualização pedagógica é apontada por 68,4% dos professores, revelando a consciência da relevância da constante renovação das práticas de ensino.

A evolução na educação, nas técnicas, métodos e recursos trouxe mudanças no papel do professor, gerando expectativas para um novo perfil, mais atento às inovações que surgem. Como mencionado por Moll (1996, p. 144):

> Provisórios são os cenários que contextualizam o processo permanente da aprendizagem, enquanto construção de subestruturas provisórias de estruturas cognitivas sempre mais qualitativas. Caracterizam

> fundamentalmente a organização da sala de aula, onde se gesta o sucesso escolar, as relações sociais horizontais e dialógicas e a organização cooperativa do espaço e do tempo de aprender.

O dado reflete a concepção atual de que a educação é um domínio em constante transformação, sujeito a mudanças e aprimoramentos. Embora o professor detenha o controle da metodologia, ao interagir com cada turma, é provável que haja adaptações, pois cada grupo de estudantes responde de maneira singular. Essa consciência é fundamental para o progresso eficaz do conteúdo, pois parte do conhecimento prévio dos alunos, que serve como alicerce para a introdução de novos temas durante as aulas.

A continuidade da formação deve ser um espaço inclusivo, onde todos os professores compartilhem suas experiências e desafios diários no contexto educativo, reconhecendo a prática pedagógica como o foco principal para o refinamento e a evolução. Contudo, não faz sentido investir na preparação de novos educadores se as condições para a formação contínua dos professores em serviço não forem devidamente contempladas.

É fundamental enfatizar que o professor atua como um intermediário do conhecimento, o que o leva a buscar constantemente novas abordagens de ensino e formas de transmitir informações. Em um mundo globalizado em constante evolução, é crucial estar aberto a mudanças e transformações. Portanto, a preocupação central dessa análise não deve se restringir apenas à busca por novas metodologias, mas também deve abranger a busca por informações e oportunidades de atualizações pedagógicas para um melhor progresso profissional e consequentemente melhoria no campo educacional.

Em decorrência disso citado anteriormente, acontece uma evolução no processo de preparação dos conteúdos, visto que nos preparamos para uma ação factual. Estruturar as aulas conforme um método específico e prático deriva de objetivos estabelecidos pedagógicos, pois não é uma ação isolada, sem conexão. Como mencionado por Méier (2007, p. 145):

> Desenhar mostrar figuras, apresentar pedaços de filmes, mapas, gráficos, tabelas, palavras chaves, são recursos que aumentam a capacidade de compreender [...] contar pequenas histórias, parábolas, metáforas, exemplos de vida real, ajuda o aluno a compreender, pois a atenção aumenta muito quando vamos ouvir uma história.

A integração das ferramentas digitais na sala de aula reflete como é importante para os professores estarem sempre atualizados. Eles precisam não só aprender sobre essas novas tecnologias, mas também descobrir maneiras de usá-las para melhorar o aprendizado dos alunos. É como se eles estivessem constantemente estudando para oferecer a melhor experiência educacional possível. Para que o professor possa mudar sua metodologia, é preciso que ele tenha vontade de mudar, como já ensinava Dewey (1959).

Diante dos desafios e das demandas vivenciadas na sala de aula, os educadores são impulsionados a buscar abordagens diferenciadas, adaptando suas estratégias para lidar com essas situações. Essas circunstâncias oferecem oportunidades para introduzir melhorias e inovações nas práticas pedagógicas, contribuindo para aprimorar a qualificação e o desenvolvimento contínuo na atuação docente.

Carvalho e Ivanoff (2010) definem tecnologia como o conjunto de métodos, instrumentos e técnicas que abrangem diversas áreas da atividade humana. Eles destacam que as tecnologias são construções sociais, influenciadas por escolhas estratégicas em contextos históricos específicos, interagindo de forma recíproca com o meio social (Lima Júnior e Pretto, 2005; Santos, 2005). Já para Lopes e Melo (2014), o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) na educação compreende uma gama de elementos, desde os recursos tecnológicos até as dinâmicas entre alunos, professores, espaço escolar e aspectos políticos e econômicos.

Os educadores precisam estar aptos e atualizados para empregar efetivamente as ferramentas tecnológicas no ensino, ressaltando a urgência de capacitação nesse domínio. A tecnologia tornou-se essencial e possibilita ao professor diversificar suas aulas, evitando a monotonia no conteúdo e incentivando o interesse dos alunos pelo tema abordado, seja em sala de aula ou mesmo em casa, com a família. Como afirma Freire (2001, p. 98):

> A educação não se reduz à técnica, mas não se faz educação sem ela. Utilizar computadores na educação, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Dependendo de quem o usa, a favor de que e de quem e para quê. O homem concreto deve se instrumentar com o recurso da ciência e da tecnologia para melhor lutar pela causa de sua humanização e de sua libertação.

Reformulando, a interação entre métodos, professor e aluno deve ser nutrida continuamente, já que cada um depende do outro para o processo de aprendizagem, promovendo o crescimento mútuo e uma jornada conjunta. Segundo Lopes (1996, p. 111):

> [...] Cabe ao professor o desafio de transformar sua prática pedagógica de modo a garantir um espaço de interação em que haja a possibilidade de participação e troca de todos os alunos, sem privilegiar apenas aqueles que destacam nas iniciativas ou verbalizações. É fundamental nessa interação que o professor assuma ao papel de interlocutor mais experiente, contribuindo efetivamente para que todos os alunos indistintamente, consigam apropriar-se dos conhecimentos [...

O professor precisa se adaptar e atualizar-se na sua abordagem pedagógica para criar um ambiente inclusivo que promova a participação de todos os alunos, sem favorecer apenas os mais ativos verbalmente, garantindo que todos se apropriem do conhecimento de maneira equitativa, assumindo o papel de mediador experiente nessa interação.

Outro ponto mencionado na pesquisa foi a gestão da sala de aula, com 47,4% dos professores destacando a relevância do suporte nessa área. A ideia de gestão democrática e participativa está intimamente ligada às escolas, mas essa questão abrange todo o contexto educacional, desde as políticas educacionais até as instituições de ensino. Segundo Lück (2001, p. 26), "A concepção de gestão permeia todos os segmentos, tanto no âmbito macro (gestão do sistema de ensino) como no micro (gestão de escolas)". Além disso, a gestão de sala de aula também pode ser considerada nesse contexto. Michels (2006) acrescenta que a política de educação inclusiva visa não apenas a inclusão de todos, mas também a descentralização das responsabilidades do sistema educacional para todos os setores da sociedade.

Na dinâmica educacional, toda a comunidade escolar desempenha um papel crucial no gerenciamento das instituições, e os professores assumem uma nova função como gestores da educação. Na gestão em sala de aula, como extensão da gestão escolar, espera-se um ambiente onde, orientados pelos professores, comportamentos democráticos sejam vivenciados, manifestados e experimentados coletivamente, promovendo interesses comuns. Essa perspectiva é reforçada por paro (2007, p. 104).

> “se estamos preocupados em formar cidadãos participativos, por meio da escola, precisamos dispor as relações e as atividades que aí se dão de modo

> a ‘marcar’ os sujeitos que por elas passam com os sinais da convivência democrática”.

Na dinâmica da sala de aula, o professor exerce influência direta na interação dos alunos ao facilitar situações, estruturar o ambiente, planejar atividades e fomentar um ambiente de confiança. A abordagem democrática reconfigura o papel do educador, envolvendo os alunos no processo educacional, compartilhando metas e incentivando o diálogo para promover uma percepção compartilhada de aprendizado entre aluno e professor, buscando o crescimento intelectual, moral e a reflexão sobre valores para a convivência social.

Isso sugere a percepção dos desafios envolvidos na manutenção de um ambiente de aprendizagem eficiente, abrangendo a gestão do comportamento dos alunos e o estímulo ao engajamento, áreas que requerem constante atenção e aprimoramento.

Perreneud (2007 p.95) menciona:

> mesmo modo, certos locutores só dominam uma conversa telefônica se a estiverem planejados e antecipados, enquanto os outros são capazes de improvisar. Só neste eixo há grandes diferenças culturais e individuais, de maneira que indivíduos diferentes não mobilizam os mesmos recursos para desenvolver o mesmo problema.

O educador atua como um facilitador do saber, motivando os alunos a questionarem e buscando respostas para suas dúvidas, estimulando o aprendizado. Bulgraen (2010, p. 31) argumenta que:

> Sem dúvida, o professor além de ser educador e transmissor de conhecimento, deve atuar, ao mesmo tempo, como mediador. Ou seja, o professor deve se colocar como ponte entre o estudante e o conhecimento para que, dessa forma, o aluno aprenda a “pensar” e a questionar por si mesmo e não mais receba passivamente as informações como se fosse um depósito do educador.

O docente que consegue administrar bem suas aulas, ressignifica a dinâmica em aula. Estamos constantemente descobrindo e evidenciando novos recursos para diversificar o ensino. Segundo Vygotsky (2000, p. 16) menciona: O educador deve ter uma estratégia diferenciada para cada criança porque elas não sabem igualmente o mesmo conteúdo nem aprendem de uma só maneira.

Os professores, em sua maioria (73,7%), reconhecem a urgência de suporte na inclusão de alunos com necessidades especiais. Esse destaque evidencia o compromisso com a equidade e a educação inclusiva, refletindo a consciência sobre a importância de estratégias adequadas para atender às diversas necessidades dos

alunos. Isso está alinhado ao compromisso ético de zelar pela aprendizagem, conforme indicado no artigo 13, parágrafo III LDB nº 9.394/1996. Para Aranha (2001), a inclusão é a aceitação da diversidade, na vida em sociedade, e também é a garantia do acesso das oportunidades para todos.

É vital que, para ir além das palavras, a escola e todos os envolvidos, desde os professores aos diretores e alunos, se adaptem e se comprometam efetivamente com a inclusão. Isso não é apenas sobre oferecer suporte para crianças com necessidades especiais, mas criar um ambiente onde todos, de fato, se sintam acolhidos e apoiados. É como se a teoria da inclusão, quando não colocada em prática, deixasse algumas pessoas à margem, e isso não é algo que devemos tolerar na sociedade em que vivemos.

De acordo com o órgão responsável pela Educação Especial do Ministério da Educação, localizado em Brasília.

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial, Brasília, 2010).

Quando os professores se sentem inseguros em lidar com a inclusão, é fundamental oferecer apoio e recursos adicionais. Uma abordagem eficaz envolve oportunidades de aprendizado contínuo, como sessões de capacitação, orientação personalizada e troca de experiências entre educadores. Além disso, criar um ambiente colaborativo e solidário, onde os professores possam compartilhar estratégias e aprender uns com os outros, fortalece a abordagem inclusiva. Investir em recursos adequados, como materiais adaptados e suporte de especialistas, como psicólogos e psicopedagogos, também é essencial para criar um ambiente de apoio adequado e inclusivo para todos os alunos.

