

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Liane Nair Much

**NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA EM
GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Santa Maria, RS
2017

Liane Nair Much

**NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Relatório Final de Pesquisa referente à
Dissertação de Mestrado, apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
como requisito parcial para a obtenção do grau
de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Much, Liane Nair
Necessidades Formativas para a Docência em Geografia
na Educação Básica / Liane Nair Much.- 2017.
203 p.; 30 cm

Orientador: Eduardo A. Terrazzan
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2017


1. Necessidades Formativas de professores 2. Formação
de professores 3. Saberes docentes 4. Teoria
Fundamentada I. Terrazzan, Eduardo A. II. Título.

Liane Nair Much

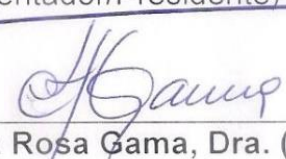
**NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA
EDUCAÇÃO BÁSICA**

Relatório Final de Pesquisa referente à
Dissertação de Mestrado, apresentado ao
Programa de Pós-Graduação em Educação, da
Universidade Federal de Santa Maria (UFSM),
como requisito parcial para a obtenção do grau
de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 03 de agosto de 2017:




Eduardo A. Terrazzan, Dr. (UFSM)
(Orientador/Presidente)



Maria Eliza Rosa Gama, Dra. (UFSM)



Helena Copetti Callai, Dra. (UNIJUI)



Sandra Ana Bolfe, Dra. (UFSM)

Santa Maria, RS, Brasil
03 de agosto de 2017

AGRADECIMENTOS

Ao final desta caminhada, chegou o momento de agradecer a todas as pessoas que direta e indiretamente participaram e contribuíram para a concretização desse sonho. Quero deixar meu agradecimento especial:

- Ao prof. Dr. Eduardo A. Terrazzan, pelas orientações, incentivo e aprendizagens oportunizadas ao longo da caminhada no Curso de Mestrado;

- À Banca examinadora por ter aceitado o convite para participar deste importante momento de aprendizagens, e ter contribuído com importantes sugestões para enriquecer o trabalho;

- Aos colegas e amigos do *Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores (INOVAEDUC)*, pelas trocas de ideias, aprendizagens e apoio ao longo desta caminhada;

- Aos professores que colaboraram com a presente pesquisa;

- Aos meus familiares pelo apoio, carinho e compreensão;

- E a Ane Cristine, minha filha, pelo apoio e ajuda prestada, por compreender e aceitar as ausências e principalmente pelo incentivo nos momentos mais difíceis do percurso.

RESUMO

NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

AUTORA: Liane Nair Much
ORIENTADOR: Eduardo Adolfo Terrazzan

A pesquisa aqui relatada teve por objetivo “estabelecer possíveis relações entre necessidades formativas apontadas por professores de Geografia atuantes na Educação Básica e Saberes Necessários à docência apresentados na Literatura Especializada”. Identificadas as necessidades formativas desses professores e estabelecidas tais relações, entendemos que teremos elementos básicos suficientes para subsidiar a organização e a efetivação de ações formativas, as quais procurem, a um só tempo, articular desenvolvimento profissional dos professores de Educação Básica e desenvolvimento institucional das unidades escolares onde esses professores atuem. Com base na Literatura Especializada estabelecemos para utilizar neste estudo uma tipologia de saberes docentes com 7 categorias; cada uma relacionada a um tipo de conhecimentos: disciplinar, curricular, experiencial, ciências da educação, tradição pedagógica, alunos e suas características, pedagógicos da matéria. Para operacionalizar a coleta de informações, nos propusemos a responder ao seguinte problema de pesquisa: *De que formas as necessidades formativas permeiam a prática docente de professores de Geografia atuantes na Educação Básica (EB)?* Para respondê-lo, foram elaboradas as seguintes questões de pesquisa: 1) Que necessidades formativas costumam ser identificadas por professores de Geografia da Educação Básica no desenvolvimento de sua prática docente?; 2) Que situações vivenciadas por professores de Geografia da EB, no seu cotidiano profissional, costumam desencadear suas necessidades formativas?; 3) Como professores de Geografia da EB costumam buscar respostas às suas necessidades formativas?; 4) Que ações formativas costumam ser oportunizadas por escolas de EB para auxiliar os professores na superação de suas necessidades formativas? Para a coleta de informações, contamos com a colaboração de 14 professores licenciados em Geografia que trabalham em escolas da Rede Escolar Pública Estadual do RS (REPE/RS), localizadas no município de Santa Maria. Os instrumentos utilizados para a coleta de informações foram entrevistas estruturadas e observações de aulas. Todos os 14 professores foram entrevistados e 7 deles permitiram que assistíssemos suas aulas. Assim, foram assistidas 46 aulas no período de outubro a novembro de 2016 e de abril a maio de 2017. Para a organização e o tratamento das informações coletadas, utilizamos orientações decorrentes da Teoria Fundamentada. Pelas análises feitas, pudemos realizar as seguintes constatações. 1) Esses professores manifestam precisar: conhecer diferentes estratégias didático-pedagógicas; atualizar-se em conhecimentos disciplinares da Geografia; aprender a trabalhar com alunos com deficiência; conhecer diferentes modelos de avaliação; aprender a utilizar Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); aprender a trabalhar, didaticamente, sobre temas transversais; conhecer teorias de aprendizagem; reelaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola; aprender a trabalhar, didaticamente, por projetos;. 2) Essas necessidades surgem, geralmente, a partir de dificuldades enfrentadas em situações vivenciadas no cotidiano escolar, tais como não saber: tratar com alunos desmotivados; trabalhar determinados conteúdos específicos da Geografia; utilizar programas de computador como recurso didático; tratar alunos com deficiência inclusos na turma. 3) Esses professores realizam alguns movimentos em busca de soluções tais como: diálogo com os alunos para identificar recusas ao trabalho proposto; participação em cursos e seminários para aprender e/ou se atualizar sobre saberes educacionais; contextualização de conteúdos baseados nas realidades dos alunos; aquisição de materiais (livros, revistas) para autoformação; em casos específicos, pedido de ajuda à equipe diretiva da escola. 4) Entre as ações formativas que a escola organiza e oferece foram citados: palestras em momentos de Reuniões Pedagógicas, sobre temáticas variadas, geralmente escolhidas pela coordenação pedagógica da escola; oficinas de alfabetização digital; espaços de diálogo coletivo em reuniões pedagógicas para que o conjunto de professores possa encontrar respostas aos problemas enfrentados. Ao final, foi possível estabelecer relações de correspondência entre o conjunto de necessidades formativas expressas por esses professores e a tipologia de saberes docentes que adotamos como base neste estudo. Todas as 7 categorias de saberes dessa tipologia foram contempladas, de modo que cada necessidade expressa pode ser associada a pelo menos 2 tipos de saberes docentes dessa tipologia.

Palavras-chave:

Necessidades formativas; Saberes docentes; Professores de geografia; Formação de professores; Teoria Fundamentada.

ABSTRACT

TRAINING NEEDS FOR TEACHING IN GEOGRAPHY IN BASIC EDUCATION

AUTHOR: Liane Nair Much
ADVISOR: Eduardo Adolfo Terrazzan

The research reported here aimed to "establish possible relations between the training needs pointed out by Geography teachers working in Basic Education and Knowledge Needed to teach presented in the Specialized Literature". Having identified the training needs of those teachers and establishing such relationships, we understand that we will have sufficient basic elements to subsidize the organization and the implementation of formative actions, which seek, at one time, to articulate the professional development of Basic Education teachers and institutional development of the units where those teachers work. Based on the Specialized Literature we established to use in this study a teaching knowledge typology with 7 categories; each one related to a type of knowledge: disciplinary, curricular, experiential, educational sciences, pedagogical tradition, students and their characteristics, pedagogical of the subject. In order to operationalize the information's collection, we set out to answer the following research problem: In what ways do the training needs permeate the teaching practice of Geography teachers working in Basic Education? In order to answer this question, the following research questions were elaborated: 1) What training needs are usually identified by BE Geography teachers in the development of their teaching practice? 2) What are the situations experienced by BE Geography teachers in their professional life that usually trigger their training needs? 3) How do Geography teachers of Basic Education usually seek answers to their training needs?; 4) What training actions are usually offered by BE schools to assist teachers in overcoming their training needs? For the collection of information, we have the collaboration of 14 professors licensed in geography who work in schools of the State Public School Network (SPSN / RS), located in Santa Maria. The instruments used for the collection of information were structured interview and observation of classes. All 14 teachers were interviewed and 7 of them allowed us to attend their classes. Thus, 46 classes were attended in the period from October to November 2016 and from April to May 2017. For the organization and treatment of the information collected, we use the guidelines derived from the Grounded Theory. From the analysis carried out, we could observe the following findings. 1) Those teachers feel training needs of knowing different didactic-pedagogical strategies; update themselves in curricular and pedagogical knowledge of Geography. Learn how to work with students with disabilities; know different evaluation models; learn how to use Information Technology (ICT); learn how to work on cross-cutting themes and learn learning theories, rewrite the school's Political-Pedagogical Project; and learn how to work didactically with projects. 2) These needs generally arise from perceived difficulties and situations experienced by teachers in the daily school life, such as students with no motivation, difficulties in working certain contents in class; teacher's limitations in using computers as a pedagogical resource, students with disabilities included in the class. 3) These teachers carry out some movements in search of solutions such as: the dialogue with students to identify the refusal to the proposed work. Participate in courses and seminars to learn, update themselves; contextualization of content based on the student's reality and others acquire materials (books, magazines) for self-training, and in specific cases, it has been reported that they ask for help to the school's governing staff. 4) Among the formative actions that schools organize and offer were mentioned: meetings, lectures with varied themes, chosen by the pedagogical coordination of the school; digital literacy workshops; and there are also opportunities for dialogue so that all teachers can find answers to the problems they face. At the end, it was possible to establish the following correspondence relations between the set of training needs expressed by those teachers and the typology of teaching knowledge that we adopted as the basis of this study. All 7 categories of knowledge of this typology were contemplated, so that each expressed need could be associated with at least 2 types of teacher knowledge of this typology.

Key words:

Training needs; Teacher knowledge; Geography teachers; Teacher training; Grounded Theory.

LISTA DE QUADRO

Quadro 1	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES	69
Quadro 2	FONTES E INSTRUMENTOS PREVISTOS PARA RESPONDER QUESTÕES DE PESQUISA	92
Quadro 3	POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE NECESSIDADES FORMATIVAS E SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA	129
Quadro 4	AÇÕES CONSTATADAS POR MEIO DA OBSERVAÇÃO DE AULAS DE GEOGRAFIA	119

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	FORMAÇÃO E INGRESSO NO MAGISTÉRIO	109
Figura 2	ATUAÇÃO PROFISSIONAL DOCENTE	110
Figura 3	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	113
Figura 4	NECESSIDADES FORMATIVAS DE PROFESSORES.....	116

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	QSI - GESTÃO DA MATÉRIA – DOCENTES DE GEOGRAFIA	121
Gráfico 2	QSI - GESTÃO DE AULA – DOCENTES EM GEOGRAFIA	122

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

URCAMP	Universidade da Região da Campanha
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
INOVAEDUC	Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores”
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
EEB	Escolas de Educação Básica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CNE	Conselho Nacional de Educação
PPI	Projeto de Pesquisa Individual
REPE	Rede Escolar Pública Estadual
SEDUC	Secretaria Estadual de Ensino do estado do RS
URCAMP	Universidade da Região da Campanha
RS	Rio Grande do Sul
PNE	Plano Nacional de Educação
CAT	Certificado de Avaliação de Título
SRE	Superintendência Regional de Ensino
EUA	Estados Unidos da América
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
PPP	Projeto Político-Pedagógico
TF	Teoria Fundamentada
PAC	Periódico Acadêmico-Científico
QSI	Quadro-Síntese de Informações

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
INTRODUÇÃO	29
1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	31
1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PÓS LDB	33
EMERGÊNCIA DO PROTAGONISMO DOCENTE NO	
1.2 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL	37
2 NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	45
2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA VEICULADAS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NACIONAIS	54
3 SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA.....	61
3.1 CONCEITUANDO CONHECIMENTOS, SABERES E COMPETÊNCIAS DOCENTES.....	62
3.2 O REPERTÓRIO DE SABERES DOCENTES QUE CONSTITUEM A PROFISSÃO	65
3.3 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES PROPOSTOS PELA LITERATURA ESPECIALIZADA..	68
4. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	77
5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS.....	81
5.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA	89
5.2 NATUREZA DA PESQUISA	90
5.3 FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	91
5.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES	93
5.4.1 Observações	93
5.4.2 Entrevistas	95
5.5 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES COLETADAS BASEADAS NAS ORIENTAÇÕES DA TEORIA FUNDAMENTADA	96
5.6 CONTEXTO DA COLETA DE INFORMAÇÕES.....	100
6. CONHECENDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES	107
6.1 PERCEPÇÃO DE NECESSIDADES FORMATIVAS POR MEIO DAS FALAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA	107
6.2 IDENTIFICANDO NECESSIDADES FORMATIVAS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO DE AULAS	118

7. NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES – RESPONDENDO ÀS QUESTÕES E AO PROBLEMA DE PESQUISA	125
CONCLUSÃO	129
REFERÊNCIAS	137
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	143
APÊNDICES	147
Apêndice A - Relação das escolas da rede escolar pública de ensino localizadas no município de Santa Maria, RS	149
Apêndice B - Relação das escolas de educação básica selecionadas para a coleta de informações.....	151
Apêndice C - Assuntos discutidos em reuniões pedagógicas em uma escola da rede escolar pública estadual do rs sediada na cidade de Santa Maria, RS.....	155
Apêndice D - Roteiro de entrevista com professores de geografia da educação básica	159
Apêndice E - Roteiro de observação de aulas de professores de geografia da educação básica	161
Apêndice F - Identificação e caracterização preliminar dos artigos selecionados em periódicos acadêmico-científicos sobre o assunto “necessidades formativas para a docência”	167
Apêndice G - Informações sobre os sujeitos colaboradores com a PI	175
Apêndice H - Modelo de análise e construção de códigos com auxílio do software Atlas TI	177
Apêndice I - Identificando as necessidades formativas	179
Apêndice J - Transcrição de entrevista realizada	181
Apêndice K - Relato da observação de uma aula de Geografia	187
ANEXOS	191
Anexo A - Orientações emitidas pela secretaria de estado de Minas Gerais para pedidos de “autorizações para lecionar a título precário” – CAT.....	193
Anexo B - Lei nº 16.861 de 28 de dezembro de 2015 que regulamenta a contratação de act no estado de Santa Catarina	195

APRESENTAÇÃO

Neste texto inicial apresento minha trajetória acadêmica e profissional, e ainda o caminho percorrido até o ingresso no curso de Mestrado em Educação, bem como os motivos que levaram a escolher a temática das Necessidades formativas para a presente pesquisa.

Nascida em uma família de agricultores, não desejava no futuro desempenhar as mesmas funções profissionais de meus genitores. Ao afirmar isso, não estou desvalorizando a profissão de meus pais, apenas reconheço que na agricultura, especificamente nas pequenas propriedades rurais, o trabalho é exaustivo, braçal, e de pouco retorno financeiro, se levado em consideração o árduo trabalho realizado por estes profissionais em seus cotidianos, e ainda os condicionantes que interferem nesta prática (intempéries, alto custo de produção, desvalorização dos produtos primários no mercado, entre outros).

Ao relembrar meu percurso escolar e acadêmico, para a escrita desta apresentação, percebi a influência que os diferentes lugares e culturas, onde residi, tiveram tanto sobre minha formação, quanto sobre as escolhas feitas. Me auto denomino migrante, e como consequência, não possuo uma identidade local, um lugar de pertencimento. Ou seja, me constituí ser humano e profissional, influenciado pela diversidade de lugares onde residi, como veremos na sequência.

Sou natural de Marechal Cândido Rondon, estado do Paraná, mas construí minha história estudantil e profissional no Rio Grande do Sul. Iniciei a trajetória escolar na E.E.E.F. Carlos Gaklik (Pré-escola e 1ª série do Ensino Fundamental), escola localizada no atual município de Senador Salgado Filho, RS, nos anos de 1987 e 1988.

No início do ano de 1989, minha família mudou-se para a zona rural do município de São Pedro do Butiá, RS. Ali em uma escola multisseriada, situada na localidade de Esquina União, que tinha apenas o ensino fundamental incompleto, concluí a 2ª, 3ª e 4ª série.

Eu queria muito estudar, pois desde criança desejava “ser” professora (talvez essa escolha tivesse influência indireta de minha mãe, que também desejava ser docente, quando criança). A escola em que estudei apenas ofertava as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, assim para continuar estudando, precisaria me deslocar diariamente até a sede do município de São Pedro do Butiá, RS. Para a

realidade econômica de minha família este seria um gasto a mais, e desnecessário, segundo as palavras de meu padrasto, pois filha mulher não precisaria estudar.

No entanto, com o auxílio financeiro de meu avô materno, foi possível pagar o transporte diário até a escola. Deslocamento este que acontecia por meio de ônibus de transporte intermunicipal, que passava próximo a nossa residência.

Na E.E.E.B. Profº Pedro José Scher, me senti gente grande, pois estava estudando em uma escola maior, com uma infraestrutura que nunca antes tivera acesso como biblioteca, quadra esportiva, ginásio, sala de língua estrangeira e de arte. Terminei a 8ª série no ano de 1995, com bom aproveitamento.

Concluído o Ensino Fundamental, deparei-me com um novo desafio: se cursasse o Ensino Médio na atual escola de ensino regular, não visualizaria possibilidade de trabalho fora do cotidiano rural, e meu sonho de sair da “roça”, seria sufocado. Então dialogando com minha mãe, decidimos que iria cursar o Ensino Médio Normal (profissionalizante Habilitação para o Magistério - séries iniciais), e assim procedemos. Participei da seleção para o ingresso ao curso Normal do Instituto Nossa Senhora da Anunciação, localizado no município vizinho de Cerro Largo, RS. Fui aprovada no processo seletivo e iniciei uma nova caminhada estudantil.

A experiência do curso de Magistério teve grande importância na preparação para minha trajetória profissional. Ele oportunizou muitas atividades práticas, pois desde o primeiro ano de formação, os estudantes estão em contato com as escolas, seja para observar aulas, para auxiliar os professores regentes como monitores ou ainda para aplicar projetos e atividades lúdicas (recreios dirigidos), previamente pesquisadas e construídas em aulas do curso. No curso Normal o futuro professor aprende desde questões básicas, como por exemplo: comportamentos a adotar frente à turma de alunos, como melhor aproveitar o recurso do quadro e giz, como preencher um caderno de chamada, e ainda a planejar as aulas, buscando integrar as diferentes áreas do conhecimento sob o mesmo tema gerador (atividades integradas contemplando as diferentes áreas de conhecimento). No entanto, vale mencionar aqui, que no curso profissionalizante para o Magistério, há uma reduzida preocupação dos formadores com a “transmissão” de referenciais teóricos para embasar o trabalho prático dos futuros docentes. Fica evidente a preocupação com o “como fazer” e não o “porque fazer”.

Realizei a prática de estágio do Magistério em uma escola municipal multisseriada (1ª a 4ª séries), localizada na Linha Boa Esperança, interior do município de São Pedro do Butiá, RS, atendendo turmas de 1ª e 2ª séries, na mesma sala, totalizando 12 crianças. Não tive professora regente de turma para acompanhar o trabalho. Pois uma das professoras da escola onde realizei o estágio curricular havia se aposentado no final de 1998, e a Secretaria de Educação do Município não contratou nova profissional para substituí-la, pois sabiam que a escola receberia estagiária no início do seguinte ano letivo, e assim, economizariam, não precisando pagar o salário da nova professora que deveria ser contratada.

Era tradição das escolas multisseriadas (1ª a 4ª série) do município, terem apenas duas professoras trabalhando, sem auxílio de funcionários para atender as demandas da instituição. Uma professora, além do trabalho como regente de classe (duas séries), também respondia pela direção da instituição, e a outra professora, que além de assumir a regência de classe de duas séries, auxiliava nas atividades burocráticas e operacionais (limpeza da escola, merenda, atendimento aos pais e demais tarefas rotineiras). Como estagiária desta escola, além das atividades pedagógicas, auxiliava nas demais tarefas. Concluí o curso Magistério e o estágio curricular obrigatório no ano de 1999.

No segundo semestre de 2000, prestei exame de vestibular, e iniciei a graduação em Geografia na Universidade da Região da Campanha (URCAMP), localizada no município de São Borja/RS. Antes de prestar vestibular, pretendia cursar licenciatura em Matemática, porém no processo seletivo (vestibular de inverno) não abriu inscrição para este curso, sendo a Geografia a única opção de Licenciatura ofertada naquela seleção. Me inscrevi ao processo seletivo, sob o pretexto de não ficar o semestre sem estudar. Iniciei a graduação com a convicção de que iria trocar de curso no semestre seguinte. Em São Borja, na época, a única universidade com cursos presenciais era a URCAMP.

Nesta instituição de Ensino Superior, conheci e fui aluna de uma professora Mestranda em Geografia (na época) que me fez gostar da referida disciplina, claro que tive outros ótimos professores, mas me refiro a esta em especial, pela contribuição decisiva que teve para a minha permanência no curso de Geografia. Ela demonstrava paixão pela sua área de conhecimento, ministrava as aulas com um brilho diferente no olhar, nos desafiava a resolver situações problemas contextualizados, sabia envolver os estudantes em suas diferentes propostas de

trabalho. Mesmo com toda a formalidade, rigidez e exigência, nos ensinou que a disciplina de Geografia não deve ser apenas descrição e decoreba de aspectos físicos, como estávamos acostumados a estudar na Educação Básica. Esse “novo” olhar para os conhecimentos geográficos, me conquistou e me fez desistir de trocar de curso no final daquele semestre. Aproveito para mencionar aqui, que muitos professores não têm consciência da influência, que mesmo inconsciente, podem exercer sobre seus alunos. Para a professora mencionada anteriormente, talvez eu tenha sido apenas mais uma aluna, no entanto, para mim, ela foi a responsável pela escolha de minha futura área de atuação. A licenciatura consolidou meu sonho profissional. A conclusão do curso em 2004 foi o direcionamento inicial e fundamental para minha carreira docente.

Em 2005, prestei concurso para o Magistério Estadual, e no mesmo ano fui nomeada e assumi uma turma de 2º Ano (anos iniciais) do Ensino Fundamental. No ano de 2007 tomei posse da segunda nomeação, agora na disciplina de Geografia/Ensino Médio, assumindo turmas do Ensino Médio em uma escola da periferia de São Borja, RS.

No período de 2008/2009, tive a oportunidade de realizar o curso de especialização em “Educação Especial: déficit cognitivo e educação de surdos” (ofertado por meio de convênio entre URCAMP-UFSM). A motivação para realizar este curso surgiu da necessidade de encontrar estratégias que pudessem auxiliar um educando diagnosticado com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) a aprender. Este estudante pertencia à turma de anos iniciais sob minha regência. O curso de Educação Especial muito contribuiu para conhecer melhor meu aluno, e principalmente para repensar práticas que favorecessem a inclusão de todas as crianças em sala de aula, respeitando e incentivando suas potencialidades.

No ano de 2010, fui convidada pela equipe diretiva da escola em que trabalhava a assumir a função de coordenadora pedagógica do Ensino Médio. Porém a Coordenadoria de Educação (35ª CRE), não permitiu que eu assumisse esse trabalho, alegando não possuir formação para desempenhar a função. Este negar-me a oportunidade de realizar o trabalho de coordenação pedagógica motivou a realização, no período de 2010/2011, a especialização à distância em “Gestão Escolar” pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID).

O curso de Gestão Escolar possibilitou a reflexão e percepção da realidade escolar, sob outro prisma. Por meio das disciplinas cursadas, foi possível aprofundar

os estudos sobre diferentes tipos de gestão; administração escolar; legislação que orienta e ampara o trabalho escolar e educacional, entre outros assuntos. Essas temáticas contribuíram para sanar dúvidas e lacunas que ficaram da formação inicial, pois é tradição de muitas licenciaturas primarem pelos conhecimentos específicos da área, não contemplando a formação para a docência em sentido ampliado.

Nesses 12 anos de experiência profissional docente, aprendi muito. Trabalhei em todas as etapas da Educação Básica, desde os anos iniciais (1º e 2º anos) como professora unidocente; anos finais do Ensino Fundamental e também no Ensino Médio, lecionando o componente curricular de Geografia, e em algumas situações específicas também ministrei aulas de História (para completar a carga horária na escola). Ainda tive uma breve e boa aprendizagem em cargo de vice-direção, antes de migrar para Santa Maria. O trabalho de vice-diretora oportunizou olhar a escola e o sistema educacional estadual, sob outro viés, percebendo suas necessidades, suas potencialidades e limitações, no que se refere principalmente aos recursos humanos, materiais e atitudinais.

Além das atividades rotineiras que o trabalho docente exige, ainda participei e ministrei oficinas temáticas relacionadas à alfabetização, e incentivo à leitura (anos iniciais). E no ano de 2014, assumi a função de Supervisora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa do governo federal, vinculado a UFSM. Além das atividades e vivências relatadas acima, também contribuíram para meu desenvolvimento profissional, as participações em seminários, congressos e palestras.

No entanto, sentia necessidade de continuar estudando para melhorar minha prática profissional, e conseqüentemente oferecer aos discentes aulas mais atrativas, dinâmicas e que favorecessem a construção de suas aprendizagens. Com este propósito tinha um sonho maior que era ingressar em curso de mestrado.

Assim, no ano de 2015, decidi concorrer à vaga de mestrado em Educação na UFSM. A Linha de Pesquisa com a qual mais me identifiquei foi a LP1 que aborda a temática de “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”. Não conhecia o professor Dr. Eduardo A. Terrazzan, mas o meu objetivo de pesquisa, aproximava-se a temática trabalhado pelo referido professor. Participei da seleção e tive a alegria de ingressar no curso de Mestrado em Educação, no Programa de Pós-Graduação da UFSM, cujo pré-projeto tinha por objetivo “compreender como ocorre

a formação inicial dos professores e quais as dificuldades que os estagiários de Geografia enfrentavam ao se inserir nas escolas de Educação Básica (EEB), no momento da realização do estágio”.

Essa temática de pesquisa aflorou de questionamentos surgidos na escola de Educação Básica sobre a formação acadêmica dos futuros professores, levando-se em consideração que a cada ano as escolas de Educação Básica recebem estagiários dos cursos de licenciatura para a realização dos estágios curriculares, e percebem-se dificuldades e desafios que estes futuros professores enfrentam para se adaptarem ao contexto escolar e poder desenvolver suas ações do estágio. Muitos dos acadêmicos que procuram as escolas para a realização do estágio, apenas dedicam-se aos conteúdos específicos de sua área de atuação, não se envolvendo no cotidiano da instituição, para melhor conhecê-la. Não participam de reuniões, de recreios, não sabem o que está acontecendo ou qual é a rotina da instituição. Muitos destes futuros profissionais demonstram concepções equivocadas, acreditando que o trabalho docente se resume a mera transmissão de informações aos discentes, não há reflexão/preocupação com suas práticas e com as aprendizagens dos alunos. Para estes, a realização do estágio é apenas um dos compromissos acadêmicos que são obrigados a cumprir para se “formar” (concluir o curso e receber o diploma profissional). Infelizmente, deixam de aproveitar esse valioso momento de trocas e aprendizagens, que esta etapa da formação oportuniza.

Ao ingressar no Curso de Mestrado em Educação, e a partir de leituras e discussões realizadas no âmbito do “Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), o **foco de minha pesquisa foi direcionada às necessidades formativas de professores atuantes na Educação Básica**. Acredito que esta pesquisa tem grande relevância social, pois por meio da identificação e do estabelecimento de relações entre as necessidades formativas de professores de geografia que trabalham na Educação Básica, e os saberes necessários à docência, oportuniza-se às escolas, entidades mantenedoras e/ou instituições formadoras repensar e reorganizar ações formativas que vão de encontro com o que os professores necessitam para melhorar sua prática profissional.

O relato da presente pesquisa foi organizada em 8 capítulos, conforme apresentado a seguir.

O capítulo 1 intitulado “Formação de Professores para a Educação Básica”, apresenta articulações entre normativas legais sobre a formação docente e a realidade educacional brasileira; aborda também as formas de ingresso no magistério da Educação Básica; as dificuldades enfrentadas por professores para a realização de seus trabalhos.

O capítulo 2 apresenta os aportes teóricos sobre necessidades formativas e ainda o estudo de revisão de literatura especializada sobre a temática específica das necessidades formativas dos professores. A coleta de informações para este estudo ocorreu por meio de análise dos artigos publicados em Periódicos Acadêmico-Científicos nacionais, dos estratos A1 Educação e A1 Ensino, veiculados no portal Sucupira da Capes.

O capítulo 3 “Saberes necessários à docência”, apresenta argumentos que defendem a urgência da consolidação de repertório de saberes docentes, para fundamentar o trabalho dos professores, e conseqüentemente melhorar a qualidade da educação. Defende-se que a docência, assim como ocorre nas demais profissões, necessita de um conjunto de saberes para constituí-la profissionalmente. Ainda neste capítulo buscou-se apresentar e construir possíveis relações entre as tipologias de saberes docentes elaborados por Gauthier et al.(2006), Shulman(1986, 1987), Saviani(1996), Tardif(2002) e Pimenta (2005).

No capítulo 4 cujo título é “O ensino de Geografia na Educação Básica” busca refletir sobre a importância de mudanças na prática profissional dos professores de Geografia, oportunizando situações em que os estudantes possam construir conhecimentos geográficos e utilizá-los em seus cotidianos, para que possam, com o auxílio destes conhecimentos, repensar e reconstruir o espaço (lugar) em que vivem. Neste capítulo ainda são apresentados os conceitos de gestão de matéria e gestão de aula, que embasam a análise das observações das aulas assistidas.

No capítulo 5, é apresentado o percurso metodológico adotado para responder ao problema de pesquisa que é “De que formas as necessidades formativas permeiam a prática docente de professores de Geografia atuantes na EB? Ele ainda traz como aportes metodológicos algumas orientações decorrentes da Teoria Fundamentada (TF) que foram utilizados para justificar a escolha dos instrumentos de coleta, análise e categorização das informações coletadas para responder as

questões de pesquisa. Ainda neste capítulo é apresentado o contexto da coleta de informações. Nele consta o critério utilizado para a escolha das escolas que irão compor o universo da pesquisa; quem e quantos são os sujeitos convidados para colaborar fornecendo-nos, por meio de entrevista e observação das aulas por estes ministradas, informações sobre suas necessidades formativas; bem como são citadas as dificuldades enfrentadas para contatar as escolas para realizar as coletas de informações.

No capítulo 6, intitulado “Conhecendo as necessidades formativas docentes” será apresentado a análise e tratamento das informações coletadas por meio de entrevista e observação de aulas.

O capítulo 7 intitulado “ Necessidades formativas docentes – respondendo as questões e o problema de pesquisa, traz as constatações e resultados alcançados com o presente trabalho.

Na conclusão desse trabalho apresentamos as relações de correspondência entre necessidades formativas e saberes docentes, respondendo ao objetivo proposto.

INTRODUÇÃO

No Brasil, a formação profissional mínima determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), para trabalhar no Magistério, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é a graduação em nível Superior em alguma área das licenciaturas. E para receber o certificado de Professor, o acadêmico precisa realizar o estágio curricular obrigatório em instituição de ensino da Educação Básica.

Sou professora efetiva da Rede Escolar Pública Estadual (REPE/RS), trabalho em escola de Educação Básica, localizada na periferia da cidade de Santa Maria/RS. Percebi e também ouço de colegas de diferentes áreas de conhecimento, comentários sobre o despreparo de estagiários que chegam às escolas, para a realização dos Estágios Curriculares. Dificuldades estas que se referem aos planejamentos das aulas, à transposição didática, a postura profissional diante de uma classe de alunos, entre outros. Muitos não dominam o conteúdo básico a serem trabalhados em aula, outros acreditam que ensinar é apenas transmitir informações, utilizando-se como principal ferramenta de trabalho o livro didático. Outros futuros professores possuem concepções equivocadas de que apresentar o conteúdo é suficiente para que a aprendizagem dos alunos se efetive.

Conversando com alguns formandos dos cursos de licenciatura (geografia, matemática e pedagogia), em apresentação de trabalhos em evento acadêmico-científicos (VIII Congresso Nacional da Red Estrado/2016; IV Seminário Internacional de Políticas Públicas da Educação Básica e Superior/2016), constatou-se que em vários destes cursos de graduação não há um momento de diálogo, análise e reflexão sobre a prática realizada durante o estágio (dificuldades e aprendizagens construídas), e a realidade das escolas onde estavam inseridos. As dificuldades vivenciadas por estes futuros professores acabam sendo levadas para a vida profissional, após a conclusão do curso e ingresso no magistério.

Após a formação inicial, o ingresso dos professores nas redes públicas de ensino pode ocorrer por meio de concurso público ou por contrato temporário de trabalho. Ao assumirem a atividade docente na escola, diversos professores deparam-se com situações problema que não sabem como resolver. Alguns docentes chegam a desistir da profissão, alegando entre outros motivos, a insatisfação com o contexto de trabalho. Identificar as dificuldades vivenciadas pelos

professores na prática profissional estão entre os pressupostos que justificam o presente trabalho.

Outro pressuposto que justifica essa pesquisa está relacionado com o cumprimento da legislação vigente em nosso país e que rege a educação. A LDB 9394/96, em seu artigo 9º, incumbiu à União de “elaborar o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios”. O PNE evidencia

Ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade do ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (PNE, 2014, p. 9)

Para atender ao objetivo de universalizar o atendimento escolar, várias medidas estão sendo adotadas, tanto na esfera federal, quanto na estadual e municipal, como por exemplo a ampliação de vagas nas escolas públicas e o acesso por meio do transporte escolar gratuito, para os estudantes que residem longe de suas escolas. No entanto, oportunizar o acesso à educação, não é sinônimo de qualidade desta. Faz-se necessário investir também na melhoria da qualidade do ensino. E para atingir esse objetivo determinado por lei é de fundamental importância investir na formação de todos os profissionais que atuam na educação, sejam eles gestores, coordenadores pedagógicos e professores.

Da preocupação quanto à formação oferecida aos docentes e as dificuldades que estes profissionais enfrentam nas escolas, surgiu a presente pesquisa que tem por objetivo “*estabelecer possíveis relações entre necessidades formativas apontadas por professores de Geografia atuantes na Educação Básica e os Saberes necessários à Docência apresentados na Literatura Especializada*”. A intenção de relacionar às necessidades formativas com os saberes docentes, justifica-se pelo seguinte argumento: Se existe um conjunto de saberes docentes (repertório) necessários à prática docente, já consolidado na literatura especializada, seria oportuno relacioná-las às necessidades formativas percebidas pelos professores, para que as ações formativas sejam planejadas levando em consideração o conjunto desses saberes. Para atingir o objetivo proposto, foram coletadas informações por meio de entrevista e observação de aulas com professores de geografia atuantes em escolas da Educação Básica, pertencentes à REPE/RS, localizadas no município de Santa Maria, RS.

1. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Ensinar é uma tarefa que o indivíduo vem desenvolvendo desde os primórdios da humanidade. Inicialmente ensinava-se de maneira informal, seja no grupo familiar e/ou na comunidade. Mais recentemente de modo formal e estruturado, ela ocorre nas instituições oficiais de ensino.

Nas últimas décadas do século XX, e início do século XXI diversas pesquisas estão sendo realizadas na busca por conhecer os saberes envolvidos nesta tarefa. Entre os pesquisadores preocupados em investigar esta temática podemos citar Gauthier et al. (2006), Shulman (1986, 1987), Tardif (2002), entre outros. Esta tarefa, mesmo sendo identificada como uma das atividades mais antigas que o ser humano desempenha, seu repertório de saberes ainda não tornou-se consenso entre os docentes, ou seja, se conseguiu definir o conjunto de saberes que estão envolvidos em seu ofício, ou seja, o que é necessário o docente saber para eficientemente realizar o seu trabalho. Segundo Gauthier et al. “mesmo que o ensino já venha sendo realizado há séculos, é muito difícil definir os saberes envolvidos no exercício desse ofício, tamanha é a sua ignorância em relação a si mesmo”(2006, p. 20). Esta citação traz importantes questionamentos, entre os quais destaca-se: se as diferentes profissões conseguiram elaborar o conjunto de saberes necessários para a realização de seus trabalhos (medicina encontrando cura para grande variedade de doenças; engenheiros dominando diferentes saberes para construir importantes obras para a sociedade), como compreender que o ensino não possui consolidado um repertório de saberes necessários à prática docente?

Por meio do estudo realizado em literatura especializada que aborda a temática dos saberes necessários à prática docente, percebe-se que as pesquisas relacionadas a esse tema foram intensificadas a partir da década de 1980, tanto na América Anglo-Saxônica (Estados Unidos e Canadá), como nos países europeus, com destaque para a Inglaterra e os países francófonos (Bélgica, França, Suíça). Nos países da América Latina (regionalização histórica a qual o Brasil pertence), esses estudos apareceram somente na década de 1990, sendo influenciados pelas publicações dos trabalhos de pesquisadores internacionais como Shulman (1986, 1987), Gauthier et al. (2006), Zeichner (2002) e Tardif (1991). Estas investigações procuram compreender o processo da formação docente e a complexidade de

conhecimentos e saberes que os professores necessitam para o exercício de suas funções cotidianas.

Tendo em vista que o termo “formação” está intimamente relacionado à profissão docente, utilizo neste trabalho o conceito construído por Marcelo Garcia (1999) que após analisar as concepções de diferentes autores, no que se refere à formação de professores construiu o seguinte conceito:

A formação de professores é a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores - em formação ou em exercício - se implicam individualmente ou em equipa, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26)

De acordo com o autor supracitado, a formação de professores ultrapassa a formação inicial, ela é uma construção permanente de novas aprendizagens que visam melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem, atendendo as necessidades específicas de cada contexto educacional.

No que se refere à formação dos professores, Zeichner (1993) estuda e defende o conceito de professor como prático reflexivo, valorizando assim a riqueza da experiência que reside na prática dos docentes. Ou seja, o professor constrói seu repertório de conhecimentos também por meio da reflexão sobre sua prática. A falta de reflexão sobre sua prática pode gerar alienação, e reprodução do modelo pedagógico tradicional, baseado na transmissão de informações aos alunos. Sem atentar para a qualidade do ensino.

Os professores que não refletem sobre seu ensino aceitam naturalmente esta realidade quotidiana das suas escolas, e concentram os seus esforços na procura dos meios mais eficazes e eficientes para atingirem os seus objetivos e para encontrarem soluções para problemas que outros definiram no seu lugar. (ZEICHNER, 1993, p.18)

Os professores da Educação Básica devem se conscientizar de que soluções encontradas por outros profissionais, nem sempre são os mais apropriados para resolver os seus problemas. Cada instituição tem suas características, sua cultura e suas necessidades, projetos implantados em um contexto, podem não ter os mesmos resultados em outro. Por isso faz-se necessário à reflexão sobre a prática, levando-se em consideração a realidade de cada escola. Professores que estudam, investigam e refletem sobre os fatores envolvidos em seu contexto profissional, não aceitarão verdades prontas e acabadas, mas poderão se apropriar desses

conhecimentos para reconstruí-los de acordo com a realidade de seu local de trabalho.

É função de qualquer profissional gerenciar seu desenvolvimento profissional, por meio de estudos, reflexões e reavaliação da sua prática, para poder melhorar a qualidade do trabalho oferecido à sociedade. Se outras profissões (médicos, engenheiros, entre outros profissionais) percebem essa necessidade de atualização, é importante que os professores também a percebam, pois eles têm em suas mãos a formação de pessoas, precisando estar preparados para orientar das novas gerações. O fato de os professores terem conquistado estabilidade por meio de concurso público, não deveria ser motivo de acomodação e estagnação para estes profissionais.

1.1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CONTEXTO PÓS LDB

A formação mínima, determinada pela legislação vigente no Brasil, para os professores trabalharem na educação básica é a licenciatura em alguma disciplina específica (matemática, história, geografia), com exceção dos anos iniciais, quando é permitido ao docente ter apenas o curso Normal/Magistério. Ao nos referirmos a legislação vigente sobre a formação de professores estamos nos referindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores. As DCN para formação de professores estão definidas pelas Resoluções nº 1 de 18 de fevereiro de 2002; nº 2 de 19 de fevereiro de 2002; e pela Resolução nº 1 de 1º de julho de 2015.

No período conhecido como Formação Inicial, que ocorre por meio de cursos de graduação em nível superior, é oportunizado aos futuros professores o contato com diferentes pesquisas, teorias e conhecimentos historicamente produzidos que os auxiliarão na prática profissional, conforme consta no artigo 62 da LDB, lei nº 9394/96

A formação docente para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996).

Em nosso país, os cursos de licenciatura têm a duração de aproximadamente quatro anos. Período em que o futuro professor tem acesso e se apropria dos

conhecimentos básicos para o exercício da futura profissão. O estudante ao ingressar no curso de formação de professores, acredita que ao término deste processo estará preparado para “dar aulas”. Porém quando ingressa no mercado de trabalho, na carreira docente, seja em instituições públicas ou privadas, se depara com demandas que não sabe como resolver com a bagagem de conhecimentos que possui. Constata que a realidade das escolas públicas, muitas delas sucateadas, com turmas de alunos heterogêneos, com interesses e vivências diversas, é bem diferente daquela que lhe apresentaram na formação inicial.