A Constituição Federal de 1988 estabelece a promoção do bem-estar sem discriminação, seja por raça, sexo, cor ou idade, conforme o Artigo 3º, inciso IV. Também ressalta no Artigo 205 o direito à educação para todos, visando o pleno desenvolvimento pessoal e o exercício da cidadania, capacitando para o trabalho. No

Artigo 206, inciso I, é assegurada a igualdade no acesso à escola e o estado é incumbido de oferecer educação especializada.

Em virtude disso, os professores, na sua grande maioria (73,7%), reconhecem o quanto é essencial oferecer suporte aos alunos com necessidades especiais na escola. Isso mostra que eles compreendem a importância de uma educação que acolha todos os estudantes, considerando suas particularidades e demandas individuais. Esse reconhecimento evidencia o desejo de criar um ambiente de aprendizado inclusivo e equitativo, onde cada aluno se sinta valorizado e apoiado em seu processo educacional.

A gestão da diversidade cultural na educação emergiu como um tema crucial, com 63,2% dos professores indicando a necessidade de suporte nessa área. Isso ressalta a importância de criar um ambiente inclusivo e respeitoso para todos os alunos, independentemente de suas origens culturais. Isso enfatiza o papel dos educadores na promoção da diversidade e do respeito mútuo. Esse entendimento se respalda na seguinte afirmação:

> O conhecimento adquirido na formação acadêmica se reelabora e especifica, entre outros, na atividade profissional para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções diversas. A formação de professores há de observar a adequação às diversidades que caracterizam o país [...] (SEB/MEC, 2006, p. 23)

Essa abordagem não só reconhece, mas também valoriza e incorpora a diversidade na prática pedagógica, contribuindo para um ambiente educacional enriquecedor para todos.

Para finalizar as análises da pesquisa os dados revelam que 68,4% dos professores identificam a falta de apoio à pós-graduação, destacando a importância da formação continuada e do avanço acadêmico para o desenvolvimento profissional. Isso demonstra um constante desejo por aprimoramento, refletindo o anseio por excelência na prática pedagógica. No entanto, a pós-graduação lato sensu não deve apenas estender a formação profissional, mas sim, ir além de uma visão superficial da realidade educacional. Deve ser mais do que uma busca por certificação, sendo uma contribuição ativa para fortalecer o papel crítico e intelectual do professor na escola e na sociedade.

Se a pós-graduação lato sensu é vista como um prolongamento da formação inicial, tal como a graduação, é provável que as limitações encontradas na graduação

possam persistir na pós, especialmente se esta for encarada apenas como um simples treinamento ou mera certificação. Mesmo que não possa ser vista como solução para as deficiências teóricas da graduação, a ausência de requisitos mínimos de exigência merece atenção (Fonseca, 2004).

Certamente, a formação contínua é um caminho essencial para os educadores nos dias atuais. Enfrentamos uma série de obstáculos nessa jornada, desde a falta de recursos financeiros até a dificuldade de encontrar espaços e horários adequados para esses momentos de aprendizado. Além disso, há uma complexidade em integrar o conhecimento da universidade com a prática da sala de aula, e muitas vezes, o professor se vê desmotivado diante desses desafios. Contudo, essa formação docente é um processo que se inicia na educação básica, se desenvolve nos cursos de formação inicial e se estende ao longo da carreira docente, proporcionando constantes reflexões e participação em programas educacionais. A pós-graduação, ao mergulhar nos processos educacionais, não deve ser apenas uma formalidade, mas uma oportunidade para o crescimento intelectual e profissional do educador, permitindo que ele influencie positivamente a comunidade escolar e além dela.

A meta 16 do PNE (2014) visa formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação até o final do plano, especialmente direcionando-se aos professores dessa área, mas representa um desafio considerável até o término da década. No entanto, o crescimento de mestres e doutores entre esses professores é muito menor em comparação com os especialistas, mostrando que os cursos de especialização são mais acessíveis do que a pós-graduação stricto sensu, que permanece distante da realidade dos professores da educação básica, principalmente fora da rede federal e das regiões sul e sudeste do país. Saviani (2017) destaca essa diferenciação entre pós-graduação lato sensu e stricto sensu:

> "Cursos de pós-graduação lato sensu são, predominantemente, de aperfeiçoamento e especialização, representando uma continuação da graduação. Eles buscam aprimorar ou aprofundar a formação básica adquirida no curso de graduação correspondente. Já a pós-graduação stricto sensu, como mestrado e doutorado, tem um propósito próprio, focando especificamente na formação de pesquisadores" (SAVIANI, 2017, p. 4-5).

De acordo com Saviani (2017), a pós-graduação lato sensu se apresenta como uma extensão da formação superior, adaptando-se às transformações do campo de

estudo e às evoluções profissionais, semelhante à relação entre graduação e preparação para a carreira.

A escolha dos professores por "outras áreas" representou 21,1% das respostas, revelando as necessidades únicas e variadas que eles enfrentam. Isso aponta para a importância de oferecer suporte adaptável que atenda a essas necessidades individuais muitas vezes não contempladas nas opções padrão. Segundo Libâneo (2012), aprimorar as práticas de ensino por meio da reflexão sobre a prática e da absorção de novas teorias é crucial, considerando o contexto social, político e institucional na configuração da educação. Essas percepções são a base para políticas de desenvolvimento profissional que visam aprimorar a prática pedagógica, refletindo diretamente na qualidade da educação fornecida**.**

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação conduzida nesta tese ofereceu um mergulho profundo na realidade educacional de Picuí, Paraíba, delineando um panorama detalhado do desenvolvimento profissional e das estratégias de ensino adotadas pelos educadores.

Os objetivos específicos, voltados para compreender a formação dos professores, identificar estratégias de ensino, analisar a inclusão digital e explorar as tendências pedagógicas, forneceram entendimentos valiosos sobre o cenário educacional local. No entanto, esses objetivos também revelaram lacunas que sinalizam a necessidade de aprofundamento nessas mesmas áreas, levando em consideração a ideia de uma sociedade holística assim como também de um professor holístico na construção de uma educação mais plena e adaptável ao ensino docente no município.

Tendo em vista as análises dos dados, identificaram-se várias barreiras iniciais que representam desafios significativos para os educadores. A disparidade de gênero, a diversidade etária dos professores e a resistência à mudança são fatores impactantes no ambiente educacional, destacados no início desta pesquisa. A disparidade de tratamento entre gêneros abala a confiança e as oportunidades das educadoras, enquanto a diversidade de idades pode criar tensões na adoção de novas abordagens, limitando a inovação e consecutivamente o ensino em sala ,entretanto ,esta mesma complexidade também pode ser benéfica se todos entenderem que essa diversidade contribui para uma melhor educação quando estes mesmos professores pensarem e se comportarem com uma unidade em prol de uma melhor educação ,onde todos possam se ajudar para vencer as barreiras educacionais. E para superar esses obstáculos é crucial; investir em treinamentos inclusivos, valorizar a diversidade e promover um ambiente de apoio são passos essenciais para permitir que os professores se desenvolvam plenamente.

Contudo, para complementar meus argumentos pode -se afirmar que os resultados apontam para um engajamento notável dos professores em programas de desenvolvimento profissional, demonstrando um compromisso evidente com aprimoramento. No entanto, é preciso superar os obstáculos de escassez de recursos financeiros e a necessidade de maior apoio educacionais e de políticas públicas para otimizar a eficácia desses programas. Essas implicações resultam em indicações para estudos futuros sobre como são implantados os programas de formação continuada

e suas contribuições para o desenvolvimento profissional, e se tem flexibilização de horário e se fomenta a formação pedagógica no sentido de promover uma reflexão mais aprofundada sobre a aplicação das tendências pedagógicas no contexto geral da prática docente, explorando métodos alternativos de avaliação e estratégias de ensinagens inovadoras e de inclusão digital.

As análises revelam também uma coexistência interessante entre métodos pedagógicos tradicionais e inovadores. Enquanto a aula expositiva mantém sua presença, abordagens mais modernas, como o ensino por descoberta e projetos interdisciplinares, emergem como pilares cruciais para uma aprendizagem mais adaptativa e personalizada. Investir na capacitação dos educadores nesses métodos é essencial para enriquecer e aprimorar o processo educativo. A variedade de abordagens dos professores de métodos pedagógicos destaca a importância de ouvir esses professores em seus reclames, pois percebe-se a tentativa de mudança por parte docente, mas também limitações quando se observa a falta de apoio de recursos didático e pedagógico a esses profissionais. Os Programas contínuos de formação, alinhados às diversas competências dos docentes, são fundamentais para extrair todo o potencial das estratégias e métodos na sala de aula.

Haja visto, a predominância de estratégias tradicionais de ensino em detrimento aos inovadores, ressalta a necessidade premente de inovar nesse aspecto. A diversificação dos métodos e estratégias não apenas complementa a aprendizagem, mas reconhece e valoriza a pluralidade de habilidades e competências dos professores, já que são responsáveis pela mediação do conhecimento e também pelo seu desenvolvimento profissional. No entanto, apesar do reconhecimento positivo, compreender profundamente o impacto das estratégias de ensino no desenvolvimento dos professores é essencial investir em programas reflexivos e inclusivos para criar um ambiente educacional mais equitativo e enriquecedor.

A receptividade dos educadores aos jogos educativos ressalta seu potencial pedagógico, oferecendo uma oportunidade significativa para engajar os alunos por meio da ludicidade desses recursos. No entanto, para isso, são requeridos investimentos substanciais em capacitação para o uso e no desenvolvimento de jogos específicos. Esses argumentos, explicitam as descobertas, sublinhando a importância crucial adicionar e de explorar metodologias ativas, pois inovar e compreender o impacto dessas estratégias de ensinagens, além de reconhecer o valor intrínseco dos jogos educativos, tornará o fazer pedagógico mais atrativo. No entanto, identificamos

lacunas entre a formação inicial e as necessidades práticas, principalmente quando cruzamos os dados de outros gráficos, destacando a necessidade de ajustes nos programas de formação para alinhar-se às demandas dos professores e da sala de aula e de tais estratégias e metodologias. Isto também nos faz lembrar da expressão “querer nem sempre é poder”, nesse sentido, de acordo com esta mesma pesquisa é preciso não somente os professores saberem dessa importância dos jogos e das metodologias ativas, mas também quem é responsável pela gestão educacional municipal.

Essas revelações são essenciais para um aprimoramento contínuo do processo de ensino e aprendizagem. Como sugestões para futuras pesquisas, recomenda-se investigar a relação entre a formação inicial dos professores e suas necessidades práticas com jogos e metodologias ativas, explorar estratégias para integrar a diversidade tecnológica e cultural desde as fases iniciais da educação e avaliar a eficácia de programas de formação continuada adaptadas às necessidades dos educadores.

O estudo aponta também para importância do desenvolvimento profissional contínuo do professor e o que contribui para uma melhor compreensão da indisciplina e inclusão do educando. isto promove o equilíbrio e valorização do ambiente escolar além de requerer e atualização constante dos educadores. essas descobertas têm potencial para melhorar a prática docente, a qualidade da educação e a valorização social dos professores, além de indicar direções para futuros estudos como investigar a eficácia de estratégias específicas de desenvolvimento profissional, focadas na gestão da indisciplina em sala de aula, pode ser um caminho valioso. Além disso, explorar métodos inovadores para promover a inclusão de alunos com necessidades especiais ou de diferentes origens culturais no contexto educacional.

Outra direção promissora para pesquisas futuras poderia ser a avaliação de programas de atualização pedagógica voltados para a compreensão e gestão da diversidade na sala de aula, visando a valorização do ambiente escolar. Além disso, examinar a interseção entre o desenvolvimento profissional contínuo, a qualidade do ensino e a valorização social dos professores pode oferecer compreensões valiosas para fortalecer tanto a prática docente quanto a percepção pública e reconhecimento da profissão.

Nesta pesquisa, baseado nas respostas dos professores, exploramos detalhadamente o desenvolvimento profissional dos educadores nos anos iniciais e

finais do ensino fundamental, alcançando com êxito nossos objetivos propostos. Esse esforço proporcionou uma visão geral das estratégias e práticas educacionais e sua relação com a valorização docente além de identificar os desafios enfrentados pelos professores no município no contexto educacional, entretanto a pesquisa deixa uma lacuna nesse aspecto ao não poder comparar o que os professores dizem e o que realmente fazem. E por que este questionamento? Pelo número se professores participantes da pesquisa “19” e pela soma total de professores “97”, percebe-se que estes educadores não estão muito interessados em promover ou discutir essa temática de desenvolvimento e valorização docente. No entanto, se fosse uma pesquisa para perguntar se queriam aumento salarial a participação seria maior? O que leva então a essa resistência, é a ignorância de não conhecer o tema ou é o “ser professor” que ainda não se desenvolveu profissionalmente e que precisa amadurecer? Pode até ser alguns desses questionamentos ou até mesmo nenhum deles, pois isso é a liberdade de ser professor, tal liberdade que não podemos conotar de professor holístico, mas de “incomplete teacher”.

É importante salientar a combinação de abordagens quantitativas e qualitativas para este estudo que permitiu uma análise abrangente e detalhada dos desafios enfrentados pelos educadores, o que pode mostrar a urgência de políticas e programas que valorizem os professores não apenas financeiramente, mas também em termos sociais, emocionais e profissionais. Com isso, para futuras pesquisas, é crucial explorar a conexão entre a formação inicial dos professores e suas necessidades práticas, além de analisar e comparar a legislação educacional para refletir de maneira mais abrangente o papel do professor na sociedade. Estudos comparativos entre as respostas dos professores e suas práticas reais podem oferecer valiosos entendimentos, aprofundando a compreensão das razões por trás da relutância em discutir questões de desenvolvimento e valorização docente. Investigar como diferentes incentivos influenciam a participação e o interesse dos educadores em determinados temas de pesquisa é fundamental para obter uma visão mais completa das motivações e necessidades dos profissionais da educação. Esses passos podem contribuir significativamente para fortalecer o entendimento sobre o ambiente educacional e para promover práticas mais eficazes de desenvolvimento e valorização dos professores. No contexto educacional, este estudo oferece pontos valiosos para aprimorar as práticas educacionais e fomentar um ambiente escolar mais holístico, reflexivo, inclusivo e em sintonia com as demandas contemporâneas.

Quanto às contribuições e possíveis, este trabalho oferece entendimentos valiosos para aprimorar a prática docente e a qualidade da educação. Sugerem-se investigações que se aprofundem na eficácia dessas políticas de valorização, avaliando seu impacto em múltiplos aspectos da vida do educador. Além disso, explorar estratégias mais específicas para promover o bem-estar emocional dos professores e analisar como isso reverbera na qualidade do ensino pode ser uma direção relevante para pesquisas subsequentes.

Podemos perceber que os desafios identificados durante esta pesquisa apontam para a necessidade urgente de revisão de políticas educacionais e oferecimento de apoio adequado aos educadores. A falta de reconhecimento e valorização profissional, sobrecarga de trabalho e lacunas na formação inicial e continuada são áreas críticas que exigem atenção imediata. Propõe-se uma abordagem mais integrada e colaborativa entre os formuladores de políticas, gestores educacionais e professores e sociedade para desenvolver estratégias tangíveis que abordem esses problemas de forma abrangente. É perceptível as lacunas nas formações, no desenvolvimento, nas estratégias de ensinagens dos professores como se pode observar em alguns gráficos, mas também é perceptível comprovar como esses profissionais tem o mínimo de incentivo para com sua profissão.

A valorização dos professores não deve se limitar ao aspecto financeiro, mas também incluir suporte emocional, reconhecimento social e criação de um ambiente de trabalho mais acolhedor e motivador. A implementação de programas de suporte psicológico, políticas que promovam um equilíbrio na carga de trabalho e oportunidades de desenvolvimento profissional contínuo podem ser medidas eficazes para melhorar não apenas a qualidade do ensino, mas também a qualidade de vida dos educadores. A educação continuada, adaptada às demandas atuais e futuras, e uma abordagem inclusiva, reconhecendo e respeitando a diversidade dos alunos e também dos professores, são pilares fundamentais para aprimorar o processo educacional. Investir no desenvolvimento holístico docente, explorar novas estratégias, metodologias e tecnologias educacionais e promover um ambiente escolar mais holístico, equilibrado e inclusivo são passos essenciais para aprimorar a qualidade da educação.

Esta pesquisa realizada em Picuí, Paraíba, revelou barreiras substanciais que afetam diretamente o processo de ensino e aprendizagem, enfrentadas pelos educadores. A desconexão entre a formação inicial e continuada dos professores e

as necessidades práticas da sala de aula, a ausência de reconhecimento e valorização dos professores, a sobrecarga de trabalho, a resistência ao “ser professor” , e a pesquisa científica ,acrescenta-se a falta de apoio a métodos e estratégias educacionais inovadoras e os desafios tecnológicos na adoção de novas ferramentas de ensino são obstáculos marcantes. Essas barreiras não apenas dificultam a transformação do atual cenário educacional, mas também representam oportunidades de crescimento tanto para os alunos quanto para os educadores.

Além dessas barreiras, a pesquisa evidenciou a urgência de ajustes nos programas de formação para melhor atender às reais demandas dos educadores. Destacou-se a necessidade de políticas mais abrangentes que valorizem os professores em diversos âmbitos, não apenas financeiramente, mas também social, emocional e profissionalmente. Também ressaltou a importância de estratégias inovadoras para criar um ambiente escolar mais inclusivo e alinhado às exigências contemporâneas, integrando estratégias, métodos pedagógicos inovadores e adaptando-se às novas tecnologias e tendências educacionais.

Observou-se que esta pesquisa revelou a complexidade do panorama educacional em Picuí, enfatizando a necessidade premente de integrar teoria e prática, foram várias lacunas já citadas e outras identificadas reforçam a necessidade de revisões nos programas de formação e uma reestruturação das políticas educacionais para favorecer melhor o desenvolvimento profissional do professor e para refletir o papel do professor na sociedade, é preciso também que o educador faça uma autoavaliação de sua profissional. As recomendações para as pesquisas futuras incluem a investigação de integração cultural desde os anos iniciais aos finais do Ensino Fundamental e uma avaliação minuciosa dos programas de formação continuada, visando preencher essas lacunas e promover uma formação mais alinhada com as demandas profissionais do professor.

Por fim, as contribuições deste estudo delineiam caminhos promissores para aprimorar a educação no município de Picuí, na Paraíba. Destacando a necessidade premente de valorizar os educadores, oferecer suporte tecnológico, pedagógicos, financeiro, psicológico, holístico e promover estratégias inclusivas para lidar com a diversidade cultural no ambiente educacional. Estudos futuros, analisando detalhadamente as políticas educacionais e a eficácia das estratégias de valorização dos professores, têm o potencial de guiar políticas mais eficazes e ambientes educacionais mais equilibrados e holísticos. Valorizar profissionalmente os

educadores e adaptar o ambiente de trabalho às tendências educacionais emergentes emergem como elementos cruciais para o avanço na qualidade educacional e um melhor desenvolvimento holístico do professor.

REFERÊNCIAS

Akkari, A., & Silva. C. P. (2009). **A educação básica no Brasil: vozes de professores da rede pública e privada.** Revista Diálogo Educacional, 9(27), 379-392.

ADLER, J.; BALL, D.; KAINER, K.; LIN, F.; NOVOTNA, J. Reflections on an Emerging Field: researching mathematics teacher education. **Educational Studies in Mathematics**, 60(2), 359-381, 2005.

ALAIN. **Propos sur l'éducation**. Paris: Quadrige/PUF, 1990.

ALMEIDA, H. L. M.; BRITO, V. M; ALMEIDA, L. M.;. **Espaço Escolar**. 26 de Novembro de 2008. Disponível em http://www.webartigos.com/articles/11855/1/EspacoEscolar/pagina1.html, acessado no dia 06 de março de 2014.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** 3. ed. Joinville: Univille, 2004.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: Univille, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C. **Profissionalização continuada do docente da educação superior: desafios e possibilidades. Olhar de Professor**, Ponta Grossa, PR, v. 8, n. 1, p. 9-22, 2005.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Org.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 5. ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

ANDRADE, P. S. et al. **Prazer e Dor na Docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout**. Saúde e Sociedade. v.21, n.1, 2012, p.129-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v21n1/13.pdf>. Acesso em: 28 set. 2012.

ANDRADE, A. V. C.; BRINATTI, A. M.; SILVA, S. L. R. **O uso do Google Forms como instrumento de revisão de competências em Física Experimental em um curso de Licenciatura em Física**. Revista Tecnologias na Educação. v. 25, p. 1-13, 2018.

ARANHA, Maria Salete Fabio**. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência**. In Revista do Ministério Público do Trabalho, Ano XI, n.º 21, março, 2001, pp. 160-173.