Há relatos de professores que vivenciam em seus ambientes escolares carência do básico para desenvolver um bom trabalho, como por exemplo a falta de folhas de ofício, de giz, de cotas para cópias xerografadas, precários ventiladores nas salas de aula o que dificulta o trabalho nos dias mais quentes, além de outras necessidades materiais e humanas para lhe auxiliar a desenvolver o trabalho proposto. Além destas situações citadas, há docentes que se deparam com alunos desmotivados, alguns estão em sala de aula, porque o Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) os obriga, outros porque a família exige que frequentem a escola. Existem ainda situações em que o professor precisa competir com as redes sociais (via celulares) para atrair a atenção dos alunos; instâncias superiores cobrando aproveitamento escolar destes alunos. Ainda há a realidade de muitos docentes que trabalham em mais de uma escola para garantir o sustento de sua família.

A fase inicial da carreira docente, em que os profissionais são identificados como professores principiantes (HUBERMAN, 1992) é um período de muitos desafios e aprendizagens, na busca por construir estratégias que oportunizam um processo de ensino-aprendizagem qualitativo aos educandos. Nessa etapa, alguns professores acabam desistindo da profissão, sob a alegação de que não conseguiram superar as dificuldades surgidas, desilusão, más condições de trabalho, questões salariais, entre outros motivos.

Os profissionais que desejam seguir a carreira docente, ou se acomodam e reproduzem o ensino baseados na transmissão de informações, copiando modelos docentes que tiveram em suas vidas estudantis, ou procuram sanar suas dificuldades, buscando aprender novas metodologias, seja com seus colegas de profissão; ou por meio de leituras especializadas, e ainda participando de cursos e palestras formativas, quando têm oportunidade.

É evidente que os cursos de formação inicial não conseguem suprir todas as necessidades formativas do futuro professor, pois nem todos os saberes necessários à prática docente são construídos na formação inicial, muitos dos saberes docentes são construídos também na prática profissional, influenciados pela experiência docente. Com isso afirmamos que o trabalho docente exige saberes de diferentes naturezas, alguns construídos ao longo dos cursos de formação, e outros por meio da prática efetiva.

No entanto, os cursos de formação inicial deveriam oportunizar a construção de bases sólidas, e incentivar o aprender a aprender para que o futuro professor saiba como e onde encontrar respostas para as suas necessidades de aprendizagens. Tardif (2000) justifica ainda a necessidade de qualificar a formação inicial, preparando os licenciandos ao trabalho docente, evitando com isso a intromissão de profissionais de outras áreas, no processo ensino-aprendizagem.

Esses conhecimentos especializados devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível, a maioria das vezes de natureza universitária ou equivalente. Essa formação é sancionada por um diploma que possibilita o acesso a um título profissional, título esse que protege um determinado território profissional contra a invasão dos não-diplomados e dos outros profissionais. (2000, p.6).

O ingresso no magistério público pode ocorrer por duas vias principais, ou seja, por contrato temporário de trabalho, ou por concurso público. Validando a citação de Tardif, mencionada acima, acredita-se que o diploma deveria ser um pré-requisito necessário para a prática profissional em instituições formais de ensino.

Porém essa realidade está mudando. Alguns estados brasileiros estão contratando docentes sem formação pedagógica para trabalhar na educação básica. Traz-se aqui o exemplo da REPE do estado de Minas Gerais, que está contratando profissionais de outras áreas de conhecimentos (direito, administração, psicologia) para trabalhar no ensino, ministrando aulas, para turmas de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio em escolas de Educação Básica, sob sua responsabilidade. Esta ação de contratar profissionais não habilitados para o cargo é legalizada por normativa estadual que é emitida anualmente pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, como pode ser percebido nos artigos 32 e 40 da Resolução nº 2836 de 28 de dezembro de 2015, No anexo “A” consta o documento emitido pela Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Sete Lagoas, em janeiro de 2016, que orienta os candidatos a como proceder para adquirir a “Autorização para Lecionar em Título Precário”. O documento “Certificado

de Avaliação de Título” (CAT) pode ser solicitado junto à SRE pelo candidato que pretender lecionar em escolas de Educação Básica, e que não possui titulação específica.

No estado de Santa Catarina, a contratação de professores está sendo realizada por meio de contratos temporários, conhecidos como ACT – “Professor Admitido em Caráter Temporário”. Estes profissionais até o ano de 2015 eram contratados anualmente, ou seja, seus contratos tinham vigência de 10 meses (fevereiro-dezembro). A regulação da contratação temporária de professores, inclusive de professores não habilitados dá-se por meio da Lei nº 16.861 de 28 de dezembro de 2015 (conforme anexo B). A partir de 2017, esses contratos começaram a ter validade de 2 anos, conforme indicado no Edital SED nº1.960/2016.

Ações como as apresentadas referente as normativas adotadas pelas Secretaria Educação do estado de Santa Catarina e de Minas Gerais, que tem entre seus objetivos a economia com o pagamento de apenas 10 meses de salário aos professores, dificulta a continuidade do trabalho nas escolas, pois não estabelece vínculo destes profissionais com as instituições de ensino. O que a nosso ver é prejudicial, pois limita o trabalho dos professores a apenas transmitirem “conteúdos específicos” de sua área de atuação aos estudantes, sem possibilidade de construção de projetos escolares a longo prazo.

Decisões e normativas adotadas por órgãos governamentais, conforme apresentadas acima, ao admitirem profissionais de diferentes áreas de conhecimento para lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, em escolas de Educação Básica tendem a incentivar a precarização do ensino. Ações como estas mostram a desconsideração que os Estados têm para com os saberes necessários a docência, para com a profissão docente e ainda com a qualidade da educação ofertada à sua população.

Refletindo sobre o descaso com a educação em nosso país, e o desrespeito aos saberes docentes e a identidade dos professores, traz-se aqui um aspecto levantado pelo profº Antonio Nóvoa (2006), quando afirma que a fragilidade da identidade da profissão docente se dá também pela falta de organização de seus profissionais, que não se contituem como grupo, unidade de ação. Segundo o autor,

E não tem no plano do reforço do que designamos por colegialidade docente, o grupo de professores daquela escola, em que seja possível consolidar formas de colaboração muito mais fortes. Continuamos a ser

uma das profissões onde se colabora menos, do ponto de vista profissional. Não digo do ponto de vista sindical, porque muitas vezes é bastante mobilizada. Mas do ponto de vista do gesto profissional, do dia-a-dia profissional, da rotina, há um grande déficit de colaboração. E isso é fatal para nossa organização como profissão (NÓVOA, 2006, p.13)

Acredita-se que entre os fatores que propiciam o sucateamento do sistema educacional brasileiro está a precarização da formação docente; os baixos salários pagos aos professores nas redes públicas de ensino; o individualismo de muitos professores, que para não se exporem e se incomodarem, isolam-se em suas salas de aula, não contribuindo para a construção coletiva da identidade profissional; precárias condições de trabalho que desmotivam os professores e fazem com que muitos desistam desta profissão; e ainda, para suprir a demanda de profissionais para trabalhar em sala de aula, muitas Secretarias de Educação, como citado anteriormente, se veem obrigadas a contratar profissionais sem habilitação para a docência.

Até mesmo os Secretários de Educação de muitos municípios e estados brasileiros são nomeados por meio de acordos políticos partidários, sem levar em consideração seus conhecimentos e vivências profissionais ligados a Educação. Diante disso trazem-se dois questionamentos para reflexão: será que não há professor competente para assumir estas carteiras gestoras? A indicação de um professor para o cargo gestor poderia ser uma ameaça aos interesses dominantes?

1.2 EMERGÊNCIA DO PROTAGONISMO DOCENTE NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Após sua efetivação na escola, muitos professores sentem necessidade de continuar estudando, pois se deparam com situações problema que não sabem como resolver. Por meio de momentos de formação continuada, procuram refletir e apropriar-se de estratégias que os auxiliem a melhorar suas práticas, e a superar dificuldades detectadas. A diversidade de situações que se apresentam no cotidiano do professor, bem como a complexidade de suas funções requer que estes profissionais continuem estudando e aprendendo sempre, ou seja, a busca por formação/atualização deverá ser contínua. Pois a atual realidade social e educacional está em constantes mudanças, muitas verdades defendidas no passado, atualmente são questionadas, e podem não servir para o futuro. Entre as tarefas do professor também está à atualização constante, para saber o que está

acontecendo tanto a nível social como educacional, melhorando com isso, sua prática profissional.

Os professores precisam se adaptar a nova realidade em que a sociedade contemporânea vive. Realidade esta que o sociólogo polonês Zygmunt Bauman (2004) chama de modernidade líquida, ou seja, um período marcado pela liquidez, volatilidade, incertezas e inseguranças. Época de facilidade de acesso aos meios de comunicação, a diferentes informações e conhecimentos. Período em que a maioria das pessoas tem à disposição as informações de que necessitam e/ou possuem interesse. Essas informações são divulgadas tanto por meios impressos como digitais, o que facilita o seu acesso, basta à pessoa querer conhecê-las.

A afirmação de que na atualidade o acesso à informação está facilitado, remete à escola reavaliar a sua função, pois torna-se obsoleto estas instituições continuarem a transmitir informação pela informação, num modelo de educação bancária, tendo em vista que informações podem ser acessadas por meio de diversas ferramentas físicas ou digitais, em diferentes ambientes. Faz-se necessário que na escola o educandos desenvolva a capacidade de aprender a aprender, pois, como os conhecimentos estão sempre sendo reconstruídos, o ser humano precisa estar disposto a aprender sempre. Esta nova função difere daquela que a escola desempenhava no passado, quando exercia o papel de transmissora de informações e conhecimentos, pois naquela época seu acesso era limitado e restritos a pequena parcela populacional. Para ilustrar o que foi dito acima, traz-se aqui a afirmação do pesquisador e professor Francisco Imbernón ao escrever que

As novas gerações adquirem um conhecimento da vida que, para além de seu próprio contexto, chegam a elas através de novos meios de comunicação. Todos estes elementos fazem parte da experiência cotidiana das crianças e adolescentes e são tão ou mais importantes que aqueles que a escolas ensina. (1994, p.57)

Para desenvolver um bom trabalho, e atrair a atenção e interesse dos alunos, o docente precisa estar atualizado. Ou seja, a profissão docente exige que seus profissionais estejam sempre estudando, se atualizando, gerenciando seu desenvolvimento profissional ao longo de toda a sua carreira. Tendo em vista que a todo momento surgem novos conhecimentos e instrumentos técnico-científicos, como por exemplo, os novos recursos e aplicativos de informática, os quais promovem novos valores e novos significados ao cotidiano dos indivíduos.

Para que o professor possa atualizar-se culturalmente e também incorporar e explorá-las em suas aulas, ele deve ser flexível e estar disposto a aprender também os conhecimentos das diferentes áreas da produção cultural, ultrapassando sua área específica de formação. O que se pretende expressar aqui é que o professor precisa, além de dominar os conhecimentos específicos de sua área de atuação, dominar outros conhecimentos, os quais agregarão valor ao seu trabalho. Pois não podemos conceber os conhecimentos como tendo “gavetas” separadas, autônomas. Os conhecimentos possuem dimensões maiores que se integram e se complementam.

Na docência, utiliza-se a terminologia desenvolvimento profissional para abarcar além da formação inicial, também a formação continuada. Para Marcelo Garcia (1999), a formação docente é um processo contínuo, que ocorre ao longo de toda a vida profissional do professor. Os processos formativos podem acontecer em diferentes contextos e espaços sociais, como reuniões, cursos, oficinas, seminários, congressos, entre outros modos. Porém para que estas atividades possam ser consideradas como formação, precisa haver motivação para aprender, pois o processo formativo é individual, ninguém forma ninguém.

Embora a formação venha a ocorrer no coletivo/grupo, por meio de trocas de informações, as aprendizagens decorrentes desta são individuais, mesmo havendo interação entre pares, a absorção e transformação das informações em conhecimentos é individual, pois cada indivíduo as reconstrói a partir de suas concepções e vivências. Participar de cursos, apenas pelo certificado, não pode ser caracterizado como formação continuada, pois não oportunizará reflexão, construção de novos conhecimentos e a conseqüente mudança da prática. Para Fiorentini, Souza e Melo,

(...) embora o saber seja pessoal e evolua com o tempo e a experiência, ele é cultural, isto é, constitui-se pela interação com os outros “membros da nossa cultura”. O nosso saber não é isolado, ele é partilhado e transforma-se, modifica-se a partir da troca de experiência e das reflexões coletivas com os outros (1998, p. 322).

Diversas práticas educativas apoiam-se mais em saberes da experiência, oriundos da cultura escolar, do que em conhecimentos provenientes dos momentos de formação acadêmico-científico. Marcelo García (1999) constatou por meio de suas pesquisas que muitas das aprendizagens docentes ocorrem da socialização de informações entre os professores no ambiente escolar. Lócus onde estes

profissionais aprendem a ensinar interiorizando normas, valores e condutas relacionados ao exercício da função, aprendidos por meio do contato estabelecido com os colegas e com a instituição de ensino.

A universidade é historicamente considerada o lugar central onde se desenvolve a produção do conhecimento. É ela que certificará o futuro professor, após a conclusão com êxito do curso de formação, habilitando-o ao exercício docente. Enquanto que a escola é vista muitas vezes, apenas como a receptora de conhecimentos oriundos da universidade, e conseqüentemente, não produtora de conhecimentos. Os alunos, ainda equivocadamente considerados tabulas rasas por diversos professores, são os recebedores destes conhecimentos. Estes passivamente os adquirem e assimilam.

Para demonstrar a hierarquia existente entre a construção de teorias e conhecimentos (universidade) e a sua transmissão (escola), traz-se aqui como analogia, a figura de uma pirâmide. Na sua base estariam os alunos, que recebem a propagação do conhecimento que foi construído pela academia. Logo acima nesta pirâmide estariam os professores da EEB que recebem o conhecimento produzido e o transmitem aos estudantes. Acima destes, estão os formadores de professores que se apropriam dos conhecimentos teóricos cientificamente construídos e repassam aos futuros professores, formando-os. No topo desta pirâmide estão os pesquisadores que constroem teorias e conhecimentos, a partir de suas pesquisas. Diversos pesquisadores não conhecem o cotidiano das escolas onde são coletadas informações para as suas pesquisas, e conseqüentemente não levam em consideração as subjetividades existentes nestes espaços, quando elaboram suas teorias. A falta de comunicação entre escola e universidade corrobora para a manutenção e perpetuação deste sistema.

A partir do que foi exposto acima, constata-se que durante muitos anos a escola era vista apenas como reprodutora de conhecimentos, admitindo-se que nela não se faziam descobertas, que sua função era de apenas formar os alunos, tornando-os aptos ao esteio da produção, que no final do processo escolar, serviria como mão-de-obra para o mercado de trabalho. Muitos pesquisadores universitários refutavam as pesquisas de professores de escolas por considerá-las irrelevantes, triviais, sem embasamento teórico sólido e, portanto não eram consideradas como forma de produção de conhecimentos (ZEICHNER, 1998). Pois, para estes, apenas

a metodologia da universidade é considerada científica, enquanto que a metodologia utilizada na escola, não atendia aos requisitos de cientificidade.

Refletindo sobre o atual contexto educacional, e a urgente necessidade de mudanças na formação e na prática pedagógica, concordamos com Libâneo (2001) quando declara que as novas exigências educacionais também atingem as universidades, que precisam se readequar para formar um novo professor que seja capaz de ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação. Para o autor acima citado, esse novo professor precisa construir uma sólida cultura geral, a capacidade de aprender a aprender, competência para saber agir na sala de aula, habilidades comunicativas, domínio da linguagem informacional e dos meios de informação, habilidade de articular as aulas com as multimídias (LIBÂNEO, 2001). Diante do exposto, percebe-se que a prática da profissão docente torna-se cada vez mais complexa e ampliada.

As exigências elencadas por Libâneo tem fundamental importância na formação de professores competentes e criativos, para atenderem as necessidades do mundo contemporâneo. E complementando essa reflexão, considera-se de grande relevância que ocorra maior integração e diálogo entre formadores de professores e professores da EEB, para que possam ser diminuídas as distâncias entre formação de professores e a realidade das escolas de educação básica. Onde, por meio de trocas e discussões professores, formadores e futuros professores possam consolidar um repertório de saberes docentes, necessários à prática profissional. Para o autor supracitado, faz-se necessário “ uma ligação maior da formação que se realiza na faculdade com a prática das escolas, trazendo os professores em exercício para a universidade, para discussão de problemas comuns” (LIBÂNEO, 2001, p.22) .

No entanto, não há como negar que as universidades possuem um importante papel no que se refere à profissionalização docente. Estas instituições são responsáveis pela produção e validação de conhecimentos científicos. Entre as suas funções, destaca-se o de oportunizar a construção de conhecimentos necessários à prática profissional competente. Para Gauthier et al. “a universidade deve possibilitar aos futuros profissionais a aquisição de uma personalidade no plano profissional, isto é uma maneira socializada de ser, de pensar e de agir, ou seja, o profissionalismo” (2006, p. 70).

Porém, constata-se que há um grande distanciamento entre universidades e escolas, entre a formação inicial dos professores e a realidade das escolas de Educação Básica. Diversas lacunas trazidas da formação inicial podem ser justificadas pela falta de aproximação dos licenciandos com a prática escolar, no período de formação. A legislação prevê 800 horas de prática durante a formação para que ocorra esta aproximação, no entanto esta carga horária acaba sendo preenchida com outras atividades e não direcionada ao conhecer a realidade e a prática escolar. Isso acarreta na ilusão de que o trabalho docente seja fácil e simples, e quando estes profissionais assumem efetivamente o trabalho em uma escola decepcionam-se, e conseqüentemente podem vir a abandonar a profissão para a qual se formaram. Com isso, para suprir a falta de professores habilitados e que queiram assumir o trabalho, nas atuais condições da realidade escolar brasileira, muitas Secretarias de Educação acabam contratando pessoas não habilitadas para o exercício docente. Baseado no que foi dito, concorda-se com Galindo, ao afirmar que a formação docente tanto inicial como continuada

necessita ser revista, reavaliada e repensada a partir do conhecimento articulado sobre os professores, suas necessidades formativas e formas de pensar, agir e aprender na profissão, elementos com implicações diretas sobre a sua atuação prático-pedagógica e sobre o seu desenvolvimento profissional. (GALINDO, 2011, p.26)

O exposto leva a refletir sobre o papel da licenciatura no processo formativo que envolve mais do que a dimensão profissional do futuro professor. Os conhecimentos teóricos construídos por meio da pesquisa, no que se referem ao campo da pedagogia e da didática, ministradas nos cursos de formação para o ensino, não oferecem ou oferecem pouca legitimidade aos saberes dos professores, saberes estes construídos e mobilizados por meio do trabalho na e para a educação básica. Sobre esse argumento, Tardif vem reforçar que “na formação inicial, os saberes codificados das ciências da educação e os saberes profissionais são vizinhos, mas não se interpenetram nem se interpelam mutuamente” (2000, p.18). Para superar essa dicotomia é necessário que o futuro professor perceba a relação existente entre teoria e prática, devendo compreender que a teoria foi construída a partir da investigação, análises e constatações sobre a prática, e que a apropriação destes conhecimentos teóricos facilitará seu trabalho docente.

Aprender a ser professor é uma tarefa complexa. Algumas disciplinas são fundamentais e específicas para o saber científico que o professor irá lecionar.

Outras compõem uma variedade de saberes sobre os alunos e a educação. Gauthier et al. (2006) sugerem que os professores, no decorrer de sua formação, construam um repertório de saberes que os auxiliará na prática profissional.

Marcelo Garcia (1999), analisando os currículos da formação inicial de professores, enfatiza que eles devem ser construídos levando em consideração além das teorias científicas, também os saberes práticos das escolas, para que a formação seja significativa para os futuros professores. Ou seja, deve ser oportunizada aos acadêmicos uma maior aproximação com a prática profissional dos professores nas escolas, estreitando relações entre escola e universidade. Para esse tipo de atividade, poderiam ser planejadas ações de integração escola-universidade, aproveitando para esse fim, uma boa parcela das 800 horas dos cursos de formação (formação inicial), que já são destinadas à prática profissional, prevista por lei para a formação acadêmico profissional.

Buscando validar o que foi dito acima, cita-se Oliveira, quando destaca que “a necessidade dos modelos formativos pensados para os professores e não com eles, muitas vezes, não levantam questões de fundo para pensar no professor e na docência na sociedade contemporânea”(2016, p. 09). Se os modelos formativos não estão atendendo as necessidades profissionais cotidianas dos professores, é essencial que sejam reelaborados, e de preferência ouvindo e levando em consideração as sugestões/colocações dos professores que estão em sala de aula. Esses profissionais das EEB podem não dominar todos os conhecimentos teóricos da educação, porém são eles que conhecem suas limitações e as necessidades formativas, para melhorar a sua prática profissional, pensando na qualidade do processo ensino-aprendizagem.

Acredita-se que ao compreender melhor o seu domínio de conhecimento e os conteúdos que ensina, o professor poderá lançar mão de conhecimentos que podem, por meio da reflexão e da conscientização, ser mobilizados no decorrer da ação docente, e não apenas depender de técnicas desenvolvidas por outros, tornando-se simplesmente um mero transmissor de informações, oriundos de conhecimentos e técnicas produzidos por outros.

2. NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para escrever um capítulo sobre necessidades formativas, considera-se importante iniciá-lo conceituando o termo necessidade. No dicionário Aurélio (2010) o termo necessidade é explicado como “1. Qualidade de, ou o que é necessário; 2. Aquilo que é inevitável, fatal; 3. Privação de bens necessários, indigência, pobreza.” (p. 528).

Na literatura especializada encontram-se diferentes conceitos para o termo necessidade. Para Estrela et al. (1998, p.44), necessidades são “(...) representações construídas mental e socialmente pelos sujeitos num dado contexto, implicando a concepção de estados desejados, geradores de desejos de mudança e de necessidade, como mais adequados que os atuais”. Complementa-se o conceito elaborado pelos autores acima citados com a abordagem construída por Galindo, ao afirmar que necessidade remete

(...) a um conceito amplo que relaciona o tripé que constitui a base da formação dos sujeitos: a natureza biológica, a psicológica e a social. Essa concepção sobre necessidades remete à idéia de algo que se faz imprescindível ou condição sine qua non para a realização e a satisfação de condições para se efetivar algo.(2011, p.50)

Todos os seres vivos possuem necessidades. As plantas e os animais para sobreviverem precisam que suas necessidades básicas como água, alimento, ar e luz sejam satisfeitas. Para os animais a necessidade de satisfazê-las é instintiva. Ao sentirem sede, bebem água. Ao sentirem fome, procuram o alimento. Porém o ser humano age de maneira distinta para solucionar suas necessidades, sejam elas biológicas ou sociais. Em alguns casos específicos chega a conviver com elas, pois não encontra meios para solucioná-las. Mas este fato não pode ser generalizado, pois na maioria das necessidades percebidas, ele cria estratégias para superá-las.

O homem produziu ao longo da história diferentes instrumentos para auxiliá-lo na satisfação de suas necessidades. À medida que as satisfaz, ele se modifica e modifica o ambiente em que vive, e uma vez satisfeita à necessidade, esta deixa de existir. No entanto outras surgirão, pois o viver em sociedade propicia uma contínua busca de solução para as situações-problemas enfrentadas.

As necessidades ao mobilizarem o sujeito, geram tensão, e conseqüentemente são o motivo que direciona a atividade. Elas podem ser consideradas como sendo o motor propulsor que favorece a criação do novo, do

diferente. Para Trevisan (2008) a origem das necessidades humanas está intimamente relacionada a aspectos histórico-sociais e são produtoras de sentido no processo das diferentes ações e práticas sociais dos indivíduos, por isso a importância de analisá-las e compreendê-las em sua construção histórica.

Para Rodrigues e Esteves (1993)

A palavra necessidade é uma palavra polissêmica, marcada pela ambiguidade. Na linguagem corrente, usamo-la para designar fenômenos diferentes, como um desejo, uma vontade, uma aspiração, um precisar de alguma coisa ou uma exigência. Por um lado, remete-nos para a ideia do que tem de ser, daquilo que é imprescindível ou inevitável. Por outro lado, a palavra surge com um registro mais subjetivo, em que o sujeito não aparece tão determinado pela necessidade. Neste caso, a necessidade não tem existência senão no sujeito que a sente. (p.12)

De acordo com as autoras acima citadas, a análise das necessidades tem por finalidade conhecer os interesses, as expectativas e os problemas de um determinado grupo antes de lhe oferecer a formação, para com isso garantir a adequação entre programa formativo, professor formador e formando. “A análise das necessidades desempenha, então uma função social que, em nome da eficácia e da racionalidade de processos, procura adequar a formação às necessidades socialmente detectadas”. (1993, p. 20-21)

Para compreender as necessidades de formação devemos considerar os sujeitos que as percebem/sentem e também os contextos onde se originam. De acordo com sua origem, elas podem ter origens internas ou externas. Ao se levar em consideração o sujeito como elemento central de sua formação, percebe-se que ele possui necessidades intrínsecas, que surgem com o intuito de resolver problemas que ele percebeu. Como exemplo de necessidade de origem intrínseca cita-se a necessidade do professor apropriar-se de diferentes recursos metodológicos para ensinar um determinado conteúdo, e que por meio destes, os alunos possam construir suas aprendizagens.

Enquanto que as necessidades externas podem ser percebidas tanto pelo indivíduo, como pelo grupo (necessidades coletivas). Um exemplo de necessidade formativa de origem externa, pode ser citada a temática da avaliação. Ao final de períodos (bimestre, trimestre, anual) o professor precisa emitir um conceito ou nota ao seu aluno, ou seja, avaliá-lo, e para isso leva em consideração as aprendizagens de seu aluno, seu crescimento ao longo do período e as normativas do Projeto Político e Pedagógico (PPP) da escola. A avaliação é uma tarefa realizada por todos os professores da instituição, e como eles mesmo afirmam, é uma tarefa delicada,

pois há vários determinantes envolvidos nesse processo. Por isso é importante que a “avaliação” seja um assunto de estudo, reflexão e debate entre os professores antes mesmo de incluí-lo PPP.

De acordo com os Referenciais para a Formação de Professores (BRASIL, 2002), as ações de formação continuada, devem partir do “princípio de que a formação continuada de professores deve responder tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas dos professores em exercício”. (BRASIL, 2002, p.131). Porém, neste documento não há nenhuma especificação de como isto deverá ser feito, ou seja, quem fará o levantamento destas demandas, ou como será feito este levantamento. Para Silva (2000) a formação contínua pode ser definida “como o conjunto de atividades que se realizam após a formação inicial, que têm como objectivo desenvolver os conhecimentos e as competências dos professores tendo em vista o seu aperfeiçoamento profissional”(2000, p.21).

A formação continuada é contemplada na legislação e documentação da área educacional, no entanto, é preciso que exista mais clareza sobre como efetivá-la, para que ela não seja confundida com a formação inicial. A falta de clareza e de regulamentação própria faz com que diversas Secretarias de Educação elaborem programas formativos que muitas vezes não atendem às necessidades dos profissionais da educação, sendo precários em sua estrutura organizacional.

É por meio da análise das necessidades formativas, que a formação continuada pode tornar-se satisfatória no quesito de ir ao encontro do que os professores esperam. Gama e Terrazzan (2012) afirmam que a formação continuada de professores deve “tomar como foco de seu planejamento tanto as necessidades individuais identificadas no trabalho de cada professor como as coletivas, que produzem reflexos nos resultados do trabalho realizado pela instituição escolar como um todo” (p.128).

Para Silva (2000), a análise de necessidades formativas na área da educação pode ser utilizada tanto no macrossistema como a nível de microssistema. No nível do macrossistema, de carácter técnico, pode ser utilizado como recurso para planificações e avaliações dos sistemas educativos; e no nível do microssistema, caracterizado como pedagógico, é usado como recurso para a identificação e avaliação de necessidades dos alunos e professores, tendo em vista a implementação de programas e de ações que vão ao encontro destas.

Entretanto, Rodrigues e Esteves (1993) esclarecem que a análise de necessidades apresenta problemas e dificuldades, semelhantes a de outros tipos de análises. Isso se explica devido à ambiguidade do termo necessidades e a falta de uma definição concreta. Mas, apesar desta dificuldade, é imprescindível sua importância no campo da formação continuada. Tendo em vista que a sociedade está em constantes mudanças, e a formação inicial não consegue atender todas as demandas que a profissão docente exige. A formação continuada também pode ser visto como espaço/tempo em que o professor possa (re)construir seus conhecimentos, e conseqüentemente modificar suas práticas tornando-as mais eficientes e significativas principalmente para os seus alunos. É oportuno levar em consideração que o professor aprende na sua individualidade, de acordo com suas necessidades, seu tempo e potencialidade. No entanto é importante promover, dentro dos processos de formação continuada, diversas e variadas situações que possam atender às especificidades de aprendizagem de cada um.

Ao se considerar as necessidades formativas dos professores Trevisan afirma que

não há uma análise verdadeira de necessidade de formação se não forem desenvolvidas procedimentos que comecem com a identificação dos problemas situados nas atividades de trabalho cotidiano do professor e terminem em um projeto de formação, envolvendo formadores e professores (2008, p.49).

Só terá sentido identificar e analisar as necessidades formativas se elas estiverem a serviço de uma educação e de um ensino de qualidade, servindo como meio para auxiliar os professores a obter um desenvolvimento pessoal e profissional condizente com as exigências atuais de sua função.

Para a autora supracitada, a análise de necessidades serve como estratégia de formação, ao devolver ao docente enquanto ator social, o protagonismo de seu desenvolvimento profissional no que se refere à competência de análise e reflexão, tendo como suporte a tomada de consciência de si e de seus pares quanto às situações de trabalho, dos valores e crenças, das posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, epistemológicas e pedagógicas que norteiam sua prática profissional.

A percepção da necessidade de determinados conhecimentos motiva e orienta os comportamentos/ações do professor na busca por satisfazê-los. Quando este profissional se apropria de novas informações, transformando-os em saberes

que o auxiliam na resolução do problema, e consegue solucioná-los, automaticamente essa necessidade desaparece. Baseado em Rodrigues (2006) defendemos que a necessidade de formação refere-se aos conhecimentos que faltam para o exercício profissional. Eles podem ser sanados por meio de processos formativos organizados por diferentes formatos (cursos, oficinas, palestras, entre outros).

De acordo com Rodrigues e Esteves (1993), a preocupação com a eficácia e o sucesso das ações formativas, principalmente no âmbito da formação continuada, fez surgir o discurso e estudo da análise das necessidades formativas. Pois o conhecimento das necessidades dos indivíduos (sujeito das formações) minimiza as incertezas quanto ao que deve ser feito para atender aos anseios deste público no que se refere a suprir as lacunas/desafios da formação, “tornando o formando e os seus problemas e dificuldades no verdadeiro centro do processo formativo” (RODRIGUES e ESTEVES, 1993, p.23).

Vale destacar aqui que muitas das formações oferecidas aos professores pelas “instituições mantenedoras” sejam a nível federal, estadual ou municipal, não atendem as necessidades de formação de várias instituições escolares. Este fato pode ser explicado pela não observância das necessidades de formação dos professores, e dos contextos sociais onde atuam. E quando essas formações atendem a realidade formativa, não são valorizadas por grande parcela de professores por estes se sentirem “obrigados” a cumprir exigências superiores/externas.

A análise da necessidade de formação não pode deixar de ser perspectivada como uma estratégia investigativa, que acompanha a formação contínua do profissional, não se situando, pois, num dado momento preciso da formação e a formação (que podem coincidir) não visam encontrar o que falta para se aproximar de um modelo externamente definido e aceite, mas, partindo da experiência quotidiana, apoiar a sua apreensão e o seu questionamento crítico pelo professor, de modo que a formação seja vista como uma forma de intervenção orientada mais por fins emancipadores do que domesticadores.(RODRIGUES, 2006, p. 118).

Baseado no argumento da autora acima citada, acredita-se que antes de se oportunizar momentos de formação coletiva, é de extrema importância que as instituições promotoras dos encontros formativos, investiguem as demandas e realidades sociais dos ambientes onde trabalham os professores que são convidados a participar da formação. Para que assim, possam efetivamente oferecer momentos de aprendizagem que vão ao encontro das expectativas dos

interessados. Evitando com isso os desastres formativos, onde os docentes fingem que aprenderam, e a instituição formadora finge que seu trabalho foi um sucesso.

Para evitar essas contradições mencionadas, Rodrigues e Esteves (1993) defendem a análise das necessidades, pois, por meio dela é possível “conhecer os interesses, as expectativas, os problemas da população a formar, para garantir o ajustamento óptico entre programa- formador – formando (e a ordem destes factores não é arbitrária)”.(1993, p.20)

Refletindo sobre minha formação inicial, e conversando com estagiários que chegam à escola para a realização do estágio, constato que vários conhecimentos necessários à prática profissional docente não foram trabalhados nos cursos de formação, ou foram trabalhados sumariamente. Entre esses conteúdos específicos destacam-se assuntos de fundamental relevância, que ultrapassam os conhecimentos específicos da matéria de ensino. Entre estes destaco a avaliação, a indisciplina escolar, a inclusão, interdisciplinaridade, gestão escolar, entre outros.

A avaliação é uma temática bastante ampla e complexa, pois diferentes pesquisadores apresentam abordagens diferenciadas para ela. Porém considero de fundamental importância que ela seja estudada, debatida nos cursos de formação. Ela não deve ser tema de estudo, análise e reflexão de apenas uma área específica do ensino, mas sim de todas as áreas, pois o professor precisa se apropriar de suas concepções teóricas, para realizar seu trabalho, seja para realizar efetivamente uma avaliação diagnóstica para conhecer os saberes prévios de seus alunos, como também para ter clareza de como avaliá-los e emitir uma nota ou conceito sobre as aprendizagens dos seus alunos, no final de cada período (bimestre, trimestre, anual).

De acordo com a LDB 9394/96, a avaliação deve ser “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e dos resultados ao longo do processo sobre os de eventuais provas finais” (Art. 24, §5). Assim, se a legislação vigente orienta sobre a exigência dos processos avaliativos, como essa temática não é amplamente estudada em curso de formação inicial? E que estratégias formativas utilizar na escola para que os colegas se apropriem desse conhecimento? A avaliação é uma necessidade formativa na concepção de professores e gestores? Essas são algumas questões que merecem investigação.

Outra temática pouco explorada nas licenciaturas é a indisciplina escolar. No entanto é um assunto que a cada dia tem preocupado mais os profissionais da educação tanto de escolas públicas, como das privadas. Para encontrar estratégias que possibilitem ao docente compreender e superar este desafio contemporâneo, faz-se necessário a apropriação de conhecimentos teóricos e também de práticos, pois a questão da indisciplina escolar, é muito complexa e as percepções em relação ao assunto são muito variadas e atingem um imenso número de fatores e indivíduos envolvidos nesse contexto. Para alguns professores, por exemplo, as conversas em sala de aula entre alunos, enquanto o docente está desenvolvendo sua aula, é considerada atitude de indisciplina, enquanto que para outros professores, essa atitude dos alunos pode não ser caracterizada como um ato indisciplinar.

Enquanto que Disciplina significa, segundo o dicionário Aurélio, “Regime de ordem imposta ou livremente consentida; Ordem que convém ao funcionamento regular duma organização (militar, escolar, etc.); Relações de subordinação do aluno ao mestre ou ao instrutor; observância de preceitos ou normas; Submissão a um regulamento”. O conceito de indisciplina é mais complexo, referindo-se ao “Procedimento, ato ou dito contrário à disciplina; desobediência; desordem; rebelião”.

A indisciplina se mostra prejudicial, porque sem disciplina há poucas chances de se efetivar a qualidade no processo ensino/aprendizagem. Seria de grande valia que essa temática fosse trabalhada nas Instituições de Ensino Superior, oportunizando debates e reflexões, onde o acadêmico pudesse pensar estratégias para superar e/ou resolver esse tipo de problema quando o perceber/vivenciar na sala de aula. Para Tardif, “a gestão de classe exige a capacidade de implantar um sistema de regras sociais normativas e de fazer com que sejam respeitadas, graças a um trabalho complexo de interações com os alunos que prossegue durante todo o ano letivo” (2000, p. 15).

Caso o professor não possuir um conjunto de conhecimentos sobre o assunto, para compreender quais as suas causas e como melhor administrá-lo no contexto da sala de aula, quando ele se deparar com a indisciplina, irá usar dos seus conhecimentos do senso comum para resolvê-la. Em outras palavras, ele se apropriará dos conhecimentos da tradição pedagógica, para solucioná-los. Os saberes da tradição pedagógica, expressão utilizada por Gauthier (2006) são

aqueles conhecimentos que o indivíduo constrói sobre o contexto escolar, ao longo de sua vida estudantil, utilizando-se de conhecimentos do senso comum, sem reflexão ou embasamento teórico.

Outra prática da “moda” que os professores são convidados a se envolver é a interdisciplinaridade. Muito tem se ouvido falar nas escolas sobre a realização de trabalhos interdisciplinares. Inclusive essa temática vem sendo bastante debatida pela comunidade acadêmica, que enfatiza a necessidade de se superar a visão ultrapassada da separação das áreas do conhecimento, como se fossem gavetas independentes que guardam conhecimentos isolados. Porém, na prática cotidiana das escolas encontram-se muitos obstáculos à sua implantação. Em seus cotidianos muitos professores não conseguem trabalhá-la efetivamente, seja por falta de conhecimento, formação, tempo ou de recursos humanos e materiais. O que ocorre nas escolas de uma maneira geral é a tentativa adotada por alguns professores que buscam por meio de afinidades com seus pares, integrar conteúdos das diferentes disciplinas (trabalho integrado). Porém não há tempo e nem espaço destinado para essa troca de informações entre os estes professores na escola. Estas trocas acontecem nos intervalos, ou à distância via e-mail e/ou redes sociais. Vale lembrar que nem todos os professores se envolvem em trabalhos deste tipo.

Os professores têm autonomia na seleção e organização de conteúdos, bem como na escolha das abordagens pedagógicas adotadas no cotidiano escolar na rede pública de ensino. Essas escolhas geralmente são influenciadas pelas características da escola em que trabalha, de seu histórico profissional, de seus princípios e valores, pois no Brasil, ainda não existe uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aprovada e efetivada.

O que atualmente existe formalizado em nosso país são as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Elas constituem as normas nacionais para a Educação Básica. Elas foram discutidas, construídas e fixadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e têm a função de orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, bem como buscar promover a equidade de aprendizagem, garantindo que os conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais estão inseridos.

Buscando dados concretos que justifiquem a minha proposta de pesquisa que visa conhecer as necessidades formativas dos professores, realizei um

levantamento de informações sobre as temáticas trabalhadas/discutidas nas reuniões pedagógicas. Os dados que analisarei a seguir foram extraídos das atas de reuniões referentes ao ano de 2015, de uma escola da REPE de Santa Maria.

Os calendários letivos adotados pelas escolas públicas estaduais do RS são apresentados às instituições escolares com estrutura predeterminada, ou seja, já chegam definidos pela Secretaria Estadual de Ensino do RS (SEDUC) as datas de início e encerramento do ano letivo, bem como a quantidade de sábados que poderão ser utilizados para atividades pedagógicas.

De acordo com a legislação nacional vigente que rege os sistemas de ensino, fica determinado a obrigatoriedade de no mínimo 200 dias letivos de aula, com carga horária de 800 horas de aula anuais. Considerando as informações referentes à construção do calendário escolar pela SEDUC e a carga horária definida para as atividades efetivas de ensino, percebe-se que as possibilidades de momentos de reuniões pedagógicas nas escolas são quase inexistentes.

As poucas reuniões anuais que acontecem (no caso da escola analisada foram 16 reuniões ao longo do ano de 2015) acontecem em curtos espaços de tempo, geralmente com duração de 1h, tempo esse considerado insuficiente pelos professores para discutir e planejar coletivamente ações que visam melhorar as práticas pedagógicas nessas instituições. E em casos extremos, quando há necessidade, essas reuniões acontecem aos sábados, dias estes não computados como letivos, e nem mesmo computados como trabalho extra do professor, não recebendo nenhum acréscimo salarial por esse trabalho.