ARANHA, Maria Salete F. Inclusão social e municipalização. In: MANZINI, Eduardo J. (Org.). **Educação especial**: temas atuais. Marília: UNESP, Publicações, 2001.

ARAUJO, Tânia Maria de et al. **Diferenciais de gênero no trabalho docente e repercussões sobre a saúde**. Ciência & Saúde Coletiva. V. 11, n. 4, 2006, p. 1117-

1129. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n4/32347.pdf>. Acesso em: 03 set. 2012.

ARAUJO, G. C. de. **Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: "o problema maior é o de estudar"**. Educ. Rev., Curitiba, nº 39, p. 279-292, abr. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602011000100018&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 fev. 2021

ARENDT, H. **A vida do espírito Instituto Piaget**: Lisboa, 1971. (Volume 1: Pensar.)

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. Trad. Torrieri Guimarães. São Paulo: Editora Martin Claret, 2012

ALVES, Nancy Nonato de Lima. **Amor a profissão, dedicação e o resto se aprende: significados da docência em educação infantil na ambigüidade entre a vocação e a profissionalização**. Reunião anual da Anped. v. 29, p. 1-17, 2006.

ALVES, Thiago; PINTO, José Marcelino de Rezende. **Remuneração e características do trabalho docente no Brasil**: um aporte. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/105/113. Acesso em: 15 maio 2018.

BAIÃO, L. P. M.; Cunha, R. G. **Doenças e/ou disfunções ocupacionais no meio docente: uma revisão de literatura**. Revista Formação@Docente, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, jan./jun. 2013.

BATISTA, Jaqueline Brito Vidal et al. **Prevalência da Síndrome de Burnout e fatores sociodemográficos e laborais em professores de escolas municipais da cidade de João Pessoa**, PB. Revista brasileira de epidemiologia. v. 13, n. 3, Set. 2010. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/rbepid/v13n3/13.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2012.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2006.

BENCOSTTA, M. L. **Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928)**. In: BENCOSTTA, M. L. (Org.). História da Educação, Arquitetura e Espaço Escolar. São Paulo: Cortez Editora, 2005. p. 141-170.

BIESTA, G**. Resisting the seduction of the global education measurement industry**: notes on the social psychology of PISA. Ethics and Education Abingdon, v. 10, n. 3, p. 348-360, 2015.

BONETI, Lindomar Wessler. **As políticas públicas no contexto do capitalismo globalizado: da razão moderna à insurgência de processos e agentes sociais novos**. PRACS: Revista Eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP, Macapá, n. 5, p. 17-28, dez. 2012. Disponível em: http://periodicos.unifap.br/index.php/pracs. Acesso em: 29 mar. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os três estados do capital cultural**. Tradução Magali de Castro. Revisão técnica Maria Alice Nogueira. In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Organizadores Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013a. p. 79-88.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília, Secretaria Especial de Editoração e Publicações, Subsecretaria de Edições Técnicas, 1988. Disponível em:http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.pdf. Acesso em: 10 jan. 2012.

BRASIL.Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Presidência da República. **Emenda Constitucional** n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1. Acesso em: 01 nov. 2017.

BRASIL. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, de 30 de março de 2007. Protocolo Facultativo a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09 de julho de 2008; e Decreto Executivo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: 2009.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Presidência da República, 25 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011- 2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 26 jan. 2021

BRASIL. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 21 de mar. de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica** (BNC-Formação). Brasília: MEC/CNE, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2017.

BRASIL. Presidência da República. Decreto n. 6.253, de 13 de novembro de 2007**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências**. Brasília, 2007b. Disponível em:http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20072010/2007/Decreto/D6253.htm. Acesso em: 10 out. 2017.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação PNE**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.Acesso em: 14 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução n. 2,de 1 de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nívelsuperior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segundalicenciatura) e para a formação continuada**. Brasília, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 1 nov. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Política Nacional de Educação Infantil**: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação. Brasília : MEC, SEB, 2006. 32 p

BRASIL. Conselho Nacional de Educação**.** Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília: CNE, 2001b.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. Centro Gráfico do Senado Federal, 1988. BRASIL Disponível em: . Acesso em 21 mai. 2023.

BODART, C. (2010). **Fundadores das políticas públicas: teóricos que inauguraram um campo**. Café com Sociologia.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2001- 2010.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas**. Brasília, DF: Inep, 2023

BROUGÈRE, G. **Jouer/Apprendre**. Paris: Econômica, 2005.

BROWN, R.; FIEDLER, E. **Teacher Burnout**: Prevenção e Recuperação. Corwin Press, 2010.

BULGRAEN. Vanessa C. **O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento**. Revista Conteúdo, Capivari, ago./dez. 2010. Acesso em: 04/02/2018.

BUFFA, E; PINTO, G. de A**. Arquitetura e Educação: Organização do espaço e propostas pedagógicas dos grupos escolas paulistas**, 1893/1971. São Carlos: Brasília: EdUFSCar, INEP, 2002.

BURY, J. B. **The Idea of Progress : an inquiry into its origin and growth**. New York: Dover, 1955.

CAILLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

Camillis, P. K., & Antonello, C. S. (2010**). Um estudo sobre os processos de aprendizagem dos trabalhadores que não exercem função gerencial**. Revista de Administração Mackenzie, 11(2), 4-42.doi: 10.1590/S1678-69712010000200002

CANDAU, V. M. F**. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância**. In: _____. (Org.). A didática em questão. 4.ed. Petrópolis: Vozes, p.12-22, 1985.

CANDAU, Vera, MOREIRA, Antonio. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n.23, pp. 156-168, 2003.

CANDAU, Vera. Interculturalidade e educação escolar. **Anais do IX ENDIPE**. São Paulo, pp. 178-188, 1998.

CANTOS, Geny Aparecida; SILVA, Maurício Roberto; NUNES, Sônia Regina Lauz. **Estresse e seu Reflexo na Saúde do Professor**. Saúde ver. 7(15): 15-20,005.

CARLOTTO, M. S. (2002). **A síndrome de Burnout e o trabalho docente**. Psicologia em Estudo, 7(1), 21-29.

CARRARA, Sérgio. **Educação, diferença, diversidade e desigualdade**. GDE – Gênero e Diversidade na Escola: Formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de Conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

CARVALHO, A. B. **Alteridade e amizade na educação:** A sala de aula como um espaço ético. In: V Congresso Internacional de Filosofia e Educação, 2010. ANAIS DO V CINFE – Congresso Internacional de Filosofia e Educação. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

CARVALHO, A. B.; COLOMBANI, F**. Filosofia e educação: amizade na sala de aula.** Unesp. Pró-reitora de Graduação. (org.) Caderno de Formação: Formação de professores: educação, cultura e desenvolvimento. São Paulo: Cultura Acadêmica, v.2, p. 60-73, 2010.

CARVALHO, Fábio Câmara Araújo de. IVANOFF, Gregório Bittar. **Tecnologias que educam**: Ensinar e aprender com tecnologias da informação e comunicação. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação inclusiva**: **com os pingos nos "is".** Porto Alegre: Mediação, 2004.

CASTAMAN, Ana Sara; BORTOLI, Lis Ângela. **Práticas Educativas: relato de experiência na unidade curricular de Engenharia de Software**. *Informática na educação*: teoria e prática, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 32-44, jan./abr. 2020.

CASTOLDI, R; POLINARSKI, C. A. **A utilização de Recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem**. In: II SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE CIENCIA E TECNOLOGIA. Ponta Grossa, PR, 2009.

CEBALLOS, Albanita Gomes da Costa de et al. **Avaliação perceptivo-auditiva e fatores associados à alteração vocal em professores**. Revista Brasileira de Epidemiologia. 14(2): 285-95, 2011.

CHAMON, M. **Trajetória de Feminização do Magistério: ambiguidades e conflitos.** Belo Horizontes: Ed. Autêntica, 2005.

CHARLOT, B. **Éducation ou barbárie Paris**: Econômica, 2020.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 89-108.

CHRISTOPHORO, Rosângela; WAIDMAN, Maria Angélica Pagliarini. **Estresse e condições de trabalho: um estudo com docentes do curso de enfermagem da UEM, Estado do Paraná**. Acta Scientiarum. v. 24, n. 3, p. 757-763, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. **Escola e o Conhecimento, fundamentos epistemológicos e políticos**, ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 44.

CORDEIRO-ALVES, F. (1994). **A (in)satisfação docente.** Revista Portuguesa de Pedagogia, 27, 29-60.

CRUZ, Giseli Barreto da. **Didática e Docência no Ensino Superior**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, DF, v. 98, n. 250, p. 672-689, 2017.

CUNHA, M. I. **A relação professor-aluno**. In: VEIGA, I. P. A. Repensando a didática. Campinas: Papirus, 2001, p. 145-155.

DARLING-HAMMOND, L.; RICHARDSON, N. (2009). **Teacher learning: What matters? Educational Leadership,** 66(5), 46-53.

DALVI, A.P. **Avaliação da qualidade de vida do profissional docente**. InterSciencePlace Junior revista de iniciação científica internacional. Nº 1 Páginas 01-08, 2010: concepções de professores universitários sobre saberes pedagógicos e didáticos. In: VEIGA, I. P. A.et al. **Docência, currículo e formação**. Curitiba: CRV, 2017

DAY, C. **Developing teachers: the challenges of lifelong learning**. Falmer Press, 1999.

DELCOR, Núria Serre et al. **Condições de trabalho e saúde dos professores da rede particular de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.** Cadernos de Saúde Pública. V. 20, n. 1, p. 187-196, 2004.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M**. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa.** 6. ed Campinas, SP, Autores Associados, 2003.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. Campinas: Autores Associados, 1998.

DEWEY, J. **Democracia e Educação: Uma introdução a filosofia da Educação**.3. São Paulo. Editora Nacional,1959.

DEW DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo. Martins Fontes, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e Educação**. São Paulo. Companhia Editorial Nacional. 1979.EY, J. (1897). My pedagogic creed. School Journal, 54(3), 77-80.

DIAS, B. E. G. et al. **As políticas públicas educacionais como garantia direito à educação no brasil.** Revista Científica da FacUnicamps: Campinas, 2021

DINIZ-PEREIRA, J.E. A prática como componente curricular na formação de professores. Educação. **Revista do Centro de Educação**, 36 (2), 203-218, 2011.

ELALI, G.A. **O ambiente da escola: uma discussão sobre a relação escola–natureza em educação infantil**. Estudos de Psicologia, v. 8, n. 2, p. 309-319, 2003. Disponível em: . Acessado em: 15 de julho de 2021.

ENS, Romilda Teodora et al. **Representações sociais de estudantes de licenciatura: “a corda bamba” do futuro**. In: SOUSA, Clarilza Prado de Sousa et al. Qual futuro? Representações sociais de professores, jovens e crianças. São Paulo: Pontes, 2018. No prelo.

ESTEVES, José M. **Mudanças sociais e função docente**. In: NÓVOA, Antônio (org.). Profissão professor. Porto: Porto, 1999. p. 93-124.

FANFANI, Emilio **Tenti. El oficio del docente en Argentina y Brasil: características sociodemográficas y posición en la estructura social**. In: FELDFEBER, Myriam; OLIVEIRA, Dalila Andrade Oliveira (Comp.). Políticas educativas y trabajo docente. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, 2006

FEIMAN-NEMSER, S. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. **Teachers College Record**, 103(6), 1013-1055. 2001.

FELDFEBER, Myriam. **La regulación de la formación y el trabajo docente: un análisis crítico de la "agenda educativa**" en América Latina. Educação e Sociedade, Campinas, v. 28, n. 99, p. 444-465, 2007.

FIORENTINI, D.; CRECCI, V. **Desenvolvimento profissional docente**: um termo guarda-chuva ou um novo sentido à formação?! Formação Docente, 5(8), 11-23, 2013.

Flick, U. (2002). Entrevista episódica. Em M. W. Bauer & G. Gaskell, G. (Orgs.), **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático** (pp. 114-136). (P. A. Guareschi, Trad.). Petrópolis: Vozes (Original publicado em 2000)

FONSECA, Dirce Mendes da. **Contribuições ao debate da pós-graduação lato sensu.** Revista Brasileira de Pós-Graduação, Brasília, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004.

FONSECA, F. R. da. **Os espaços de lazer do colégio estadual do Paraná: possíveis espaços de aprendizagem para o uso da cidade no tempo/espaço de lazer**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014. 182f. Disponível em:. Acessado em: 05 de julho de 2021.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO**. Conferência Nacional de Educação: documento – referência. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Executiva Adjunta,** 2013. Disponível em: http://conae2014.mec.gov.br/ images/pdf/doc_referencia.pdf. Acesso em: 9 dez. 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FOUCAULT, M. Em Defesa da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
FOUCAULT, Michel. Vigiar e punir: história da violência nas prisões. 37ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165 p. (Coleção leitura).

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 59.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo**. Pedagogia do Oprimido**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.1981

FREIRE, P. (1996). **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra

FREIRE, Paulo. 2000a. **A Educação na Cidade**. 4.ed. São Paulo: Cortez.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. **30 Anos da Constituição: Avanços e retrocessos na formação de professores.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 24, p. 511-527, nov./dez. 2018. Disponível em: <http//www.esforce.org.br>. Acesso em: [.02 de setembro de 2023]

FREI, F. **A utilização de Formulários Google para Avaliação Continuada: Aplicações no Ensino de Estatística para Cursos Universitários**. Revista Tecnologias na Educação. v. 23, p. 1-15, 2017.

FREUD, S. (1915a). Os instintos e suas vicissitudes. In: FREUD, S. Obras completas. Rio de Janeiro: Imago, 1996. vol. XIV.

FOERSTE, G. M. S. **Arte-Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. 1996. 229 p. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

FRIZON, Vanessa; *et.al*. A formação de professores e as tecnologias digitais. **Anais do XII Congresso Nacional de Educação** - EDUCERE, 2015. Disponível em Acesso em 02 out. 2022.

FULLAN, M. (2007). **The new meaning of educational change. Teachers College Press.**

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar e aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa.** Porto: Porto Editora, 1999.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. **O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde**. Educação & Pesquisa. v. 31, n. 2, p. 189-199, 2005.

GATTI, B. A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década.** Revista Brasileira de Educação. n. 37, jan/abr, 2008. Autores Associados, p. 57-70.

GATTI, Bernardete A.; BARRETTO, Elba. S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília: Unesco, 2009.

GATTI, Bernardete A. et al. **Atratividade da carreira docente no Brasil**. São Paulo: Fundação Victor Civita, Fundação Carlos Chagas, 2010.

GATTI, B. A.; Barretto, E. S. S. **Professores do Brasil: Impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil**: novos cenários de formação. UNESCO, 2019.

GATTI, Bernadete. **A formação de professores no Brasil**: características e problemas. Educação & Sociedade, vol. 31, núm. 113, p. 1355-1379. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, 2010.

GATTI, B. A. **Análise da política públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, Anped; v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008

GENTILE. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - **Professor se forma na escola**. Nova Escola. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

GIMENO SACRISTÁN, Jurjo. **O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada**. In: GARCIA, L. R.; MOREIRA, A. F. B. (org.). Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003. p. 41-80.

GHEDIN, Evandro. **Estágio, pesquisa e a produção do conhecimento na formação de professores (as)**, 2020.

GOODSON, Ivor F. **Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional.** In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

Gonçalves, M. C., & Coimbra, J. L. (2007). **O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos**.

Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(1), 1-17.

GONZÁLEZ, German Adolfo Seelbach. **Teorías de la personalidad**. Tlalnepantla: Red Tercer Milenio, 2013, p. 9.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GUEDES, Ivan Claudio. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS: Conheça as tendências pedagógicas e identifique a concepção pedagógica da escola. 2016.

HAN, B. C. **Sociedade do Cansaço**. São Paulo: Edições Escuta, 2013.

HATTGE, Morgana **Domênica. Peformatividade e inclusão no movimento** Todos pela Educação. 2014.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gêneros.** SP:Papirus,1997(Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).2ªed. [E-book]. /Álvaro Moreira Hypólito. -São Leopoldo: Oikos: 2020.

Holland, J. L. (1997). **Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments** (3rd ed). Psychological Assessment Resources.

HOUAISS, Antônio. **Pequeno dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. São Paulo: Moderna, 2015.

HSU, H. Y.; WANG, S. K. **Using Google Forms to collect and analyze data**. Science Scope, v. 40, n. 8, p. 64-67, 2017.

HUBERMAN, M**. O ciclo da vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 1992b. p.31-61.

HUBERMAN, Michäel**. O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org). Vidas de professores. Lisboa: Porto Editora, 1995.

HUIZINGA, J. **Homo ludens**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

INEP - **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Professoras são 79% da docência de educação básica no Brasil. Publicado em 07/03/2023.

JACOBBE T., & Horton, B. (2012). **The importance of sustained professional development for teaching statistics – na example involving the mode and range**. International Journal of Statistics and Probability, 1(1), 138-147.

JARGER, W. (2001). Paidéia: **a formação do homem grego**. São Paulo: Martins Fontes (original publicado em 1936).

KLEIN, R. R. **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p.129-146.

KUENZER, Acácia Z**. A formação de professores para o ensino médio**: **velhos problemas, novos desafios**. Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, 2011.

LAHIRE, B. **Retratos sociológicos: disposições e variações individuais**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos Reuillard e Didier Martin. Porto Alegre: Artmed 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2001.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Autêntica, 1999.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Belo Horizonte: UFMG, 1999

LEÃO, A. S. G. **Um estudo sobre a formação continuada e sua contribuição para o Desenvolvimento Profissional Docente e a mobilização da práxis de professores que ensinam Matemática**. Tese de doutorado em Educação em Ciências, Universidade Federal de Santa Maria, 2021.

LELIS, I.A. **Do Ensino de Conteúdos aos Saberes do Professor: Mudança de Idioma Pedagógico?** Educação & Sociedade, ano XXII, nº O 74, abril 2001.Campinas, SP: Cedes.

LEONTIEV. Alexei N. **Actividade Consciência e Personalidade**. Tradução de Maria Sílvia Cintra Martins. [versão online] The Marxists Internet Archive. 1978. Disponível em: . Acesso em: 11 set. 2022.

LEMOS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. (Trad. Carlos Irineu da Costa). São Paulo: Editora 34, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos**, 2006, 21º edição.

Libâneo, J. C. **Tendências pedagógicas na prática escolar**, 1992.

Libâneo, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** São Paulo: Cortez, 1985.

Libâneo, J. C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas: Papirus, p.57-69, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 5. ed.Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. ***Pedagogia e pedagogos****, para quê?* 8. ed. São Paulo: Cortez, 2005

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez Editora,2006.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, T. B**. Estratégias de Ensino Balizadas pela Aprendizagem em Ação: um estudo no curso de Graduação em Administração na Universidade Estadual da**

Paraíba. Dissertação. Universidade Federal da Paraíba, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, João Pessoa, 2011.

LOCKMANN, Kamila. **Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco.** In FABRIS, E. T. H.;

LOURO, G. L. **Corpo, Escola e Identidade**. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, jul/dez, v.25, n.02, p 59-75.

LIMA JÚNIOR, A.S.; PRETTO, N.L. **Desafios para o currículo a partir das tecnologias contemporâneas.** In: PRETTO, N.L. (Org.). Tecnologia e novas educações. Salvador: Educa, 2005. p. 203-213

LIMA, K. E. F. de. **Docência nos anos iniciais do ensino fundamental: primeiras experiências profissionais**. 61 f. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

LOCKE, E. A. (1976). **The nature and causes of job satisfaction. Em M. D. Dunnette.** (Ed.). Handbook of industrial and Organizational Psychology. Chicago: RandMcNally

LOPES, C. **Ludicidade humana: contributos para a busca dos sentidos do humano**. Aveiro, PT: Universidade Aveiro, 2004. (Caderno 2).

LÓPEZ, B. G. et al. El cuestionario CEMEDEPU. Un instrumento para la evaluación de la metodología docente y evaluativa de los profesores universitarios. **Estudios sobre Educación**, v. 21, p. 9-40, 2011.

LOPES, Priscila Malaquias Alves; MELO, Maria de Fátima Aranha de Queiroz e. **O uso das tecnologias digitais em educação**: seguindo um fenômeno em construção. Psicol. educ., São Paulo , n. 38, p. 49-61, jun. 2014.

LORENZ, E. N. (1963). **Deterministic Nonperiodic Flow. Journal of the Atmospheric Sciences,** 20(2), 130-141.

LÜCK, H. [et al]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LUCK, Heloisa. A gestão participativa na escola Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCKESI, C. **Ludicidade e atividades lúdicas: uma abordagem a partir da experiência interna**. [S. l.: s. n.], 2006.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

LUCKEZI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga. **O professor e a pesquisa**. São Paulo: Papirus, 2001.

MAGALHÃES, L. K. C. **Formação e trabalho docente: os sentidos atribuídos às tecnologias da informação e da comunicação.** 2008. 275f. Tese Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2008.