Baseado nas informações coletadas (projeto piloto) pode-se relacionar a atual situação do sistema de ensino estadual do RS, com a precariedade das oportunidades de trabalho dos professores. Pois o trabalho do professor não se resume a apenas ministrar aulas. Há muitas outras tarefas envolvidas neste processo, para que se alcance a tão sonhada qualidade educacional. Atividades estas que não são consideradas e valorizadas pelas secretarias de educação. Entre essas tarefas destacam-se o planejamento das aulas, elaboração e correção de provas, atendimento aos pais, e participação na gestão democrática da escola. Considero oportuno esclarecer aqui que os contratos de trabalho na rede estadual de ensino do RS, são remunerados sobre 20 horas semanais. Deste total, 16 horas de atividade são exigidos em sala de aula, e o restante da carga horária é destinada para as demais atividades como: planejamento de aulas, correção de trabalhos e de

provas, reuniões pedagógicas e administrativas, atendimento aos pais (quando necessário e solicitado). Porém a grade curricular de geografia no ensino fundamental é de 2 ou 3 horas/aula semanais, enquanto no ensino médio essa carga horária diminui para 1 a 2 horas/aula semanais. Esse quantitativo de horas aula varia de uma escola para outra. Este fato faz com que o professor que leciona a disciplina de geografia, para completar sua carga horária de trabalho semanal, precise lecionar em várias turmas, o que representa diferentes planejamentos de conteúdos, metodologias, mais provas para elaborar e corrigir. E as 4 horas chamadas de “hora atividade” são insuficientes para atender todas as necessidades profissionais do docente.

No que se refere aos assuntos abordados nas reuniões pedagógicas que aconteceram na escola investigada destacam-se a gestão da sala de aula; necessidade de disciplina; como e o que avaliar; além da importância e necessidade da alfabetização digital.

Vários pesquisadores, entre eles Gauthier et al. (2006), Pimenta(2005) e Garcia(1999), defendem os processos formativos coletivos, que deverão acontecer preferencialmente no ambiente de trabalho. No entanto, refletindo sobre as temáticas que são estudadas/discutidas no ambiente de trabalho pelos professores, defendemos que também deveriam ser estudadas mais efetivamente pelos futuros docentes na universidade. Pois em contato e com auxílio de seus formadores estes acadêmicos teriam maior embasamento teórico para construir estratégias para aplicá-los no cotidiano escolar quando estiverem exercendo sua profissão efetivamente.

2.1 CARACTERIZAÇÃO DA PRODUÇÃO ACADÊMICO-CIENTÍFICA SOBRE NECESSIDADES FORMATIVAS PARA A DOCÊNCIA VEICULADA EM PERIÓDICOS ACADÊMICO-CIENTÍFICOS NACIONAL

Neste subcapítulo apresentamos os resultados de uma pesquisa bibliográfica realizada no âmbito do Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções “Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores” (INOVAEDUC), que teve por objetivo caracterizar a produção acadêmico-científica brasileira sobre a temática específica “Necessidades Formativas dos professores”.

Por meio de estudos em literatura especializada, relacionamos o seu surgimento principalmente à última década do século XX, época em que ocorreu uma maior preocupação dos pesquisadores em investigar quais eram realmente as necessidades formativas dos professores, e quais seriam as demandas desses profissionais, para que pudessem melhor atender seu público alvo: os alunos.

Ao realizar o levantamento de pesquisas realizadas e publicadas em Periódicos Acadêmico-científicos (PAC) brasileiros sobre a temática específica que trata das “necessidades formativas dos professores”, constatou-se que ela bastante reduzida. Este fato já havia sido evidenciado por Rodrigues e Esteves, quando afirmaram que “a análise das necessidades no contexto da formação de professores é uma área onde poucos trabalhos têm sido produzidos”(1993, p. 72).

Para a coleta de informações sobre a temática “necessidades formativas” decidiu-se que seriam analisados artigos publicados em Periódicos Acadêmico-Científicos (PAC) nacionais, encontrados no repositório da CAPES. O repositório da CAPES, estrato Qualis A1, na área da Educação é formada por 48 periódicos, deste total, 24 são nacionais; e o repositório acadêmico-científico da CAPES, estrato Qualis A1 da área de Ensino é composto por 31 periódicos, sendo que destes, apenas 10 são brasileiros.

Em razão da reduzida disponibilidade de tempo para a realização deste trabalho, optou-se em analisar apenas os artigos publicados em PAC brasileiros. Tem-se consciência de que poderão ocorrer perdas de importantes artigos que não irão compor a amostra, em virtude de terem sido publicados em PAC internacionais. Ao mesmo tempo em que publicações de trabalhos internacionais que foram publicados em PAC brasileiros poderão ser selecionados e fazer parte da amostra, desde que atendam os requisitos da temática de estudo.

Para atingir o objetivo proposto, definimos que seria feito o levantamento de artigos publicados em Periódicos Acadêmico-Científico (PAC), veiculados no repositório Qualis CAPES, estrato A1 da Educação, e também do estrato A1 de Ensino, referente aos últimos dez anos.

O termo de busca para o levantamento de informações foi “necessidade formativa” e seus termos correlatos: necessidades de formação, necessidades do professor e necessidades docentes. Vale ressaltar aqui que o recurso dos termos correlatos, não contribuiu para aumentar o quantitativo de artigos encontrados. Para

a identificação e coleta inicial dos artigos, foram analisados os títulos, resumos e palavras-chave.

Seguindo os critérios preestabelecidos, iniciou-se a busca por artigos publicados nos PAC nacional. Todos os periódicos Acadêmicos-científicos nacionais classificados como estrato A1 – Educação, e A1- Ensino foram acessados por meio de suas páginas eletrônicas, e lidos os títulos, resumos e palavras-chave de cada artigo publicado nas referidas revistas. Caso um dos termos de busca estivesse presente, o artigo seria baixado para análise posterior. Foram identificados 6 artigos publicados entre os anos de 2005-2016. Destes trabalhos encontrados, 4 foram classificados como pesquisa empírica referente ao estrato A1 Educação, e 2 como ensaios teóricos.

O quantitativo de artigos identificados, selecionados e classificados como pesquisas empíricas A1 Educação referem-se aos seguintes PAC: Educação & Realidade (01), Educar em Revista (02) e Educação e Pesquisa(1). E os artigos classificados como ensaios teóricos pertencem aos seguintes periódicos: Revista Ciência e Educação (01); Cadernos de Pesquisa (01). Neste trabalho realizaremos apenas a análise dos artigos classificados como pesquisa empírica.

Ao longo da busca por artigos publicados sobre a temática específica nos PAC nacionais, o que chamou a atenção foi a moderada quantidade de publicações envolvendo a temática. Cabe aqui ressaltar o que Rodrigues e Esteves (1993) já mencionaram em seus trabalhos, ou seja, a pouca investigação e produção científica sobre a temática da “necessidade formativa” podem ser explicados pelo seguinte motivo: a grande maioria das formações oferecidas à comunidade docente não teve a preocupação com a investigação preliminar, para conhecer as reais necessidades formativas desses profissionais.

A fim de extrair informações dos artigos identificados e selecionados, utilizamos no âmbito do grupo de estudos INOVAEDUC, roteiros de análise textual para a coleta de informações, conhecidos pela sigla ABPDA (Aspectos Básicos para Produção, Descrição e Análise). Estabeleceu-se a priori os seguintes critérios de acordo com roteiro (pesquisa empírica) para analisar as pesquisas selecionadas: foco/temática; objetivo/problema; relevância/pressupostos; fontes e instrumentos para coleta de informações; e evidências e constatações.

Dos artigos selecionados para a análise textual, constatou-se que 2 apresentam resultados de pesquisas que preocupam-se em evidenciar

objetivamente as necessidades formativas dos professores de escolas de Educação Básica. O terceiro artigo selecionado, investiga os saberes e concepções dos futuros professores de Matemática e de Letras sobre a profissão docente. E o quarto artigo analisado traz resultados de investigação realizada sobre a formação dos professores universitários que trabalham em cursos de Pedagogia na modalidade EaD.

A partir de agora detalhamos as categorias de análise construídas a priori, com o auxílio dos roteiros de análise ABPDA.

No que se refere ao foco e a temática observou-se que todos os artigos selecionados abordam a temática da formação de professores. Apenas um artigo apresenta o foco que é “Saberes docentes na concepção de acadêmicos de licenciatura”. No entanto os sujeitos investigados se encontram em diferentes etapas de formação, ou seja, professores da educação básica, acadêmicos de licenciatura e ainda professores formadores, de nível superior.

Quanto à relevância e pressupostos apresentados nas pesquisas analisadas, podemos destacar duas categorias a *posteriori*: necessidades formativas e concepções sobre a profissão docente. Na categoria “Necessidades formativas” pertencem 3 artigos que assim justificaram a realização de seus trabalhos: compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores dos anos iniciais do município de Presidente Prudente, para planejar ações formativas que atendam as necessidades desses profissionais; realizar levantamento de informações junto aos professores sobre suas necessidades formativas para subsidiar cursos de formação contínua oferecido pela instância municipal; e conhecer a formação que recebem os professores formadores e tutores que trabalham na modalidade EaD, tendo em vista que esse modo de ensino é recente no Brasil, e surgiu para suprir a necessidade de formação dos professores da educação básica, e ainda facilitar o seu acesso ao ensino superior.

Enquanto que o artigo, cujo pressuposto foi categorizado como “concepções sobre profissão docente”, refere-se às concepções sobre a profissão docente. a preocupação dos investigadores em conhecer as concepções que os acadêmicos de licenciatura em matemática e Letras têm sobre saberes e profissão docente;

Os objetivos dos trabalhos analisados possuem ligação com o processo formativo dos professores. Sobre o assunto “objetivos e questões de pesquisa”, elaboramos três categorias de análise a saber: formação de professores; profissão

docente e necessidades formativas. Na categoria “Formação de professores” foram identificados dois artigos, que apresentaram os seguintes objetivos: identificar a formação que possuem os professores que trabalham nos cursos de pedagogia do programa Universidade Aberta do Brasil, oferecidos pela Universidade Estadual do Ceará (UAB/UECE); e refletir sobre a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental de acordo com as dificuldades e as necessidades formativas apresentadas por eles. A categoria “Profissão docente”, um artigo encontrado, teve por objetivos conhecer os processos de aprendizagens vividos pelos acadêmicos de licenciatura; e identificar o que os estudantes compreendem sobre profissão docente. E na terceira categoria “Necessidades Formativas”, foi identificado o seguinte objetivo: : identificar o perfil dos professores da rede municipal; e identificar as necessidades formativas destes professores.

No que se refere a coleta de informações para as pesquisas empíricas aqui apresentadas, identificamos três categorias de sujeitos a saber professores formadores e tutores de cursos de pedagogia a distancia; acadêmicos dos cursos de Letras e Matemática que cursavam o quarto semestre das respectivas licenciaturas; e ainda professores dos anos iniciais da educação básica que trabalham no estado de São Paulo (2 artigos).

Entre os instrumentos usados para a coleta de informações destaca-se por unanimidade a utilização do questionário. O único diferencial, no uso deste método de coleta de dados, foi que em uma das pesquisas, utilizou-se um questionário com perguntas abertas, oportunizando ao sujeito emitir a sua opinião sobre questões relevantes à pesquisa. Enquanto que nos outros três trabalhos foram aplicados questionário survey, com a justificativa de que precisavam atender a um grande número de professores (sujeitos).

No que se refere a análise das informações coletadas pelos investigadores das pesquisas empíricas, dois utilizaram o auxílio de software SPSS (Statistical Package for the Social Science), o que permitiu, segundo estes autores, a construção de gráficos e tabelas e o cruzamento de informações. Os demais investigadores (2) realizaram a análise das informações e construíram as categorias (eixos) manualmente.

Na categoria resultados e constatações, os trabalhos analisados elencaram uma diversidade de constatações, as quais relacionamos a duas categorias: “formação do professor” e “Necessidades formativas”. Em todos os artigos

analisados, há a constatação da predominância do segmento feminino trabalhando no magistério.

Na categoria “Formação”, os principais resultados alcançados por meio das investigações foram a descontinuidade do trabalho profissional em cursos de EaD, e a falta de preocupação com a formação inicial e contínua destes profissionais formadores de professores. Na análise das informações coletadas com acadêmicos de licenciatura (letras e matemática) ficou evidenciado que os futuros professores se preocupam com a aprendizagem dos alunos, para eles o professor é um educador movido por valores e ideais. No entanto, estes mesmos acadêmicos não reconheceram teorias educacionais subjacentes à ação pedagógica de um professor em situação específica (aula diferente). Para esses licenciandos, não está consolidado o conceito de educação e ensino, pois se utilizam do senso comum para respondê-lo. Constata-se também ideias dicotômicas nas respostas dos sujeitos que em alguns momentos afirmam algo e outros negam, se contradizendo, ou seja, num dado momento criticam a formação inicial recebida justificando a ausência de saberes do campo da educação, enquanto que em outro momento privilegiam os saberes específicos da matéria a ensinar, aprendidos no curso de licenciatura.

Ainda sobre as constatações evidenciadas nos artigos, na categoria “Necessidades Formativas” foram mencionadas como dificuldades enfrentadas pelos professores dos anos iniciais das escolas públicas o número excessivo de alunos; as dificuldades de aprendizagem dos alunos; problemas relacionados ao material didático e a infraestrutura da escola; a heterogeneidade das turmas. Ao serem questionados sobre assuntos que consideram pertinentes para cursos de formação continuada, os professores dos anos iniciais elencaram ser abordado questões gerais que envolvem o trabalho didático; conteúdos específicos sobre as disciplinas que lecionam; e o papel da escola pública e a gestão escolar.

A pesquisa realizada por meio da coleta de informações em artigos de PAC nacionais foi de grande valia para perceber o que já existe consolidado sobre a temática específica das “Necessidades Formativas”. Porém foram percebidas dificuldades na coleta de informações, pela falta de explicitação das mesmas nos textos dos artigos selecionados.

3.SABERES NECESSÁRIOS À DOCÊNCIA

O século XXI iniciou em meio a grave crise econômica, política e social que se instalou tanto no Brasil, como em diversos países do conhecido mundo ocidental. As consequências desta crise também são sentidas na área da educação. Como exemplos podem ser citados os cortes de verbas para a pesquisa acadêmico-científico e projetos de extensão universitária; defasados salários pagos aos professores, se comparado aos proventos pagos aos demais profissionais com formação semelhante; precariedade e sucateamento das instituições públicas de ensino, entre as quais destacam-se as Escolas de Educação Básica.

Na busca por superar problemas educacionais, os órgãos competentes constroem projetos de reforma educacional, modificam propostas curriculares existentes, implementam projetos inovadoras almejando aprimorar os sistemas de ensino, e melhorar a qualidade da educação escolar. Porém as formações oferecidas aos docentes, nem sempre atendem as reais necessidades destes profissionais. E muitas vezes os professores são responsabilizados pelo insucesso escolar dos educandos. Sem ser levado em consideração o contexto envolvido nesse fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Por meio de estudos da literatura especializada, percebeu-se que nos últimos anos foram realizadas diversas pesquisas que visavam compreender os problemas educacionais, bem como apresentar propostas de melhorias para os sistemas de ensino. Entre estes estudos, gostaria de destacar neste trabalho as diferentes caracterizações de tipologias de Saberes Docentes, que chegaram ao Brasil, na década de 1990, com os trabalhos de Tardif, e trouxeram uma nova perspectiva de pesquisa e análise. Pois estes estudos buscam conhecer a realidade dos diferentes contextos de trabalho dos professores, oportunizando voz e vez a estes profissionais.

Para Gauthier, todas as profissões devem possuir um conjunto de saberes formais necessários à execução das tarefas que lhe são exigidas. Porém “ao contrário de vários outros ofícios que desenvolveram um corpus de saberes, o ensino tarda a refletir sobre si mesmo” (2006, p. 20). Na área de ensino, esse conjunto de saberes, referem-se aos conhecimentos, as habilidades e atitudes que um professor precisa dominar para realizar o seu trabalho de modo eficaz em um determinado contexto de ensino.

Para conhecer as possíveis relações entre as categorias de saberes docentes apresentadas na literatura especializada, este capítulo foi estruturado em três momentos. No primeiro buscar-se-á conceituar os termos: saberes, conhecimentos e competências, baseando-se para tal em Bombassaro (1992); Fiorentini, Souza e Melo (1998); e Perrenoud (2000). No segundo momento será realizada uma reflexão sobre a origem e importância da construção de um repertório de Saberes Docentes. E no terceiro momento buscar-se-á relacionar as categorias dos Saberes Docentes construídos pelos seguintes autores Shulman (1986,1987), Gauthier et al. (2006), Pimenta (2005), Saviani (1996) e Tardif (2002).

3.1 CONCEITUANDO CONHECIMENTOS, SABERES E COMPETÊNCIAS

O indivíduo se humaniza compartilhando conhecimentos e saberes com seus semelhantes. Esta atividade tem fundamental importância para a sua sobrevivência, pois desde seu nascimento ele necessita de certos conhecimentos para se relacionar e se adaptar ao meio em que vive. Assim, para Bombasso a “racionalidade e historicidade devem ser considerados a base do propriamente humano, o bastidor sobre o qual se configura tudo que diz respeito ao homem, dos seus desejos às suas realizações” (1992, p.13). É por meio da razão e da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados, que o homem se constitui.

O conhecimento é uma atividade intelectual por meio da qual o homem busca compreender e explicar o mundo em que vive. Além de atividade intelectual, ele é também o resultado desta atividade, ou seja, “um conjunto de enunciados, sistematizados ou não, que o homem produz e do qual necessita, não só para comunicar-se, mas também para sobreviver” (BOMBASSO, 1992, p. 18-19).

Acredita-se ser oportuno fazer aqui a distinção epistêmica entre os verbos “conhecer” e “saber”, que muitas vezes são utilizadas como sinônimo, no cotidiano social. No entanto, eles foram e são amplamente estudados pela filosofia da linguagem. Como este trabalho tem por objetivo encontrar possíveis relações entre as diferentes categorias de saberes docentes, faz-se necessário distinguir estes termos.

Segundo Bombasso, “o saber está vinculado ao mundo prático, o qual não é somente condição de possibilidade para qualquer enunciado, mas também o lugar efetivo onde a enunciação pode ser produzida”(1992, p.21).

Para este mesmo autor, “o uso do verbo ‘conhecer’, diferentemente do que ocorre com o termo ‘saber’, exige sempre um complemento seja ele um nome, um substantivo, um adjetivo substantivado ou mesmo um pronome pessoal”(BOMBASSO, 1992, p.21). Conhecer parece indicar uma convivência do falante com aquilo do qual ele fala. Ou seja, o conhecimento se relaciona a algo ou alguém.

Para Marconi e Lakatos, (2003), o conhecimento científico, não se diferencia do conhecimento popular pela veracidade ou pela natureza do objeto conhecido, o que o diferencia é a sua forma, o modo ou ainda o método e os instrumentos usados para o seu conhecer. Segundo os autores acima citados, “Um mesmo objeto ou fenômeno (...) pode ser matéria de observação tanto pelo cientista quanto para o homem comum; o que leva um ao conhecimento científico e o outro ao vulgar ou popular é a forma de observação”.(2003, p.76).

Grande parcela da produção científica em educação fazem uso dos termos “conhecimento” e “saber” sem distinguir seus significados, como é mencionado pelos autores acima citados, reconhecendo-se que nem mesmo os filósofos possuem uma posição clara no que se refere à diferenciação dos significados destes termos.

No presente trabalho utilizar-se-á a conceituação destes termos, baseado em Fiorentini, Souza e Melo (1998) que elaboraram a seguinte diferenciação:

- *CONHECIMENTO*: “aproximar-se-ia mais com a produção científica sistematizada e acumulada historicamente com regras mais rigorosas de validação tradicionalmente aceitas pela academia”(1998, p.312).
- *SABER*: “representaria um modo de conhecer/saber mais dinâmico, menos sistematizado ou rigoroso e mais articulado a outras formas de saber relativos à prática não possuindo normas rígidas formais de validação”(p.312)

Os termos competência docente são usados tanto direta como indiretamente nos estudos sobre a qualidade do ensino e o trabalho dos professores. O

estudo/discussão sobre competências apareceu no Brasil a partir das concepções norte-americanas, que as definem como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que afetam o desempenho dos indivíduos (inputs), porém algo que o indivíduo já tem. Mais tarde, apropriando-se dos estudos de pesquisadores europeus, com destaque para os autores franceses Le Boterf e Zarifian, e o inglês Jacques, o conceito de competência começou a ser analisado sob novas perspectivas e enfoques. Para a corrente europeia as competências são demonstradas a partir do momento em que os indivíduos atingem e/ou superam os resultados almejados, na sua prática profissional.

Para Fleury competência é “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos e habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo.”(2001, p.188)

Em entrevista a Revista Nova Escola, o sociólogo suíço Perrenoud afirma que “Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”(2000, p.19).

A fim de compreender esse conceito, busca-se em Perrenoud o seguinte exemplo: “Saber orientar-se em uma cidade desconhecida mobiliza as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e os seguintes saberes: ter noção de escala, elementos da topografia ou referências geográficas”(2000, p.19), isso significa que para ser competente precisamos mobilizar várias e diferentes habilidades, precisando para isso de uma base de conhecimentos que serão utilizados.

Acredita-se que o ensino por competência traz melhores resultados se comparado ao ensino de conteúdos isolados, pois ele desafia o discente a resolver situações problema, educando-o para a vida. Pois no atual contexto social, as informações desatualizam-se rapidamente, o que exige que as pessoas estejam sempre estudando, reconstruindo seus conhecimentos e saberes. Assim a competência, uma vez adquirida, possibilita o enfrentamento de situações inéditas com autonomia e proficiência, e viabiliza a aprendizagem de forma continuada ao longo de toda a vida (informação não é conhecimento).

3.2 O REPERTÓRIO DE SABERES DOCENTES QUE CONSTITUEM A PROFISSÃO

A nível internacional existem estudos que buscaram categorizar os saberes dos professores de acordo com as especificidades destes. Destacam-se nessa temática os trabalhos de Shulman(1986, 1987), Gauthier et al. (2006), Tardif (2002), entre outros. As investigações destes pesquisadores buscam caracterizar os saberes necessários a prática profissional dos professores. Assim, nas palavras de Gauthier et al., “se o professor é um agente de primeira importância na busca da excelência educacional e se o desvelamento dos saberes que ele utiliza é uma condição para a profissionalização, quais são então as práticas, os saberes, as competências que aumentam a eficácia do ensino?”(2006, p.61).

Os pesquisadores defendem que ao reconhecer os docentes como sujeitos do conhecimento e produtores de saberes, valorizando sua subjetividade e tentar validar um repertório de conhecimentos sobre o ensino, a partir do que esses professores fazem, sabem e são, é possível construir as bases para a elaboração de programas de formação. Pois o professor, no decorrer de sua prática docente, mobiliza e articula muitos e diferentes saberes.

Para Tardif, “os saberes necessários à prática profissional docentes são construídos a partir do trabalho”(2000, p.11). Este trabalho não pode ser compreendido pela pesquisa como um objeto estático, e sim dinâmico, pois ele exige e gera ação. Podendo ser sumariamente conceituada como uma atividade que se faz, se executa. Porém é realizando-o que os saberes são mobilizados e construídos. Assim, querer estudar os saberes profissionais sem associá-los a uma situação real de ensino, a práticas de ensino e a um professor seria incompreensível. É a mesma coisa que querer estudar uma situação real de trabalho, para isso é necessário ir a campo, observá-lo, analisar os fatores que interferem nele, para poder elaborar as devidas constatações. Não seria possível chegar a constatações semelhantes, se não houvesse esse contato direto com o objeto de estudo. O mesmo pode ser afirmado em relação ao contexto do ensino, ficaria inviável analisá-lo sem levar em consideração as atividades do professor e os saberes que ele mobiliza na sua realização.

Para o autor supracitado, os pesquisadores e formadores que pretendem estudar os saberes profissionais docentes, precisam sair de suas salas, afastar-se

de seus computadores, livros e dos livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir a campo, aos locais onde os professores trabalham, para ver como eles pensam e falam, como ministram suas aulas, como transformam programas escolares para torná-los efetivos, como interagem com os pais dos alunos e com os próprios colegas. O mesmo autor ainda afirma que

Os saberes profissionais também são variados e heterogêneos porque não formam um repertório de conhecimentos unificado, por exemplo, em torno de uma disciplina, de uma tecnologia ou de uma concepção do ensino; eles são, antes, ecléticos e sincréticos. Um professor raramente tem uma teoria ou uma concepção unitária de sua prática; ao contrário, os professores utilizam muitas teorias, concepções e técnicas, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias para os pesquisadores universitários. Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente (TARDIF, 2000, p.14)

Uma questão que tem direcionado os rumos das investigações refere-se aos conhecimentos que os professores necessitam para poder ensinar. As preocupações com essa questão têm levado pesquisadores a adotar o conceito de conhecimento de base, ou seja, se referem aos conhecimentos que os professores devem possuir para realizar um bom ensino. Tanto os saberes da ação docente, quanto os advindos da ciência da educação, das disciplinas, do currículo, da ação pedagógica e do cotidiano, baseiam-se tanto em conhecimentos acadêmico-científicos, que são apropriados para a situação de ensino escolar, quanto em saberes provenientes da própria história de escolarização e experiência de trabalho. Ou seja, os saberes docentes são construídos já desde antes de ingressar em um curso de formação, por meio das experiências como discente; integrando-se a estes saberes, vem os saberes da formação inicial (licenciatura); e também constituem o corpo de saberes do docente, os saberes adquiridos com a experiência profissional e os construídos por meio da formação continuada, como bem nos esclarece Tardif

(...) o saber docente não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (2002, p. 11)

Gauthier et al. (2006) e Tardif (2002), evidenciam que as pesquisas em educação precisam estudar, de forma científica e sistematizada, os saberes docentes para que estes deixem de ser particulares e individuais para poderem ser

compartilhados com outros professores e disseminados nos programas de formação.

o estudo dos saberes profissionais não pode ser reduzido ao estudo da cognição ou do pensamento dos professores (teacher's thinking). Os professores dispõem, evidentemente, de um sistema cognitivo, mas eles não são somente sistemas cognitivos, coisa que é muitas vezes esquecida! Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem.(TARDIF, 2000, p.15).

Fiorentini, Souza e Melo (1998), constataram por meio de suas experiências e pesquisas realizadas “que a capacidade do professor produzir, na reflexão sobre a prática, uma formação diferente daquela idealizada teoricamente, depende, sobretudo, de sua formação teórico-epistemológica” (p. 318-319). É a partir da formação teórica que o professor percebe as relações mais complexas da sua prática docente.

Considera-se importante, ao refletir sobre os saberes necessários à prática docente, trazer aqui as contribuições de Paulo Freire quando afirma que

é preciso que saibamos que sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerancia, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura a justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (2006, p. 136)

Para este autor, o professor é um profissional e ser humano situado histórico-culturalmente, ele produz uma prática pedagógica que pode tornar-se cada vez mais rica e significativa, se forem considerados os saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica democrática ou progressista.

Os aportes teóricos sobre saberes docente abordados neste trabalho, estão fundamentados principalmente nas tipologias construídas por Gauthier(2006) e Shulman (1986, 1987). A construção de um repertório de saberes necessários à profissionalização docente, surgem a partir de questionamentos como “O que precisa saber um professor? “O que deveria saber todo aquele que planeja exercer esse ofício?”(GAUTHIER,2006, p.18).

Shulman e seus colaboradores dedicam-se a investigar quais saberes são necessários ao ensino sob uma perspectiva compreensiva dos conhecimentos e das ações dos professores. Deste modo, a partir de pesquisas sobre os saberes

docentes, os docentes começam a ser vistos como sujeitos de suas ações, protagonistas de suas histórias de vida pessoal e profissional, produtores e mobilizadores de saberes no exercício de sua prática. Empoderando esses profissionais no que se referem as suas concepções de mundo, de alunos, dos conteúdos que ensinam, dos currículos que seguem.

Além de categorizar os saberes necessários à prática docente, as pesquisas realizados por Shulman (1986) e Gauthier et al. (2006), revelam a importância do estudo sistematizado dos saberes mobilizados pelos professores durante a sua prática, para que não fiquem restritos às experiências particulares dos professor, e sim possam ser analisados à luz das pesquisas científicas. Shulman (1986, 1987) iniciou a construção de um repertório que serve de base de conhecimentos (knowledge base), o qual busca compreender como os conhecimentos dos professores são adquiridos e como os novos conhecimentos se combinam com os velhos, para formar uma base de conhecimentos que auxiliará o professor na sua prática profissional.

O repertório de saberes docentes que será analisado neste trabalho, tem diferentes origens, finalidades e contextos. Alguns desses saberes são aprendidos nas Instituições de Ensino Superior durante os cursos de licenciatura, quando o futuro professor aprende os conhecimentos específicos de sua área de atuação, além de conhecimentos gerais e pedagógicos sobre educação e ensino. Outros saberes são construídos pelo docente quando em sua prática profissional, conforme caracterizaremos a seguir.

3.3 POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE AS TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES PROPOSTOS PELA LITERATURA ESPECIALIZADA

Analisando as categorias das tipologias de saberes docentes, dos autores estudados (Shulman (1986,1987), Gauthier et al. (2006), Pimenta (2005), Saviani (1996), Tardif (2002), percebe-se que vários desses saberes/conhecimentos se aproximam, enquanto outros diferem-se totalmente. A seguir serão apresentadas possíveis relações entre as categorias de saberes/conhecimentos já consolidados pela literatura especializada. Conforme apresentado no quadro síntese:

Quadro 1 – Possíveis relações entre tipologias de saberes docentes

TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES					
AUTORES	SHULMAN	GAUTHIER ET AL.	SAVIANI	PIMENTA	TARDIF
SABERES DOCENTES	7 Categorias	6 Categorias	5 Categorias	3 Categorias	4 Categorias
POSSÍVEIS RELAÇÕES ENTRE TIPOLOGIAS DE SABERES DOCENTES	Conhecimento do conteúdo	Saber disciplinar	Saberes específicos	Os saberes da docência – o conhecimento	Saber da formação profissional
	Conhecimento curricular	Saber curricular	Saber didático-curricular	Saberes pedagógicos	Saberes curriculares
	---	Saber experiencial	Saberes da experiência	Os saberes da docência – a experiência	Saberes experienciais
	Conhecimento pedagógico geral	Saber das ciências da educação:	Saber pedagógico	---	Saberes profissionais
	Conhecimento dos contextos educacionais”				
	---	Saber da tradição pedagógica	---	---	---
	---	O saber da ação pedagógica	---	---	---
	Conhecimento dos alunos e de suas características	---	---	---	---
	Conhecimento pedagógico da matéria	---	---	---	---
		---	Saber atitudinal	---	---
			Saber crítico contextual		
	Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases históricas e filosóficas	---	---	---	---

Quadro construído pela autora em dez/16.

- *Saber disciplinar*

Este saber refere-se aos conteúdos específicos de sua área de atuação que o professor precisa dominar para poder ensinar. Esses saberes são produzidos por cientistas e pesquisadores das diferentes áreas disciplinares. O domínio dessa categoria de saberes é necessário à prática profissional do professor. Como esses saberes são privilegiadamente explorados ao longo da formação inicial, muitos professores iniciantes acreditam que estes são a chave para seu sucesso profissional, que ao dominar este saberes, o professor saberá ministrar boas aulas.

Todos os autores apresentados anteriormente construíram essa categoria de saber, porém cada um utilizou uma nomenclatura distinta para a mesma, como: Saber disciplinar (Gauthier et al.); Saberes específicos (Saviani); Os saberes da docência – o conhecimento (Pimenta); Conhecimento do conteúdo (Shulman); e, Saber da formação profissional (Tardif).

Shulman (1986) ao construir esta categoria de conhecimentos, afirma que o professor tem responsabilidades especiais em relação ao conhecimento do conteúdo, servindo como fonte primária do entendimento do aluno com a relação à disciplina. Ou seja, por meio do conhecimento do conteúdo, o docente seleciona e transmite aos seus alunos o que considera essencial e o que pode ser considerado complementar. Ao encontrar-se diante de turmas heterogêneas de alunos, o professor deve ter a capacidade de encontrar diferentes maneiras de explicar os mesmos conteúdos ou conceitos para os discentes, favorecendo suas aprendizagens.

Na perspectiva de Shulman (1986), o conhecimento do conteúdo ultrapassa informações sobre fatos e conceitos intrínsecos à disciplina, ele engloba também a compreensão dos processos de construção e validação dos mesmos. É necessário que o professor domine os aspectos conceituais, as regras e os processos relativos ao conteúdo, e ainda é fundamental que ele tenha uma compreensão substantiva e epistemológica dos mesmos.

- *Saber curricular*

Os autores mencionados neste estudo apresentam esta categoria de saberes docentes, porém com terminologias diferentes. Para Gauthier et al., essa categoria foi denominada de Saber curricular; Saviani se refere ao saber didático-curricular; Shulman cita os conhecimentos curricular; Tardif fala em saber curricular; e Pimenta, saberes pedagógicos;

Essa categoria compreende os conhecimentos selecionados e incluídos nos currículos e programas de ensino, tendo em vista que nenhum saber é ensinado na sua forma “bruta” como é produzida. Por meio do saber curricular, buscam-se estratégias para repassar essas informações, tornando-os conteúdos disciplinares. Esses saberes são produzidos por especialistas de diferentes disciplinas e repassadas aos professores. Para Gauthier et al. (2006), esse saber é reconstruído

pelo professor que, em sua prática, seleciona e reorganiza os programas e materiais disponíveis de acordo com critérios próprios.

Para Shulman (1986), o conhecimento curricular, envolve a compreensão do programa, dos materiais disponíveis para ensinar um conteúdo, dos tópicos específicos para cada nível, entre outros. Para este autor, existem diferentes modos de abordar os conteúdos nos diferentes níveis e séries, que precisam de uma adequação da linguagem, da profundidade, da complexidade que cada situação exige.

De acordo com o autor supracitado, o professor deve ter conhecimento de materiais alternativos para ensinar determinados conteúdos; estar familiarizado com o material curricular que está sendo utilizado por seus alunos em outras disciplinas curriculares; e ainda saber quais assuntos e tópicos da mesma área foram/serão ensinadas em níveis de escolarização anterior e posterior a série em que está atuando. Em outras palavras, o professor deve dominar todo programa de ensino de sua área de formação.

- *Saber das ciências da educação*

Refere-se ao conjunto de saberes a respeito da escola, que são adquiridos ao longo da formação ou em período de trabalho, porém são desconhecidos por outros cidadãos, que não estejam relacionados ao contexto educacional. Esses saberes referem-se a determinados conhecimentos profissionais que, embora não auxiliem diretamente na tarefa de ensinar, fundamentam o trabalho docente. Esses saberes são construídos a partir de leituras e estudos.

Nem todos os autores estudados se referem a essa categoria de Saberes Docentes. Essa categoria é mencionada por Gauthier et al. como “saber das ciências da educação”; Tardif identificou-a como “saberes profissionais”; e Saviani traz nessa categoria o saber pedagógico.

Shulman (1987) dividiu essa categoria de saberes/conhecimentos, em dois tipos de conhecimentos: “Conhecimento pedagógico geral”, referindo-se aos princípios e estratégias de gerenciamento de classe que parecem transcender o conteúdo específico; e ainda “Conhecimento dos contextos educacionais”, onde se refere aos contextos micro (salas de aula, gestão da escola) e aos macros (comunidade e cultura, gestão de classe e de interação com os alunos).

- *Saber da tradição pedagógica*

Esta categoria de saber docente apresentada por Gauthier et al. (2006) esta diretamente ligada aos conhecimentos que o professor tem sobre como ensinar. Qualquer indivíduo que frequentou a escola por algum tempo pode construir esses saberes, mesmo que de forma superficial e limitada. No percurso profissional, esse saber singular, é reconstruído, modificado com o auxílio do saber experiencial e legitimado pelo saber da ação pedagógica. Para Gauthier et al.(2006) essa categoria de saber é construído por meio da observação, experiência e memória de situações pedagógicas. Para muitos profissionais, esses saberes permanecem inalterados, mesmo após a conclusão de cursos de formação.

- *Saberes da experiência.*

Outra categoria de saber docente apresentado por Gauthier et al. e Tardif refere-se aos saberes da experiência. Pimenta também elaborou esta categoria nomeando-a como “os saberes da docência – a experiência”. Saviani não construiu esta categoria de saberes, justificando não se tratar de um conteúdo diferenciado dos demais. Segundo o autor, “com efeito, ainda que integrem o trabalho educativo múltiplos agentes, o núcleo fundamental constitutivo do ato educativo é dado na relação educador-educando”(1996, p.151). De acordo com o autor, experiência que o professor possui, influencia na construção das outras categorias de saberes.

Esta categoria é explicada pelo repertório de conhecimentos que cada professor constrói, sendo influenciado também pelos saberes adquiridos na prática pedagógica cotidiana. É por meio da experiência que o docente vai aperfeiçoando seu trabalho, melhorando sua prática. Porém esse saber é uma construção individual, e privado, ainda pouco valorizado pela academia. Gauthier et al. afirma que “o que limita o saber experiencial é exatamente o fato de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos”(2006, p. 33). Acredita-se que a falta de comprovação científica dificulta o reconhecimento dessa categoria de saberes pela academia.

- *Saberes da ação pedagógica*

É considerado o saber experiencial dos professores a partir do momento em que ele se torna público. De acordo com Gauthier et al. (2006) esta categoria de saberes foi pouco explorada até a presente data. Ela refere-se àqueles

conhecimentos surgidos dos saberes da experiência mas que foram testados e comprovados por meio de pesquisas realizadas em sala de aula. Para os autores acima citados, esses saberes têm fundamental importância na profissionalização do ensino. “Não poderá haver profissionalização do ensino enquanto esse tipo de saber não for mais explicitado, visto que os saberes da ação pedagógica constituem um dos fundamentos da identidade profissional do professor”(GAUTHIER et al., 2006, p.34).

Essa categoria de saber é aprendida a partir de registros, pesquisas, validação e divulgação dos saberes construídos pela experiência, nas instituições escolares e em sala de aula, durante o desenvolvimento do ofício docente.

- *Conhecimento pedagógico da matéria*

Essa categoria de conhecimento foi apresentada por Shulman(1986). Consiste no modo de formular e apresentar o conteúdo para o aluno, tornando-o compreensível para estes. Para isso incluem-se analogias, demonstrações e experimentações. Essa categoria está relacionada à capacidade que o professor tem em transformar o conhecimento do conteúdo que ele possui em formas que sejam pedagogicamente eficazes e possíveis de adaptações às variações de habilidades e contextos apresentados pelos alunos. Esses conhecimentos podem ser construídos na tanto na formação inicial quanto na formação continuada, e ainda no exercício profissional docente, por meio da reflexão sobre a própria prática.

- *Conhecimento dos alunos e de suas características*

Essa categoria de conhecimentos, estudada por Shulman (1987), refere-se às pré-concepções e concepções que estudantes trazem para a natureza da aprendizagem. São as capacidades mentais desenvolvidas pelos alunos para adquirir conhecimentos. Ela é construída pelo professor no exercício profissional docente e ainda por meio da formação continuada, desde que ocorra a reflexão sobre sua própria prática, e ainda estudando aportes teóricos sobre o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Estudos baseados na psicologia cognitiva e psicopedagogia podem auxiliar na consolidação dessa categoria de saberes.

- *Conhecimento de finalidades, objetivos e valores educacionais e suas bases históricas e filosóficas.*

Esse conhecimento se refere ao reconhecimento de como os aspectos históricos e filosóficos, que foram desenvolvidos ao longo da história, estão articulados com as finalidades, objetivos e valores que foram, e estão sendo definidos e adotados pelas instituições de ensino de acordo com o momento sócio-cultural.

Essa categoria apresentada por Shulman, pode ser aprendida tanto na formação inicial como na continuada. Ela se efetiva por meio de estudos de pesquisas acadêmico-científicas e das legislações educacionais.

- Saberes atitudinais

Esta categoria de saberes defendida por Saviani (1996) refere-se aos comportamentos e vivências considerados adequados ao profissional docente. Para o autor, estes saberes formam a identidade do educador, e podem ser construídos tanto por processos espontâneos quanto por processos deliberativos e sistemáticos. Podem ser identificados nesta categoria a disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às dificuldades. Esta categoria interfere diretamente no trabalho do professor.

Diante da apresentação das categorias e relações estabelecidas entre as tipologias construídas por diferentes autores, acredita-se que conhecer o que a literatura especializada já possui consolidado sobre as tipologias de saberes docentes tem grande importância na busca da profissionalização docente. Faz-se necessário que os professores de diferentes áreas de conhecimento conheçam e se apropriem do repertório básico de saberes necessários à sua profissão, para se buscar uma melhor qualidade no processo ensino-aprendizagem.

Com o presente estudo foi possível perceber a preocupação dos diferentes pesquisadores, na busca por construir um conjunto de saberes docentes necessários à prática profissional. Conhecimentos estes, investigados e analisados a partir da prática cotidiana de professores, nos seus diferentes contextos profissionais. Esse modo de fazer pesquisa, ajuda a diminuir a distância entre produção acadêmica e a prática de ensino.

Os saberes docentes devem ser amplamente estudados durante o período de formação inicial dos futuros professores (licenciatura), com o objetivo de prepará-los para os desafios existentes na execução do seu trabalho profissional futuro. Tendo

em vista que os professores geralmente são responsabilizados pelos resultados qualitativos e quantitativos das aprendizagens dos alunos, então deve haver uma maior preocupação com a formação desses profissionais. E conseqüentemente, com os saberes necessários à prática profissional docente.

Quanto à formação continuada, oferecida aos docentes, por meio de cursos de extensão, seminários, congressos, entre outros, acredita-se que deveriam valorizar os saberes já construídos pelos professores, e oportunizar o protagonismo destes profissionais. Em substituição aos cursos comprados fechados, e que muitas vezes não atendem as necessidades formativas das instituições de ensino para as quais foram ofertadas.