MALHOTRA, N. **Pesquisa de marketing**. 3.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

MARTINELLO, Janaína Gheissa; Lauris, José Roberto Pereira; Brasolloto, Alcione Ghedini. **Psychometric assessments of life quality and voice for teachers within the municipal system, in Bauru, SP, Brazil**. J Appl Oral Sci. 19 (6): 573-8, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves**. Raízes históricas da educação inclusiva**. Trabalho apresentado em agosto de 2001, durante os Seminários Avançados sobre Educação Inclusiva, ocorrido na UNESP de Marília. (mimeo)

MEIER, Marcos; Garcia,Sandra. **Mediação da aprendizagem**: Contribuições de Feurstein e de Vygotsky.Coritiba: edição do autor,2007

MICHELS, M.H. **Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar**. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED; Campinas, Autores Associados, v. XI, nº 33, set./dez., 2006, p.406-423.

Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Saberes e práticas da inclusão: recomendação para construção de escolas inclusivas**. 2. ed. Coordenação Geral SEESP/MEC. Brasília: MEC, 2006.

MIRANDA, D. F. **Perfil dos professores da rede estadual de ensino de minas gerais**. @rquivo Brasileiro de Educação, v. 5, n. 11, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/14675>.

MIRANDA, P. V; PEREIRA, A. dos R; RISSETTI, G. **A influência do ambiente escolar no processo de aprendizagem de escolas técnicas.** In: II Fórum Internacional de Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul, 2016. Disponível em: Acessado em: 02 de março de 2023.

MOLL, Jaqueline. **Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

MONTEIRO, G de S; SILVA, D. P. da. **A influência da estrutura escolar no processo de ensino-aprendizagem: uma análise baseada nas experiências do estágio supervisionado em Geografia**. In: Geografia Ensino & Pesquisa, v. 19, n.3, set./dez. 2015. Disponível em: Acessado em: 02 de julho de 2021.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

MORIN. (2000). **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Trad. Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8 ed. São Paulo: Cortez; Brasília/DF: UNESCO, 2003.

MORIN, Edgar. "Éloge de la métamorphose." **Le Monde**, 9 janeiro 2010.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Trad. Eliane Lisboa. 4. ed. Porto,Alegre: Sulina, 2011.

Murtaza, K. F. (2010). **Teachers' professional development through whole school improvement program** (WSIP). International Journal of Business and Social Science, 1(2), 213 211. doi:10.1080/19415257.2013.828238

NOSELLA, Paolo; BUFFA, Ester. Introdução. In: JARDILINO, José Rubens Lima; NOSELLA, Paolo (org.). **Os professores não erram: ensaios de história e teoria sobre a profissão de mestre**. São Paulo: Terras do Sonhar; pulsar, 2005. p. 13-20. OBSERVATÓRIO PNE. Valorização do professor: meta 17 do Plano Nacional de Educação.

MOSCOVICI, Serge. **A representação social da psicanálise**. Tradução Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. **Ideias e seu desenvolvimento**: um diálogo entre Serge Moscovici e Ivana Marková. In: MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução do inglês Pedrinho
Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 305-388.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais: investigações em psicologia social.** Tradução do inglês Pedrinho Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003

Mourão, L. (2009). **Oportunidades de Qualificação Profissional no Brasil**: Reflexões a partir de um Panorama Quantitativo. Revista de Administração Contemporânea, 13(1), 137-153. doi: 10.1590/S1415-65552009000100009

Mourão, L., Monteiro, A.C.F., & Viana, V. R. (2014). **A influência do desenvolvimento profissional e da identificação profissional na satisfação no trabalho**. Revista Psico, 45(2), 198-208.doi: 10.15448/1980-8623.2014.2.13470

Mourão, L., Porto, J. B., & Puente-Palacios, K. E. (2014**). Construção e evidências de validade de duas escalas de percepção de desenvolvimento profissional.** Psico-USF, 19, 73-85.doi: 10.1590/S1413-82712014000100008

MUHLSTEDT, Alexandro; HAGEMAYER, Regina Cely de Campos**. Escolha da profissão e trajetórias de vida do professor**. Cadernos de Pedagogia. São Carlos, ano 8 v.8 n.16, p. 28-39, jan-jun 2015.

NIETZSCHE, Friedrich. **Escritos sobre Educação**. Tradução de Noéli Correia de Melo Sobrinho. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra: um livro para todos e para ninguém.** Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NISBET, R. Social **change and history: aspects of the western theory of development.** New York: Oxford University Press, 1969.

NÓVOA, A. "**Firmar a profissão como professor, afirmar a profissão** docente." Cadernos de Pesquisa, 47 (166), 1106-1133, 2017.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. (Org**.). Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, Antonio. Entrevista concedida à Rede Brasil. **13 de setembro de 2001.**

NÓVOA, António. **Professores: Imagens do futuro presente.** Lisboa: EDUCA, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho e pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

NÓVOA, António. **Os professores e sua formação**. Coordenação de António Nóvoa. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 139-158.

NÓVOA, A. (Coord.) Concepções e práticas da formação contínua dos professores; In: NÓVOA. A. (org.). **Formação contínua de professores**: **realidade e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro. 1992

NÓVOA, A. **Escola nova. A revista do Professor**. Ed. Abril, ano 2002, p. 23.

NÓVOA, Antônio. **Formação de Professores e o Trabalho Pedagógico**. Educa, ano 2002.

NÓVOA, A. **Para o estudo sócio histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente**. Teoria & Educação. 1991 n. 4, p.109-139

NÓVOA, A. **Relação Escola-Sociedade: Novas Respostas para um velho problema**. In: SERBINO et al (Org.). Formação de Professores. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1998. p. 19-39.

NÓVOA, António. **Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da Vida**. Lisboa, Parque das Nações – Pavilhão Atlântico – Sala Nónio 27 e 28 de setembro de 2007.

NÓVOA, António. **Nada substitui o bom professor**. (Palestra proferida em São Paulo, a convite do Sinpro-SP, em 2008).

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote,1995.

NÓVOA, António. **OS PROFESSORES NA VIRADA DO MILÊNIO**: **do excesso dos discursos à pobreza das práticas**. 1999. pp.1-15.

NÓVOA, António**. Para uma formação de professores construída dentro da profissão**. In: Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, Antonio. **Os professores e as histórias da sua vida**. In NÓVOA, Antonio (org) Vida de professores. Portugal: Editora Porto, 1992

NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Portugal: Porto, 2. ed., 1995. _____. Cúmplices ou reféns? Nova Escola. São Paulo: abril; n. 162, p. 14-15, mai. 2003.

NÓVOA. **Professor pesquisador e reflexivo**. Rio de Janeiro, 13 set. 2001. Disponível em: Acesso em: 02 out. 2008.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Melo, 2011.

NÓVOA, A. **Firmar a posição como professor**. **Afirmar a profissão docente**, **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p.1106-1133, 2017.

OCDE. **Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers.** Paris: OCDE, 2005.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira de. Metodologia Científica: um manual para a realização de pesquisas em Administração. Catalão: UFG, 2011. 72 p.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO – OCDE. **Professores são importantes: Atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. São Paulo: Moderna, 2006. (Relatório de Pesquisa).

PALFREY, Jonh; GASSER, Urs. **Nascidos na era digital**: entendendo a primeira geração de nativos digitais. Porto alegre: Artmed, 2011.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Desenvolvimento humano**. Tradução de Carla Filomena Marques Pinto Vercesi et. al. 12. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013.

PARO, V. H. **Gestão escolar: democracia e qualidade de ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO Henrique Vitor. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3ª ed. São: Editora Ática, 2005 p., 11-25.

PERRENOUD, P. **10 Novas competências para ensinar**. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Editora Artmed, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: Da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 1999. 184 p.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed, 2000.

PERRENOUD, F. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia 40, Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artmed, 1999 [1997].

Patra, G., Gogoi, M., & Lenka, S. (2013). **Self evaluation and targeted professional development: an approach to enhance quality in professional education**. Srusti Management Review, 6(I),141-146.doi: 10.2478/s11600-014-0244-3

PIAGET, Jean; COMÊNIO, Jan Amos. **Didática Magna**. Tradução de Martha Aparecida Santana Marcondes, Pedro Marcondes, Gino Marzio Ciriello Mazzetto. Organização de Martha Aparecida Santana Marcondes. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 136 p. (Coleção Educadores)

PICUÍ (Paraíba**). Lei Complementar** Nº 02, de 23 de maio de 2008. Estrutura do Estatuto do Magistério Municipal.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes pedagógicos e atividade docente**-São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In:P IMENTA, Selma Garrido (org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

PLATÃO. Fédon. **Texto grego de John Burnet**. Tradução de Carlos Alberto Nunes. 3. ed. Belém: Ed. UFPA, 2011.

PLATÃO. **A República**. Tradução de Anna Lia Amaral de Almeida Prado; revisão técnica de Roberto Bolzani Filho. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

PONTE, J. P. Da formação ao desenvolvimento profissional. **Actas do ProfMat 98**, 27-44, 1998.

PONTE, J. P.; CHAPMAN, O. Preservice mathematics teachers' knowledge and development. In: L. English (Ed.), **Handbook of international research in mathematics education**, pp. 225-263, Routledge, 2008.

POLENA, A.; GOUVEIA, A. B. **Perfil do professor: análise de série histórica**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 26., Recife, 2013. Anais..., ANPAE, Recife, 2013.

PRADA, Luis Eduardo Alvarada. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

QUÉRINI, Nicolas. "**Deviens ce que tu es.**" Les Cahiers philosophiques de Strasbourg, n.º 40, pp. 189-213, 2016.

REBOUL, O. **Filosofia da educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1980.

REBOUL, O. **Filosofia da educação**. Lisboa: Edições 70, 2000.

RESENDE, L. M. G. Paradigma ñ relaÁıes de poder ñ projeto polÌtico-pedagÛgico: dimensıes indissoci·veis do fazer educativo. In: VEIGA, I. P. (Org.). Projeto polÌtico-pedagÛgico da escola: polÌtico-pedagÛgico da escola uma construÁ„o possÌvel. Campinas: Papirus, 1995. p. 53-94. (ColeÁ„o MagistÈrio: FormaÁ„o e Trabalho PedagÛgico)

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA, M. S. A. L. de L. (2019**). Políticas Públicas na Educação: Que Caminho Estamos Seguindo?**

ROGERS, C. (1961**). On becoming a person: A therapist's view of psychotherapy.** Houghton Mifflin.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpex, 2009.

ROZA, R. H.; NAKANO, T. C.; WECHSLER, S. M.; SILVA, T. F. **Technology in Educational Context: Computerized Test for Assessment of Learning Styles.** Psicologia da Educação, n. 46, p. 11-20, 2018

SAMPAIO, Marisa Narcizo e LEITE, Lígia Silva. **Alfabetização Tecnológica do Professor**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SANTOS, Willian Lima. SANTOS, Edvania Ferreira dos. A docência no Ensino Superior e sua relação tecnológica na EAD. **Revista Rios**. Paulo Afonso: Fasete, 2017, p.47-58.

SANTOS, Roberto Ferreira dos. CEDERJ. **Tendências Pedagógicas: O Que São E Para Que Servem**. Educação Pública.2012.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, Dermeval**. Educação no Brasil: concepção e desafios para o século XXI**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n. 3, jul. 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed., Campinas, SP: Autores associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A pós-graduação em educação e a especificidade da pesquisa educacional**. Argumentos Pró-Educação, Pouso Alegre, v. 2, n. 4, p. 3-19, jan./abr. 2017.

SCHMIDT, E. S. Currículo: uma abordagem conceitual e histórica. **Revista Publicatio UEPG: Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, v.11, n.1, p.59-69, jun./2003.

SCHNETZLER, R. P. **O professor de Ciências: problemas e tendências de sua formação**. In: PACHECO, R. P.; ARAGÃO, R.M.R. (Org.) Ensino de Ciências: fundamentos e abordagens. CAPES/UNIMEP, 2000.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 79-91.

SCHWARTZ, Y. A experiência é formadora? **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v.35, n. 1, p. 35-48, jan./abr. 2010

SELLTIZ, C.; WRIGHTSMAN, L. S.; COOK, S. W**. Métodos de pesquisa das relações sociais**. São Paulo: Herder, 1965.

SERRES, M. **Petite poucette Paris**: Le Pommier, 2012.

SETTON, M. G. J.; MACHADO, M. C. G. **Teoria pós-crítica e educação: uma introdução**. In: SETTON, M. G. J.; OLIVEIRA, M. R. N. (Org.). Teoria crítica e educação: a questão da formação humana em Adorno. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 13-36.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique**. As políticas públicas e o direito à educação no Brasil: uma perspectiva histórica**. Revista Educação Pública, v. 21, nº15, 27 de abril de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SMITH, J.; JONES, M. **Teacher Stress and Well-being**: Strategies for Support and Self-Care. Routledge, 2017.

SOUZA, A. R. **O professor da educação básica no Brasil: identidade e trabalho.** Educar em Revista, Curitiba, n. 48, p. 53-74, abr./jun. 2013.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. **Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais.** Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 19, n. 35, dez. 2011

SOUZA, Salete Eduardo de. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM: "Infância e Práticas Educativas", Arq Mudi. 2007;11(Supl.2):110-4.

SOUZA LIMA, M. W. **Espaços educativos: usos e construções**. Brasília: MEC, 1998.

SOUZA, S. E. **O uso de recursos didáticos no ensino escolar**. In: I encontro de pesquisa em educação, iv jornada de prática de ensino, XIII Semana de pedagogia da UEM, Maringá, 2007. Arq. Mudi. Periódicos.

SOUZA, C. (2002). **Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas**. PUC Goiás.

STEINER, G. **Le silence des livres Paris**: Arléa, 2006.

STEINER, G. A.; MINER, J. B. **Política e estratégia administrativa**. Rio de Janeiro: Interciência,
1981.

TABELEÃO, Viviane Porto; TOMASI, Elaine; NEVES, Siduana Facin**. Quality of life and burnout among public high school and primary school teachers in Southern Brazil.** Cad. Saúde Pública. 27 (12): 2401-2408, 2011.

TARTUCE, Gisela Lobo B. P.; NUNES, Marina M. R.; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Alunos do Ensino Médio e atratividade da carreira docente no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v.40, n.140, p.445-477, maio/ago. 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, Anped, nº 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Vozes, 2014.

THOMAS, A.; COOPER, C. **Stress and Burnout in the Teaching Profession**. Routledge, 2015.

TEIXEIRA, I. A. C. **Da condição docente: primeiras aproximações teóricas**. Educação & Sociedade. Campinas, vol. 28, n. 99, p. 426-443, maio/ago. 2007.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, R. M. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, M. J. (Org.). **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, p.173- 191, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Metodologia Dialética em Sala de Aula.** *Revista AEC*, v. 21, n. 83, p. 28-55, abr./jun. 1994.

VEIGA, I. P. A. **Profissão Docente – novos sentidos, novas perspectivas**. São Paulo: Editora Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma P. **Docência como atividade profissional**. In: VEIGA, Ilma P.; D'Ávila, Cristina. (Orgs.) Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-22

VIDAL, E. M.; VIEIRA, S. L. **Professores da educação básica: perfil e percepções sobre sucesso dos alunos**. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 28, n. 67, 2017.

VIEIRA, S. L.; PLANK, D. N.; VIDAL, E. M. **Política Educacional no Ceará: processos estratégicos**. Educação & Realidade, v. 44, n. 4, 2019.

VILLEGAS REIMERS, E. **Teacher Professional Development: uma revisão internacional de literatura.** Paris: UNESCO/International Institute for Educational Planning, 2003.

VIÑOA, Frago, A**.; Escolano, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa.** Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VINÕA, Frago, A.; Escolano, A. Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

VIOTTO FILHO, Irineu A. Tuim; PONCE, Rosiane de Fátima; ALMEIDA, Sandro Henrique Vieira de. As compreensões do humano para Skinner, Piaget, Vigotski e Wallon: pequena introdução às teorias e suas implicações na escola. **Psicol. educ**., São Paulo, n. 29, p. 27-55, dez. 2009.

VISENTINI, M. S., Söthe, A., Scheid, L. L., & Fenner, V. U. (2023)

VYGOTSKY. Lev Semiónovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 2000.

WACHOWSKI, L.; WACHOWSKI, L.. **Matrix**. Produção: Joel Silver. Direção: Wachowski & Wachowski. [S.l.]: Warner Bros, 1999. 2 DVDs (136 min).

WEIL, S**. Sur la science Paris**: Éditions Gallimard, 1966.

WEFFORT, M. F. et al. **Observação registro e reflexão: instrumentos metodológicos** I. 2. ed. São Paulo: Pnd Produções Gráficas Ltda, 1996.

WERLE, F. C. O. **Práticas de gestão e feminização do magistério**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, 2005.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEGISLAÇÃO:

Decreto-Lei nº. 240/2001, de 30 de agosto.

DECRETO Nº 3.298, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1999.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário Aplicado

PESQUISA DE DOUTORADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Prezado(a) professor(a),

Sua colaboração neste questionário é de suma importância para o desenvolvimento de minha pesquisa de doutorado em Ciências da Educação. Este estudo tem como objetivo investigar o desenvolvimento profissional, as estratégias de ensinagens e a valorização docente dos professores dos anos iniciais e finais do ensino fundamental das escolas de Ensino Fundamental de Picuí, Paraíba, buscando compreender melhor o equilíbrio, a valorização e a ampliação de conhecimentos necessários para promover uma educação de qualidade em nossa sociedade em constante evolução.

Como estudante de doutorado, é meu compromisso realizar uma pesquisa séria, rigorosa e fundamentada, e isso só é possível graças à participação ativa e honesta dos professores, que são profissionais-chave no contexto educacional. Suas experiências, percepções e reflexões são fundamentais para obter uma compreensão mais aprofundada dos desafios enfrentados pelos docentes e identificar possíveis caminhos para o aprimoramento da prática pedagógica.

Gostaria de enfatizar que sua participação é voluntária e que todas as informações fornecidas serão tratadas de forma confidencial. Sua identidade será mantida em sigilo absoluto e os resultados serão analisados de forma agregada, sem qualquer possibilidade de associação individual. Assim, sua colaboração é essencial para a construção de um conhecimento científico sólido e embasado, que possa contribuir efetivamente para a melhoria da educação.

Agradeço antecipadamente pelo tempo dedicado a responder ao questionário. Seu engajamento é inestimável para o avanço da pesquisa e para o aprimoramento da prática docente. Caso tenha alguma dúvida ou necessite de mais informações, estou à disposição para esclarecimentos através do WhatsApp

Agradeço sua atenção e apoio nesta importante etapa do meu trabalho acadêmico.

Atenciosamente,
Jânio Saraiva
Estudante de doutorado em Ciências da Educação

1. Qual é o nome da escola em que você trabalha? *

_____

2. Qual é a sua orientação sexual? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Masculino
- ◯ Feminino
- ◯ Outro
- ◯ Prefiro não responder

3. Qual é a sua faixa etária? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 25 anos
- ◯ 25-34 anos
- ◯ 35-44 anos
- ◯ 45-54 anos
- ◯ 55 anos ou mais

4. Qual é o seu nível de formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Ensino Médio
- ◯ Graduação
- ◯ Pós-graduação (Especialização)
- ◯ Pós-graduação (Mestrado)
- ◯ Pós-graduação (Doutorado)

5. Há quanto tempo você está atuando em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Menos de 1 ano
- ◯ 1-5 anos
- ◯ 6-10 anos
- ◯ 11-15 anos
- ◯) Mais de 15 anos

6. Você já participou de algum programa de formação continuada voltado para a área da educação? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

7. Qual é a importância da formação continuada para o desenvolvimento profissional do professor? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Muito importante
- ◯ Importante
- ◯ Pouco importante
- ◯ Sem importância

8. Qual é/Quais são a(s) principal(is) tendência(s) pedagógica(s) que você utiliza como referência em sua prática em sala de aula? *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Tradicional
- [ ] Renovadora Progressiva
- [ ] Renovadora não diretiva
- [ ] Tecnicista
- [ ] Libertadora
- [ ] Libertária
- [ ] Crítico-social dos conteúdos ou Histórico-Crítica
- [ ] Todas as citadas

9. Como você integra as diferentes tendências pedagógicas em sua prática em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Utilizo-as de forma constante e abrangente.
- ◯ Aplico-as ocasionalmente, dependendo do contexto e das necessidades dos alunos
- ◯ Utilizo-as raramente, preferindo outros métodos de ensino
- ◯ Não utilizo nenhuma tendência pedagógica em minha prática

10. Como você administra a inclusão digital em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Utilizando recursos tecnológicos constantemente.
- ◯ Utilizando recursos tecnológicos esporadicamente.
- ◯ Não utilizo recursos tecnológicos.