4. O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Seguidamente ouvem-se comentários depreciativos sobre o ensino do componente curricular da Geografia nas escolas. Para muitos alunos a Geografia, como matéria de ensino tem importância apenas para a escola. Muitos estudantes não percebem a utilidade desses conhecimentos para sua vida, e por essa razão a consideram desnecessária. Ou então a relacionam a apenas mais uma obrigação a ser cumprida em sua vida escolar, tanto no Ensino Fundamental, como no Ensino Médio da Educação Básica.

Baseado em Kaercher (2007), podemos relacionar esta situação ao fato de que a Geografia, por ter um objeto de estudo bastante concreto, visível e perceptível (o espaço em que vivemos), acaba gerando uma falsa impressão de que tudo é Geografia. Para o autor acima mencionado,

Essa leitura nos deixa como que deitados em “berço esplêndido”, acomodados. Então, o falar de tudo (todos os lugares) nos enche de assuntos, conteúdos, mas à custa de uma reflexão mais fundamentada. A saída mais comum é a prática de sobrecarregar nos conteúdos, sempre tão infíndos, o que nos parece uma saída, uma “fuga para frente.”(KAERCHER, 2007, p. 29)

Devido a pouca reflexão e aprofundamento dos conhecimentos geográficos, Kaercher (2007) compara as aulas de Geografia, a um pastel de vento. “Aparentemente o recheio é vistoso (as temáticas, os conteúdos da Geografia são super atuais, interessantes), mas basta uma mordida, basta adentrar na linha de reflexão e há um desencanto, um certo vazio” (2007, p. 37)

Para o autor, muitos professores de Geografia possuem uma epistemologia/teoria da Geografia frágil e uma condução/concepção pedagógica que se confunde com o construtivismo ou com o laissez-faire, resultando na visão da Geografia ser sinônimo de informações soltas .(2007)

Com o intuito de modificar essa visão equivocada, diversos professores do componente curricular de Geografia buscam meios alternativos para superar essa concepção equivocada. Eles procuram mostrar que os conhecimentos geográficos estão diretamente ligados ao dia a dia das pessoas, ou seja, o ser humano vivencia a geografia mesmo sem ter conhecimento disso. Os saberes que o ser humano utiliza ao longo de seu dia estão direta ou indiretamente ligados aos conhecimentos geográficos, no entanto estes conhecimentos deverão ser estudados, compreendidos para além do senso comum. Segundo Shoko Kimura “a geografia

que, como um dos campos do conhecimento humano, é uma produção social” (2010, p.7). Ela está diretamente relacionada à vida das pessoas. Por ser uma ciência social, ela estuda o espaço construído pelo ser humano, e a relação que estes mantêm com a natureza. Para CALLAI, a geografia é “por excelência uma disciplina formativa, capaz de instrumentalizar o aluno para que exerça de fato a sua cidadania” (2001, p.134).

De acordo com Cavalcanti (2010) a geografia desempenha um importante papel no currículo escolar, privilegiando a formação da cidadania participativa e crítica. Ela pode se tornar uma ferramenta que possibilita aos alunos refletir sobre sua realidade e atuar nela, reconstruindo-a. “O pensar geográfico contribui para a contextualização do próprio aluno como cidadão do mundo, ao contextualizar espacialmente os fenômenos, ao conhecer o mundo em que vive, desde a escala local à regional, nacional e mundial.” (CAVALCANTI, 2010, p.11)

Por meio de estudos realizados em bibliografia especializada, constatou-se que ao longo da história a disciplina geografia escolar foi abordada sob diferentes perspectivas, de acordo com os contextos sociais de cada época. A chamada geografia tradicional, descritiva, preocupava-se em descrever lugares e nomear os diferentes aspectos físicos (nomes de rios, formas de relevo, entre outros), sem oportunizar a contextualização destes aspectos com as construções humanas.

As aulas do componente curricular de Geografia na Educação Básica foram e ainda hoje continuam sendo ensinadas por meio de aulas expositivas, prevalecendo a descrições de fatos e lugares. As metodologias empregadas por muitos professores obrigam os alunos a decorarem as informações para apresentá-las em momentos avaliativos, e assim, demonstrar bom rendimento escolar, boas “aprendizagens”. Alunos passivos reproduzem informações recebidas, sem ao menos compreendê-las, o que torna as aulas ainda mais desinteressantes e sem significado. Para Callai, a aula de geografia

[...] deve permitir que o aluno se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorreram são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento. [...] O aluno deve estar dentro daquilo que está estudando e não fora, deslocado e ausente daquele espaço, como é a Geografia que ainda é muito ensinada na escola: uma Geografia que trata o homem como um fato a mais na paisagem, e não como um ser social e histórico. (1999, p. 58)

Tradicionalmente, os conteúdos ensinados na Geografia escolar são marcados pela fragmentação do saber e pelo distanciamento da realidade cotidiana

dos educandos. Este fato pode ter contribuído para uma aprendizagem mecânica, que em nada ajuda o aluno a dar sentido aos saberes geográficos. Infelizmente, essa é uma realidade que persiste na maioria das escolas brasileiras. Sobre esse assunto Callai (2001 p.139) faz a seguinte observação:

São aspectos naturais e humanos do espaço geográfico, traduzidos em aulas sobre relevo, vegetação, clima, população, êxodo rural e migrações, estrutura urbana e vida nas cidades, industrialização e agricultura, estudados como conceitos abstratos, neutros, sem ligação com a realidade concreta da vida dos alunos.

Faz-se necessário desconstruir a imagem do aluno como um agente passivo e reprodutor das palavras do professor, e percebê-lo como um sujeito transformador que busca construir um conhecimento mutável no tempo e no espaço. O professor precisa repensar sua prática docente, no sentido de inserir em sua metodologia tarefas que desafiem o educando, instigando-o à criticidade, ao envolvimento e comprometimento com a sociedade em que vive e interage. O professor deve ter a consciência de que verdades absolutas e eternas não existem, e que as informações repassadas aos alunos são concepções sócio-culturais que podem ser refugadas no decorrer da história em função de novas circunstâncias construídas.

Diante disso, defendemos que o ensino deve ser um processo de relação mútua entre professor e aluno, caracterizado pela busca interativa de novas formas de aprendizagem que ajudem a tornar a sala de aula um ambiente onde o educando sinta o prazer de estudar, ao mesmo tempo em que seja incentivado à pesquisa, tornando-o dessa forma um investigador na busca conjunta pelo conhecimento.

Por meio do estudo de trabalhos empíricos publicados em Periódicos Acadêmico-Científicos, percebeu-se que o ensino de Geografia vem mudando sensivelmente, embora ainda esteja longe de atingir a maioria dos professores. Para Kaercher (2009), este ensino continua desacreditado, os alunos, no geral, não têm mais paciência para ouvir os professores. É preciso fazer com que o aluno perceba a importância do espaço na constituição de sua individualidade e da sociedade da qual ele faz parte. Nessa perspectiva, há a necessidade de se considerar o saber e a realidade do aluno como referência para o estudo do espaço geográfico.

Atualmente, com a facilidade de acesso às informações, faz-se necessário repensar o ensino de geografia, pois informações podem ser adquiridas por meio de diferentes ferramentas (jornais, livros, revistas, televisão, internet). Não faz sentido professores continuarem a adotar apenas metodologias expositivas, onde o

professor fala e o aluno ouve, o professor dita resumos de “conteúdos” e os alunos copiam no caderno. Há outras possibilidades metodológicas que podem ser utilizadas em aula para favorecer o processo ensino-aprendizagem dos alunos, oportunizando a construção de conhecimentos a partir das informações socializadas. Entre as alternativas metodológicas podemos citar pesquisas bibliográficas, jogos pedagógicos, debates, resolução de problemas, ações que desafiem diferentes habilidades nos alunos, como por exemplo a observação, a comparação, a análise, a interpretação e síntese de conhecimentos construídos. De acordo com Filizola

deve-se, por meio dos conhecimentos geográficos, compreender as forças, as emoções, os sentimentos que unem seres humanos a seus lugares e territórios, e determinam paisagens tão diversificadas. Faz-se necessário desenvolver o raciocínio geográfico e fornecer uma consciência espacial. (...) o raciocínio geográfico diz respeito à maneira particular da Geografia ler o mundo. (2009, p.23)

Portanto, para ensinar geografia nas escolas, não basta apenas dominar os conteúdos e métodos da ciência geográfica. É necessário que o docente considere, além destes, a relação entre essa ciência e sua organização para o ensino. As características físicas, afetivas e socioculturais também influenciam nas aprendizagens dos alunos.

Embora haja um significativo desenvolvimento da pesquisa e da produção científica sobre a prática de ensino e no âmbito específico do ensino de geografia, é sabido que os avanços teóricos obtidos têm chegado lentamente à prática escolar, que permanece em boa parte respaldada em concepções teóricas tradicionais, tanto do ensino quanto da Geografia. (CAVALCANTI, 2010, p.12)

A autora acima citada, também afirma que não existe Geografia escolar de qualidade sem uma ponte que ligue a disciplina à vida cotidiana dos alunos. Para unir esses extremos faz-se necessário repensar a formação dos professores de geografia e o seu ensino nas escolas, a partir da coleta de informações sobre as necessidades formativas percebidas por eles.

Conversando com estagiários, e também com professores de geografia de EEB percebe-se que nos cursos de licenciaturas em Geografia, há a supervalorização do conhecimento disciplinar (específico da área) em detrimento dos conhecimentos das ciências da Educação. Para Cavalcanti, esta formação está “bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da Geografia acadêmica, e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente” (CAVALCANTI, 2006, p.

96). O que acaba resultando em deficiências no processo ensino-aprendizagens na educação básica.

A geografia ensinada nas escolas (Geografia escolar) diferencia-se e ao mesmo tempo mantém íntima relação com a ciência geográfica, construída nas academias. Para Cavalcanti a ciência geográfica é constituída por “teorias, conceitos e métodos referente à problemática de seu objeto de estudo”(2010, p.9). Enquanto que a matéria de ensino de Geografia corresponde ao “conjunto de saberes dessa ciência, e de outras que não tem espaço no Ensino Fundamental e Médio, como astronomia, economia, geologia”(2010, p.9), mas que são utilizadas para a compreensão da dinâmica do objeto de estudo da geografia.

A tarefa de ensinar é bastante ampla e complexa, pois exige que o professor domine, simultânea e integradamente duas grandes categorias de conhecimentos a saber: gestão da matéria e gestão de classe, como apresentaremos a seguir, baseadas em Gauthier et al. (2006).

O trabalho cotidiano do professor não se restringe ao “dar aulas” (execução da aula), ele envolve o desenvolvimento de diferentes ações e tarefas ao longo do dia/semana, para conseguir alcançar os objetivos educacionais de sua área de atuação. Estas tarefas já se iniciam antes da execução da aula, segue durante seu desenvolvimento e ainda após a sua aplicação, onde a aula será avaliada pelo professor. Para melhor compreender as tarefas desempenhadas pelo docente, e sequencialmente podermos identificar as necessidades formativas docentes, utilizaremos neste trabalho os conceitos de gestão da matéria e gestão de classe baseadas em Gauthier et al.(2006).

Para os autores acima citados, a função pedagógica da gestão da matéria relaciona-se ao planejamento, ao ensino e a avaliação da aula desenvolvida. “Ela engloba o conjunto de operações de que o mestre lança mão para levar os alunos a aprenderem o conteúdo”(2006, p. 197). Ou seja nesta categoria de saberes/ações incluem-se o domínio dos conhecimentos curriculares, as estratégias e recursos planejadas para o desenvolvimento das tarefas, o ensino explícito e ainda a avaliação e reflexão sobre a aula executada. Todas estas etapas citadas tem por finalidade, a aprendizagem dos alunos. Assim para lograr êxito no processo ensino-aprendizagem o professor pode utilizar-se de diferentes estratégias de ensino como por exemplo: analogias, exercícios, atividades, metáforas, ilustrações, demonstrações, entre outros.

Por meio do uso de diferentes estratégias, os professores poderão desenvolver suas aulas, tornando os conteúdos interessantes, acessíveis e úteis aos alunos. Ao planejar detalhadamente a aula, o docente poderá antever com maior clareza as eventuais dificuldades e problemas que poderão surgir no processo ensino-aprendizagem dos conteúdos pelos alunos, e buscar alternativas de expor um mesmo conteúdo de diferentes maneiras para sanar dificuldades, tornando-o compreensível. Buscamos dessa forma contribuir para superação de uma Geografia descritiva que insiste em se fazer presente nas escolas, como obstáculo à afirmação da Geografia Crítica, já divulgada há mais de três décadas (KAERCHER, 2007).

Concordamos com Castellar (2003) quando insiste na centralidade do papel do professor no processo ensino-aprendizagem, afirmando que

a tarefa docente consiste em organizar, programar e dar seqüência aos conteúdos de forma que o aluno possa realizar uma aprendizagem significativa, encaixando novos conhecimentos em sua estrutura cognitiva prévia e evitando, portanto, uma aprendizagem baseada apenas na memorização. Os componentes que interferem na aprendizagem são de ordem cognitiva e afetiva e a atuação do professor deve estar voltada para esses aspectos que vão determinar a qualidade do ensino. (...) A decisão do conteúdo a ser trabalhado é do professor e esta decisão deve estar apoiada em uma análise do conhecimento já elaborado que se deseja ensinar. (2003, p.56)

No processo de ensino-aprendizagem da Geografia é preciso levar em consideração o que desperta prazer e curiosidade no educando, por isso, a necessidade de utilizar diferentes meios que possibilitem a busca e construção de novos conhecimentos. O uso do termo “estratégias de ensino” refere-se aos meios utilizados pelos docentes na articulação do processo de ensino, de acordo com cada atividade e os resultados esperados. Anastasiou e Alves (2004) advertem 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. (2004, p. 71)

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, as estratégias de ensino são aspectos fundamentais na atuação do docente. Porém o sucesso de uma estratégia de ensino-aprendizagem irá depender da integração de elementos relacionados tanto ao professor quanto ao aluno, fatores estes que implicam motivação, conhecimento e principalmente persistência. No processo de ensino-

aprendizagem, vários são os fatores que interferem nos resultados esperados como: as condições estruturais da instituição de ensino, as condições de trabalho dos docentes, as condições sociais dos alunos, e ainda os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho .

A definição do uso de determinada estratégia de ensino-apredizagem considera os objetivos que o docente estabelece e as habilidades a serem desenvolvidas em cada série de conteúdos. No entender de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 195) “a respeito do método de ensinar e fazer aprender (ensinagem) pode-se dizer que ele depende, inicialmente, da visão de ciência, de conhecimento e do saber escolar do professor”.

O ensino da Geografia abre um leque de possibilidades para o uso das mais variadas linguagens. O importante é que estas sirvam como fonte complementar, e que o professor saiba utilizá-las, problematizando conteúdos para desenvolver competências e habilidades que permitam ao educando não só descrever o espaço, mas compreendê-lo, analisá-lo, fazer sua leitura e nele atuar, aguçando sua capacidade argumentativa, participativa, e construtiva. Assim, estaremos evitando a rotina presente na sala de aula do ensino tradicional e contribuindo para uma verdadeira educação geográfica.

Os recursos didáticos são as ferramentas utilizadas pelo professor para facilitar o processo ensino-aprendizagem, eles podem ser os mais simples como o pincel, apagador ou os mais sofisticados como o computador, data show, câmera digital. Qualquer objeto pode tornar-se um recurso desde que estabeleça uma relação de interação recíproca com o aluno na construção do conhecimento, ou seja, é o meio para se chegar a um fim. A utilização de recursos consiste em uma mudança que abrange desde o próprio uso como também a postura do professor em abandonar práticas tradicionais que não se enquadram nos novos padrões educacionais.

Para este trabalho, partimos da hipótese de que os recursos didáticos têm papel importante no processo de ensino-aprendizagem, já que servem de apoio ao professor na mediação entre o conhecimento vivido no cotidiano e aquele construído na sala de aula. O professor deve buscar meios para superar problemas como o desinteresse dos alunos e/ou as deficiências do ambiente escolar, o que pode ocorrer com a utilização de recursos didáticos, tanto tradicionais, quanto modernos. O recurso didático, por sua vez, não tem a capacidade de garantir inteiramente a

aprendizagem do aluno, mas desperta nesse um interesse maior na aula, pois oferece ao educando a oportunidade de trabalhar com elementos que o permitam ser protagonista na construção do conhecimento.

É importante o professor trabalhar com diferentes estratégias de ensino e utilizando-se de diferentes recursos didáticos na perspectiva de estabelecer um diálogo na relação educador/educando, dando novos rumos ao ensino-aprendizagem da Geografia, porém é necessário compreender que o objetivo ao se utilizar um recurso didático não é somente o novo, mas buscar metodologias que permitam uma abordagem mais lúdica referente ao conteúdo da disciplina.

O quadro negro e o livro didático são componentes importantes no processo de aprendizagem, mas podem ser substituídos por outras ferramentas que garantam uma forma mais dinâmica de ensino, sendo, portanto, utilizadas de maneira a possibilitar a melhor compreensão dos conteúdos abordados e o alcance dos objetivos propostos. Porém cabe salientar que, para que ocorram aprendizagem, o recurso didático tem que ser usado de forma a problematizar os conteúdos com a mediação do educador. Para Callai, os recursos usados em aulas de Geografia, como quadro, mapa e livro didático continuam sendo importantes para professores e alunos explorarem textos, imagens e representações para por meio destes materiais desenvolvam habilidades geográficas como: observação, descrição, correlação, representação, análise e síntese (CALLAI, 1999).

Os jogos também podem representar um meio didático de importante valor, uma ferramenta instigante para o ensino da Geografia, pois tem um caráter desafiador, permitindo desenvolver no discente a capacidade ativa de raciocínio, além de trabalhar a vontade de autossuperação diante dos desafios e a busca de novas estratégias para o alcance dos seus objetivos.

Paralelamente aos jogos, o professor pode trabalhar com recursos de circulação social, como por exemplo, a produção conjunta (educador/educando) de documentários e vídeos educativos ou a utilização da música para abordar assuntos relacionados ao conteúdo em curso.

Outro recurso bastante utilizado em sala de aula por professores de Geografia são os livros didáticos. Discutindo sobre a relevância destes, Castrogiovanni & Goulart (1998), mencionam que

O livro didático, frente às atuais condições de trabalho do professor de geografia, torna-se cada vez mais um instrumento, senão indispensável, pelo menos necessário como complemento às atividades didático-

pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis(1998, p.129).

A utilização somente do livro didático, portanto, pode ocasionar limitações no processo de ensino e aprendizagem, gerando diversas problemáticas no que se refere ao envolvimento de estudantes na construção dos conhecimentos. O ensino de Geografia pode acabar tornando-se restrita no momento que este recurso didático tornar-se uma bíblia para os docentes. Ou seja, diversos professores acabam planejando e organizando suas seu trabalho, seguindo a sequência do livro didático, sem mudar e/ou acrescentar algo aos temas apresentados no livro. Para Callai (2013), o livro didático é uma ferramenta de fácil acesso ao aluno, e auxilia na construção das aprendizagens, desde que o professor saiba fazer uso das informações contidas nele, oportunizando a construção de aprendizagens. Para a autora,

não há maiores problemas em fazer uso do texto do livro escolar, pois ele muitas vezes é o único livro a que o aluno tem acesso e, portanto, indispensável. O que se faz necessário é a clareza dos aportes teóricos da disciplina escolar, dos aspectos pedagógicos que dizem respeito ao ensinar, mas, principalmente, conseguir fazer as escolhas, e estas podem e devem ser realizadas a partir do conhecimento sobre para que serve a disciplina escolar, qual é o significado da Geografia escolar no contexto da escolarização formal, quais os objetivos que lhe cabem e, diante disso verificando qual é a melhor e mais adequada forma de trabalhar os conteúdos. (CALLAI, 2013, p.59)

Dando continuidade ao levantamento de estratégias favoráveis à construção da aprendizagem dos discentes, outra sugestão é utilizar a linguagem das mídias associada ao tema que está sendo trabalhado em aula, seja por meio de suas mais diferentes faces (textos, músicas, figuras, charges, etc.). Desta maneira nota-se que o aluno acaba se envolvendo e prestando mais atenção, do que se apenas utilizar o livro didático.

Os mapas, são recursos gráficos bastante utilizados em aulas de geografia, pois permitem um maior entendimento dos fenômenos que atuam no espaço. No entanto é importante que o professor oriente e desperte nos alunos a necessidade da correta interpretação deste aparato, para que seja desenvolvida, no educando, habilidades de localização e leitura do espaço próximo ou distante, aonde ocorrem os fenômenos em estudo.

De acordo com Pontuschka e Kaercher, os mapas são pouco explorados em sala de aula, apesar de serem um instrumento didático importante no ensino de

Geografia, pois, através deles, o estudante compreende e desenvolve capacidades sobre a representação espacial. Alguns professores utilizam este instrumento como se fosse um conteúdo a mais a ser ensinado nas aulas, e depois ele é esquecido. Não sendo utilizado como ferramenta para a compreensão de outros conteúdos e informações. Sabendo que o ensino cartográfico não é tão valorizado nas escolas como deveria:

Tanto os mapas murais como os atlas, na condição de instrumentos pedagógicos deveriam ser presença obrigatória na sala de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico. (PONTUSCHKA 2007, p. 326)

Uma outra categoria de conhecimentos que o docente precisa dominar é identificado por Gauthier et al. (2006) como Gestão de classe, caracterizada como um conjunto de regras e de disposições necessárias para criar e manter um ambiente ordenado favorável tanto ao ensino quanto a aprendizagem. De acordo com os autores acima citados, “a ordem é necessária mas nem por isso constitui uma garantia absoluta de aprendizagem e para o bom êxito escolar” (GAUTHIER et al., 2006, p. 240).

É importante afirmar que a gestão de classe depende do contexto. Mesmo que seus princípios possam ser aplicados de maneira geral, a definição da ordem muda segundo as atividades propostas, o tempo disponível, a organização material e social, assim como em função do padrão de comunicação privilegiado.

Se é certo que a estruturação do ambiente físico aparece como uma variável importante para os professores, também é essencial para eles planejar como ele será utilizado. O planejamento da gestão de classe deve incluir rotinas capazes de prever deslocamentos fluídos no espaço e transições rápidas entre atividades, permitindo assim empregar muito mais tempo nas atividades escolares. (GAUTHIER et al., 2006, p.243)

Na categoria de gestão de classe engloba-se o trabalho de preparação e de planejamento que conduz a tomada de decisões. As decisões dizem respeito as atitudes do professor; a interação entre alunos, e entre alunos e professor; a aplicação de medidas disciplinares sempre que as regras da turma forem violadas. A ideia de gestão de classe, refere-se estabelecimento e manutenção de uma ordem não só relacionada ao comportamento dos alunos, mas também para que os objetivos propostos pelo professor sejam atingidos no desenvolvimento de sua aula.

Baseado em Gauthier et al., e refletindo sobre o trabalho em sala de aula, defende-se que a gestão da classe é um fator determinante no processo de ensino e

de aprendizagem, sendo essencial ao professor, logo no início do ano letivo, construir, implantar, estabelecer e comunicar as regras e os procedimentos que serão desenvolvidos e cobrados durante o trabalho escolar. Dentro da gestão da classe, Gauthier (2006, p. 241) aponta que as rotinas contribuem para a organização da sala e que, mesmo sabendo que, muitas vezes, na falta de informações, o professor acaba agindo orientado pelas suas crenças em relação ao processo de ensino e de aprendizagem, é importante para o professor: conhecer a matéria que ensina; conhecer aqueles a quem vai ensinar; e saber em que momento assumir o controle ou a liderança da classe.

Ao apresentar, neste capítulo, sugestões de recursos pedagógicos e estratégias de ensino para as aulas de geografia, não pretendemos trazer receitas de como “dar aulas” ou de como ensinar geografia, mas mostrar que existem opções que podem auxiliar o professor a desenvolver seu trabalho de forma mais prazerosa e rica em sala de aula, tanto para ele, quanto e principalmente para seus alunos.

Para irmos além da aula descritiva e distante da realidade do estudante, cabe ao professor o esforço de trazer para o contexto em que o aluno está inserido aquilo que está sendo estudado. Portanto, é fundamental a utilização de práticas e linguagens que fogem da rotina da sala de aula (aulas expositivas, livro didático, etc.). Essas novas ferramentas estabelecem uma dinamicidade na construção do conhecimento e da aprendizagem.

Diante do exposto, concluímos que as diferentes linguagens de ensino são importantes ferramentas no processo de aprendizagem da Geografia, apresentando-se como uma forma de resgatar nos alunos a vontade e o prazer pela ciência geográfica, desprendendo-a de verdades absoluta.

5. ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo apresenta o percurso metodológico que seguimos para atingir o objetivo proposto. Nele apresenta-se a natureza da pesquisa, o problema de investigação e as questões norteadoras para a resolução do problema; os sujeitos e instrumentos escolhidos para a coleta de informações; e ainda os procedimentos adotados para organização e tratamento das informações coletadas.

5.1 PROBLEMA E QUESTÕES DE PESQUISA

Como já foi anunciado no final da introdução, este trabalho teve por objetivo “estabelecer possíveis relações entre as necessidades formativas de professores de Geografia atuantes na Educação Básica e os Saberes necessários à docência apresentados pela Literatura Especializada”. Para alcançá-lo, elaboramos um problema com o seguinte enunciado: ***“De que formas as necessidades formativas permeiam a prática docente de professores de Geografia atuantes na Educação Básica?”***

Para melhor potencializar a coleta de informações estabelecemos a partir deste problema, 4 questões de pesquisa a saber:

- 1- Que necessidades formativas que costumam ser identificadas por professores de Geografia da EB no desenvolvimento de sua prática docente?
- 2- Que situações vivenciadas por professores de Geografia da EB no seu cotidiano profissional costumam desencadear suas necessidades formativas?
- 3- Como professores de Geografia da Educação Básica costumam buscar respostas às suas necessidades formativas?
- 4- Que ações formativas costumam ser oportunizadas por escolas de EB para auxiliar os professores na superação de suas necessidades formativas?

5.2 NATUREZA DA PESQUISA

Este trabalho de pesquisa construiu-se por meio de uma abordagem qualitativa. Esta escolha ocorreu por acreditarmos que a pesquisa qualitativa oportuniza um olhar diferenciado sobre o objeto de estudo, permitindo ao investigador observar e analisar as subjetividades envolvidas nos contextos sociais onde estão inseridos os docentes, sujeitos de nossa pesquisa.

De acordo com Flick (2009), a pesquisa qualitativa visa descobrir o novo e desenvolver teorias empiricamente fundamentadas. A validade do estudo é avaliada com referência ao objeto que está sendo estudado, sem guiar-se exclusivamente por critérios científicos teóricos, como na pesquisa quantitativa. Para Sampieri, Collado e Lúcio, “o foco da pesquisa qualitativa é compreender e aprofundar os fenômenos, que são explorados a partir da perspectiva dos participantes em um ambiente natural e em relação ao contexto”(2013, p.376)

Neste tipo de investigação, a subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, tornam-se parte do processo da investigação. As reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações e sentimentos tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação, e são, portanto, documentados em diários de campo ou protocolos de contextos.

Ao se referir as pesquisas em educação, Ghedin e Franco afirmam que “a pesquisa e a produção do conhecimento em educação é um processo objetivo e subjetivo” (2011, p.103). Ela pode ser considerada objetivo porque relaciona-se a um objeto de investigação, e é subjetivo porque envolve sujeitos, pessoas. Ainda segundo os autores mencionados, nesse envolvimento entre objetividade e subjetividade o sujeito ao produzir conhecimento, transforma e é transformado por ele. A ação de produzir sentidos, de analisar o objeto para interpretá-lo, também constitui a realidade a ser compreendida. Isso requer do pesquisador o desafio de considerar a complexidade como inerente ao fenômeno educativo, e mais que isso, levar em conta a possibilidade de assumir atitudes metodológicas que adentrem e busquem sentido nas tramas do complexo, do caótico, do imprevisto.

Diante dos argumentos trazidos acima, baseados nos diversos autores, acreditamos que uma pesquisa de abordagem qualitativa, poderá coletar

importantes informações para responder ao nosso problema de pesquisa, enriquecendo o trabalho.

5.3 FONTES PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

Para a coleta de informações sobre Necessidades Formativas, foram definidas três fontes de informação a saber:

- **Sujeito:** Foram convidados para colaborar com a pesquisa professores efetivos, licenciados em Geografia, que trabalham em escolas da Educação Básica da REPE/RS, localizadas no perímetro urbano de Santa Maria, RS;
- **Espaço:** Aulas de Geografia;
- **Documentos:** Atas de reuniões pedagógicas e de ações formativas ocorridas nas escolas.

Havíamos nos proposto a analisar informações contidas nas atas de reuniões pedagógicas e de ações formativas das escolas, para conhecermos as formas de superação das dificuldades percebidas nestas instituições. No entanto, contatando as coordenadoras pedagógicas para pedir autorização para acessar estes documentos, elas relataram que suas instituições não redigem atas de momentos formativos e/ou de reuniões realizadas. Elas possuem o hábito de elaborar pautas dos encontros e repassar aos professores, porém não registram as decisões tomadas em atas. Uma coordenadora comentou que mesmo tendo consciência da importância do registro dos assuntos tratados e decisões tomadas em atas (documentar a ação), esta é uma falha que sua escola ainda não superou, talvez sendo justificada pela correria do cotidiano da instituição, ou ainda pela falta de uma melhor organização da coordenadora pedagógica. Assim, diante dos retornos das coordenadoras pedagógicas, não foi possível realizar o levantamento de informações por meio do Roteiro de Análise Textual, nosso terceiro instrumento de coleta de informações.

Diante do exposto, adotamos dois instrumentos para a coleta de informações a saber: observação de aulas de geografia dos sujeitos que permitirem; e entrevista gravada de acordo com o roteiro estruturado (ver apêndice D) com os sujeitos que aceitarem colaborar.

A organização metodológica de nossa pesquisa está representada no quadro a seguir.

Quadro 2 – Fontes e instrumentos utilizados para responder as questões de pesquisa.

QUADRO PRINCIPAL PARA COLETA DE INFORMAÇÕES					
QUESTÃO DE PESQUISA		FONTES PARA COLETA DE INFORMAÇÕES/ INSTRUMENTOS PARA COLETA DE INFORMAÇÕES			
		FONTE Modalidade Tipo	SUJEITO	ESPAÇO	DOCUMENTO
N.	ENUNCIADO	Instrumento	Professores de Geografia	Aulas de Geografia	Atas de reuniões Pedagógicas
			Entrevista	Observação	Roteiro de Análise textual
1.	Que necessidades Formativas costumam ser identificadas por professores de Geografia da EB no desenvolvimento de sua prática docente?		3, 7, 18	x	---
2.	Que situações vivenciadas por professores de Geografia da EB no seu cotidiano profissional costumam desencadear suas necessidades formativas?		4, 5, 6	x	---
3.	Como professores de Geografia da Educação Básica costumam buscar respostas às suas necessidades formativas?		8, 12, 15, 16, 17	---	---
4.	Que ações formativas costumam ser oportunizadas por escolas de EB para auxiliar os professores na superação de suas necessidades formativas?		9, 14	---	x

Fonte: Quadro elaborado pelo Prof. Dr. Eduardo Terrazzan, e utilizado por integrantes do INOVAEDUC.

Definimos que o universo desta pesquisa abrangeria as EEB da cidade de Santa Maria, RS. Esta escolha foi motivada pela facilidade de deslocamento até as escolas para a realização das entrevistas e da observação de aulas que foram os

instrumentos utilizados para a coleta de informações. Tendo em vista que a pesquisadora é docente da Educação Básica, e não teria disponibilidade para se deslocar a outras cidades, para a coleta de informações.

5.4 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

Para alcançar o objetivo proposto, foram utilizados dois instrumentos para coleta de informações (entrevista, observação de aula). A escolha por mais de um instrumento distinto para a coleta de informações, teve a intenção de cruzar as informações, no momento da análise, para assim garantir uma maior confiabilidade nos resultados alcançados. Para Rodrigues e Esteves (1993) “a seleção de métodos e de procedimentos para levar a cabo a análise de necessidades não é mera escolha técnica” (p.33). Ela deve ser planejada com todo o cuidado, levando-se em consideração a resolução do problema de pesquisa.

Muitos instrumentos de coleta de informações, mesmo que cuidadosamente construídos, podem não fornecer dados significativas sobre o objeto de estudo, e apenas indicar algum grau de concordância dessa população, em relação aos itens propostos pelo investigador. Este fato levou-nos a adotar mais de um instrumento, para podermos complementar e/ou confrontar os dados coletados por meio de entrevista, com a observação da prática pedagógica do professor. No que se refere a nossa investigação, que tem como foco as necessidades formativas, é importante destacar, conforme elencado por Rodrigues e Esteves, que “a análise de necessidades está longe de se poder descrever como exacta”(1993, p.35). Assim, para legitimar seu estudo, faz-se necessário explicar com rigor os procedimentos adotados ao longo da pesquisa, para com isso poder validá-la.

5.4.1 Observações

Optou-se por utilizar o instrumento de observação por considerar que ele favorece a coleta de dados qualitativos, o que contribui significativamente para a pesquisa, principalmente por oportunizar o cruzamento de informações com os dados coletados por meio da entrevista estruturada. A escolha também é justificada por este ser um instrumento ricamente usado pelo ser humano na construção do conhecimento, seja em pesquisas científicas, ou observações cotidianas do senso

comum. Pois grande parcela do que sabemos sobre as pessoas que convivem conosco é resultado de observações mesmo que informais que fazemos, em nosso dia a dia.

Para Vianna (2003, p. 12) “a observação é uma das mais importantes fontes de informações em pesquisa qualitativa em educação. Sem acurada observação, não há ciência.” Porém esse método tem como fator limitante, o tempo. Ou seja, para coletar informações relevantes sobre o objeto de estudo é necessário que o investigador tenha tempo, além de que essa metodologia exige maior envolvimento pessoal do pesquisador.

É importante ressaltar também que as anotações das observações devem ser cuidadosas e detalhadas, pois constituem os dados brutos da pesquisa. De acordo com o autor acima citado, os apontamentos feitos preferencialmente em “Diários de Campo” devem ser os mais completos possíveis, pois serão uma importante ferramenta para a análise das informações coletadas. Assim, precisamos atentar para que as observações de cunho científico colem dados que realmente sejam válidos e confiáveis (VIANNA, 2003).

Mesmo sabendo que a observação é uma prática cotidiana, para a pesquisa científica precisa-se de formação para praticá-la, ou seja, é necessário um treinamento prévio para proporcionar mais segurança no seu desenvolvimento. No contexto educacional, amplo e complexo, o pesquisador deve definir antecipadamente o que irá observar. Pois não tem como abarcar tudo. Como esclarece Vianna (2003), “A observação (...) possui suas limitações. É impossível observar a tudo. Assim o que observar — situações, ocorrências, comportamentos ou ações — depende do problema a ser investigado ou do objeto de estudo” (p.44).

De acordo com Gray (2012, p.320), “A observação não é simplesmente uma questão de olhar algo, e depois anotar “os fatos”. Ela é um processo complexo que combina sensação (vista, som, toque, cheiro e até mesmo gosto) e percepção.”

No que se refere ao planejamento e a implementação do instrumento de observação, Vianna (2003) alerta para a existência de alguns problemas que devem ser observados. Entre esses problemas o autor acima mencionado, cita três principais:

- (...) é preciso usar metodologias adequadas, a fim de evitar a identificação de fatores que tem pouca ou mesmo nenhuma relação com o comportamento complexo que se deseja estudar.
- Outro problema refere-se à determinação do grau de influência que a presença do observador pode causar, modificando o contexto e mesmo a situação observada.
- Em observações em sala de aula, uma mudança que se opere no comportamento do professor e no dos alunos, pela presença do observador, pode comprometer todo o trabalho de pesquisa.

Para a coleta de informações sobre necessidades formativas, adotou-se a observação do tipo não participante, que, segundo Flick (2009, p. 205), aproxima-se da ideia de um observador que só observa e não interage com os demais presentes, com objetivo de não influenciar no evento durante a observação. No entanto cabe salientar que houve o consentimento dos colaboradores envolvidos. Para a coleta de informações definiu-se observar as ações de professores e alunos em sala de aula (gestão de aula e gestão da matéria), com a finalidade de perceber por meio de suas subjetividades possíveis necessidades formativas.

Aliado ao instrumento de observação, adotamos também o instrumento da entrevista. Justificando por meio das palavras de Vianna (2003) que a adoção da metodologia da observação, não exclui, a utilização de outros métodos de coleta de dados, que são válidos nos trabalhos de pesquisa em educação como, por exemplo, a utilização de questionários, entrevistas e técnicas projetivas. O modelo do roteiro de observação que utilizamos, consta no apêndice E deste trabalho.

5.4.2 Entrevistas

A escolha do método de entrevista ocorreu por considerá-la um método vantajoso para a coleta de dados variados em pesquisa qualitativa. Ela, diferente de um questionário objetivo, oportuniza o diálogo, o aprofundamento de ideias, da percepção de sentimentos, desejos e problemas detectados. Segundo Charmaz “ela permite um exame detalhado de determinado tópico ou experiência e, dessa forma, representa um método útil para a investigação interpretativa” (2009, p. 46).

A autora acima citada orienta que, embora a entrevista possa ser uma conversa coloquial, ela deve seguir um cerimonial diferente. Cabe ao entrevistador o dever de manifestar o interesse e a vontade em saber mais, questionar, até compreender o que está no subjetivo do diálogo. “Temas que poderiam ser considerados grosseiros de serem abordados ou temas cordialmente evitados em conversas usuais – até mesmo entre pessoas íntimas – tornam-se essência a ser explorada”. (CHARMAZ, 2009, p. 46)

O entrevistador desempenha a função de escutar, devendo ouvir com sensibilidade e estimular a pessoa entrevistada a responder. Enquanto a entrevista acontecer, é fundamental que o pesquisador solicite detalhes esclarecedores para obter informações precisas, e ainda conhecer as experiências e as reflexões do sujeito colaborador. “Uma entrevista vai além de uma conversa cotidiana, analisando mais uma vez os eventos, as opiniões e as impressões iniciais” (CHARMAZ, 2009, p. 46). E caso fiquem dúvidas após a realização da mesma, é importante que o pesquisador, entre em contato com o entrevistado para esclarecê-las, evitando com isso equívocos sumários.

5.5 PROCEDIMENTOS PARA ORGANIZAÇÃO E TRATAMENTO DE INFORMAÇÕES COLETADAS BASEADAS NAS ORIENTAÇÕES DA TEORIA FUNDAMENTADA

Após a coleta de informações, conseguidas por meio da observação e das entrevistas. Essas foram primeiramente transcritas na íntegra (entrevistas) e descritas (observação de aulas), como nos orienta Gibbs (2009), quando sugere que a futura codificação de dados é facilitada pela transcrição das informações gravadas. Durante a coleta de informações utilizamos o recurso da gravação, para facilitar a apropriação de um maior número possível de detalhes, sempre pedindo autorização aos sujeitos. . No apêndice J encontra-se a transcrição de uma entrevista realizada, e no apêndice K , a descrição de uma das aulas assistidas.

Após a realização das entrevistas, que foram gravadas, elas foram transcritas na íntegra pela pesquisadora Para a transcrição a pesquisadora contou com o auxílio do software “Express Scribe Transcription Software”, este recurso tecnológico facilita a audição dos audios, permitindo realizar a transcrição dos mesmos com mais rapidez, tendo em vista que este software pode ser usado simultaneamente com o editor de texto (Word). Assim enquanto se ouve o áudio, pode-se ir

transcrevendo-o em documento do Word; caso necessite parar, retroceder ou avançar audios, é possível realizar estes comandos por meio do teclado do computador, enquanto está utilizando o editor de texto.

Após a transcrição dos audios, a pesquisadora entrou em contato com os professores colaboradores, para que estes lessem as transcrições e, se concordarem com o seu conteúdo, assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, permitindo que a pesquisadora utilizasse as informações coletadas para responder sua questão de pesquisa. O encontro entre pesquisadora e professores ocorreu no mês de abril de 2017. Dos 15 professores que nos concederam entrevista, um docente recusou-se a colaborar justificando que neste ano de 2017 não está trabalhando diretamente em sala de aula, pois foi convidada pela equipe diretiva a assumir a coordenação da escola, e por este motivo, não continuará a colaborar com a pesquisa, e também gostaria que a sua entrevista não fosse utilizada como fonte de informações. A pesquisadora explicou que não teria problemas, pois a docente tem o direito de sair da pesquisa, se assim desejar.

Com esse fato, os sujeitos que colaboraram com informações para a presente pesquisa foram 14, que permitiram a utilização das informações por eles declaradas

Após a transcrição das informações coletadas, o próximo passo foi a análise desses dados na forma textual. Para este trabalho utilizamos os aportes Teórico-metodológicos da Teoria Fundamentada. Para Charmaz (2009, p.24) “a teoria fundamentada serve como um modo de aprendizagem sobre os mundos que estudamos e como um método para a elaboração de teorias para compreendê-los”.

Esta metodologia baseia-se na construção da teoria por meio da observação do fenômeno, buscando explicá-lo e não simplesmente descrever o fenômeno. “Os métodos da teoria fundamentada deverão ajudá-lo a começar, a permanecer envolvido e a concluir seu projeto” (CHARMAZ, 2009, p.15).

Para extrair informações a partir das entrevistas coletadas, após receber a autorização assinada pelos sujeitos colaboradores da pesquisa, organizamos/agrupamos as falas dos professores em documentos por questão de entrevista (texto), pois na Teoria Fundamentada, todos os dados coletados são transformados em texto. Assim, como eram 18 questões de entrevista, foram elaborados 18 documentos no editor de texto Word, salvos em formato .doc.

A segunda etapa para a análise dos dados, foi a interpretação dos dados e elaboração de códigos, com o auxílio do software Atlas TI. Este recurso tecnológico

permite algumas vantagens em relação as técnicas tradicionais empregadas na análise das informações. Ele auxilia e facilita o trabalho do pesquisador, ao realizar a contagem e demarcação dos fragmentos analisados, permite o agrupamento digital de categorias, construção de redes semânticas para a construção da teoria; sendo possível ainda redigir anotações e comentários, elaborar relatórios, memorandos, edição dos dados, e disposição dos mesmos em tabelas, e exportar os resultados em diferentes formatos de documentos (Excel, txt.). Este software substitui o tradicional método de operacionalização da análise qualitativa que utiliza recursos como tesoura, cola e/ou canetas coloridas.

De acordo com Queiroz e Cavalcanti,

O software Atlas TI permite a descoberta de fenômenos complexos, os quais, possivelmente, não seriam detectáveis na simples leitura do texto, principalmente, em relação à técnica tradicional de tratamento dos dados manualmente, com a utilização de lápis, tesoura e cola, porque é possível integrar as unidades hermenêuticas (projetos primários) entre si. Vale destacar, que nenhum software realiza todo o procedimento de análise independente do pesquisador. É necessário, portanto, que este conheça as potencialidades do software para adequá-lo à teoria de base utilizada para análise. (2011, p.11777)

Para essa etapa da pesquisa, mencionada anteriormente, utilizamos a técnica da codificação. Para Charmaz, “codificar significa nomear segmentos de dados com uma classificação que, simultaneamente, categoriza, resume e representa cada parte dos dados” (2009, p. 69). De acordo com a teoria fundamentada, defendida pela autora acima citada, a codificação é a primeira etapa, onde permite passar dos enunciados reais presentes nos dados à elaboração de interpretações analíticas. Ela é composta de pelas etapas a saber:

- codificação inicial: estuda-se os fragmentos de dados (linhas, segmentos e incidentes). Para esta etapa adotamos em nossa pesquisa a codificação frase por frase.
- codificação focalizada: seleciona-se o material que parece representar os códigos iniciais mais fecundos e analisa-se em contraste com dados gerais da entrevista/observação.

Para a realização da análise das informações coletadas, os documentos construídos baseados no agrupamento de respostas das entrevistas para cada questão (18 documentos) foram importados pelo software, e por meio deste recurso

foram analisados, inicialmente com códigos criados para cada frase/ideia. Numa segunda análise de informações esses códigos iniciais foram agrupados/revisados para elaborar as categorias de análise. No apêndice H consta um exemplar para ilustrar a maneira como foi realizada esta etapa de análise e construção de códigos em documento primário (texto importado), no software Atlas TI. Consideramos importante mencionar aqui os principais elementos (ferramentas) do software Atlas TI: unidade hermenêutica (projeto elaborado a partir da importação de documentos/arquivos); documentos primários (P-Docs), as citações (Quotes), os códigos (Codes) e as notas (Memos). Esses elementos dão origem às teias (ferramentas de análise que podem ser utilizadas para ilustrar as relações que foram analisadas pelo pesquisador).

O uso do software Atlas TI é indicado para análise de informações em que se usam instrumentos diversos e complementares. Ele tem como principal objetivo ajudar o pesquisador a organizar, registrar e possibilitar o acompanhamento dos registros efetuados, contribuindo para a confiabilidade do estudo. Com o software Atlas TI é possível analisar e gerenciar distintos tipos de documentos ou instrumentos de coleta de dados, tais como: respostas às questões abertas de questionários, relatórios de observação, cartas (textos expressos na modalidade escrita), além de áudio (transcrição de entrevistas não-estruturada, músicas, reuniões, palestras e outros) imagens (fotos, desenhos, pinturas, e outros) e vídeos (gravações de reportagens televisivas, de aulas, de filmes, e outros).

Para Charmaz, “os códigos qualitativos separam os segmentos dos dados, conferem-lhes denominações em termos concisos e propõem um instrumento analítico para desenvolver as noções teóricas para a interpretação de cada segmento dos dados”(2009, p. 69). É a codificação que define o arcabouço analítico a partir do qual você constrói a análise. Por meio da teoria fundamentada, se constroem categorias a posteriori. Gibbs (2009) orienta para o cuidado que o pesquisador deve ter para não refletir em suas análises, seus preconceitos e concepções anteriores do que as visões de seus entrevistados.

Uma terceira etapa da codificação é conhecida na teoria fundamentada como codificação axial, por meio dela se recompõem os dados em um todo coerente. De acordo com Charmaz, “a codificação axial visa a associar as categorias às subcategorias e questiona o modo como elas estão relacionadas” (2009, p. 91). Após a análise inicial, esses códigos foram revisados e agrupados em categorias,

associados a subcategorias, e interpretados para a construção de teoria, para responder ao problema proposto. A codificação axial, com auxílio do software Atlas TI, possibilitou a construção de redes de análise, que permitiram a esquematização das informações categorizadas, facilitando a análise e interpretação dos dados. Ao final desta etapa as sínteses, tabelas e redes semânticas foram exportadas, para serem utilizadas para ilustrar o presente trabalho. e ilustração desta análise, como veremos ao longo deste capítulo.

Após a codificação dos dados coletados, começamos a redação do memorando, para então, desenvolvê-los. A redação do memorando é a etapa intermediária entre a coleta de informações e a redação dos relatos da pesquisa. Para Charmaz, “a redação dos memorandos constitui um método crucial da teoria fundamentada, por que ela o incentiva a analisar os seus dados e códigos no início do processo de pesquisa” (2009, p. 106). A redação do memorando favorece o diálogo com o próprio investigador, que ao analisar as codificações, oportuniza o surgimento de novas ideias, além de mantê-lo envolvido com a pesquisa.

A próxima etapa consiste na amostragem teórica, que tem como finalidade buscar e reunir as informações pertinentes para elaborar e refinar as categorias de sua teoria emergente. Nessa etapa o investigador satura as suas categorias com dados e posteriormente as classifica e representa graficamente para que constitua a teoria emergente.

Charmaz(2009) orienta que ao investir na amostragem teórica, na saturação e classificação, o investigador constrói categorias sólidas e análises reveladoras, que lhe fornecem matéria-prima para a construção do relatório da pesquisa. Na tentativa de saturação dos dados coletados foram assistidas 46 aulas de geografia, dos docentes que permitiram a observação de seu trabalho em aula.

5. 6. CONTEXTO DA COLETA DE INFORMAÇÕES

A presente pesquisa empírica foi desenvolvida no período de 2016-2017. A coleta de informações para responder ao problema desta investigação foi realizada por meio da colaboração de professores formados em geografia, que lecionam em escolas de Educação Básica, da REPE/RS, localizadas no perímetro urbano de Santa Maria, RS.

De acordo com as informações coletadas no site da Secretaria Estadual de Educação do RS, existem no município de Santa Maria, 41 escolas da REPE. Deste total, 14 escolas possuem apenas o Ensino Fundamental; 5 ofertam apenas o Ensino Médio, e as outras 22 escolas, oferecem a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), conforme apêndice A.

Em virtude do restrito tempo de duração de um curso de mestrado, torna-se inviável a coleta de informações com amplo grupo de sujeitos. Este fato exigiu que definíssemos alguns critérios para a escolha dos sujeitos e das escolas que seriam contatas, solicitando autorização para o procedimento de coleta de informações.

A área de formação da pesquisadora é a licenciatura em Geografia. Esta disciplina é muitas vezes vista como desnecessária e sem utilidade pelos estudantes. Ou, como já mencionado no cap.4, muitos alunos a consideram apenas como mais uma obrigação escolar que deve ser cumprida. Outro argumento que definiu a escolha dos sujeitos foi a reduzida carga horária desta disciplina nas escolas, o que exige que os professores de geografia precisem assumir aulas em muitas turmas, para cumprir sua carga horária. Estes professores, em um único cargo, atendem turmas do Ensino Fundamental como do Ensino Médio. A partir das questões apresentadas, decidiu-se que o critério para a escolha dos sujeitos para a pesquisa será convidar professores que lecionam a disciplina de geografia em EEB que ofereçam as duas etapas de ensino, ou seja, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Das escolas que ofertam a Educação Básica (22) em Santa Maria, critério utilizado para a seleção das instituições, 7 oferecem modalidades de ensino diferenciadas aos seus alunos como EJA (3), Educação Profissional (2) e ainda a Educação Especial (2). Por esse motivo, estas não irão compor a amostra de instituições. Das 15 escolas que se enquadram no critério de delimitação da pesquisa, uma delas será excluída por ser a escola em que a pesquisadora trabalha. Assim, o universo das escolas selecionadas para a coleta de informações será composto de 14 instituições.

Uma outra informação importante, refere-se ao número de professores que trabalham nestas escolas. Nas 41 escolas da REPE de Santa Maria, existem 66 professores que lecionam a disciplina de Geografia segundo informação recebida da 8ª CRE (ver apêndice A). Deste total, como iremos coletar dados apenas com os professores de geografia das escolas que oferecem as duas etapas da Educação

Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio), teremos como potenciais sujeitos 40 professores.

Definidas as escolas que formam nosso recorte, e os professores sujeitos desta pesquisa, o próximo passo foi entrar em contato com as escolas por meio de ligações telefônicas e visitas para agendar conversa com coordenador pedagógico/supervisor, para explicar o objetivo do presente trabalho e pedir autorização para contatar os professores de geografia, convidando-os para colaborarem como sujeitos desta investigação, concedendo-nos entrevista e ainda permitindo que possamos assistir as suas aulas.

Nos meses de outubro e novembro de 2016, iniciamos o processo de coleta de informações para a pesquisa. As primeiras três escolas foram contatadas inicialmente por telefone, para que fosse possível agendar um horário para conversar com a coordenadora pedagógica destas instituições. Porém essa ação não surtiu bons resultados, pois por telefone as professoras responsáveis pelo trabalho de supervisão/coordenação de duas escolas, pediam para ligar outro dia, pois no momento não poderiam agendar uma reunião e/ou diálogo com a investigadora, por estarem ocupadas com outras demandas.

Percebendo que o agendamento por telefone não estava agilizando o contato com as escolas, decidimos visitá-las, para presencialmente marcar um horário para conversar com algum profissional da equipe gestora ou pedagógica da escola. Esta forma de contatar a escola, obteve melhor resultado.

O universo de escolas escolhidas para solicitar permissão para a coleta de informações, foi de 14 instituições. Nos meses de outubro e novembro, conseguimos visitar e conversar com as coordenadoras de todas as instituições selecionadas, apresentando o objetivo da pesquisa para estes, e pedindo sua permissão para contatar os professores que lecionam a disciplina de geografia na instituição. As coordenadoras de 8 instituições nos passaram algumas informações sobre estes profissionais como nomes, turnos em que trabalham na instituição, carga horaria, e períodos que não trabalham diretamente com alunos (períodos “vagos”) que estes professores cumprem na escola. Estas informações foram importantes, para podermos nos organizar e planejar novos roteiros de visitação.

Nesta conversa inicial, os coordenadores pedagógicos ficaram de conversar com os professores de geografia, expor para eles, nossa intenção de pesquisa, e verificar a disponibilidade destes em querer colaborar concedendo-nos entrevista e

permitindo que assistíssemos suas aulas. Definimos uma data para que a pesquisadora ligasse para a escola (segundo contato com as instituições) para saber da disponibilidade dos professores de geografia em colaborar com a pesquisa.

Das 14 escolas, 8 nos informaram que alguns dos seus professores demonstraram interesse em colaborar; 1 escola retornou informando que seus professores não tem interesse em colaborar, por estarem envolvidos em outros projetos. As demais (4 escolas), nos pediram para retornar no início de ano letivo de 2017, pois no momento não tinham condições de colaborar. Queremos ressaltar aqui que no mês de outubro de 2016, várias escolas da REPE/RS aderiram aos movimentos de greve e paralisações, reivindicando melhores condições de trabalho, pagamento de salário integral, e o manter direitos básicos conquistados no Plano de Carreira desta categoria. Acreditamos que este fato interferiu na adesão dos professores, pois vários docentes nos responderam que no momento não tinham condições de colaborar. Entre os motivos alegados destacam-se a necessidade de recuperar aulas não ministradas no período de greve; período de trabalho avaliativo; mudança de residência; substituição de aulas de colegas professores que estavam impossibilitados de trabalhar.

A partir das visitas às escolas, foi possível quantificar, por meio de informações recebidas dos coordenadores pedagógicos, o número total de professores que trabalham nas instituições (informações estas que não conferem com os dados recebidos na 8ª CRE). Constatou-se que para atender as turmas de EF e EM destas 14 instituições, há a precisão de 40 professores (cargos). Deste total, 4 professores trabalham em duas escolas, ocupando cada um 2 cargos dos 40 existentes. Esta informação é importante para justificar a redução do número de potenciais sujeitos, que passou a configurar 36 professores. Destes precisa-se excluir 5 professores, de 1 escola distinta, que se recusaram a participar da pesquisa. Assim temos um universo de 31 professores trabalhando em 13 escolas.

Do universo da pesquisa (13 escolas e 31 professores de geografia), tivemos acesso e conversamos pessoalmente com 18 professores de geografia, explicamos a intenção de nossa pesquisa, e os convidamos para colaborar, nos concedendo entrevista, e permitindo que possamos observar suas aulas. Deste total, 3 professores informaram não ter interesse em colaborar com a pesquisa.

Os demais professores (15) nos concederam entrevista. E destes, 7 docentes permitiram que assistíssemos suas aulas. No apêndice G encontra-se o quadro com

a síntese de informações sobre formação, ingresso e tempo de trabalho destes professores.

A coleta de informações por meio do instrumento de entrevistas foi realizada nas escolas onde estes professores trabalham, em horário que o professor teve disponibilidade de tempo, ou seja, não estivesse em sala de aula ministrando aulas. Assim, algumas entrevistas foram realizadas nas salas dos professores, outras nas bibliotecas das escolas, e ainda alguns professores nos receberam na sala da vice-direção de suas instituições.

Nos meses de março de 2017 entramos em contato com as escolas, agendamos reunião com as respectivas coordenadoras pedagógicas das instituições, para pedir permissão para retomarmos o trabalho de coleta de informações. Com a permissão concedida, entramos em contato com 5 professores para pedir permissão para assistir suas aulas. Deste total, apenas 3 professores demonstraram interesse em colaborar. Agendamos uma conversa com eles, e na data combinada, presencialmente definimos os dias e turmas que iríamos assistir aulas. Foram assistidas 10 aulas de cada professor, totalizando 30 aulas assistidas entre os meses de março-maio de 2017.

Ao longo do percurso de coleta de informações realizado no período de 2016-2017, enfrentamos diversas dificuldades como citaremos a seguir:

- O professor agendar data para assistirmos a sua aula, e no dia marcado a escola ter aderido ao movimento de paralisação;
- agendamento de visita antecipado, e no dia e horário marcado, o professor não estar na escola;
- professor ter que substituir colega que faltou ao trabalho, para não dispensar alunos;
- compromissos profissionais da pesquisadora, que em função de reuniões de trabalho, não pode ir assistir as aulas de professor de geografia, conforme acordado anteriormente. Vale ressaltar, que quando a investigadora não pode se fazer presente, ela comunicou ao professor que não poderia ir;
- Equipe pedagógica da escola informando que a mesma não tem interesse em colaborar, não permitindo que a pesquisadora tivesse acesso aos professores de geografia.
- Professor demonstrar sentir-se incomodado ao ser observado. Mesmo tendo permitido essa observação.

No apêndice G, consta o quadro síntese de informações intitulado “Informações sobre os sujeitos colaboradores com a P”. Nele são contidas as informações referente à formação acadêmica, tempo de trabalho no magistério e na atual escola, e ainda as informações sobre disciplinas que leciona na escola, e a quantidade de turmas que atende.

6. CONHECENDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES

Para uma melhor compreensão da análise realizada sobre os dados coletados, este capítulo foi organizado em 2 partes a saber:

- Na primeira parte apresentamos a percepção que os professores têm sobre suas necessidades formativas, a partir de informações coletadas por meio de entrevistas;

- Na segunda parte apresentamos a análise e identificação das necessidades formativas docentes, evidenciadas por meio da observação de aulas.

6.1 PERCEPÇÃO DAS NECESSIDADES FORMATIVA POR MEIO DAS FALAS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.

A partir de agora apresentamos a síntese elaborada por questões de entrevista, baseadas nas respostas recebidas dos professores de geografia. É importante mencionar aqui que a presente pesquisa de cunho qualitativo, baseou-se em roteiro de entrevista estruturada, porém as questões de entrevista poderiam ter mais de uma resposta emitida pelo docente. Com isso informamos que para cada questão de entrevista, o quantitativo de respostas recebidas tiveram número de respostas diferente de 14, que foi o número de sujeitos colaboradores.

As questões de pesquisa foram organizadas em quatro categorias a saber:

- 1) Formação e ingresso na carreira docente
- 2) Atuação profissional;
- 3) Formação continuada;
- 4) Percepção de necessidades formativas docentes.

6.1.1 Formação e ingresso na carreira docente

A categoria “Formação e ingresso na carreira docente” compreende 3 questões de entrevista (Q1, Q2 e Q3). Esta categoria teve como foco conhecer os motivos que levaram os docentes a escolherem a licenciatura em Geografia, suas aprendizagens na formação inicial e ainda identificar as dificuldades que enfrentaram no ingresso nas Redes Públicas de ensino (municipal ou estadual). Os 14 professores responderam a estas questões, apresentando os seguintes argumentos:

No que se refere à primeira questão de pesquisa que pretendia conhecer os motivos que levaram os professores a escolherem a licenciatura em geografia, as respostas foram as seguintes: encantamento com o objeto de estudo da Geografia (3 P); gostar da área das ciências humanas (3 P); gostava das ciências exatas (2P); Incentivo externo de pais e/ou professores da Educação Básica(4P); Prestigio e valorização da profissão docente (2P).

Diante das respostas emitidas, foi possível perceber que os docentes formados em geografia escolheram a profissão motivados pelo estudo da ciência geográfica. Outro elemento que chamou a atenção nas falas dos entrevistados foi o incentivo direto e indireto que receberam de seus professores na educação básica, diante desta última resposta queremos reafirmar a importância que o trabalho dos professores da Educação Básica tem na motivação aos seus estudantes para seguir a docência em Geografia.

Dois professores mencionaram que escolheram a docência em Geografia motivados por gostar das ciências exatas. Este fato nos fez questionar e refletir sobre os conceitos que estes docentes tinham sobre a geografia. O que significa ciência exata para estes professores?

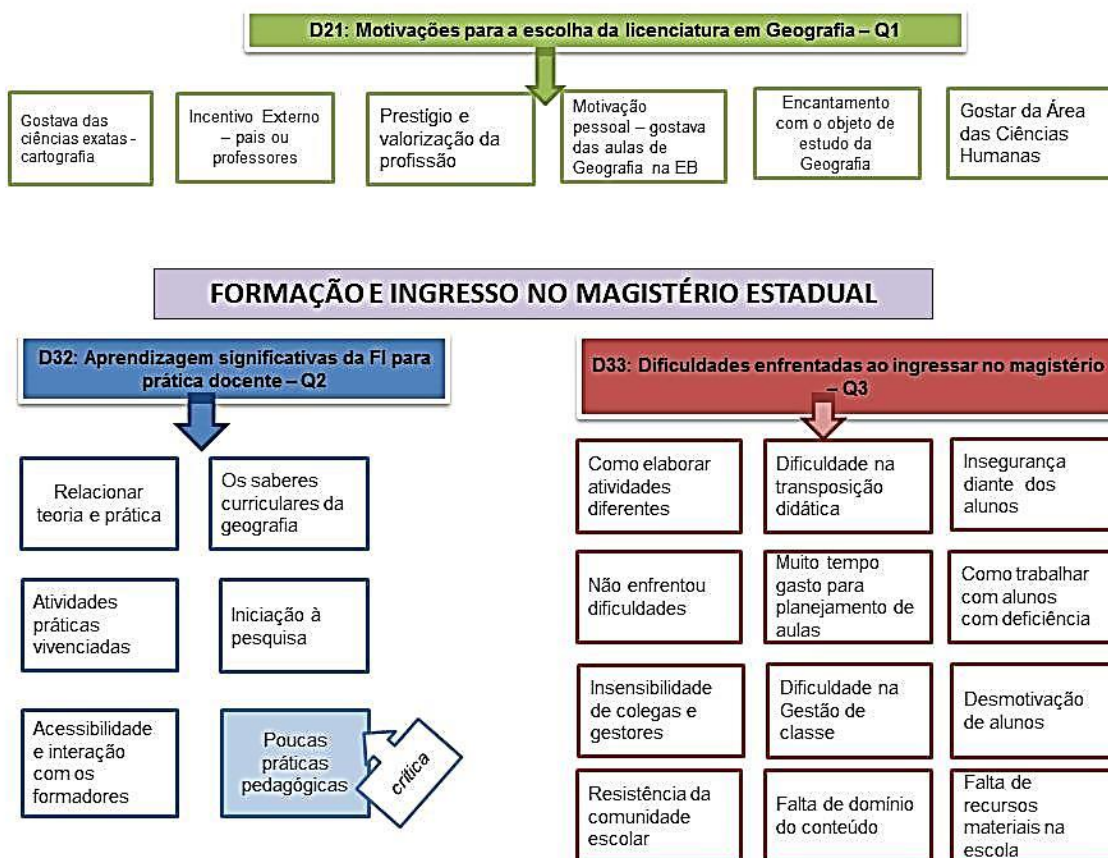
Quando foram questionados sobre as aprendizagens significativas construídas na Formação Inicial (Q 2) as respostas foram: Acessibilidade e interação com os professores formadores (1P); atividades práticas vivenciadas (3P); viagens realizadas (2P); os saberes específicos do componente curricular de geografia (7P); iniciação a pesquisa (1P). É importante citar ainda que 3 docentes mencionaram que sentiram falta de um maior aprofundamento dos conhecimentos pedagógicos, pois estes foram pouco trabalhados na formação inicial, e quando estes profissionais foram para a sala de aula sentiram dificuldades em saber como trabalhar os conteúdos curriculares do componente curricular com os alunos. Faz-se necessário citar aqui que os docentes citaram ter consciência de que ao longo da profissão são construídos saberes necessários à prática profissional, e que estes saberes docentes possuem naturezas diferentes, alguns aprendidos na formação inicial, enquanto que outros precisam da prática em sala de aula para se efetivar.

O que nos chamou a atenção foi que para 4 docentes as lembranças sobre a formação inicial concentram-se em atividades que realizaram como viagens e ainda sobre a amizade e interação que construíram com seus professores, e não mencionaram aprendizagens de conteúdos, conhecimentos aprendidos.

Ao serem perguntados sobre as dificuldades enfrentadas no início da vida profissional, uma professora comentou que não sentiu dificuldades, pois teve uma boa acolhida na escola em que iniciou sua vida profissional. Os demais professores relataram que entre as dificuldades percebidas pode ser citadas: desmotivação dos alunos (1P); dificuldade na gestão da sala de aula (2P); muito tempo gasto para planejar as aulas (1P); falta de recursos materiais para uso pedagógico nas escolas (2P); dificuldades em trabalhar com alunos com deficiência (1P); insensibilidade de colegas e da equipe diretiva da escola (1P); insegurança diante dos alunos (3P); pouca experiência pedagógica (1P); dificuldade na transposição didática (5P).

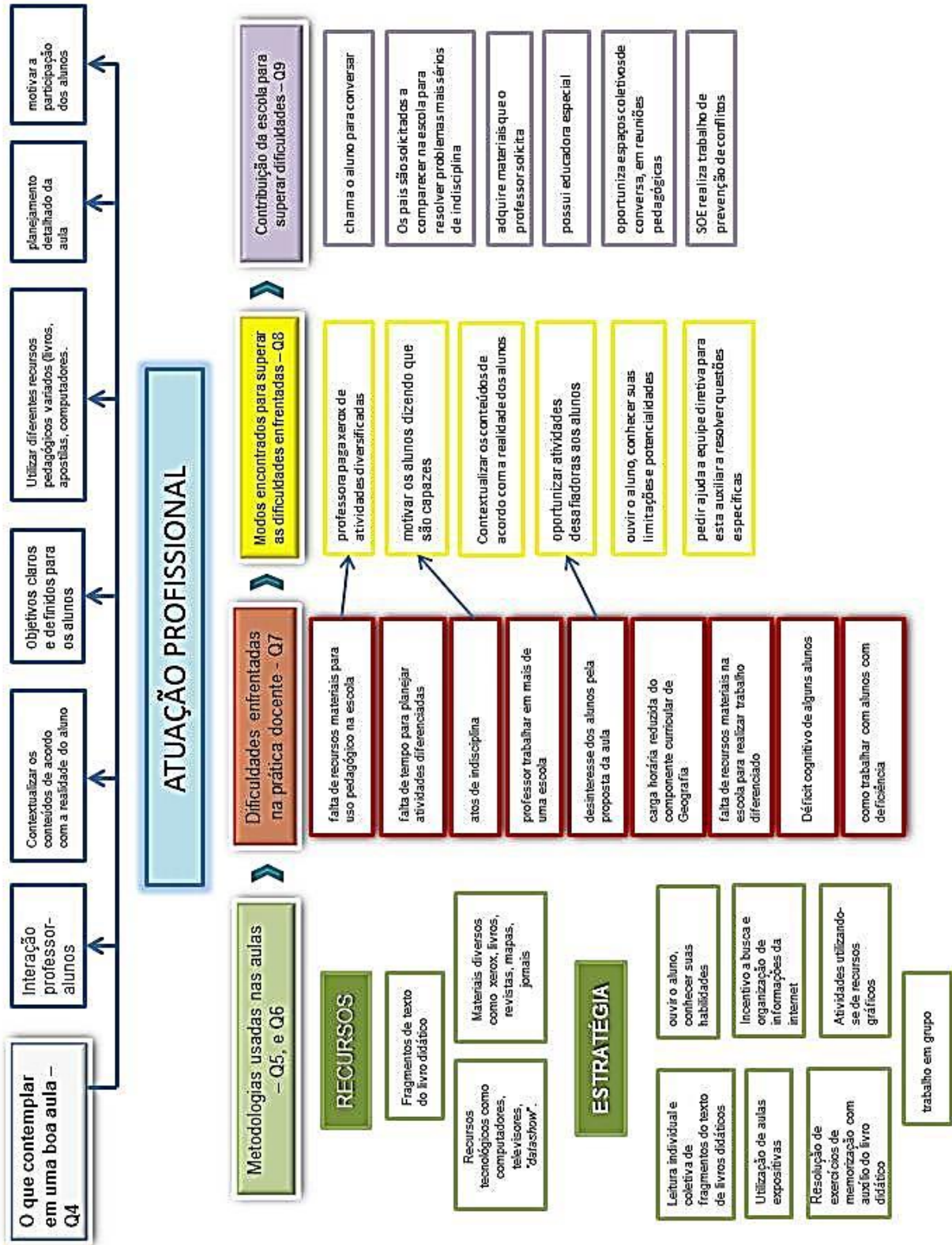
A síntese deste bloco de questões pode ser analisada no quadro a seguir. Aproveitamos para informar que a síntese de informações sobre a escolha da licenciatura em geografia (Q1), mesmo estando incluído neste eixo de análise, não interferiu na percepção das aprendizagens e dificuldades relatadas pelos docentes.

Figura 1 – Formação e ingresso no magistério estadual do RS



6.1.2 Atuação Profissional

Figura 2 – Atuação profissional docente



Fonte: Elaborado pela autora

A segunda categoria de análise recebeu o nome de Atuação profissional. Ela é constituída das respostas às questões 4, 5, 6, 7, 8 e 9 do roteiro de entrevista. Nela apresentamos as concepções dos professores sobre o que deve ser contemplado em uma boa aula; quais os recursos e estratégias metodológicas utilizadas por estes em suas aulas; que dificuldades enfrentam em sua prática docente; de que maneira buscam superar as dificuldades enfrentadas; e ainda, qual a contribuição da escola para superar as dificuldades enfrentadas, como mostra o quadro abaixo.

Ao serem questionados sobre o que deveria ser contemplado em uma boa aula (Q4). As respostas foram: incentivar maior interação professor-alunos (4P); utilizar recursos pedagógicos variados (livros, apostilas, computadores) (1P); motivar a participação dos alunos (1P); planejar as aulas com maior detalhamento, levando em consideração as potencialidades dos alunos (1P); informar aos alunos sobre os objetivos propostos para a aula (1P); contextualizar os conteúdos de acordo com a realidade do aluno (6P).

As questões 5 e 6, referem-se a metodologias utilizados em aula. As respostas a essas questões foram agrupadas em dois tipos, recursos materiais e estratégias de ensino.

No que se refere aos recursos materiais citaram que fazem uso de diferentes materiais como xerox, livros, revistas, mapas, jornais, recursos tecnológicos como computadores, televisores, datashow, entre outros.

Entre as estratégias utilizadas em aula, citaram: leitura individual e coletiva de fragmentos do texto de livros didáticos (1P); ouvir o aluno, conhecer suas habilidades, para a partir delas, elaborar estratégias de trabalho, seja a partir de músicas, rimas e/ou produções de desenhos para retratar as aprendizagens dos alunos (1P); utilizam aulas expositivas por acreditarem que esta metodologia melhor se adapta a realidade de suas salas de aula (5P). Dentro desta metodologia utilizam algumas estratégias como trabalho em grupo, incentivo a buscar e organizar informações da internet (1P); resolução de exercícios de memorização com auxílio do livro didático (2P). Ainda foi citado por 2 professores que realizam atividades utilizando-se de recursos gráficos, com destaque para o mapa.

Em relação as dificuldades percebidas para o desenvolvimento de seus trabalho (Q7), as respostas estavam relacionadas principalmente com a realidade da

sala de aula. As respostas foram: falta de recursos materiais para uso pedagógico na escola (5P); falta de tempo para planejar atividades diferenciadas (2P); atos de indisciplina (2P); professor trabalhar em mais de uma escola (3P); carga horária reduzida do componente curricular de geografia (2P); desinteresse dos alunos pela proposta da aula (5P); falta de recursos materiais na escola para realizar trabalho diferenciado (1P); Déficit cognitivo de alguns alunos (2P); como trabalhar com alunos com deficiência (2P).

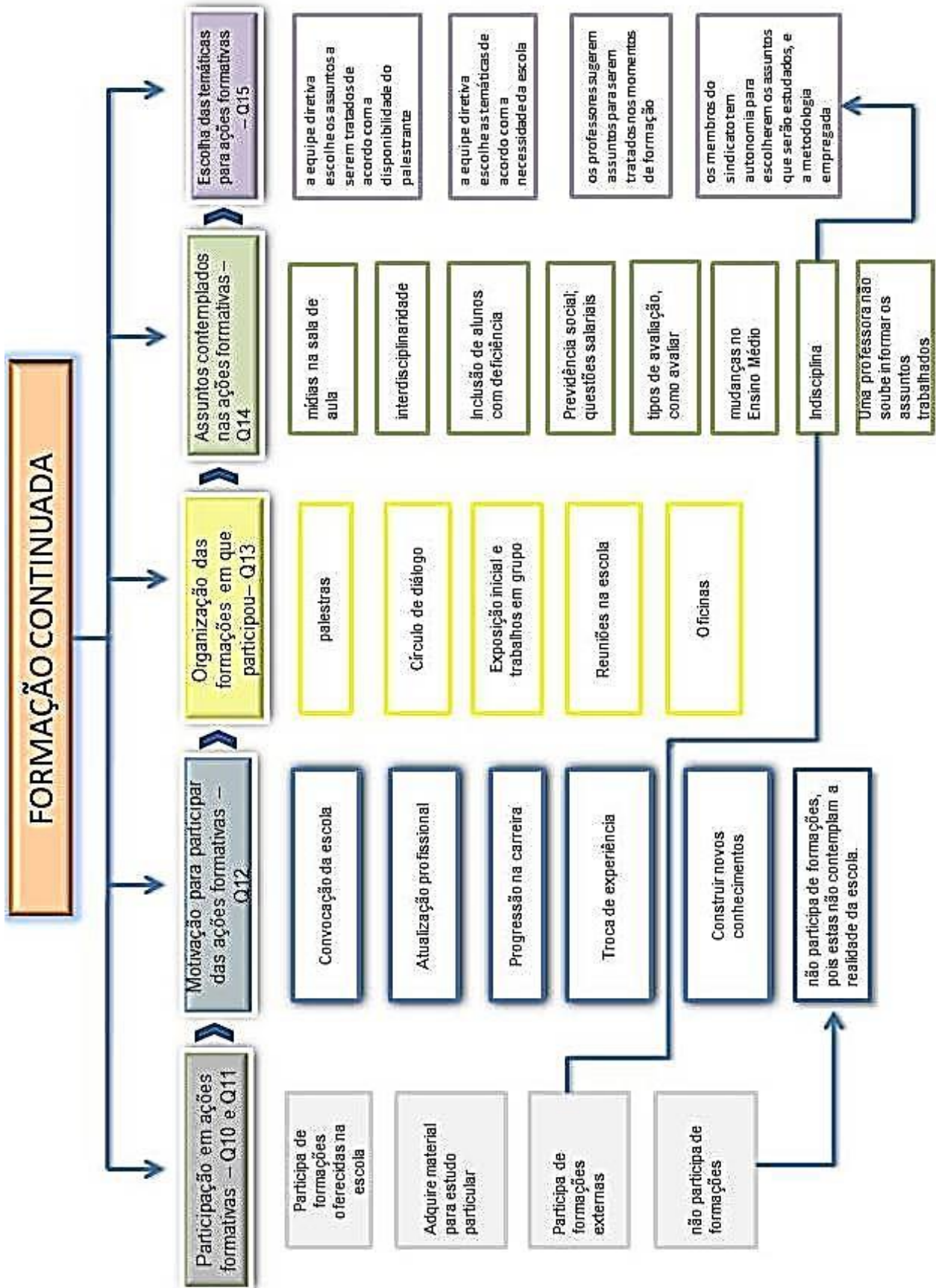
Relacionado às dificuldades percebidas, foi questionado sobre os modos encontrados pelo docente para superar suas dificuldades (Q8). Entre as respostas constam: oportunizar atividades desafiadoras aos alunos (6P); motivar os alunos dizendo que são capazes (6P); ouvir o aluno, conhecer suas limitações e potencialidades (2P); Contextualizar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos (4P); professora paga xerox de atividades diversificadas (2P); pedir ajuda a equipe diretiva para esta auxiliar a resolver questões específicas (1P).

Diante das dificuldades que os professores demonstraram enfrentar, foi questionado qual a contribuição da escola para auxiliar os professores (Q 9). Os docentes responderam que recebem ajuda da escola, dentro das possibilidades das instituições (8P), algumas instituições conseguem auxiliar mais, enquanto que outras possuem maiores limitações para ajudar o professor(1P); a escola sempre que lhe é solicitado chama o aluno para conversar (1P); os pais são solicitados a comparecer na escola para resolver problemas mais sérios de indisciplina (1P); adquire materiais que o professor solicita, porém dentro das possibilidades financeiras da instituição(4P); a escola possui educadora especial para atender os alunos com deficiência e ainda para auxiliar seus professores com sugestões e orientações de trabalho (3P); são oportunizados espaços coletivos de conversa, em reuniões pedagógicas para encontrarem alternativas para resolver eventuais problemas (1P).

6.1.3 Formação continuada

Na categoria “Formação continuada” estão incluídas as respostas às questões que se referem a participação em ações formativas; motivação para participar de momentos formativos; estrutura organizacional das ações formativas; assuntos contemplados, e quem escolhe as temáticas para os momentos formativos (Q10, Q11, Q12, Q13, Q14, Q15). A síntese das informações extraídas das entrevistas está representada no quadro a seguir.

Figura 3 – Formação continuada de professores



Ao serem questionados sobre sua participação em momentos formativos (Q10 e Q11), uma professora informou que não participa de formações, nem mesmo da formação promovida pela escola. Segundo ela, as ações formativas não atendem suas necessidades. Outro professor respondeu que compra livros, e estuda por conta, além de participar das formações da escola; os demais professores (12P) responderam que participam apenas de ações formativas na escola; e 4P responderam que participam, além das formações promovidas na escola, de formações externas, como por exemplo o Congresso Internacional de Educação Popular, promovido pelo Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos, que ocorre anualmente em Santa Maria, RS. Uma das professoras comentou que em sua escola, é oportunizada ao professor a dispensa para participar de até duas formações externas por ano, sem prejuízo ao docente.

Ao serem questionados sobre os motivos que os fazem participar das formações (Q12), as respostas foram: convocação da escola (2P); busca por atualização profissional (3P); troca de experiências com colegas (4P); Adquirir novos conhecimentos (7P); progressão na carreira, com o objetivo de mudança de categoria no Plano de Carreira do Magistério Estadual (1P); Uma professora reforçou sua afirmação anterior, de que não participa de formações.

Também foi perguntado aos professores qual a sua percepção sobre a estrutura organizacional das ações formativas que ocorrem principalmente nas escolas de Educação Básica (Q13). A maioria dos docentes (13P) informaram que elas são ofertadas aos formandos em modelo de palestras; oficinas (2P); reuniões na escola (1P); círculo de diálogo (1P); exposição inicial e trabalhos em grupo (2P).

Ainda foram questionados sobre como/quem escolhia as temáticas das ações formativas (Q14). Os retornos foram: a equipe diretiva escolhe os assuntos a serem tratados de acordo com a disponibilidade do palestrante (4P) tendo em vista que esses profissionais não recebem remuneração pelo trabalho realizado; a equipe diretiva escolhe as temáticas de acordo com a necessidade da escola (8P); em duas escolas, os professores sugerem assuntos para serem tratados nos momentos de formação (2P). O professor que participa de ações formativas no sindicato ao qual é filiado, informou que os membros do sindicato tem autonomia para escolherem os assuntos que serão estudados, e a metodologia empregada (1P).

Também foram questionados sobre os assuntos que eram trabalhados nas formações (Q14), as temáticas foram bastante variadas como: mídias na sala de

aula (2P); interdisciplinaridade (3P); Inclusão de alunos com deficiência (1P); Previdência social (1P); questões salariais (1P); assuntos gerais ligados a educação (1P); tipos de avaliação, como avaliar (1P); mudanças no Ensino Médio (1P); Base Nacional Comum Curricular (2P); uma professora não soube informar os assuntos que foram abordados na formação continuada da escola no ano de 2016 (1P);indisciplina(2P).

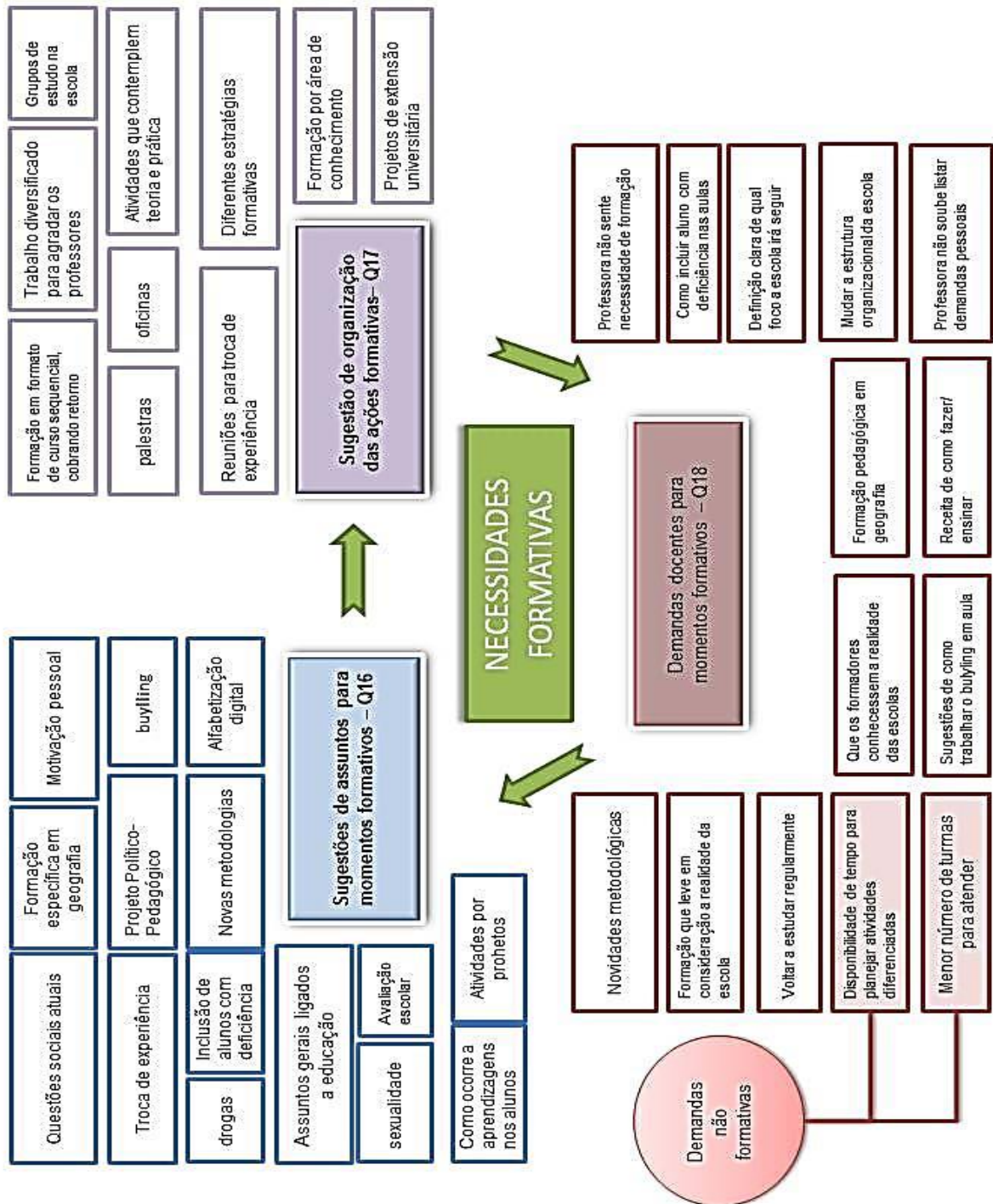
Ouvindo os professores e analisando os dados coletados evidenciamos que as propostas de formação continuada não estão atendendo as necessidades dos professores. As ações formativas promovidas pela escola ocorrem geralmente na primeira semana de recesso escolar, no mês de julho. Nesse período são oferecidas palestras com temáticas variadas aos professores, de acordo com a escolha feita geralmente pela equipe diretiva da escola, e ainda de acordo com a disponibilidade de profissionais que se dispõem a palestrar gratuitamente. É importante citar aqui que as escolas da REPE não possuem verbas destinadas à formação continuada de seus profissionais. As ações formativas que realizam geralmente contam com o trabalho voluntário dos formadores/palestrantes, ou ainda em casos específicos, são custeadas com verbas arrecadadas de eventos promovidos pela instituição com finalidade de arrecadar verbas para despesas extras que porventura possam surgir. Para Rodrigues (2006), “As actividades de formação contínua têm tido uma gestão centralista e desintegrada nas vertentes político-financeira, científico-pedagógica e praxeológica, sendo mais dependente de critérios financeiros externos do que de um projecto coerente.” (2006, p. 58)

A autora acima citada apresenta questionamentos que consideramos pertinentes a este bloco de informações. No que se refere à formação ela pergunta: “Afiml, o que sabemos? O que precisamos saber? Como usar o que sabemos para obter melhor aprendizagem nos alunos?” (2006, p. 63). Buscando respostas aos seus questionamentos a autora argumenta que não sabemos muito, e que o pouco que sabemos é usado de forma deficiente, “umas vezes por falta de um quadro de referências, teórico e metodológico orientador, as mais das vezes porque não há diálogo entre a produção do conhecimento e a produção da ação”. (2006, p.63). Esta constatação trazida por Rodrigues (2006) tivemos a oportunidade de evidenciar por meio da fala dos professores, quando afirmaram que as formações que lhes são oportunizadas pouco contribuem para a superação de suas dificuldades, seja pela

forma como estas ações formativas se dão, seja pela falta de adequação das formações à realidade da escola e das necessidades de seus profissionais.

6.1.4 Percepção das necessidades formativas docentes

Figura 4 – Necessidades Formativas de professores



Fonte: elaborado pela autora

Esta categoria de análise apresenta as sugestões dos professores no que se refere à escolha dos temas para momentos formativos; estrutura organizacional das formações, e ainda quais as demandas formativas percebidas por eles. (Q16, Q17 e Q18). A síntese das informações coletadas estão representados na figura 4.:

Como os professores não participam diretamente da escolha dos assuntos das formações que lhes são oferecidas, os docentes foram questionados sobre que assuntos eles elencariam para momentos de formação. Entre as respostas foram citadas: alfabetização digital (1P); atividades por projetos (1P); sexualidade (1P); assuntos gerais ligados a educação (1P); troca de experiência com colegas (2P); formações específicas por componente curricular (3P); questões ligadas ao ensinar; novas metodologias (1P); como ocorre a aprendizagem dos alunos(1P); assuntos sociais gerais/o que está acontecendo no mundo (1P); projeto Político- Pedagógico (1P); inclusão de todos os alunos (1P); drogas (1P); bulling (1P); motivação pessoal do professor (1P).

Além das sugestões de assuntos para serem trabalhados em formações, foi pedido aos professores que sugerissem formas de organização para estas formações, ou seja, na opinião deles, como deveriam ser organizados os momentos formativos para promover a reflexão e aprendizagem dos professores(Q17). Os retornos foram: palestras (3P); oficinas (6P); troca de experiência (2P); não cobrar muito do professor (2P); formação em formato de curso, com sequência de atividades, onde o professor deveria construir, aplicar, e ser avaliado pelo trabalho desenvolvido (1P); grupos de estudo na escola (1P); diferentes estratégias formativas (2P). Ainda de acordo com os professores, as ações formativas deveriam acontecer na escola.

Também foram questionados sobre suas demandas formativas atuais (Q18). As respostas foram diversas: receita de como fazer/ensinar (1P); voltar a estudar regularmente (1P); orientação de como trabalhar com aluno com deficiência em sala de aula (3P); formação específica em geografia (1P); definição clara de qual foco a escola irá seguir (1P); formação pedagógica, que trouxesse novidades que o professor pudesse aplicar em sala de aula (1P); sugestões de como trabalhar o bulling(1P); não soube listar suas necessidades formativas (1P); e ainda uma professora informou não possuir necessidades de formação, pois está se preparando para a aposentadoria. Dois professores mencionaram que entre suas

necessidades está encontrar tempo para refletir sobre sua prática e mudar suas rotinas de aula.

Baseado nas falas dos professores foi possível perceber a dificuldade que muitos demonstraram para identificar necessidades de formação. Os docentes até identificam dificuldades percebidas no cotidiano de trabalho em relação ao outro, que geralmente é o aluno, ou a falta de algo (materiais), mas inventariar suas necessidades de formação requer reflexão sobre seu percurso acadêmico e profissional, e perceber suas limitações e/ou carências, o que torna-se uma tarefa complexa, nem sempre fácil de perceber, segundo afirma Rodrigues (2006).

6.2. IDENTIFICANDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS A PARTIR DAS OBSERVAÇÕES DE AULAS

Este texto vem apresentar a síntese da análise das informações coletadas por meio do método de observação de aulas de 7 professores que lecionam o componente curricular Geografia em escolas da REPE localizadas no município de Santa Maria,RS.

A coleta de informações sobre necessidades formativas por meio da observação de aula ocorreu em dois momentos distintos, nos meses de outubro e novembro de 2016 (16horas aula) e nos meses de abril e maio (30 horas aula), conforme a autorização das professoras, e turmas escolhidas por elas. Todas as aulas foram gravadas em áudio, e as anotações realizadas em formulário construído para esta coleta de informações, chamado de Roteiro de Observação de Aulas, conforme apêndice E.

Para a coleta de informações mediante a observação de aulas foram seguidos os seguintes procedimentos:

1. Antes de iniciar a observação de aulas, pedimos autorização da direção da escola, justificando as intenções de pesquisa;
2. Conversamos com o professor regente de turma para pedir sua permissão para assistir as aulas;
3. Combinávamos os horários e dias de observação com o professor regente por meio de mensagens de WhatsApp;
4. Sempre chegamos, em média, 30 minutos antes do início da aula para evitar contratempos;

5. Aguardávamos os professores na sala dos professores ou na vice-direção, antes do início das aulas;
6. Ao bater o sinal de início da aula, sempre esperávamos o professor entrar em sala primeiro, para depois entrar;
7. Pedimos autorização aos alunos para gravar suas aulas;
8. Sempre optamos por sentar em lugares que ficássemos atrás de todos os alunos, para que pudéssemos ter uma visão ampla da sala e das ações do professor, e também para não chamar muito à atenção dos alunos;
9. Todas as aulas foram gravadas (com áudio) por meio de um celular e gravador portátil modelo Sony;
10. As aulas foram registradas por meio de um Registro de Observação;
11. Ao concluir as observações de aulas, agradecemos aos professores que disponibilizaram as turmas para observações, entregando-lhes um pequeno mimo; e também agradecemos a direção da escola por permitir o acesso e permanência na instituição para realizar a pesquisa;

A partir da gravação (áudio) das aulas assistidas e das anotações realizadas no roteiro de observação, foram elaborados textos com descrição detalhada de cada aula observada. Depois estes textos foram analisados com o auxílio do software Atlas TI. Os textos (documentos primários) foram inseridos no software, e por meio desta ferramenta, realizou-se a análise dos dados coletados. Os códigos construídos a posteriori, surgiram da categorização frase por frase, baseado no método de análise da Teoria Fundamentada. As ações percebidas pela pesquisadora ao longo da aula, foram agrupadas em dois eixos de análise: gestão de classe e gestão da matéria, conforme apresentados no quadro abaixo. A escolha dos eixos de análise adotados baseou-se nos estudos de Gauthier et al. (2006), e apresentados no capítulo 4 deste trabalho.

Quadro 4 – Ações percebidas por meio da observação de aulas de Geografia

AÇÕES PERCEBIDAS NA OBSERVAÇÃO DE AULAS DE GEOGRAFIA	
Gestão da matéria	Gestão da classe
1- Aula expositiva e dialogada;	27-Desinteresse dos alunos;
2- Construção coletiva de mapa conceitual;	28-Alunos não levam livro didático para casa;
3- Correção coletiva dos exercícios;	29-Aluno distraído;

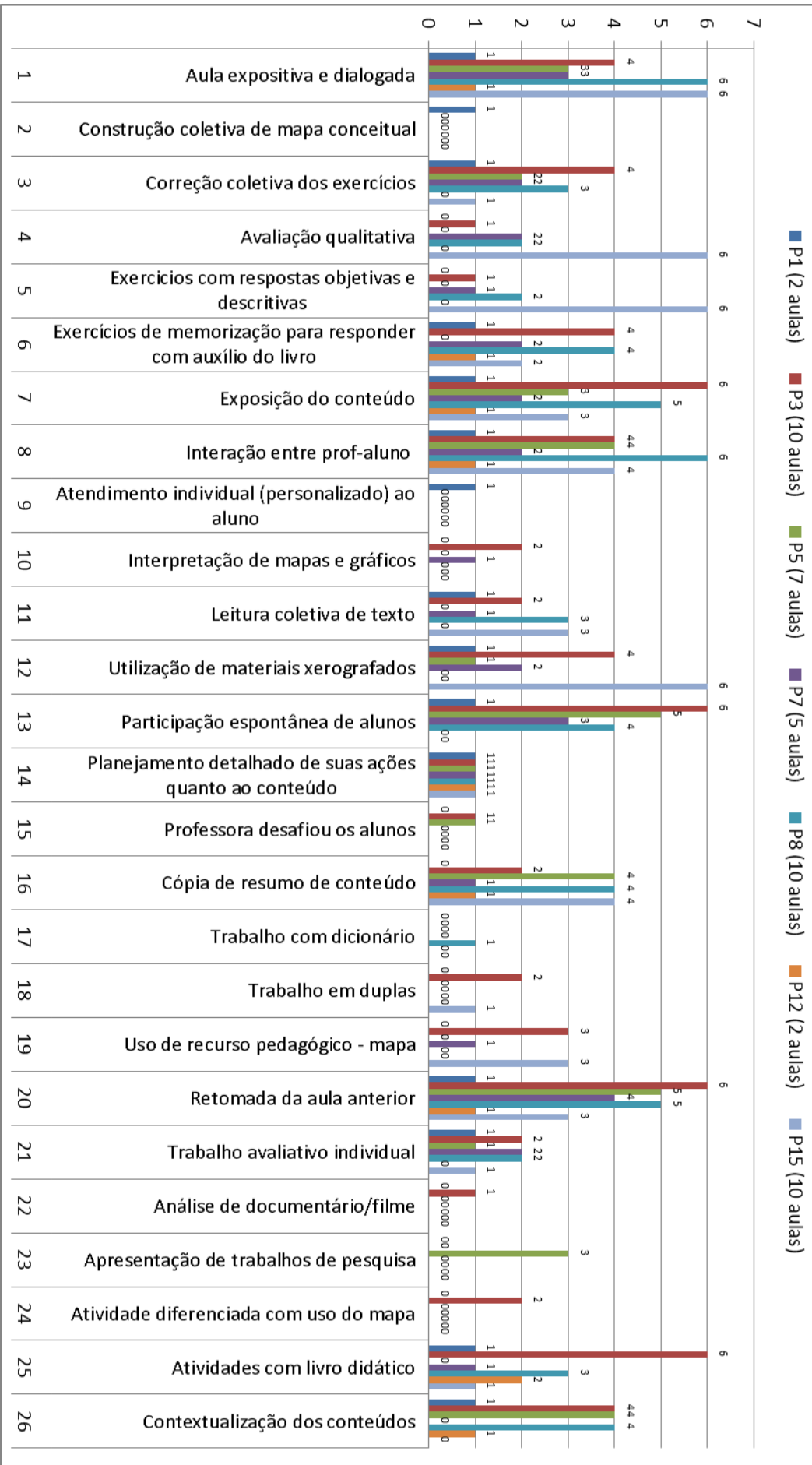
<p>4- Avaliação qualitativa; 5- Exercícios com respostas objetivas e descritivas; 6- Exercícios de memorização para responder com auxílio do livro; 7- Exposição do conteúdo; 8- Interação entre prof-aluno; 9- Atendimento individual (personalizado) ao aluno; 10- Interpretação de mapas e gráficos; 11- Leitura coletiva de texto; 12- Utilização de materiais xerografados; 13- Participação espontânea de alunos; 14- Planejamento detalhado de suas ações quanto ao conteúdo; 15- Professora desafiou os alunos; 16- Cópia de resumo de conteúdo; 17- Trabalho com dicionário; 18- Trabalho em duplas; 19- Uso de recurso pedagógico – mapa; 20- Retomada da aula anterior; 21- Trabalho avaliativo individual; 22- Análise de documentário/filme; 23- Apresentação de trabalhos de pesquisa; 24- Atividade diferenciada com uso do mapa; 25- Atividades com livro didático; 26- Contextualização dos conteúdos;</p>	<p>30- Alunos demonstram não gostar da proposta de aula; 31- Alunos tentaram distrair a professora; 32- Resolução de problema de indisciplina; 33- Esforço para manter um bom relacionamento com os alunos; 34- Estabelecimento de regras não explícitas de comportamento; 35- Professora incentiva os alunos a trabalharem em aula; 36- Professora cobra silêncio dos alunos; 37- Realizou a chamada no início da aula; 38- Aluno incluso; 39- Professora realiza trabalho diferenciado com aluno incluído; 40- Alunos participam de atividade extracurricular;</p>
---	--

Fonte: elaborado pela autora

No eixo denominado Gestão da Matéria incluímos toda as ações observadas, que foram realizadas pelo professor para apresentar e ensinar seus alunos, ou seja, como apresentava o conteúdo; como e que tipos de atividades desenvolvia/oportunizava aos alunos; que recursos materiais e/ou estratégias eram utilizados para explicar o conteúdo; como corrigia as atividades; como organizava suas avaliações.

A seguir apresentamos o gráfico construído a partir das ações observadas em aula no que se refere a Gestão da Matéria.

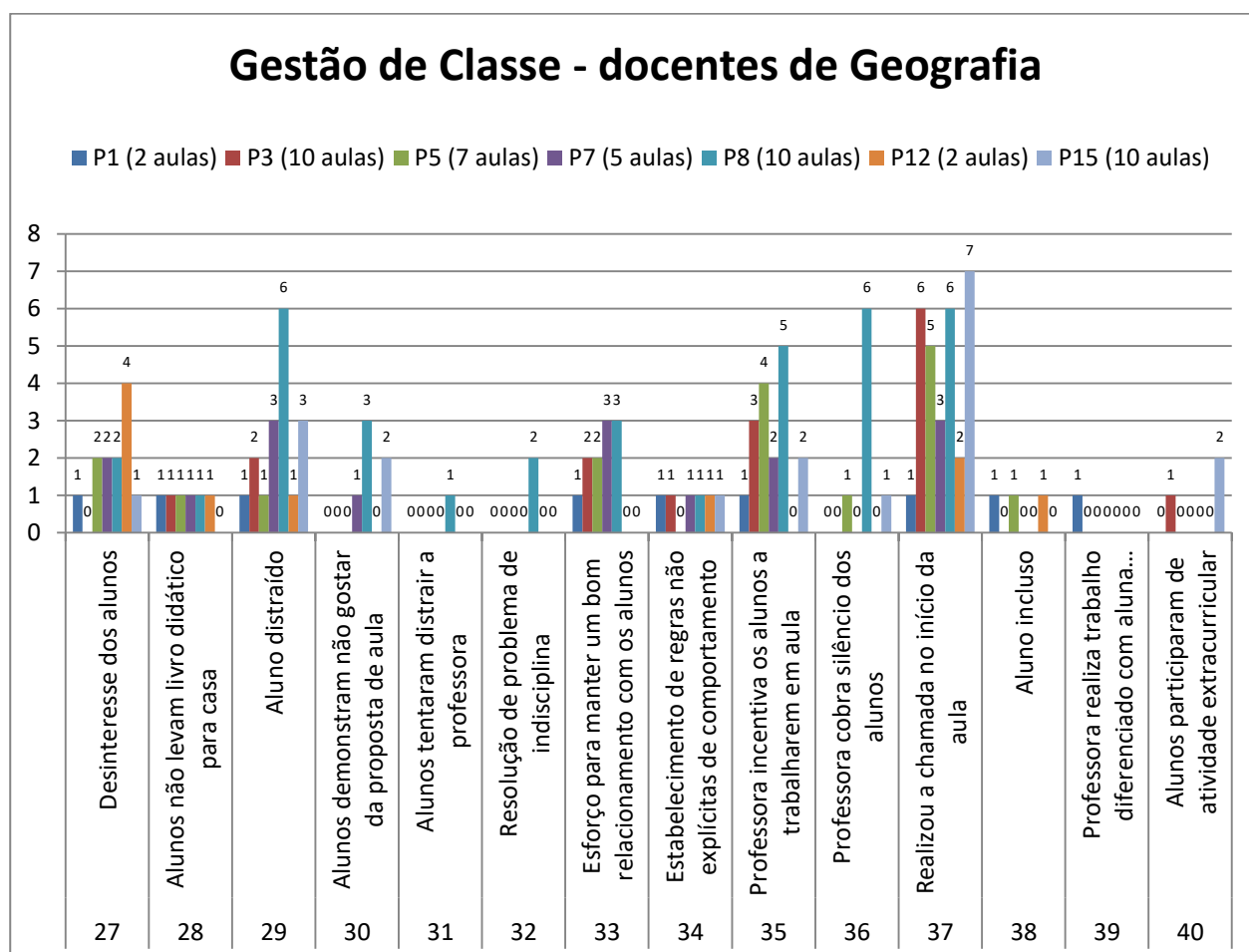
Gestão da Matéria - docentes de Geografia



No que diz respeito à gestão da classe, ao assistirmos as aulas, e analisarmos as gravações e apontamentos realizados ao longo das aulas em nosso roteiro de observação, buscamos refletir sobre: como cada professor organizava as suas turmas; como mantinha a ordem na sala de aula; como procedia diante do comportamento dos alunos; como as regras eram estabelecidas ou se só apareciam implicitamente nessa relação e na rotina da sala de aula; como encaminhava as atividades; enfim, como o docente construía e mantinha o ambiente em suas aulas.

A seguir representaremos em forma de gráfico as principais ações observadas nas aulas presenciadas.

Gráfico 2 – Gestão de Classe: docentes de Geografia



Fonte: construído pela autora

6. 2.1 Análise das observações:

Nesta seção apresentaremos a síntese da análise das informações coletadas utilizando-se a observação de aulas.

Analisando os gráficos acima é possível constatar que o ensino de geografia está fortemente centrado na figura do professor, que realiza seu trabalho em sala de aula, utilizando-se predominantemente de aulas expositivas. Os docentes, geralmente, entram em sala de aula, realizam a chamada nominal da turma; introduzem o conteúdo proposto, informando o título do conteúdo que será estudado; depois fazem uma breve apresentação oral de informações gerais sobre o assunto, e em seguida ditam ou escrevem no quadro um resumo do conteúdo proposto para os alunos copiarem. Estes resumos geralmente são extraídos do livro didático que o professor adota para as suas aulas.

É importante mencionar que as escolas recebem livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas estes livros didáticos ficam nas escolas, ou seja, não são distribuídos aos alunos para que estes possam levá-los para casa. Duas justificativas foram recebidas dos professores sobre este fato: não há livros o suficiente para todos os alunos, por este motivo os livros ficam guardados na escola (6 professores), e são utilizados sempre que o professor assim o desejar/necessitar. A segunda justificativa foi de que quando os alunos levam o livro para casa, esquecem de trazê-lo para a próxima aula, o que dificulta o trabalho do professor.

Refletindo sobre o uso do livro didático nas aulas de geografia, percebe-se que este recurso material é bastante utilizado em aula, tanto para a aquisição de informações nos textos, como para a realização dos exercícios de memorização de conteúdos que constam no livro. Após a realização dos exercícios pelos alunos, as professoras têm o hábito de corrigir os mesmos de forma coletiva, onde a professora lê a pergunta e os alunos leem suas respostas individuais. Durante as aulas observadas, apenas uma professora não utilizou este recurso didático.

Outro fato que foi citado pelo professor na entrevista e que foi possível perceber foi a retomada de conteúdos realizada pelo professor. Os docentes geralmente retomam alguma informação da aula anterior para, a partir desta, seguir sua aula do dia.

Observando as aulas foi possível perceber algumas tentativas de atividades diferenciadas em aula. A P5 organizou os alunos em grupos (3 componentes), distribuiu diferentes assuntos a cada grupo e desafiou os alunos a realizarem um levantamento de informações sobre determinado assunto, para posterior apresentação criativa aos colegas. Esta tarefa foi realizada com alunos de Ensino

Médio. No dia combinado os alunos foram para o auditório da escola, e cada grupo apresentou seu trabalho. Neste trabalho “criativo” solicitado pela professora foram apresentados vídeos construídos pelos alunos, slides com imagens tiradas da internet, e ainda a explicação do conteúdo pelos integrantes do grupo. Este episódio está sendo relatado para mostrar que a professora conseguiu apresentar uma atividade diferenciada, incentivou o protagonismo discente, e oportunizou a participação e troca de informações entre os alunos e professora.

Outra atividade realizada por apenas uma professora, e que logrou êxito devido a participação dos alunos foi a construção coletiva do mapa conceitual do conteúdo que estava sendo trabalhado. A referida professora havia trazido para a aula um texto e charge sobre o assunto Globalização, enquanto o texto era lido e comentado pela professora, incentivando a participação dos alunos a docente foi construindo o mapa conceitual com as principais informações sobre o assunto. Por meio de perguntas, dúvidas, comparações os alunos construíram conceitos importantes do referido conteúdo.

Pensando a gestão de classe dos professores colaboradores, foi possível constatar que há diferentes níveis de interação entre os alunos e entre estes com o professor durante a aula. Geralmente os discentes aceitam as propostas de aula (5P), realizam as tarefas propostas sem maiores questionamentos. Parece haver regras previamente determinadas (implícitas) pelo professor com os alunos, pois não foram percebidas atos indisciplináveis graves. Com exceção de uma professora que teve que resolver conflitos mais severos, chegando a chamar alguém da equipe diretiva para intervir, ajudando a resolver o conflito surgido.

Em casos específicos, observou-se que, enquanto a maior parte dos alunos trabalha passivamente, existem alguns discentes descontentes com as propostas metodológicas. Estes copiam lentamente os resumos de textos ou exercícios de memorização, mas não os resolvem com interesse e autonomia. No final da tarefa, na hora da correção de exercícios, estes apenas copiam as respostas de colegas, ou da professora, quando esta ditar a resposta. No entanto vale mencionar que durante a aula, os professores possuem o hábito de passear entre os alunos, incentivando a participação e trabalho destes.

7. NECESSIDADES FORMATIVAS DOCENTES – RESPONDENDO AS QUESTÕES E O PROBLEMA DE PESQUISA

Neste capítulo trazemos as constatações evidenciadas que respondem às 4 questões de pesquisa elaboradas, e ainda apresentamos os resultados alcançados para responder ao problema de pesquisa.

1. *Que necessidades formativas costumam ser identificadas por professores de Geografia da EB no desenvolvimento de sua prática docente?*

Para responder a esta questão nos baseamos nas entrevistas realizadas (perguntas 3, 7 e 18 do roteiro de entrevista) e ainda nas observações de aulas.

Entre as necessidades formativas citadas pelos docentes destacam-se:

- Conhecer diferentes estratégias didático-metodológicas;
- Atualizar-se em conhecimentos curriculares e pedagógicos da Geografia
- Aprender a trabalhar com alunos com deficiência;
- Conhecer modelos de avaliação;
- Aprender a utilizar as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)
- Aprender a trabalhar didaticamente sobre temas transversais;
- Conhecer teorias de aprendizagem;
- Aprender a trabalhar didaticamente por projetos.

2. *Que situações vivenciadas por professores de Geografia da EB no seu cotidiano profissional costumam desencadear suas necessidades formativas?*

Por meio das respostas às perguntas 4, 5 e 6 do roteiro de entrevista e pela observação das aulas, foi possível constatar que a origem das necessidades formativas identificadas por professores surgem de duas formas distintas: situações vivenciadas e dificuldades percebidas.

No que se refere as situações vivenciadas foram mencionadas:

- Alunos desmotivados;
- Tem alunos com deficiência nas turmas que leciona;
- Adota planilha para avaliação contínua de alunos;
- Professora não soube lidar com situações de bullying que aconteceu em sala de aula;

- Alunos apresentam dificuldades de aprendizagem;
- Escola recebeu netbooks e possui laboratório de informática e sugere que os professores façam uso destes recursos em suas aulas;
- Alunos comentam em aula, sobre conteúdos que estão sendo desenvolvidos em outros componentes curriculares.

No que se refere as dificuldades percebidas pelos professores foram citados:

- alunos se recusam a trabalhar em aula;
- desinteresse dos alunos pela proposta de aula;
- não saber que tipo de atividade oferecer a alunos com deficiência;
- Professora não sabe utilizar as ferramentas do Office (word, excel) como recurso didático-pedagógico;
- Professores dos diferentes componentes curriculares trabalham isoladamente.
- professor não sabe como trabalhar conteúdos específicos da geografia em aula.

3.Como professores de Geografia da Educação Básica costumam buscar respostas às suas necessidades formativas?

A partir das respostas às perguntas 8, 12, 15, constatou-se que os professores procuram superar suas necessidades formativas adquirindo materiais de estudo individual (livros e revistas sobre conhecimentos geográficos), trocando experiência com colegas nos intervalos de aulas, e/ou corredores da escola, além de participar de cursos e congressos externos a escola.

Alguns movimentos individuais realizados pelos docentes na busca por sanar dificuldades vivenciadas e/ou percebidas em seu trabalho, porém não identificadas como necessidade de formação foram citadas: buscar dialogar com alunos para tentar entender os motivos da recusa destes em trabalhar. Há também a preocupação em contextualizar os conteúdos de acordo com a realidade dos alunos, para torná-los mais próximos a estes. Na tentativa de incentivar o aluno a trabalhar em aula, alguns professores comentaram que levam atividades impressas. Essas impressões são realizadas com recursos particulares dos docentes; além de

contextualizar os conteúdos para que o aluno possa compreendê-los e terem sentido aos mesmos.

Duas professoras comentaram que perguntam aos alunos o que estes estão estudando em outras disciplinas, na tentativa de integrar os conhecimentos geográficos às demais componentes curriculares.

4. Que ações formativas são oportunizadas pela escola para auxiliar os professores na superação de suas aprendizagens?

Baseado nas respostas às entrevistas foi possível evidenciar que as escolas oportunizam algumas ações formativas, auxiliando os docentes a superarem suas dificuldades. Entre as ações citadas destacam-se: oportuniza espaço de diálogo em reuniões pedagógicas para troca de informações (2P); oportuniza reunião entre professores e educadora especial da escola (3P);, além da coordenadora pedagógica sugerir planilhas para registro e controle de avaliação qualitativa dos alunos (2P). Há ainda 5 docentes que mencionaram que a escola os ajuda na superação de dificuldades, porém não mencionaram que tipo de ajuda lhes é oferecido. E 2 professoras não responderam objetivamente esta questão.

As respostas às questões de pesquisa auxiliaram a responder ao problema proposto que teve o seguinte enunciado “*De que formas as necessidades formativas permeiam a prática docentes de professores de Geografia atuantes na Educação Básica?*”

Consideramos importante retomar aqui o que já havia sido afirmado ao longo do trabalho, de que a análise de necessidades formativas é uma tarefa difícil e complexa, pois esses termos geram ambiguidade, e diversas interpretações. O que para um docente pode ser fator gerador de necessidade de formação, para outro, é apenas um contratempo momentâneo, não sendo identificado como necessidade. Há ainda um grupo reduzido de professores que mencionaram não perceber necessidades de formação.

No entanto, a partir das informações coletadas por meio de entrevista e das observações de aulas, foi possível evidenciar que as necessidades formativas apontadas pelos docentes surgem, geralmente, de dificuldades percebidas e/ou

vivenciadas por eles em aula; e ainda, em momentos específicos, surgem do desejo de mudar sua prática pedagógica para atrair a atenção e interesse dos alunos pelas tarefas propostas nas aulas. No apêndice I, consta o quadro elaborado para analisar como as necessidades formativas permeiam o trabalho do professor. Pudemos constatar que as necessidades identificadas referem-se direta e indiretamente ao microsistema da aula, ou seja, toda e qualquer ação e intenção do docente está relacionada a prática docente em sala de aula.

Chamou-nos a atenção que as necessidades formativas mencionadas pelos docentes referem-se às tarefas “gerais” previstas para a realização de uma aula, e não diretamente relacionadas ao ensino de Geografia na EB.

CONCLUSÃO

Por meio da presente pesquisa tivemos a intenção de “estabelecer possíveis relações entre necessidades formativas apontadas por professores de Geografia atuantes na Educação Básica e Saberes necessários à docência apresentados na Literatura Especializada”.

A partir da identificação das necessidades formativas, estabelecemos algumas relações de correspondência entre elas e as categorias de saberes docentes adotados neste trabalho e apresentados no capítulo 3. A síntese dessas relações encontram-se no quadro abaixo.

Quadro 3 – Possíveis relações entre necessidades formativas e saberes docentes

RELAÇÕES DE CORRESPONDÊNCIA ENTRE NECESSIDADES FORMATIVAS E SABERES DOCENTES								
N	Necessidades formativas expressas por professores de Geografia de EEB	Saberes docentes – (tipologias adotadas neste estudo)						
		1	2	3	4	5	6	7
		Conhecimento disciplinar	Conhecimento curricular	Conhecimento experiencial	Conhecimento das ciências da educação	Conhecimento da tradição pedagógica	Conhecimento dos alunos e de suas características	Conhecimento pedagógico da matéria
1.	Conhecer diferentes estratégias didático-metodológicas para trabalhar os conhecimentos geográficos	---	---	x	---	---	---	x
2.	Atualizar-se em conhecimentos disciplinares	x	x	---	---	---	---	---
3.	Aprender a trabalhar com alunos com deficiência	---	---	x	---	x	x	x
4.	Aprender a utilizar os recursos TIC	---	---	x	---	---	x	x
5.	Conhecer teorias de aprendizagem	---	---	---	x	---	x	---
6.	Conhecer modelos de Avaliação escolar	---	---	---	x	---	---	x
7.	Aprender a trabalhar, didaticamente, sobre temas transversais	---	x	---	x	---	---	---
8.	Reelaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola	---	x	---	x	---	---	---
9.	Aprender a trabalhar, didaticamente, por projetos	x	---	x	---	---	---	---

Os docentes mencionaram como necessidade formativa “*conhecer diferentes estratégias didático-metodológicas para trabalhar os conhecimentos geográficos*”. Essa necessidade foi identificada a partir de situações vivenciadas em aula, mediante as quais docentes percebem o desinteresse dos alunos pelas aulas propostas. Essa necessidade pode ser relacionada às categorias de saberes: *conhecimento experiencial e conhecimento pedagógico da matéria*. Ou seja, na busca por conhecer diferentes estratégias de ensino, o docente precisa aprender a transformar os conhecimentos “brutos” da ciência geográfica em saberes disciplinares, para isso, é preciso apropriar-se dos conhecimentos pedagógicos da matéria. De acordo com Shulman (1986), o professor precisa dominar o programa de ensino de seu componente curricular, saber que conteúdos deverão ser trabalhados em cada nível de ensino e série; além de levar em consideração a adequação da linguagem ao nível dos alunos, e a complexidade do conteúdo. Os saberes experienciais também contribuem na superação da necessidade formativa detectada, especialmente se forem oportunizados momentos de troca de experiências entre pares sobre estratégias bem sucedidas vivenciadas por colegas. É importante reafirmar que não há receita pronta sobre como ensinar, pois vários fatores interferem no processo de ensino-aprendizagem; mas conhecer os alunos, dominar saberes disciplinares, pedagógicos e ainda trocar experiência com colegas pode auxiliar na superação da referida necessidade.

A próxima necessidade relatada pelos docentes refere-se a “*atualizar-se em conhecimentos disciplinares*”. Essa necessidade pode ser relacionada às categorias de *conhecimentos disciplinares*, que se referem aos saberes do componente curricular de Geografia; e aos *conhecimentos curriculares* referentes ao programa de ensino, a estrutura e funcionamento do ensino. Por meio de leituras e estudo é possível ao professor conhecer o que os especialistas estão produzindo referente ao seu componente curricular. Além da atualização em novos conhecimentos produzidos, defendemos que o professor precisa ter consciência da finalidade, dos objetivos e valores educacionais que estão sendo adotados pelas instituições de ensino em que trabalha.

Outra necessidade formativa expressada pelos docentes é “*aprender a trabalhar com alunos com deficiência*”. Para ensinar alunos com deficiência, promovendo uma efetiva inclusão deles, faz-se necessário que o docente conheça o aluno, suas potencialidades e limitações. Para isso, algumas categorias de saberes

são importantes para auxiliar o professor nesta tarefa, como *conhecimento dos alunos e suas características, conhecimento da tradição pedagógica e conhecimento experiencial*. No entanto, defendemos que, além dos conhecimentos do professor para auxiliar os alunos com deficiência a aprender, é imprescindível o apoio de outros profissionais, que dependendo do tipo e grau de deficiência, pode ser suprido com ajuda de monitores, educadora especial, ou ainda em casos de deficiência mais acentuada, com o auxílio de uma rede de profissionais (educadora especial, fonoaudióloga, psicopedagoga, entre outros).

A necessidade de “*aprender a utilizar os recursos da Tecnologia da Informação e Comunicação (TIC)*” pode ser relacionada às seguintes categorias: *conhecimento experiencial, conhecimento dos alunos e suas características, e conhecimento pedagógico da matéria*. A utilização das TIC como recurso didático-pedagógico auxilia na tarefa de desafiar os alunos a resolverem situações problemas como, por exemplo, a elaborar vídeos, editá-los, confeccionar infográficos, jornais, folders, entre outros a partir dos conteúdos estudados. Além desses possíveis usos, existem diversos e variados softwares educativos que podem ser utilizados em aulas de geografia.

Ao buscar qualificar a prática docente, faz-se necessário “*conhecer teorias de aprendizagem*”, pois ao compreender como ocorre a aprendizagem nos alunos, permite ao professor oportunizar situações que favoreçam a aprendizagens destes. Essa necessidade pode ser superada por meio da aquisição de saberes relacionados às categorias de *conhecimento dos alunos e suas características e ao conhecimento das ciências da educação*. Os saberes das diferentes ciências que compõem a categoria de ciências da educação permitirão ao docente maior segurança por meio de embasamento teórico para a escolha de métodos e estratégias de trabalho.

Os professores também identificaram como necessidade de formação “*conhecer modelos de avaliação escolar*”. Por meio de estudos realizados nas tipologias de saberes docentes, evidenciamos que para superar esta necessidade detectada pelos docentes faz-se necessária a apropriação de *conhecimentos das ciências da educação e conhecimento pedagógico da matéria*. É fundamental que o docente tenha clareza da finalidade da avaliação que realiza, dos critérios utilizados para avaliar, e principalmente como procederá diante dos resultados alcançados pelos alunos.

No que se refere a “*aprender a trabalhar, didaticamente, sobre temas transversais*”, relaciona-se esta demanda aos *conhecimentos curriculares* e aos *conhecimento das ciências da educação*. Os programas de ensino e a legislação definem alguns temas transversais para serem trabalhados nas escolas de Educação Básica.

Ao refletir sobre a necessidade formativa de “*aprender a reelaborar o Projeto Político-Pedagógico da escola*” relacionamos essa necessidade à importância de dominar os conhecimentos *das ciências da educação* e aos *conhecimento curriculares*. O Projeto Político-Pedagógico é o documento norteador que define a proposta de trabalho da escola. Ele deve ser construído pelo coletivo da comunidade escolar (professores, funcionários, equipe diretiva, alunos e pais), levando-se em consideração o contexto, as necessidades e aspirações de sua comunidade. Diante da importância deste documento para as instituições escolares, faz-se necessário um estudo aprofundado de saberes das ciências da educação e das normativas legais, para que, depois de construído possa efetivamente ser utilizado como parâmetro para o trabalho institucional.

Ainda foi mencionada pelos professores a necessidade de “*aprender a trabalhar, didaticamente, por projetos*”. Esta necessidade surgiu da percepção e vivência cotidiana, onde os docentes afirmaram sentirem-se sozinhos, isolados, em seu componente curricular. Para superar ações docentes individualizadas, relacionamos esta necessidade formativa às seguintes categorias: *conhecimentos disciplinares*, *conhecimentos experiencial*, e *conhecimento dos alunos e suas características*. No entanto, dominar os conhecimentos das categorias apresentadas não basta para que projetos integrados entre diferentes componentes curriculares sejam construídos. Para que projetos didáticos possam ser pensados, faz-se necessário que na escola sejam oportunizados espaços e tempos para que os docentes possam trocar ideias e experiências e juntos elaborarem propostas que integrem os conhecimentos de seus componentes curriculares em propostas de trabalho integrado, a partir de uma temática comum a esses componentes curriculares.

Refletindo sobre a trajetória percorrida ao longo da pesquisa, finalizamos esse relatório expressando que o desenvolvimento deste trabalho mostrou-se um grande desafio para a pesquisadora e também para os professores colaboradores, pois o

termo “necessidades de formação”, como já expressado por Rodrigues e Esteves (1993) é polissêmico, estando sujeito a diferentes interpretações e compreensões. O contexto de trabalho e a trajetória acadêmica e profissional dos sujeitos colaboradores com a pesquisa influenciam na identificação das necessidades formativas dos docentes. Situações cotidianas que geram necessidade formativa para um docente, podem não ser relevante para outro.

As necessidades formativas mesmo sendo percebidas por diferentes sujeitos, elas são individuais, não tem existência própria, ou seja, quem sente necessidade, sente necessidade de algo. Cada professor os sente, percebe de uma maneira diferente. Assim, o que identifica-se como necessidade para um docente, pode não ser para outro, fato que pode ser explicado ao afirmar que cada docente possui uma caminhada única, baseada nas suas aprendizagens e vivências.

Podemos afirmar que este trabalho foi gratificante ao possibilitar ouvir os professores, conhecer suas dificuldades, carências, interesses e demandas formativas. A partir da identificação das demandas formativas, foi possível estabelecer relações de correspondência destas com as categorias de Saberes Docentes propostos pela Literatura Especializada da área da Educação. Defendemos que a identificação das categorias de saberes docentes, as quais os docentes apresentam mais necessidades de formação auxilia no planejamento de ações formativas, aproximando as necessidades ao repertório de saberes já constituído pela Literatura Específica e que deveriam embasar a prática docente.

Diante das falas dos professores, foi possível evidenciar que os atuais modelos formativos propostos pelas escolas, não conseguem suprir as necessidades percebidas por eles. Os momentos formativos são geralmente organizados pelas escolas, com temáticas escolhidas pela coordenação pedagógica das instituições, com o apoio das equipes diretivas das mesmas. Elas acontecem em períodos pré-determinados pela Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul. Os professores são convocados a participar destes momentos na escola, o que em diversos momentos gera tensões, pois alguns professores sentem-se pressionados a participar, e não motivados pelas aprendizagens oportunizadas, consequentemente não o aproveitam efetivamente. Outros docentes esperam, por meio destas formações, aprender receitas de como ensinar, frustrando-se muitas vezes, por não conseguir aplicar em sala de aula, as estratégias aprendidas. As formações em formato de palestras e seminários, embora contribuam com

estratégias para mudar a prática, não contemplam momentos de reflexão sobre a própria prática e a construção de novos conhecimentos sobre a docência.

Vale ressaltar aqui que não há uma política efetiva de formação continuada na REPE do estado do RS, no que se refere a auxílio financeiro para a realização destas formações. O que acontece são exigências impostas pelas mantenedoras, sem oferecer condições para que as mesmas se efetivem. Diante disso, as escolas realizam ações formativas por meio de parcerias e com auxílio de formadores (palestrantes) voluntários. Assim, nem sempre conseguem oportunizar temáticas que contemplem a realidade de sua escola, e as necessidades de seus professores.

Para lograr êxito nas propostas de formação continuada, torna-se necessário levar em consideração as diferentes etapas do desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, não se pode tratar do mesmo modo o docente em fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; pois os problemas, as necessidades e desafios são diferentes, e os processos de formação continuada não podem ignorar essa realidade. É importante também que seja levado em consideração o contexto em que a escola está inserido, e o projeto Político e Pedagógico que a instituição possui. Ao observar os fatores acima mencionados, as instituições escolares enfrentariam o desafio de elaborar formações específicas para cada grupo de professores que ali trabalha. A especificidade desta proposta reverter-se-á em resultados satisfatórios para os professores e para as instituições promotoras.

Ao conversar com professores de geografia, percebeu-se que esses profissionais possuem concepções diversas sobre o que é ensinar, e como ensinar seus alunos. Muitos deles ainda acreditam que o processo de ensino e aprendizagem ocorre por meio da transmissão de informações.

Chamou-nos a atenção o fato de que as necessidades formativas mencionadas pelos docentes referem-se a contextos gerais ligadas ao ensino e a gestão da aula. Apenas dois professores mencionaram a necessidade de formação pedagógica do componente curricular de Geografia. Isso nos preocupou, porque assistindo suas aulas, foi possível perceber que elas baseiam-se em rotinas estabelecidas, geralmente iniciando com explicação inicial de conteúdo, utilizando-se do livro didático como recurso, e após a apresentação do conteúdo, são escritos no quadro ou ditados resumos dos conteúdos, e caso tenha tempo são propostos

exercícios de memorização de informações. Os alunos, em sua maioria, realizam as tarefas propostas passivamente. Os discentes que se recusam a trabalhar são rotulados de indisciplinados, alunos-problemas. Nas aulas assistidas não foram percebidas propostas didático-metodológicas que beneficiassem esses alunos “desinteressados”. Diante desse fato, defendemos que faz-se necessário planejar atividades que desafiem os alunos, promovendo seu protagonismo.

Ao concluir esse relato de pesquisa empírica, defendemos que a formação de professores deve ser um processo contínuo, onde os docentes em momentos formativos possam refletir sobre suas práticas, construir novos saberes e conhecimentos e ao fazer uso destes, qualificar seu trabalho. Baseado em Mizukami (2002), acreditamos que a formação continuada de professores deve acontecer privilegiadamente na própria escola, levando-se em consideração sua realidade; as necessidades formativas de seus professores, e a proposta pedagógica por ela defendida.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: uma introdução ao problema da racionalidade e da historicidade do conhecimento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 22.mar.2016.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em 10.jun.2016.

_____. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008, Estágio de estudantes. Brasília: Congresso Nacional, 2008.

_____. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Brasília. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-res-cne-cp-002-03072015&category_slug=julho-2015-pdf&Itemid=30192> Acesso em 20.out.16.

CALLAI, Helena Copetti. A geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**, São Paulo, n.16, 1ºSemestre 2001, p. 133-151.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. et. al. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. 2. ed. Porto Alegre: Ed. da UFRGS / Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999. p. 57-63.

CASTELLAR, Sonia M. Vanzella. **O letramento cartográfico e a formação docente: o ensino de geografia nas séries iniciais**. Mérida (México): 9º Encuentro de Geógrafos da América Latina (Anais), 2003, p. 1-15.

CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 9 ed. Campinas: Papirus, 2006.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. 16.ed. Campinas, SP: Papirus, 2010.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da teoria fundamentada**: guia prático para análise qualitativa. Trad. Joice Elias Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

ESTRELA, Maria Teresa et al. Necessidades de formação contínua de professores: uma tentativa de resposta a pedido de centros de formação. **Revista de Educação**. v.5, n.1, p. 129-149, 1998.

FIORENTINI, Dario; SOUZA, Arlindo José Jr; MELO, Gilberto Francisco Alves. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB. 1998, p.307-333.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. 8.ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FILIZOLA, Roberto; KOZEL, Salete. **Teoria e prática do ensino de geografia: memórias da Terra**. São Paulo: FTD, 2009.

FLEURY, Maria Tereza Leme; FLEURY, Afonso. **Construindo o conceito de competência**. Revista de Administração Contemporânea – RAC, Rio de Janeiro, v. 2, p. 183-196, 2001.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 2006.

FÜRKOTTER, Monica et al. O que a Formação Contínua deve Contemplar?: o que dizem os professores. Educação e Realidade: Porto Alegre, v.39, n.3, p. 849-869, jul./set.2014. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/38048>>. Acesso em 20.set.2016.

GALINDO, CAMILA JOSE **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011, p.384. Tese de doutorado. Unesp, 2011, p.384.

GAMA, Maria Eliza; TERRAZZAN, Eduardo Adolfo. Encontros e desencontros nos processos de formação continuada de professores em escolas públicas de educação básica. Rev. **Formação Docente**. Belo Horizonte, v. 04, n. 07, p. 126-140, jul./dez. 2012. Disponível em <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/12/60/1>> Acesso em 20jul.16.

GARCIA, MARCELO, Carlos. **Formação de professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GAUTHIER, Clement, et al. **Por uma teoria da Pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Tradução Francisco Pereira. 2.ed. Ijuí: Ed.Unijuí, 2006.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIBBS, Graham. **Análise de dados qualitativos.** Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GRAY, David. **Pesquisa no mundo real.** Trad. Roberto Cataldo Costa. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (org) **Vida de professores.** 2.ed. Porto: Porto Editora, 1995.

KAERCHER, Nestor André. **Quando a geografia crítica é um pastel de vento e nós, seus professores, midas.** IX Colóquio Internacional de Geocrítica. Porto Alegre, 28mai-01jun.2007.

_____. A Geografia escolar: gigante de pés de barro comendo pastel de vento num fast food. **Terra Livre**, v. 1, p. 27-44, 2009.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico:** questões e propostas. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LOPES, Rosemara Perpétua. Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em tempos e espaços variados. *Educar*: Editora UFPR, Curitiba, n.36, p.163-179, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n36/a12n36.pdf>>. Acesso em 30.set.2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

NÓVOA, António. **Nada substitui o bom professor.** SINPRO-SP, 2006. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em 28jan.17.

NUNES, João Batista Carvalho; SALES, Viviani Maria Barbosa. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. **Educação e Pesquisa:** revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v.39, n.3, p.757-773, jul./set.2013. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151797022013000300013&script=sci_abstract&tlng=pt> . Acesso em 22.set.2016.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Movimentos entre verbetes, significações e funcionalidades: a formação e a docência na sociedade contemporânea. In: MIORANDO, Tania Micheline; SILVA, Jacqueline Silva da (orgs). **Formação de professores**: nas trilhas do Parfor. Lajeado, Ed da Univates, 2016. Cap.1, p. 9-18.

PARISOTTO, Ana Luzia Videira; RINALDI, Renata Portela. Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental. **Educar em Revista**: Curitiba, n.60, p. 261-276, abr./jun.2016.

PERRENOUD, Phillipe. Construindo Competências. Revista **Nova Escola**. Brasil., Setembro de 2000, p. 19-31.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; TOMOKO, Iyda Paganelli, CACETE, Núria Hanglei. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquete. In: _____. **Para ensinar e aprender a Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 323 – 336.

RODRIGUES, Angela, ESTEVES, Manuela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto:Porto Editora, 1993.

RODRIGUES, Maria Ângela Perpétua. **Análise de práticas e de necessidades de formação**. Ciência da Educação. Lisboa: DGIDC, 2006.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, Maria del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5.ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTA CATARINA (Estado). Lei nº 16.861 de 28 de dezembro de 2015. Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República. Disponível em < <http://sinte-sc.org.br/trabalhadores-da-educacao/servidores-publicos-de-santa-catarina-pagam-pela-renuncia-fiscal-do-governo-colombo/>>. Acesso em 15.fev.2017.

_____. Edital SED nº 1960 de 22 de julho de 2016. Estabelece as normas para realização do processo seletivo para admissão de professores em caráter temporário, para atuação na educação básica: nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos, Educação Escolar Quilombola, Educação em Espaços de Privação de Liberdade (Unidades Prisionais, Unidades Socioeducativas e Centros Terapêuticos), Educação Especial, Programas/Projetos, no Ensino Regular da rede pública estadual para o ano letivo de 2017 e ano letivo de 2018. Disponível em <

<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/recursos-humanos-161/act-188/act-2016-576/editais-e-documentos-processo-act-2016>>. Acesso em 15. Fev.2017.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (Org.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade**. v.1. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, p. 145-155.

SILVA, Maria Odete Emygdio da. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para a integração escolar**. 2000. 286p. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SHULMAN, Lee S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. In: **Educational Researcher**. vol.15, n. 2, p. 4-14, Fev.1986.

_____. Knowledge and Teaching Foundations of the New Reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

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**. n.13, jan/abr 2000.

_____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TREVISAN, Anaíde. **Um processo de formação continuada**: das necessidades formativas às possibilidades de formação. Dissertação de Mestrado. São Paulo: 2008, p.99.

ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Trad. TEIXEIRA, A. J. Carmona; CARVALHO, Maria João; NÓVOA, Maria. Lisboa: Educa, 1993.

_____. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In: ESTEBAN, Maria. Tereza; ZACCUR, Edwiges(org). **Professora-Pesquisadora – uma práxis em construção**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 25-52.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALVES, Rubem. **O desejo de ensinar e a arte de aprender**. Campinas.SP: Fundação Educar Dpascoal, 2004.

AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui. **Escolas e mudanças: o papel dos centros de formação**. Lisboa: Educa, 1994.

ANDRE, Marli (org). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. 10.ed. Campinas: Papirus, 2001.

AZANHA, José Mario Pires. **Uma ideia de Pesquisa Educacional**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1992.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005. Cap. 1, p. 35-60.

BARREIRO, Iríade Marques de Freitas; GEBRAN, Raimunda Abou. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.

BECKER, Fernando. **Educação e Construção do Conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

BORGES, Cecília Maria Ferreira. **Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 22, n. 74,p.59-76, abr. 2001.

_____. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia no Ensino Médio. In: TERRA LIVRE. **As Transformações no Mundo da Educação: geografia, ensino e responsabilidade social**. São Paulo, n.14, Jan-jul.1999, p.60-99.

_____. **A formação do profissional de Geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. Coleção ciências Sociais.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org). **Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **A Geografia escolar e a cidade**. Capinas-SP: Papirus, 2008.

CONTRERAS, José. **A Autonomia de Professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

ESTRELA, Albano. **Teoria e prática de Observação de Classe: uma estratégia de formação de professores.** 4 ed. Porto: Porto Editora, 1994.

FULLAN, Michel. **O significado da mudança educacional.** Trad. Ronaldo Cataldo Costa. 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GHEDIN, Evandro et. al. **Estágio com Pesquisa.** São Paulo: Cortez, 2015.

GIROUX, Henry A. **Os Professores como Intelectuais: Rumo a uma Pedagogia crítica da Aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 1997.

GODOY, Paulo R. Teixeira de (org). **História do pensamento geográfico e epistemológico em Geografia.** São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Permanente do professorado: novas tendências.** Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo/BR: Cortez, 2009.

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

KOFF, Adélia Maria Simão e. **Escolas, conhecimentos e culturas: trabalhando com projetos de investigação.** Rio de Janeiro/BR: 7letras, 2009.

MACHADO, Anna Rachel (org). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva.** Londrina: Eduel, 2004.

MENEZES, Victória Sabbado; KAERCHER, Nestor André. **A formação docente em geografia: por uma mudança de paradigma científico.** Giramundo, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p.47-59, Jul./Dez. 2015. Disponível em <<https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/GIRAMUNDO/search>>. Acesso em 26 abr.16.

MIALARET, Gaston. **Ciências da Educação: aspectos históricos; problemas epistemológicos.** Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria método e criatividade.** 28 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti, et al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MONTERO, Lourdes. **A construção do conhecimento profissional docente.** Trad. Armando Pereira da Silva. Lisboa: Ed Instituto Piaget, 2001. Coleção Horizontes Pedagógicos.

MOROSINI, Marília Costa. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário, vol 2.** Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior, 2006.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In.: FAZENDA, Ivani. (Org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento.** Campinas, SP: Papirus, 1995.

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord). A prática de ensino e o estágio supervisionado. Campinas, SP: Papyrus, 1991. Coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico.

PORLÁN, Rafael, MARTÍN, José. **El Diario del Profesor**: um recurso par la investigación em el aula. Sevilla, PRT; Díada, 4ed, 1997

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko IYDA; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2009. (coleção docencia em formação.(Série Ensino Fundamental)

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar, currículo e didática**: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico. Campinas: Autores Associados, 1994.

TARDIF, Maurice, LESSARD, Clause. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad. João Batista Kreuch. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. **Esboço de uma problemática do saber docente**. Teoria & Educação, v. 1, n. 4, 1991, p. 215-253.

THURLER, Monica Gather. **Inovar no interior da escola**. Trad. Jeni Wolff. Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. 1.ed. Cutitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, Rui Marques, VIEIRA, Celina. **Estratégias de Ensino/Aprendizagem**: o questionamento promotor do pensamento crítico. Lisboa: Instituto Piaget. 2005.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em Educação**: a observação. Brasília: Plano editora, 2003.

ZABALZA, Miguel A. O estágio e as práticas em contextos profissionais na formação universitária. São Paulo: Cortez, 2014.

ZEICHNER, Kenneth M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico In: GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado das Letras: Associação de leitura do Brasil-ALB. 1998, p. 207-236.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES :
RELAÇÃO DE ESCOLAS DA REDE ESCOLAR PÚBLICA
ESTADUAL DE SANTA MARIA, RS

RELAÇÃO DAS ESCOLAS DA REDE ESCOLAR PÚBLICA ESTADUAL/RS Pertencentes a 8ª Coordenadoria Regional de Educação Localizadas no município de Santa Maria/RS Total de 41 instituições de ensino						
N	Nome da escola	Ensino Fundamental	Ensino Médio	Educação Básica	Quantidade prof geografia	Categoria Especial
1.	ESC EST ENS FUN MARIETA DAMBROSIO	X			02	Urbana
2.	COL ESTADUAL MANOEL RIBAS		X		06	Urbana
3.	ESC EST ENS MED PROFESSORA MARIA ROCHA		X -Integ		03	Urbana
4.	ESC EST ENS MED CILON ROSA		X		03	Urbana
5.	ESC EST ENS MED DR WALTER JOBIM			X	02	Urbana
6.	ESC EST ENS MED PRINCESA ISABEL			X	01	Rural
7.	ESC EST ENS FUN ALMIRO BELTRAME	X			01	Rural
8.	ESC EST ENS MED HUMBERTO DE ALENCAR CASTELO BRANCO			X	02	Urbana
9.	ESC EST ENS FUN BOCA DO MONTE	X			01	Rural
10.	ESC BASICA EST CICERO BARRETO			X	03	Urbana
11.	ESC EST ENS MED DOM ANTONIO REIS			X	02	Urbana
12.	ESC EST ENS FUN DR ANTONIO XAVIER DA ROCHA	X - Ed Esp.			01	Urbana
13.	ESC EST ENS FUN GEN EDSON FIGUEIREDO	X			01	Urbana
14.	ESC EST ENS FUN GENERAL GOMES CARNEIRO	X			01	Urbana
15.	ESC EST ENS FUN JOAO LINK SOBRINHO	X			01	Urbana
16.	ESC EST ENS FUN PROFESSORA CELINA DE MORAES	X			01	Urbana
17.	ESC EST ENS MED NAURA TEIXEIRA PINHEIRO			X	02	Urbana
18.	ESC EST ENS FUN MARECHAL RONDON	X			01	Urbana
19.	INST EST EDUC OLAVO BILAC			X CN	03	Urbana
20.	ESC EST ENS FUN JOAO BELEM	X			01	Urbana
21.	INST ESTADUAL PADRE CAETANO			X	01	Urbana
22.	ESC BASICA EST ERICO VERISSIMO			X	02	Urbana
23.	COL ESTADUAL PADRE ROMULO ZANCHI			X	01	Urbana
24.	COL ESTADUAL CORONEL PILAR	Ed Especial		X	01	Urbana
25.	ESC EST ED BAS PROFESSORA MARGARIDA LOPES			X	03	Urbana
26.	ESC EST ED BAS IRMAO JOSE OTAO			X	01	Urbana
27.	ESC EST ED BAS AUGUSTO RUSCHI			X	01	Urbana
28.	COL ESTADUAL TANCREDO NEVES			X	01	Urbana
29.	COL ESTADUAL PROF EDNA MAY CARDOSO			X	02	Urbana
30.	ESC EST ENS FUN ARROIO GRANDE	X			01	Rural
31.	E E DE EDUC ESP DR REINALDO FERNANDO COSER	Ed Especial	Ed.Esp.	x	01	Urbana
32.	NUCL E EJA E CP JULIETA VILLAMIL BALESTRO	EJA	EJA	X	02	Presídio
33.	NUCL E EJA E CP MARIO QUINTANA	EJA	EJA	X	01	Urbana
34.	ESC BASICA EST DR PAULO DEVANIER LAUDA CIEP			X	02	Urbana
35.	ESC EST ENS FUN PAULO FREIRE	X EJA			01	Urbana
36.	ESC EST ENS MED HUMBERTO DE CAMPOS			X	01	Urbana
37.	ESC EST ENS MED SANTA MARTA			X	01	Urbana
38.	INST ESTADUAL LUIZ GUILHERME DO PRADO VEPPPO		X		02	Urbana
39.	COLEGIO TIRADENTES SANTA MARIA		X Brig Militar		01	Urbana
40.	E E IND ENS FUN YVYRA IJA TENONDE VERA MIRI	X - Indig.			01	Rural
41.	E E IND ENS FUN AUGUSTO OPE DA SILVA	X			01	Urbana
TOTAL DE ESCOLAS POR CATEGORIA		14	5	22	66	

APÊNDICE B
QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES:
RELAÇÃO DE ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA
SELECIONADAS PARA A COLETA DE INFORMAÇÕES

Escolas de Educação Básica da Cidade de Santa Maria/RS selecionadas para a coleta de informação do Projeto de Pesquisa Individual de LianeNM

(VrsForm02 - KauanaMB - 10.jun.16)

DIGITAÇÃO/PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	10.nov.16	LIANE NM	IE	N1	EPG	ASP	---	---	---

N°	Escola	Diretor(a)	Endereço	Fone	E-mail	Quant. Prof. Geografia	Observação
01	Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Walter Jobim	Tania Regina Pires Neves	R Visconde Ferreira Pinto 240 Itarare 97045-510 - Santa Maria - RS - Brasil	3222-4123	[escolawjobim@hotmail.com]	• 2	• ---
02	Escola Básica Estadual Cícero Barreto	Vania Cunha Pires	Rua Serafim Valandro 385 centro 97010-480 – Santa Maria – RS- Brasil	3221-4560	[secretariadocicero@gmail.com]	• 3	• Escola recusou-se a colaborar em 2016
03	Escola Básica Estadual Erico Veríssimo	Gislaine Goersch Andrades	Rua Casemiro Abreu 18 Perpetuo Socorro 97045-120 – Santa Maria – RS - Brasil	3221-4454	---	• 3	• Escola pediu para retornar em 2017 para ver a disponibilidade dos profº
04	Colégio Estadual Padre Rômulo Zanchi	Jane Zorzi	R Fontoura Ilha 240 Joao Goulart 97090-590 – Santa Maria – RS - Brasil	3221-7122	[romulozanchi08cre@educacao.rs.gov.br]	• 4	• ---
05	Escola Estadual de Educação Básica Irmão José Otão	Laurenita Maria Bulegon Lobler	R Heitor Campos 495 Medianeira 97060-290 – Santa Maria – RS – Brasil	3226-9178	[irjoseotao08cre@educacao.rs.gov.br]	• 2	• ---
06	Escola Estadual de Educação Básica Profa. Margarida Lopes	Jorge Luiz Brandli Fernandes	R. Gonçalves Ledo, 565 Camobi 97110-320 - Santa Maria - RS - Brasil	3226-1536	[eeebmargarida@yahoo.com.br]	• 3	• Apenas uma profª aceitou colaborar com a pesquisa.
07	Escola Estadual de Ensino Médio Naura Teixeira Pinheiro	Jacqueline Gonçalves Severo Ribeiro	R. João Francisco, 15 São José 97095-410- Santa Maria - RS - Brasil	3226-5733 9709-5410	[nauratpinheiro08cre@educacao.rs.gov.br]	• 3	• Escola pediu para retornar em 2017 para ver a disponibilidade dos profº

Nº	Escola	Diretor(a)	Endereço	Fone	E-mail	Quant. Prof. Geografia	Observação
08	Escola Estadual de Ensino Médio Dom Antonio Reis	Eliza Marques Scott	R. Tenente Elpidio Barbosa, 1000 Salgado Filho 97043-670 Santa Maria - RS - Brasil	3222-4990	[emdomantonioreis08cre@educacao.rs.gov.br]	• 3	• ---
09	Escola Estadual de Educação Básica Augusto Ruschi	Maria Antonieta Pistoia Guimarães	R Dr Paulo da Silva e Souza Sn Juscelino Kubistchec 97035-250 – Santa Maria – RS- Brasil	3212-1144	[www.eeaugustoruschi.hpg.com.br]	• 5	• Escola pediu para retornar em 2017 para ver a disponibilidade dos profº
10	Colégio Estadual Tancredo Neves	Marines Paiva Muscope	R Armin Schvarcz Sn Cohab Tancredo Neves 97030-020 – Santa Maria –RS - Brasil	3212-9619	[coltneves@gmail.com]	• 3	• ---
11	Colégio Estadual Prof. Edna May Cardoso	Adriana de Castro Rocha	R Cohab Nucleo Res Fernando Ferr Sn Q28 R9 Camobi 97110-000 – Santa Maria –RS- Brasil	3226-1727	[colednamaycardoso@gmail.com]	• 2	• Uma profª aceitou colaborar com a pesquisa
12	Escola Básica Estadual Dr. Paulo Devanier Lauda CIEP	Eulália Maria Fin	AV Paulo Lauda 851 Cohab Tancredo Neves 97032-000 – Santa Maria – RS - Brasil	3212-9619	[esclauda@yahoo.com.br]	• 3	• Apenas uma profª aceitou colaborar com a pesquisa.
13	Instituto Estadual Padre Caetano	Luis Antônio Padinelli	Av. Mauricio Sirostsky, 442 Patronato 97020-440 - Santa Maria - RS - Brasil	3222-7646 9702-0440	iepc.padrecaetano@bol.com.br	• 2	• As duas profª colaboraram com a pesquisa.
14	Escola Estadual de Ensino Médio Santa Marta	Gleide Fagundes Vargas	AV Secundaria Sn Nucleo Central 97100-000 – Santa Maria – RS - Brasil	3213-2355	[santamarta.escola@yahoo.com.br]	• 1	• Não conseguimos contato com a escola

APÊNDICE C

QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES SOBRE ASSUNTOS
TRATADOS EM REUNIÕES PEDAGÓGICAS EM ESCOLA DA
REPE NO MUNICÍPIO DE SANTA MARIA

Assuntos discutidos em reuniões pedagógicas em uma escola de Educação Básica da Rede Escolar Pública Estadual, localizada no município de Santa Maria, RS		
Ano de 2015.		
Data da reunião	Assunto	Observação
25fev.15	- Aspectos administrativos de início de ano letivo (horários, assiduidade, limpeza e preservação do patrimônio) - sugestões de atividades para serem realizadas para comemorar os 70 anos da escola.	Abertura do ano letivo
26 fev.15	-Caracterização geral das turmas. -Apresentação do projeto "CINCO MINUTOS". - Pesquisa socio-antropológica (visita as famílias dos alunos pelos professores)	Preparação para o início do ano letivo
16mar.15	-diálogo entre os professores sobre as visitas que foram realizadas na comunidade - Discussão sobre os preparativos da festa de aniversário da escola - análise dos dados do IDEB e metas a alcançar em 2015.	---
21mar.15	- avisos administrativos - palestra com Dra Edinara Leão sobre as múltiplas linguagens na educação.	---
10abr.15	- debate a partir do vídeo "Pais e professores educadores" - diálogo e troca de experiencia sobre práticas pedagógicaspositivas adotadas por alguns professores	---
15abr.15	- Atividade motivacional; - agradecimentos pela participação e colaboração dos professores no trabalho durante a festa de aniversário da escola - Análise do andamento do projeto cinco minutos nas turmas - orientações quanto a cobrança das normas de convivência da escola e a exigencia da disciplina	---
28maio.15	- Conselho de classe (6º, 7º anos) e apresentação dos pré-conselhos que foram realizados em sala de aula com a participação dos alunos.	---
29maio.15	- Conselho de classe (8º, 9º anos e 1º ano do EM) e apresentação dos pré-conselhos que foram realizados em sala de aula com a participação dos alunos.	---
26jun.15	- análise do vídeo "Como manter a disciplina em sala de aula" - Importancia dos alunos conhecerem os objetivos das aulas ministradas, das atividades realizadas e das avaliações. -assuntos administrativos (caderno de chamada deverá ser preenchido diariamente e deixado na escola, cuidado com o patrimônio da escola)	---
20jul.15	TURNO DA MANHÃ -Palestra sobre Gestão da sala de aula, e gestão de pessoas - Fala da diretora sobre a importância do ato de parar para repensar a nossa prática pedagógica. TURNO DA NOITE -Análise e discussão do texto 'Algumas questões básicas sobre a participação" de Danilo Gandin -Reflexões sobre o Projeto Político e Pedagógico da escola	Formação pedagógica de professores e funcionários
21jul.15	TURNO DA MANHÃ - Apresentação do CIPAVES (Comitê de prevenção à violência e apoio à FICAI) - Análise e reflexão a partir do vídeo "Projeto Político e Pedagógico, a alma da escola" - em pequenos grupos os participantes da reunião discutiram o PPP e levantaram apontamentos para sua reescrita e alteração. TURNO DA TARDE - Palestra e oficina sobre AEE (Atendimento Educacional Especializado)	Formação pedagógica de professores e funcionários

22jul.15	<p>TURNO DA MANHÃ</p> <ul style="list-style-type: none"> - apresentação do projeto “Intervenções no ambiente escolar utilizando a promoção da saúde como ferramenta para a melhoria na qualidade de ensino” pelos acadêmicos da UFSM - Apresentação de boas práticas pedagógicas dos professores dos anos finais e ensino médio da escola para que os colegas conheçam o trabalho uns dos outros. <p>TURNO DA TARDE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Palestra e oficina sobre “Análise de erros” com mestrandos em Matemática da UFSM - Apresentação de boas práticas pedagógicas dos professores dos anos iniciais da escola para que os colegas conheçam o trabalho uns dos outros <p>TURNO DA NOITE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e debate da palestra de Rubem Alves (vídeo) sobre “A escola ideal”. 	Formação pedagógica de professores e funcionários
03ago.15	<ul style="list-style-type: none"> - discussão sobre as atividades pedagógicas perante protestos previstos em função do parcelamento salarial dos servidores. - votação sobre a paralisação das atividades neste dia. 	---
13ago.15	<ul style="list-style-type: none"> - Os professores debateram o movimento de paralisação que está ocorrendo no estado que está contrapondo as decisões do atual governo. 	---
14ago.15	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação e lançamento do projeto “Alfabetização Digital como ferramenta didática” projeto este em parceria com uma equipe da UFSM. 	---
28ago.15	<ul style="list-style-type: none"> - Decisão sobre a paralisação das atividades dos servidores por causa do parcelamento salarial adotado pelo atual governador - Planejamento de atividades do projeto “Alfabetização Digital como ferramenta didática” com o apoio do professor Rodrigo da UFRGS 	---
28set.15	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de classe do turno da manhã das turmas de 6º e 7º anos. - levantamento das dificuldades evidenciadas pelos professores - assuntos gerais como respeito as regras da escola, controle da indisciplina e data prevista para a entrega de boletins 	---
29set.15	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de classe do turno da manhã das turmas de 8º e 9º anos do EF e 1º ano do EM - processo de eleições de diretores que está em pleno desenvolvimento - calendário para recuperar as aulas dos dias paralisados. 	---
16out.15	<ul style="list-style-type: none"> - oficina referente ao projeto “Alfabetização Digital como ferramenta didática” com o apoio do professor Rodrigo da UFRGS e equipe da UFSM. 	---
30out.15	<ul style="list-style-type: none"> - Oficina com equipe da UFSM sobre o programa Prezzi 	---
06nov.15	<ul style="list-style-type: none"> - Análise e discussão após assistir ao vídeo sobre Avaliação Emancipatória - decisão sobre a data e organização da Mostra pedagógica da escola - disciplina em sala de aula - unidade de ação dos professores 	---
23dez.15	<ul style="list-style-type: none"> - Conselho de classe das turmas dos anos finais do EF e do 1º ano do - Horários para os estudos adicionais daqueles alunos que não atingiram média ao longo do ano. 	---

APÊNDICE D

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS COM PROFESSORES DE
GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

ROTEIRO DE ENTREVISTA – Professor(a) de Geografia
--

Escola	
Local da entrevista	
Data	
Dia da Semana	
Duração da entrevista	

Entrevistado(a)			
Nome		Código	
Fone		Celular	
Email			
Idade			

Informações acadêmico-profissional			
Formação inicial / licenciatura		Concluído em	
Instituição Formadora			
Pós-graduação	() Especialização () Mestrado () Doutorado		
Área de pós-graduação		Concluído em	
Tempo trabalho no magistério			
Tempo de trabalho na escola			
Regimento de trabalho	() Concurso () Contrato temporário		
Carga Horária Semanal	() 20h () 40h () outro /.....		
Disciplinas que leciona			
Nº de turmas que atende	Ensino Fundamental: 6ºAno () 7ºAno () 8ºAno () 9ºAno () Ensino Médio: 1ºAno () 2ºAno () 3ºAno ()		

Questionamentos:

Bloco: Formação Profissional

- 1) Que motivos levaram você a escolher a profissão docente, para atuar como professor(a) de Geografia?
- 2) Gostaria que você contasse sobre as aprendizagens que foram construídas ao longo do seu curso de graduação (Formação inicial/licenciatura) e que lhe auxiliaram/auxiliam na atividade docente.
- 3) Ao iniciar sua atuação profissional, como professor(a) de Geografia, quais foram as principais dificuldades que você enfrentou?Comente.

Bloco: Atuação Profissional

- 4) Para você, o que deve estar contemplado em uma boa aula?
- 5) Que recursos materiais você utiliza em aula buscando favorecer as aprendizagens dos alunos?
- 6) Gostaria que você citasse metodologias que costuma utilizar em suas aulas que motiva a participação e favoreça as aprendizagens dos alunos?
- 7) Que dificuldades você costuma enfrentar no desenvolvimento de sua prática docente?
- 8) De que maneiras você procura superá-las?
- 9) Que contribuições sua escola oferece na busca pelo atendimento a tais necessidades formativas?

Bloco: Ações formativas na escola

- 10) Você participa de formações (cursos, palestras, seminários)?
- 11) De que ações formativas você participou no ano de 2015?
- 12) Que motivos fizeram você participar destas ações formações?
- 13) Gostaria que você me contasse como estão organizadas essas ações formativas que você participou?
- 14) Que assuntos são trabalhados nas ações formativas promovidas pela escola?
- 15) De que maneiras essas ações formativas contribuem nas suas atividades docentes?
- 16) Que assuntos você considera importantes para serem trabalhados em encontros formativos?
- 17) Na sua opinião, como deveriam ser organizadas as ações formativas para que houvesse aprendizagem?
- 18) Considerando que todo profissional, em qualquer área de atuação, precisa estar sempre em processo de atualização, e portanto, de aprendizagem profissional, para você, quais seriam as suas principais necessidades formativas no momento?

APÊNDICE E

**ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DAS AULAS DE
PROFESSORES DE GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE/ QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES
Roteiro de Observação

DIGITAÇÃO/ PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação

QUADRO DE APOIO PARA A REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO									
1. Agendamento da Observação <ul style="list-style-type: none"> • Contatar a Coordenadora Pedagógica da escola, para apresentar a pesquisa a ser desenvolvida; • Agendar os dias que serão feitos a observação; • Confirmar o agendamento com a escola com um dia de antecedência. 									
2. Organização da Realização da Entrevista <ul style="list-style-type: none"> • Preparar materiais para a realização da observação: gravador, filmadora; caderno para registro. 									

REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	
Nome da Escola	
Disciplina	
Professore Ministrante	
Etapa de segmento escolar	
Equipamentos Utilizados:	
Data	
Horário de início	
Horário de término	
Duração:	
Observador (a)	

BLOCO: SÍNTESE DA OBSERVAÇÃO DA AULA			
Nº	Descrição de fatos observados durante a aula	Consideração sobre o fato	OBSERVAÇÃO
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			

BLOCO: INTERAÇÃO ENTRE PROFESSOR E ALUNOS			
Nº	QUESTÕES	SÍNTESE	OBSERVAÇÃO
1.	O professor apresentou os objetivos almejados com a aula para os alunos?		
2.	Os alunos compreenderam a proposta de trabalho da aula?		
3.	Que estratégias metodológicas o professor utilizou para motivar os alunos a se envolverem com a aula?		
4.	O professor usou algum recurso pedagógico para auxiliar na aprendizagem dos alunos? Qual?		
5.	Quais as dificuldades demonstradas pelos alunos para a realização das atividades propostas?		
6.	Quais as dificuldades demonstradas pelo professor na execução da proposta de sua aula?		

APÊNDICE F

IDENTIFICAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO PRELIMINAR DOS
ARTIGOS SELECIONADOS EM PERIÓDICOS ACADÊMICO-
CIENTÍFICOS

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores

INOVAEDUC

[http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770670AHR2C]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
MEM - ADE - CECE - PGPPE - PPGE

ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA (ERLE)

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Identificação e Caracterização Preliminar dos Artigos Selecionados em Periódico Acadêmico-Científico (PAC)

(VrsForm04 - KauanaMB - 29.mar.16)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	30.set.16	LIANE NM	IE	N1	EPG	ASP	Realização do estudo de ERLE	---	---

CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE ERLE		
Nº	ITEM	DESCRIÇÃO
7.	Título	Caracterização da produção acadêmica científica sobre necessidades formativas
8.	Autoria	Liane NM
9.	Temática de Pesquisa	Formação docente
10.	Foco da Pesquisa (Objeto de Estudo)	Necessidades Formativas
11.	Palavras-Chave	Necessidades Formativas; formação docente; produção acadêmica-científica
12.	Objetivo da pesquisa	Caracterizar a produção científica nacional referente as necessidades formativas dos professores.

ELEMENTOS PARA ESTUDO DE REVISÃO DE LITERATURA ESPECIALIZADA				
Nº	ITEM	DESCRIÇÃO	DETALHAMENTO	OBSERVAÇÃO
1.	Veículos de divulgação	• Periódicos Acadêmico-científicos	• Periódicos Acadêmico-científicos	• ---
2.	Procedimentos básicos para a realização de um levantamento de Artigos em PAC.	• Definição dos termos de busca	• Necessidades formativas; necessidade de formação;	• ---
		• Escolha extrato qualis	• Qualis A1 Educação, e Qualis A1 Ensino	• ---
		• Delimitação do período de coleta de informações	• Período de 10 anos (2005-2015)	• ---

ARTIGOS COLETADOS											
Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)			LOCALIZAÇÃO NA INTERNET		OBS
	Título do PAC (abreviado)	Edição do PAC			Pág. (início-fim)	Autoria do artigo • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03	Título	Resumo	Palavras-chave	Website do PAC	
Ano		vol.	núm.								

ARTIGOS COLETADOS												
Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)			LOCALIZAÇÃO NA INTERNET		OBS	
	Título do PAC (abreviado)	Edição do PAC				Autoria do artigo • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03	Título	Resumo	Palavras-chave	Website do PAC		Endereço do artigo
		Ano	vol.	núm.	Pág. (início-fim)							
1.	Educar em Revista	2016	Abr/jun	60	261-276	<ul style="list-style-type: none"> Ana Luzia Videira Parisotto (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho") Renata Portela Rinaldi (Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho") 	Ensino de língua materna: dificuldades e necessidades formativas apontadas por professores na Educação Fundamental	Há muitos desafios postos ao professor para o ensino de língua materna na perspectiva da alfabetização e do letramento como práticas sociais. No caso específico do município de Presidente Prudente, torna-se essencial compreender como ocorre o processo de formação continuada dos professores atuantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental para que sejam pensadas ações formativas, tanto no âmbito do sistema municipal quanto nas escolas, que enfatizem o ensino de língua materna. Nesse sentido, este artigo objetiva refletir sobre a formação do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental, a partir das dificuldades e das necessidades formativas apresentadas pelos docentes com relação ao ensino de língua materna. Trata-se de uma pesquisa de base qualitativa, financiada pelo CNPq, por meio da qual analisamos os dados referentes a 22 escolas vinculadas à Secretaria de Educação do município, no que diz respeito às respostas dos professores emitidas por meio de questionários. Para este artigo, estabelecemos um recorte com o intuito de apresentar os dados relativos às respostas a duas questões dentre as que compuseram o questionário respondido pelos professores: uma referente às dificuldades que enfrentam para o ensino de língua materna e outra que diz respeito às necessidades formativas para este ensino. O que os participantes da pesquisa apontam como principais dificuldades relacionadas ao ensino de língua materna aparecem também no que evidenciam como necessidades formativas.	<ul style="list-style-type: none"> ensino de língua materna; formação docente; necessidades formativas. 	<ul style="list-style-type: none"> [http://revistas.ufrpr.br/educar] 	<ul style="list-style-type: none"> [http://revistas.ufrpr.br/educar/issue/view/2100] 	

ARTIGOS COLETADOS												
Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)			LOCALIZAÇÃO NA INTERNET		OBS	
	Título do PAC (abreviado)	Edição do PAC				Autoria do artigo • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03	Título	Resumo	Palavras-chave	Website do PAC		Endereço do artigo
		Ano	vol.	núm.	Pág. (início-fim)							
2.	Educar em Revista	2010	---	36	163-179	<ul style="list-style-type: none"> Rosemara Perpétua Lopes (Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista – UNESP) 	Da licenciatura à sala de aula: o processo de aprender a ensinar em espaços variados	Formação de professores é um desafio que ultrapassa fronteiras de espaço e tempo. No caso da formação inicial, as dificuldades de articular necessidades formativas oriundas do campo de atuação às possibilidades dos cursos que formam o professor se mantêm. Buscando contribuir para minimizá-las, realizou-se uma investigação, cujos objetivos foram: investigar processos de aprendizagem da docência e evidenciar concepções de futuros professores sobre a sua profissão. Formulou-se um questionário com perguntas abertas, respondido por vinte estudantes do último ano de licenciatura de uma universidade pública do interior paulista, de cursos distintos. Os dados foram analisados em seis eixos temáticos, resultando em significativas constatações, das quais se destaca a falta de saberes relativos à especificidade da profissão docente e ao contexto sócio-histórico no qual ela acontece, comprometendo a ação futura do professor e, conseqüentemente, a aprendizagem do aluno da escola básica. Cabe, pois, repensar a formação docente, numa época em que seu redimensionamento por meios tecnológicos é possível.	<ul style="list-style-type: none"> formação inicial de professores; licenciatura; saberes e aprendizagens docentes. 	<ul style="list-style-type: none"> [http://revistas.ufpr.br/educar] 	<ul style="list-style-type: none"> [http://revistas.ufpr.br/educar/issue/view/935/showToc] 	

ARTIGOS COLETADOS												
Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)			LOCALIZAÇÃO NA INTERNET		OBS	
	Título do PAC (abreviado)	Edição do PAC				Autoria do artigo <ul style="list-style-type: none"> • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03 	Título	Resumo	Palavras-chave	Website do PAC		Endereço do artigo
		Ano	vol.	núm.	Pág. (início-fim)							
3.	Educação & Realidade	2014	39	03	849-869	<ul style="list-style-type: none"> • Monica Fürkoterl (Universidade Estadual Paulista -UNESP) • Cristiano Amaral Garboggini Di Giorgil (Universidade Estadual Paulista -UNESP) • Maria Raquel Miotto Morelatil (Universidade Estadual Paulista -UNESP) • Naiara Mendonça Leonel (Universidade Estadual Paulista -UNESP) • Vanda Moreira Machado Lima (Universidade Estadual Paulista -UNESP) • Yoshie Ussami Ferrari Leitel 	O que a Formação Contínua deve contemplar? o que dizem os professores.	Este artigo apresenta o perfil de professores de redes municipais e identifica aspectos que, segundo eles, devem nortear os processos de formação contínua. A pesquisa desenvolveu-se junto a 533 professores de escolas públicas de 10 municípios do Estado de São Paulo. A abordagem metodológica foi quantitativa, do tipo <i>survey</i> descritivo. Usamos um questionário para coleta dos dados empíricos e a análise de conteúdo para categorização das informações. Constatamos aspectos significativos que podem nortear propostas de políticas de formação contínua, partindo das necessidades e expectativas docentes, procurando articular a teoria e a prática. Tais aspectos são relevantes para que a formação contínua cumpra efetivamente o seu papel.	<ul style="list-style-type: none"> • Formação Contínua de Professores. • Necessidades Formativas • Desenvolvimento Profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> • [http://www.ufrgs.br/edu_realidade/] 	<ul style="list-style-type: none"> • [http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoeerealidade/issue/view/2363] 	

ARTIGOS COLETADOS

Nº	IDENTIFICAÇÃO DO ARTIGO					CARACTERIZAÇÃO DO ARTIGO (Principais Elementos Constituintes)			LOCALIZAÇÃO NA INTERNET		OBS	
	Título do PAC (abreviado)	Edição do PAC				Autoria do artigo • Nome (Ins/Entid) 01 • Nome (Ins/Entid) 02 • Nome (Ins/Entid) 03	Título	Resumo	Palavras-chave	Website do PAC		Endereço do artigo
		Ano	vol.	núm.	Pág. (início-fim)							
4.	Educação e Pesquisa	2013	39	3	757-773	<ul style="list-style-type: none"> • João Batista Carvalho Nunes (Universidade Estadual do Ceará) • Viviani Maria Barbosa Sales (Universidade Estadual do Ceará) 	Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE	Este trabalho parte da consideração de que a educação a distância (EaD), por seu caráter flexível, tem alcançado paulatinamente espaço no panorama educacional brasileiro. Um exemplo da expansão desse modo de ensino foi a criação, em 2006, pelo governo federal, do sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) como resposta a, no mínimo, dois graves problemas do país: a falta de qualificação de professores e a dificuldade de acesso da população à educação superior. Tendo em vista essas duas necessidades da educação brasileira, realizou-se uma pesquisa que procurou responder à seguinte pergunta: em EaD nos cursos de licenciatura em pedagogia do sistema UAB da Universidade Estadual do Ceará (UAB/UECE), como a formação dos professores contribui para o exercício da docência? O trabalho tem como objetivo identificar qual a formação dos professores atuantes no curso de licenciatura em pedagogia da UAB/UECE. Para tanto, na metodologia, adotouse o survey como método de pesquisa. O instrumento utilizado foi um questionário on-line, enviado por correio eletrônico e criado com o apoio do software livre LimeSurvey. A amostra da pesquisa foi tomada aleatoriamente e composta por 47 docentes, de uma população de 90 professores. Os resultados evidenciam que ainda há um grande número de docentes sem formação específica em EaD para atuar no curso. Por outro lado, a formação para a EaD oferecida pela UAB/UECE não atende plenamente as necessidades formativas dos docentes.	<ul style="list-style-type: none"> • Educação a distância • Formação de professores • Sistema Universidade Aberta do Brasil. 	<ul style="list-style-type: none"> • [http://www.educacaopesquisa.fe.usp.br/] 	<ul style="list-style-type: none"> • [http://www.scielo.org.br/scielo.php?script=sci_issue toc&pid=1517-970220130003&lng=pt&nrm=iso-] 	

APÊNDICE G

Informações sobre os sujeitos colaboradores com
a PI

Grupo de Estudos, Pesquisas e Intervenções
Inovação Educacional, Práticas Educativas e Formação de Professores
INOVAEDUC
[<http://dgp.cnpq.br/buscaoperacional/detalhegrupo.jsp?grupo=032770870AHR2C>]

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA
MEM-ADE - CEGE - PGPPE - PPGE

QUADRO SÍNTESE DE INFORMAÇÕES
Informações sobre os sujeitos colaboradores com a PI
(VrsForm01 - Liane NM - 13.jun.17)

DIGITAÇÃO/ PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Versão	Data	Nome	Gr	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	13.jun.17	LIANENM	IE	N1	EPG	ASP	---	---	---

Professores de Geografia colaboradores com a PI								
Sujeito	Formação	Tempo de docência	Tempo de trabalho na instituição	Forma de ingresso no magistério	Disciplinas que leciona	Nº de turmas	Rede de ensino	Carga horária semanal
P1	Especialista em Educação Especial	26 anos	16 anos	concurso	geografia	12	estadual	40h
P2	Mestrado em Geografia	3 anos	4 meses	concurso	Geografia e história	18	estadual	50h
P3	Especialista em Educação Ambiental	20 anos	15 anos	concurso	Geografia e Ensino Religioso	14	Estadual e municipal	40h
P4	Mestrado em Geografia	14 anos	3 anos	concurso	Geografia e Ensino Religioso	16	Estadual e privada	40h
P5	Licenciatura	3 anos	3 anos	concurso	Geografia e Seminário Integrado	8	Estadual	20h
P6	Especialista em EJA	14 anos	4 anos	concurso	geografia	8	Estadual	20h
P7	Especialista em Geografia	15 anos	15 anos	concurso	geografia	15	Estadual e municipal	40h
P8	Licenciatura	11 anos	5 anos	concurso	geografia	7	Estadual	20h
P9	Especialização em Educação Ambiental	16 anos	1 ano	concurso	Geografia e filosofia	12	Estadual	40h
P10	Especialização em Geografia Ambiental	14 anos	3 anos	concurso	Geografia	18	Estadual	60h
P11	Licenciatura	3 anos	3 anos	contrato	Geografia e história	16	Estadual	40h
P12	Licenciatura	10 anos	10 anos	concurso	Geografia e coord. Pedagógica	6	estadual	40h
P13	Especialista em Educação	17 anos	1 ano	contrato	Geografia, história, sociologia e filosofia	17	estadual	40h
P14	Especialista em Psicopedagogia	15 anos	10 anos	concurso	geografia	15	estadual	40h

APÊNDICE H

Modelo de análise e construção de códigos com
auxílio do software Atlas TI

questões 10-18 - ATLAS.ti - Trial Version

Document

File Home Search Project Analyze Import/Export Tools & Support Document View A-Doc

Create Free Quotation Code In Vivo List Coding Open Coding Quick Coding Auto Coding Edit Doc Comment Browse Geo Location Document Renumber Quotations Edit Quotation Comment Rename Quotation Quotation Delete Quotation Edit Entity Comment Edit Link Comment Margin Entities Unlink Reverse Relation Link Word Cloud Word List Analyze Open Network Search Document

Explore

questões 10-18

- Documents (6)
 - D:1 LianeNM- PpgeUFS
 - D:3 LianeNM- PpgeUFS
 - D:4 LianeNM- PpgeUFS
 - D:5 LianeNM- PpgeUFS
 - D:6 LianeNM- PpgeUFS
 - D:7 LianeNM- PpgeUFS
- Codes (47)
- Memos (0)
- Networks (8)
- Document Groups (1)
- Code Groups (0)
- Memo Groups (0)
- Network Groups (0)

D3: LianeNM- PpgeUFS-DM-[AnalCategEntrev-quest...

	12- Que motivos fazem você participar dos momentos formativos?	OBSERVAÇÃO
P1	1. Essas formações são obrigatórias, elas já vem determinadas pelo calendário que vem do governo. Somos convocados a participar.	
P2	2. O diferente. A gente procura o diferente, em relação ao que a gente tem nas escolas. É isso que me motiva, o diferencial.	
P3	1. Eu gosto, eu tenho os cadernos, as anotações. Eu até fiz um curso na UFSM, de 180 horas que até hoje não apresentei no Estado, sobre educação integral. Então assim, é conhecimento, tu consegue fazer várias relações, e o que aprendo, ouço lá, as vezes, não lembro agora, mas geralmente compartilho com meus alunos. Eu também ministro aulas de Ensino Religioso, a gente trabalha as questões de valores, caráter, ética que hoje está em função da política, mas também não podemos descreditar da política, porque a ciência política é linda, o que estraga são os homens que a praticam. Isso é que nem a Bíblia néh, a bíblia é um livro sagrado e que nos fala da vida, e nos norteia para viver como pessoa do bem, e viver feliz, o que estraga são os falsos cristãos	
P4	1. Aprender coisas novas, ouvir outros pontos de vista.	
P5	2. Acho que é para aprender mais, neh, por que está tudo mudando o tempo todo. Então não tem como a gente ficar sem, dizer, estou pronto, e não preciso mais nada.	
P6	3. Ah, com a esperança de aumentar, de mudar de classe. É tão crítica a coisa, que desde que eu cheguei, ainda não mudei de classe. [kkkkkk]	
P7	4. até para saber, um pouco, para se atualizar, já que faz tempo que me formei, então assim para ficar, aperfeiçoar assim, meus conhecimentos, para ver o que está acontecendo o que está melhorando, o que tem que mudar, é mais esse tipo. Eu gostaria muito mais de fazer, coisas da minha área, só que neh, é sempre, uma coisa, tipo, até para conseguir uma folga, conseguir alguns dias, daí tu terias que ir para outro lugar, fazer alguma coisa assim. Tem é claro, tem na universidade, mas geralmente é de dia, é uma semana inteira, e então, isso também é, complicado. A gente, eles liberam a gente, mas liberam a gente de um, um seminário. Então se você quer fazer dois ou três já complica. Por que precisa de alguém trabalhando, precisa de alguém no meu lugar. Daí já dificulta.	
P8	5. Me atualizar, faz tempo que terminei a graduação.	
P9	6. o assunto que será abordado, trocar experiência também, com os colegas. Isso está fazendo falta também. Aqui em Santa Maria e na região não tem. Teria que fazer cursos destinados, a essas trocas de conhecimentos entre prof e aluno. Mas cursos bem práticos, porque só aquelas exposições, aquelas palestras, cansam. Tem que ser oficinas, essas coisas, daí funciona mais.	
P10	7. Não participo.	
P11	8. Aprender coisas novas	
P12	9. Ah, a gente sempre vai em busca de novidade neh, por exemplo esses seminários quando aparecem, esses encontros a gente sempre vai em busca de alguma novidade, de alguma coisa. Uma nova experiência de alguma coisa que vai somar, sempre em busca, neh.	
P13	10. Ah, isso, Eu gosto de ver coisa nova, de aprender, de conhecer, de ver como o outro está fazendo, para ver se estou fazendo certo. Eu sou bem, eu gosto desse movimento.	
P14	11. ---	
P15	Quando eu participava, era a busca por novidades, mas não encontrei, por isso parei de participar.	

convocação da escola

novos conhecimentos

novos conhecimentos

atualização profissional

progressão na carreira

atualização profissional

troca de experiência

não participa de formações

novos conhecimentos

novos conhecimentos

troca de experiência

novos conhecimentos

novos conhecimentos

APÊNDICE I

Identificando as necessidades formativas

IDENTIFICANDO AS NECESSIDADES FORMATIVAS				
Situações vivenciadas	Dificuldades percebidas	Necessidades formativas	Movimento de busca individual	Ações formativas da escola
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos desmotivados 	<ul style="list-style-type: none"> • Alunos se recusam a trabalhar em aula • Desinteresse dos alunos pela proposta da aula. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer diferentes estratégias didáticas-metodológicas 	<ul style="list-style-type: none"> • Professor traz atividades impressas ; • Dialogar com os alunos; • Tentar identificar os motivos da recusa de trabalhar 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
<ul style="list-style-type: none"> • Tem alunos com deficiência nas turmas 	<ul style="list-style-type: none"> • Dificuldade de escolher atividades de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a trabalhar com alunos com deficiência 	<ul style="list-style-type: none"> • Troca experiência com colegas 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportuiza reuniões com educadora especial
<ul style="list-style-type: none"> • Adota planilha para avaliação contínua de alunos 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer modelos de avaliar 	<ul style="list-style-type: none"> • Participação em cursos e seminários que tratam de temas ligados a avaliação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola sugeriu a adoção de planilhas para controle da avaliação qualitativa de alunos.
<ul style="list-style-type: none"> • A escola possui netbook e sala de informática para fins pedagógicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Não sabe utilizar as ferramentas do Office; • Não sabe fazer uso de softwares educativos (canva, audacity) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a utilizar as TIC 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
<ul style="list-style-type: none"> • Professora não soube como lidar com bulling e sexualidade que aconteceu em sala de aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Não sabe como abordar o tema bulling em aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a trabalhar didaticamente sobre temas transversais 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos apresentam dificuldades de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer teorias de aprendizagem 	<ul style="list-style-type: none"> • Contextualizar os conteúdos de acordo com a realidade do aluno. 	<ul style="list-style-type: none"> • Escola oportuniza espaço para diálogo em reuniões pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> • Alunos comentam em aula, sobre conteúdos que estão sendo desenvolvidos por outras disciplinas 	<ul style="list-style-type: none"> • Conteúdos fragmentados; • Professores trabalham os conteúdos do seu componente curricular isolados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprender a trabalhar didaticamente por projetos 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora pergunta aos alunos o que estão estudando, principalmente do componente curricular de História. 	<ul style="list-style-type: none"> • ---
<ul style="list-style-type: none"> • --- 	<ul style="list-style-type: none"> • Como trabalhar determinados conteúdos em aula 	<ul style="list-style-type: none"> • Atualizar-se em conhecimentos curriculares e pedagógicos da Geografia 	<ul style="list-style-type: none"> • Professora adquire livros e revistas sobre conhecimentos geográficos 	<ul style="list-style-type: none"> • ---

APÊNDICE J

Transcrição de uma entrevista realizada com professor de Geografia

Transcrição de Entrevista com prof. de Geografia em escolas da REPE – Santa Maria/RS

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
02	20.mar.17	LIANE NM	IE	N1	EPG	ASP	---	---	---

Entrevistado(a)	
Nome	P7
Fone	---
Email	---
Idade	---

Informações acadêmico-profissional			
Formação inicial / licenciatura	Geografia	Concluído em	1997
Instituição Formadora	UFSM		
Pós-graduação	<input checked="" type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado		
Área de pós-graduação	Geografia	Concluído em	---
Tempo trabalho no magistério	15 anos		
Tempo de trabalho na escola	15 anos		
Regimento de trabalho	<input checked="" type="checkbox"/> Concurso municipal e estadual <input type="checkbox"/> Contrato temporário		
Carga Horária Semanal	<input type="checkbox"/> 20h <input checked="" type="checkbox"/> 40h <input checked="" type="checkbox"/> outro /		
Disciplinas que leciona	Geografia		
Nº de turmas que atende	Ensino Fundamental: 6ºAno (<input checked="" type="checkbox"/>) 7ºAno (<input checked="" type="checkbox"/>) 8ºAno (<input checked="" type="checkbox"/>) 9ºAno (<input type="checkbox"/>) Ensino Médio: 1ºAno (<input type="checkbox"/>) 2ºAno (<input type="checkbox"/>) 3ºAno (<input type="checkbox"/>)		

	Transcrição da entrevista	OBSERVAÇÃO
E	Boa tarde profª xxxx,	E: Entrevistadora
P7	Boa tarde.	P: Professora
E	<p>Inicialmente gostaria de agradecer a tua disponibilidade em me conceder esta entrevista, respondendo algumas questões sobre a sua prática profissional em Geografia e também sobre sua formação. Quero que saibas que as tuas informações são muito importantes para a minha pesquisa.</p> <p>Para iniciar nossa conversa, gostaria de saber o que te motivou a escolher o curso de licenciatura em Geografia?</p>	---
P7	<p>É, eu na verdade sempre gostei da Geografia. Só que assim, eu acho que a Geografia que eu tive, como era uma escola bem para o interior, era uma geografia bem superficial. A gente trabalhava com mapas, pintava mapas, daí então, talvez até porque naquela época não tinha essa coisa de atualidade, de mundo, muito pouco, internet, televisão, então era aquela coisa mais local, e eu achava bem interessante. Sabe, eu sempre gostei de geografia. Então eu a escolhi por causa disso. Só que eu na faculdade, eu vi o outro lado. Eu vi que o campo de estudo da Geografia é muito mais amplo, néh. E aí, eu não ia desistir, mas eu acho que depois para ti dar aula, é um pouquinho mais complicado. Tu tem que te inteirar com muita coisa.</p> <p>Tem que ver a realidade do aluno, a realidade do mundo, as transformações que estão acontecendo, tipo isso eu não tive na minha experiência de aluna,néh, então era aquela coisa mais local, se trabalhava com mapinha, com coisinhas assim, então, eu vi que depois era um pouco mais difícil, até hoje eu vejo, não sei se você vai ver sobre os recursos, que muita coisa a gente não consegue acompanhar, pelos recursos que a gente tem numa escola pública.</p>	
E	é verdade	
P7	sabe.	

	Transcrição da entrevista	OBSERVAÇÃO
E	E quanto às mudanças que aconteceram, já interferindo na entrevista, hoje você precisa saber de história, de sociologia, de português,	
P7	Exatamente. Você precisa assistir televisão, saber o que está acontecendo a nível mundial, tu tem que estar na internet, muitas coisas que tu vê ali. Então, até os próprios mapas, programas de computador, néh, que vão mudando, vão evoluindo. A parte da cartografia, tudo, então, assim, é muita transformação. Por que assim, tem a parte da economia né, tem a parte da cartografia, tem a parte mais ambiental, isso tudo envolve né, acho que a única coisa que não muda tanto seria a parte física da geografia né, que era o que mais a gente via naquela época quando eu era aluna, é aquilo ali é estático, que não mudava muito, então assim eu senti um pouco isso, quando eu entrei na faculdade e senti mais ainda quando eu comecei a lecionar.	
E	E no momento que você começa a trabalhar, o que é para você uma boa aula?	
P7	é, uma boa aula, eu acho assim, tipo os alunos cansam de aulas expositivas, ainda mais na Geografia, como é que tu vai falar, por exemplo, quando tu vai trabalhar tundra. Daí tu escreve tundra é tal tal coisa, que se localiza em tal tal lugar, e aí, como é que tu vai, tu vai fazer os alunos imaginar aquilo ali, néh, então, tipo tu tem que ter um recurso a mais, pra ti dar uma boa aula para eles poder visualizar né alguma coisa pelo menos né já que não dá para colocar em prática muita coisa né mas pelo menos uma coisa que eles se interessem, que eles vejam, por exemplo, ah, mas aquilo ali, que interessante, é diferente alguma coisa assim e aí tu tem que ter essa interação, eu acho assim né das imagens, do conteúdo, tu tem que ter, como eu tava falando da parte da cartografia, por exemplo. Tu tem que ir lá, de repente, no computador, mostrar um programa, tipo um google maps, alguma coisa para eles, por que hoje em dia, tudo é por imagem de satélite, alguma coisa assim. Ou então uma revista com alguma reportagem atualizada porque se tu ficar só na aula expositiva, eles não se interessam nem um pouquinho. E também não tem como eles, eles não conseguem assimilar aquilo ali. Não dá pra ficar, [falando] ai imaginem, ai imaginem onde é a África. Como é que tu vai fazer eles imaginar onde é a África, eles não têm nem noção de distância, de néh,. Eu acho isso bem complicado. Olha assim, uma boa aula, tem que ter recursos diferentes, que são difíceis, néh. Aqui o que a gente tem, eles não tem uma revista, não assinam nenhum jornal na escola, a gente tem uma sala de multimídia que é para a escola toda.	
E	daí vc já está me respondendo a próxima pergunta, que é sobre os recursos. Entre os recursos para você	
P7	Um retroprojeto, que nem sei se está funcionando, porque nunca mais foi usado, e aí, tu acaba te limitando aos livros didáticos da biblioteca. É o que a gente tem acesso. As vezes, uma pesquisa ou outra que a gente deixa fazer em casa, por que aqui a internet, no caso, não tem computador para todos. Então tu manda fazer em casa, alguma coisa,	
E	e quando tu manda fazer de tema, trabalho, eles fazem?	
P7	nem sempre eles fazem. Eu dei agora um trabalho, como tinha as Olimpíadas, eu dei um trabalho sobre países. Cada um pesquisasse vários itens de cada país. Olha não foi 50% da turma que pesquisou, dos alunos da turma.	
E	A minha próxima questão é sobre as estratégias. Tem mais alguma informação que você queira relatar sobre as estratégias que usa em sala de aula para atrair a atenção deles, além das aulas expositivas, que você usa geralmente para atrair a atenção deles para construir a aprendizagem deles?	
P7	Olha outras estratégias, são meio difícil, algumas pesquisas que eu peço para eles fazerem em casa, na internet. As vezes, eu tenho algumas revistas, que eu assinei, aquelas sobre a geografia, estudo da geografia, que eu trago, eu tenho elas, e trago, algumas vezes para eles trabalhar. Alguma coisa assim. por que é bem complicado. tipo, As vezes, eu até relaciono, peço para olhar alguma novela, uma coisa, porque até as novelas, sempre tem alguma coisa, que tu pode relacionar com a geografia. Algum lugar que eles mostram, Alguns exemplos de novela, que já passaram, ou que vão começar, e que eu vejo que vão ser em algum lugar, alguma coisa para eles poderem, um pouquinho, assim, néh, colocar aquele conteúdo na prática, para eles enxergar, mas eu acho bem complicado essa parte assim. Eu acho bem difícil tipo, a gente quase não tem tempo de ficar assistindo, televisão, noticiário, para ver o que está acontecendo com a economia lá da Europa, de algum país específico lá, ou algum conflito lá no Oriente Médio. É bem difícil néh,	
E	Professora, além dessa dificuldade de material, de recursos, para trabalhar em sala de aula, que outras dificuldades você percebe, que você sente necessidade, e que não esta conseguindo resolver em sala de aula, na escola, ou como para melhorar a tua prática? O que tu percebe como dificuldades	

	Transcrição da entrevista	OBSERVAÇÃO
P7	Eu acho que mais essas dificuldades são em relação aos recursos e ao financeiro, eu acho. Até se a gente ganhasse um pouquinho melhor, poderia fazer um xerox colorido, alguma coisa diferente para trazer. Eu sei, eu tenho um professor que ele tem o próprio projetor dele, e leva para a escola, tipo ele, tem o aparelhinho. Ele ficou alguns meses com a gente lá, quando trabalhou na outra escola, ele levava, e projetava na parede, é então, eu vejo assim, a gente poderia fazer muito mais coisas as vezes, num tempo mais rápido, mandar fazer alguma coisa, e mostrar para eles até para a aula ficar mais interessante, neh. E acaba ficando. As vezes a gente não tem nem cota de xerox, daí se tu vai pagar para todas as turmas que tu tem, a gente acaba nem fazendo xerox de mapa ou alguma coisa simples que seja. Ao contrario de português e matematica, a geografia tem uma carga horária reduzida, e como a gente tem muitas turmas, acaba fazendo aulas expositivas.	
E	Agora, você já acaba me dizendo como faz, você acaba trazendo de casa, tu acaba pagando para trabalhar.	
P7	Pelo menos alguma coisa temos que fazer, para não deixar eles sem nada, neh.	
E	E a nível de escola, como consegue a ajuda da escola para superar as dificuldades enfrentadas para o trabalho em sala de aula.	
P7	Aqui a única ajuda que a gente tem é tipo o xerox, que teve um tempo que ficamos sem, por que faltaram folhas, a gente não tinha nem folhas. Até as provas, ou a gente fazia fora, ou mandava os alunos copiarem. Mas é mais isso aí que temos na escola. A gente tem a sala de multimídias, que nem eu falei, a gente tem televisão, no caso. Tem as coisas básicas, neh, que a gente tem. Nem se imagina que a gente gostaria de ter. Tipo assim, tu quer fazer algum trabalho de campo, ou alguma coisa, que na geografia a gente trabalha muito, nem que seja aqui perto, planetário que seja, daí tu tem que pedir para os alunos, aqui tem muito aluno carente, aí tu acaba te organizando, chega na hora, a maioria não paga, acaba não dando certo, como é que tu vai tirar, não tem de onde tirar, do teu bolso tu não consegue. Coisa pública tu não consegue. A gente já tentou levar várias vezes, aqui no planetário, que era R\$5,00 para cada aluno, daí chegou no dia, tipo, tu te organiza duas semanas antes, chegou na hora 11 pagaram. Como tu vai contratar um ônibus com 11 pagantes.	
E	não paga	
P7	até isso é complicado. Eu tava falando esses dias, com uma colega minha que também trabalha em escola particular, ela disse que lá é assim, eles mandam bilhete, dizendo dia tal trazer R\$10,00, nem perguntam para o que é. E tipo assim, é um pouco diferente, aqui a gente enfrenta tudo isso.	
E	e aqui, mesmo justificando para os pais, não se tem o apoio deles.	
P7	então tudo isso, eu não sei, tudo dificulta. As vezes tu acaba não fazendo o que tu gostaria de fazer,	
E	Porf ^a , seguindo nossa entrevista. No bloco intitulado, ações formativas. Você participa, ou tem o hábito de participar de cursos, seminários, ou algum projeto formativo?	
P7	sim. Na medida do possível. A gente tem, tipo, eu participo de um seminário por ano, esses cursos que a gente tem aqui no colégio mesmo. A gente tem os cursos de formação, a formação continuada. Pelo menos isso, sempre dois, é claro que nem sempre dá pra fazer alguma coisa forma, por causa da carga horária, neh. Mas pelo menos um curso ou seminário, eu faço todos os anos,	
E	Que motivos fazem você procurar algum seminário ou curso? O que te motiva a participar?	
P7	até para saber, um pouco, para se atualizar, já que faz tempo que me formei. então assim para ficar, aperfeiçoar assim, meus conhecimentos, para ver o que está acontecendo o que está melhorando, o que tem que mudar, é mais esse tipo. Eu gostaria muito mais de fazer, coisas da minha área, só que neh, é sempre, uma coisa, tipo, até para conseguir uma folga, conseguir alguns dias, daí tu terias que ir para outro lugar, fazer alguma coisa assim. Tem é claro, tem na universidade, mas geralmente é de dia, é uma semana inteira, e então, isso também é, complicado. A gente, eles liberam a gente, mas liberam a gente de um, um seminário. Então se você quer fazer dois ou três já complica. Por que precisa de alguém trabalhando, precisa de alguém no meu lugar. Daí já dificulta.	

	Transcrição da entrevista	OBSERVAÇÃO
E	e os cursos que você participa, como é que você percebe a estrutura deles, a organização deles, o que você acha: estão bons, deveriam mudar? Que tipos de cursos você acha que trariam mais benefício para a sua prática?	
P7	eu vejo que deveriam ser mais práticos. Tudo que eles falam na teoria, é tudo, mas depois se tu quer aplicar na prática, nem sempre dá certo. daí que entra esta outra questão, falta isso, falta aquilo, falta aquele outro. Tu fica cheio de ideias, tu sai dali cheio de ideias, mas as vezes, acho que isso também é da pessoa que está se formando agora. Tu vem cheio de ideias novas, daí tu entra para uma escola e as vezes tu acaba, tipo, não consegue fazer tudo que tu quer. E também não é só o próprio recurso, até os alunos hoje em dia, tipo, às vezes tu não tem o retorno deles, como tu gostaria de ter. Tu propõe um trabalho e tu ve que a maioria não faz, não se interessa. Por que eles, tipo, eu acho que a escola, não sei, mas escola não acompanha tanto, imagina, olha só, é rede social, é tudo muito rápido. As transformações, a escola não acompanha tudo isso. Imagina tu tem que passar com giz lá no quadro, e os alunos estão ali a mil no face, ou no whats, e tu está escrevendo um texto inteiro, ai eu lembro do meu tempo de faculdade, a gente escrevia. Eu tinha 4h da mesma disciplina, a tarde inteira. A gente escrevia folhas e folhas, naquela época não tinha nem retroprojektor, e eles também devem cansar. Bem como eu, vejo que eu reclamava para eles deve ser a mesma coisa.	
E	Vocês tem livro didático para todos eles?	
P7	Não. A gente tem alguns, tipo aqui tem, tipo organização da escola, esse é o último ano do livro néh, ano que vem mudam os livros do Ensino Fundamental, que eu dou aula, mas eu tenho uma turma, eu acho que é a do 6º Ano, a gente tem 20 livros só. E esses 20 livros, tem que dividir com outra professora que está dando aula na mesma série, mas em turma diferente. Então não podemos usar o livro, e daí tu não pode usar para todos, não tem para todos, eles não podem levar para casa. No máximo que tu trabalha é aquilo ali rapidinho na aula, e 20 livros para uma escola do tamanho desta. É o que sobrou, ou seja, não é obrigatório, é obrigatório, mas o que eles vão fazer, eles não vão atras dos alunos, no final do ano quando eles não devolvem os livros. Teria que ter alguma coisa, tipo ah, não fazem matrícula sei eu lá, se não. Daí os alunos acabam não devolvendo.	
E	deveria haver um controle maior	
P7	E daí cada ano os livros vão diminuindo. Eu nunca tive aqui tipo, uma turma que eu pudesse dar os livros para eles trabalhar o ano inteiro. Para eles poderem fazer uma pesquisa em casa, uma leitura, um resumo. Para a gente é uma coisa assim, para eles trocar uma ideia, nada. Sempre tem que ser aqueles que estão ali. O resto que está ali, e só para trabalhar em aula. E tu sabe como é, até para ler um textinho, a aula passa muito rápido, o período, não tem como tu fazer um trabalho diferenciado nem com o livro, praticamente não tem.	
E	Acaba não rendendo a aula. Até por que ele precisa de um tempo para ler.	
P7	Sim, se ele pudesse ao menos ler em casa, fazer um resumo, para ao menos a gente saber que eles leram, em casa.	
E	Acredito que a próxima questão você já tenha respondido. Mas para retomar a questão 6. Na sua opinião, a aquisição de novos conhecimentos em cursos ou até nas formações na escola, elas conduzem a mudança na prática?	
P7	Conduzem sim. Que nem eu digo, a gente sai de lá, cheio de ideias e quer mudar. Só que não é só a falta de recursos, mas tem tanta coisa que desmotiva a gente neh, que nem eu falei, essa questão do financeiro, da desvalorização, daí tu acaba pensando: ai eu queria fazer tal coisa, mas para que que eu vou fazer isso, se a gente é tão desvalorizado as vezes. Acho que até isso desmotiva a gente. Eu sei que os alunos não tem culpa, mas, é uma coisa que assim, que tu não sabe como agir.	
E	mas as nossas sementinhas estamos plantando, tentando mostrar para eles um outra realidade, Em relação aos assuntos abordados em momentos de formação. Que assunto você acha importante que fossem trabalhados, que fossem discutidos, que fossem apresentados para os professores?	
P7	da minha área?	
E	podê ser no geral, ou na tua área, que temáticas você acha que seriam importantes para ti, numa formação? Se você pudesse escolher, olha, eu gostaria de participar de quais assuntos?	

	Transcrição da entrevista	OBSERVAÇÃO
P7	eu acho que talvez metodologias novas, para que a gente pudesse trabalhar alguma coisa que. Por que pensando na minha formação, como já faz tempo, por que a gente tem que, talvez os que estão saindo agora tem algumas ideias novas, algumas coisas, algumas metodologias novas de trabalhar e que passassem isso também para a gente neh. Para quem está saindo agora não, mas para quem faz tempo que a gente se formou. Até para conhecer o que está sendo visto agora, no caso, neh. Acho que sobre metodologias.	
E	e esses assuntos, de que maneira você acha que seria mais proveitosa, se fossem trabalhados com os professores. Que tipo de estrutura de formação você acha que beneficiaria os professores?	
P7	os cursos, de repente com aulas práticas, cobrando coisas da gente, praticamente como é em um concurso neh, cobrando retorno. Concurso que eu digo, como ter que organizar uma aula, e dar uma aula, e não só na palestra, onde um fala e o outro escuta.	
E	muitas vezes o professor acaba só ouvindo, sem ter a troca de informações.	
P7	Sim, daí tu acaba achando tudo interessante, mas aí tu chega e tu já não sente em praticar. Sei lá	
E	é isso que eu gostaria de saber de vocês para contemplar em minha pesquisa. Gostaria de saber de vocês, como você imagina um curso que te beneficiasse.	
P7	não só formações com palestra, e tu ficar ali ouvindo, neh, alguma coisa tipo oficinas, onde em um turno você ouviria, e em outro turno você colocasse em prática, seria importante.	
E	Para finalizar a entrevista, tem mais alguma consideração que você gostara de relatar, sobre necessidade de formação, sobre dificuldades de trabalho em sala de aula?	
P7	não. Acho que seria bem isso que falei. Na geografia a gente precisa de muitos recursos, porque o campo de estudos da geografia é muito amplo, não pode ser nada estático, não é como a matemática que usar um livro de 20 anos atrás neh, onde se consegue tirar exercícios dali.	
E	Em geografia isso não é possível. Pois as informações seriam desatualizadas.	
P7	Sim, foi o que falei para os meus alunos esses dias. Os livros que vencem esse ano, digo para eles que não posso pegar dados dali, porque já tem coisas que procurei nos livros novos, e passei para eles. Como é que vou dar, algumas mudanças que vão acontecendo, que é muito rápido, neh. As transformações que acontecem. e daí, nesse sentido a geografia é uma disciplina que mais muda. eu acho que tínhamos que ter uma hora de temos que trabalhar só para isso, para poder pesquisar e ver o que está acontecendo para passar para eles. Por que nem sempre temos tempo para assistir televisão, lendo jornal, para ver o que está acontecendo. É muita transformação, em todos os sentidos, eu acho.	
E	Verdade. Profª muito obrigada pelas suas respostas. Elas serão muito válidas e pertinentes ao meu trabalho.	

APÊNDICE K

Relato da observação de uma aula de Geografia

QUADRO DE ACOMPANHAMENTO E CONTROLE / QUADRO-SÍNTESE DE INFORMAÇÕES

Roteiro de Observação

(VrsForm05 - Liane NM - 15.abr.17)

DIGITAÇÃO / PREENCHIMENTO									
RESPONSABILIDADE							UTILIZAÇÃO		
Vrs.	Data	Nome Reduzido	Gr.	Núc.	Subg.	Cat.	Finalidade	Detalhamento	Observação
01	25.abr.17	LIANE NM	IE	N1	EPG	ASP	---	---	---

REALIZAÇÃO DA OBSERVAÇÃO	
Nome da Escola	---
Componente Curricular	Geografia
Professore Ministrante	P3
Étapa de segmento escolar	Ensino Médio
Turma	2ª Ano
Equipamentos Utilizados:	Diário de campo, caneta, gravador
Data	25/04/2017
Dia da semana	3ª.f
Horário de início	19h
Horário de término	20h20
Duração:	80 min
Observador (a)	Liane NM

BLOCO: SÍNTESE DA OBSERVAÇÃO DA AULA				
Nº	Horário	Descrição de fatos observados durante a aula	Consideração sobre o fato	Observação
1	• 19h	<ul style="list-style-type: none"> • A professora entrou na sala de aula, largou seus pertences sobre a mesa do professor; • Pediu para um aluno ir até a biblioteca da escola, para buscar os livros didáticos que ela havia separado para esta aula. • Enquanto o aluno foi buscar os livros, a professora pendurou um mapa mundi no quadro; sentou e realizou a chamada nominal da turma. • O aluno retornou da biblioteca com os livros, e os distribuiu entre os colegas. 	---	<p>- Hoje haviam 17 alunos na turma. Deste total são 11 meninas e 6 meninos.</p> <p>- Hoje a professora iria ministrar duas aulas nesta turma, tendo em vista que o professor do próximo período (Biologia) faltou ao trabalho.</p>
2	• 19h10	<ul style="list-style-type: none"> • A professora solicitou que os alunos abrissem os livros na pág. 129. • Ela solicitou que um aluno lesse o texto que havia na referida página. Ninguém se voluntariou para iniciar a leitura. • Daí a professora conversou com eles, informando que a avaliação que ela realizava com eles não era apenas quantitativa, com notas de provas e testes; e que a participação em aula tinha um grande peso na nota final dos alunos. 	---	---
3	• 19h18	<ul style="list-style-type: none"> • Um menino que senta próximo a janela iniciou a leitura do texto em voz alta. • A professora orientou que os alunos observassem/analisassem o mapa e gráfico referente à distribuição de recursos energéticos no mundo. • Com o auxílio do mapa exposto na sala de aula, a professora foi explicando o conteúdo do texto, interagindo com os alunos. 	---	---
4	• 19h40	<ul style="list-style-type: none"> • A professora permaneceu na turma no 2º período de aula. • Após a explicação do assunto da aula, a professora tirou o mapa do quadro e o expôs na forma horizontal sobre mesas da sala, informando que esta era a forma correta de posicionar mapas. • Depois passou alguns exercícios no quadro, para os alunos copiarem e responderem no caderno. 	---	<p>- A professora substituiu a colega do próximo período que não pode vir trabalhar.</p> <p>- Enquanto copiavam as 5 questões do quadro, os alunos interagiam entre si, conversando sobre o final de semana, feriadão que tiveram.</p>
5	• 19h53	<ul style="list-style-type: none"> • Ao passo que os alunos copiaram os exercícios, eles iam pesquisando no livro, para responder as questões. • Um aluno questionou a professora sobre a localização do Oriente Médio. • A professora foi até o mapa exposto, e convidou os alunos a levantarem e irem até ela, para melhor visualizar no mapa; localizar as regiões que eram apresentadas no texto estudado. • Com excessão de duas meninas que ficaram sentadas, copiando no caderno, os demais alunos levantaram de seus lugares e foram pesquisar no mapa; localizar lugares; fazendo perguntas para a professora sobre dúvidas que tinham: - Divisão da América; América Latina e Anglo-saxônica. • O sinal bateu, e os alunos saíram porta afora. Para esperar o próximo professor. 	---	<p>- A aula tornou-se produtiva.</p> <p>- Os alunos interagiram com a professora e entre si também.</p> <p>- Eles tiraram dúvidas sobre conhecimentos ligados a disciplina de Geografia.</p>

BLOCO: Focos de observação			
Nº	QUESTÕES	SÍNTESE	OBSERVAÇÃO
1	Organização da sala de aula	Os alunos estavam sentados de forma diversa em sala. Algumas meninas estavam sentadas em duplas, outros alunos sozinhos.	
2	Clareza na tarefa/atividade	Sim.	
3	Conteúdo trabalhado	Recursos energéticos no mundo	
4	Metodologia adotada para o desenvolvimento da aula	Aula expositiva e dialogada	
5	Atividades didáticas desenvolvidas	Explicação do conteúdo; exercícios para os alunos responderem pesquisando no mapa, e no livro didático.	
6	Interação entre professor-aluno	-Ocorreu interação entre professora e alunos por meio de diálogo e sugestões de exemplos; -Os alunos também interagiram entre si, trocando conhecimentos construídos sobre o assunto.	
7	Enfrentamento das dificuldades percebidas na execução da aula	Os alunos não demonstraram dificuldades em relação ao conteúdo da aula. Apenas percebeu-se curiosidades e dúvidas que tinham referente a leitura cartográfica	
8	Interferências na aula.	Não ocorreram interferências durante a aula	

ANEXOS

ANEXO A

**ORIENTAÇÕES EMITIDAS PELA SECRETARIA DE ESTADO
DE MINAS GERAIS PARA PEDIDOS DE “AUTORIZAÇÕES
PARA LECIONAR A TÍTULO PRECÁRIO” - CAT**



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE ENSINO DE SETE LAGOAS
DIRETORIA DE PESSOAL – DIVISÃO DE GESTÃO DE PESSOAL

CERTIFICADO DE AVALIAÇÃO DE TÍTULOS – CAT

ORIENTAÇÕES

Prezado (a) candidato (a),

A partir de 27 de janeiro de 2015, a SRE Sete Lagoas somente expedirá Autorização para Lecionar – CAT via protocolo. O CAT é feito para estudantes ou formados em curso de graduação ou que possuam ensino médio acrescido de curso de capacitação ou experiência atestada por autoridade pública de ensino da localidade, para atuar nas áreas de arte, cultura, língua estrangeira moderna ou em disciplinas de preparação para o trabalho.

O Requerimento e as cópias dos documentos listados abaixo devem ser protocolados na portaria da Superintendência Regional de Ensino (*Rua José Duarte de Paiva, 615, Santa Luzia – Sete Lagoas/MG*) em envelope pardo, tamanho ofício, endereçado ao requerente e selado (o selo é comprado nas Agências dos Correios), pois o CAT será enviado para o endereço residencial do requerente, via Correios. Para renovação ou 2ª via do CAT serão adotados os mesmos procedimentos citados anteriormente.

O candidato poderá ser autorizado a lecionar somente três disciplinas para área de atuação nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e Ensino Médio. Estas disciplinas serão escolhidas pelo requerente e deverão se basear nos conteúdos estudados no decorrer da graduação e constar no currículo da Educação Básica. O mesmo deverá escolher aquelas que se sinta mais apto para lecionar. A autorização das três disciplinas estará sujeita à análise do histórico da graduação pela equipe da SRE. Para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e para as funções de Professor de Apoio não há emissão de CAT.

O CAT só será emitido para candidatos pertencentes à jurisdição da SRE de Sete Lagoas, que são os municípios de: Araçáí, Baldim, Cachoeira da