11. Quais estratégias de ensino você utiliza em sua prática pedagógica para promover a aprendizagem dos alunos *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Aula expositiva
- [ ] Atividades em grupo
- [ ] Trabalho individual
- [ ] Avaliação formativa
- [ ] Uso de tecnologia educacional
- [ ] Ensino por descoberta
- [ ] Projetos interdisciplinares
- [ ] Outras estratégias

12. Como você avalia a eficácia das suas estratégias de ensino? (Marque todas as opções relevantes) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Observando o desempenho dos alunos
- [ ] Aplicando provas e testes
- [ ] Através da observação direta
- [ ] Por meio do feedback dos alunos
- [ ] Nos trabalhos e projetos dos alunos
- [ ] Através de análise de dados
- [ ] Utilizando outras formas de avaliação

13. Você acredita que as estratégias de ensino podem contribuir para o desenvolvimento profissional do professor? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

14. Você já utilizou alguma metodologia diferenciada em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Talvez

15. Qual é a sua opinião sobre o uso de jogos educativos em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Muito útil
- ◯ Útil
- ◯ Pouco útil
- ◯ Não aplicável

16. Você já utilizou algum jogo educativo em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

17. Participar de programas de formação continuada pode influenciar positivamente o desempenho dos alunos em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei responder

18. Você já teve algum tipo de formação específica em relação à inclusão de alunos com necessidades especiais em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei responder

19. Como você lida com a diversidade cultural em sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Procuro respeitar as diferenças culturais dos alunos e utilizá-las como fonte de aprendizado para todos
- ◯ Não lido de forma adequada com a diversidade cultural em sala de aula
- ◯ Não sei responder

20. Como você avalia a sua própria formação acadêmica? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Suficiente
- ◯ Insuficiente
- ◯ Não sei responder
- ◯ Preciso melhorar

21. A formação acadêmica inicial prepara adequadamente os professores para o exercício da profissão? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei responder
- ◯ Às vezes

22. Quais são as principais dificuldades enfrentadas na sua prática pedagógica? (Marque todas as opções relevantes) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Dificuldades em lidar com alunos com necessidades especiais
- [ ] Dificuldades em lidar com a diversidade cultural em sala de aula
- [ ] Dificuldades em lidar com a indisciplina dos alunos
- [ ] Dificuldades em encontrar recursos didáticos adequados
- [ ] Outra(s) dificuldade(s)

23. Em relação à estrutura física e aos recursos disponíveis na sua escola, como você avalia *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Excelente
- ◯ Bom
- ◯ Regular
- ◯ Insuficiente
- ◯ Não se aplica

24. Como você se mantém atualizado(a) em relação às novidades e tendências da área da educação? (Marque todas as opções relevantes) *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Participando de programas de formação continuada
- [ ] Realizando leituras especializadas
- [ ] Buscando informações em sites e redes sociais especializados em educação
- [ ] Outra forma

25. Você se sente valorizado(a) na sua profissão de professor(a)? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não sei responder

26. Na sua opinião, os professores recebem o reconhecimento suficiente pela sua importância pela gestão municipal de Picuí? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não tenho opinião formada

27. Na sua opinião, os professores de Picuí são reconhecidos pela sociedade local pelo seu trabalho? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Não tenho opinião formada

28. Na sua experiência, você acredita que a carga de trabalho dos professores tem impacto na qualidade do ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, a carga de trabalho influencia negativamente a qualidade do ensino
- ◯ Não, a carga de trabalho não interfere na qualidade do ensino
- ◯ Não tenho opinião formada sobre essa questão.

29. Como a distribuição da carga de trabalho dos professores na sua escola afeta a qualidade do ensino? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Interfere negativamente na qualidade do ensino
- ◯ Não interfere na qualidade do ensino
- ◯ Não tenho opinião formada

30. Como você avalia o impacto da distribuição atual de horas de trabalho dos professores na qualidade de vida desses profissionais? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Afeta negativamente a qualidade de vida dos professores.
- ◯ Não afeta a qualidade de vida dos professores
- ◯ Tem um impacto misto na qualidade de vida dos professores.

31. Na sua opinião, as políticas públicas para a educação do município são adequadas e eficazes para promover a qualidade e o acesso igualitário à educação? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim, as políticas públicas são adequadas e eficazes
- ◯ Não, as políticas públicas precisam ser melhoradas
- ◯ Não tenho opinião formada

32. Na sua opinião, como a escola poderia oferecer um suporte mais eficaz para o desenvolvimento profissional dos professores? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Excelente
- ◯ Bom
- ◯ Regular
- ◯ Insuficiente
- ◯ Nenhum suporte oferecido

33. Como você avalia o suporte oferecido pela escola ao seu desenvolvimento profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Excelente
- ◯ Bom
- ◯ Regular
- ◯ Insuficiente
- ◯ Nenhum suporte

34. Em sua opinião, quais seriam as áreas em que os professores deveriam receber maior apoio e suporte? Selecione todas as opções relevantes *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Atualização pedagógica
- ☐ Uso de tecnologias educacionais
- ☐ Gestão de sala de aula
- ☐ Inclusão de alunos com necessidades especiais
- ☐ Lidar com a diversidade cultural em sala de aula
- ☐ Apoio à pós-graduação
- ☐ Outra(s) área(s) (especificar)

35. Por fim, você gostaria de deixar algum comentário adicional sobre o tema abordado ou sugerir alguma melhoria para o questionário?

_____

_____

_____

_____

_____

36. Muito obrigado por participar deste questionário. Sua contribuição é fundamental para o nosso estudo.

Apêndice B – Caracterização da escola pesquisada

Caracterização da escola

Prezado(a) Diretor(a)

Sou Jânio Saraiva, pesquisador doutorando na área de Ciências da Educação e estou realizando uma pesquisa abrangente sobre a caracterização das escolas deste Município. Sua participação é crucial para o sucesso deste estudo, pois você desempenha um papel fundamental na administração educacional.

O questionário anexo foi desenvolvido com o intuito de obter informações abrangentes e precisas sobre sua instituição de ensino. Suas respostas contribuirão significativamente para a compreensão dos diversos aspectos que compõem o ambiente educacional.

Pedimos que reserve um momento para responder às questões de forma sincera e completa. Garantimos a confidencialidade das suas respostas, e os dados serão utilizados apenas para fins acadêmicos.

Agradecemos profundamente pela sua participação e comprometimento com a qualidade da pesquisa. Se tiver alguma dúvida ou precisar de esclarecimentos adicionais, não hesite em entrar em contato.

Atenciosamente,

[Jânio saraiva]

1. Gostaria de solicitar autorização para conduzir uma pesquisa na escola sobre o tema "Desenvolvimento Profissional, Estratégias de Ensino e Valorização Docente: Um estudo com os docentes do Município de Picuí-PB". *

   Agradeço antecipadamente pela sua atenção e aguardo as orientações necessárias para a realização deste estudo.

   Atenciosamente, [Jânio Saraiva]

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim.
   - ◯ Não.

2. **Informações Gerais da Escola:** *

   Nome da Escola:

   _____

3. **Endereço:** *

   _____
   _____
   _____
   _____
   _____

4. **Telefone:** *

   _____

5. **E-mail:** *

   _____

6. **Número total de alunos:**

   _____

7. **Número total de professores:**

   _____

8. **Ano de fundação da escola** *

   _____

9. **Perfil Educacional:**

Níveis de ensino oferecidos:
Por favor, marque todas as questões que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Educação Infantil
- [ ] Ensino Fundamental I
- [ ] Ensino Fundamental II
- [ ] Ensino Médio

10. **Turnos de funcionamento:**
Por favor, marque todas as questões que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Manhã
- [ ] Tarde
- [ ] Noite

11. **Existem programas específicos de apoio educacional disponíveis na escola? Em caso afirmativo, poderia fornecer informações sobre quais são esses programas?** *

_____

_____

_____

_____

_____

12. **Principais desafios educacionais enfrentados atualmente: Por favor, marque todas as questões que se aplicam:**

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Infraestrutura
- [ ] Recursos Financeiros
- [ ] Qualificação dos Professores
- [ ] Envolvimento dos Pais
- [ ] Outro: _____

13. **Infraestrutura e Recursos.** *
Descrição das instalações físicas:

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Básicas
- ◯ Adequadas
- ◯ Avançadas

14. **Existem Tecnologias educacionais disponíveis, Em caso afirmativo, poderia fornecer informações sobre quais são esses programas?** *

_____

_____

_____

_____

_____

15. **Existem parcerias ou convênios para compartilhamento de recursos educacionais?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

16. **Corpo Docente:**
Nível de formação acadêmica dos professores:

Por favor, marque todas as questões que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Ensino Médio
- [ ] Graduação
- [ ] Pós-graduação (Especialização, Mestrado, Doutorado)
- [ ] Outro: _____

17. **Quantos professores na escola têm formação somente no Ensino Médio?**

_____

18. **Quantos professores na escola possuem exclusivamente formação de Graduação?**

_____

19. **Número de professores com Pós-graduação (Especialização):**

_____

20. **Número de professores com Pós-graduação (Mestrado):**

_____

21. **Número de professores com Pós-graduação (Doutorado):**

_____

22. **Há programas de desenvolvimento profissional disponíveis para os professores? Em caso afirmativo, poderia fornecer informações sobre quais são esses programas?** *

_____

_____

_____

_____

_____

23. **Como a escola promove a colaboração entre os professores? Por favor, marque todas as questões que se aplicam:**

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Reuniões regulares
- [ ] Projetos colaborativos
- [ ] Outro: _____

24. **Envolvimento da Comunidade:** *

Há programas destinados a envolver os pais na educação de seus filhos? Em caso positivo, poderia fornecer informações sobre quais são esses programas?

_____

_____

_____

_____

_____

25. **A escola mantém algum tipo de comunicação regular com a comunidade?** *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não
- ◯ Às vezes
- ◯ Na maioria das vezes
- ◯ Outro: _____

26. **Avaliação e Desempenho:**
Métodos de avaliação utilizados na escola:

Por favor, marque todas as questões que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Provas tradicionais
- ☐ Trabalhos individuais
- ☐ Apresentações
- ☐ Outro: _____

27. **Como a escola monitora o desempenho dos alunos?**
Por favor, marque todas as questões que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Boletins
- ☐ Reuniões com pais
- ☐ Sistemas online
- ☐ Outro: _____

28. **Há iniciativas atualmente em vigor para a melhoria dos resultados acadêmicos dos alunos? Em caso afirmativo, poderia fornecer informações sobre quais são essas iniciativas?** *

_____

_____

_____

_____

_____

29. **Projetos e Atividades Extracurriculares:**
Atividades extracurriculares oferecidas aos alunos:
Por favor, marque todas as questões que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Esportes
- [ ] Artes
- [ ] Ciências
- [ ] Outro: _____

30. **Como a escola promove o desenvolvimento de habilidades não acadêmicas?**
Por favor, marque todas as questões que se aplicam:

Marque todas que se aplicam.

- [ ] Participação em eventos
- [ ] Programas específicos
- [ ] Parcerias externas
- [ ] Outro (especificar): _____

31. **Considerações Finais:** *

Por favor, forneça informações adicionais que você considere relevantes para a caracterização da sua escola.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários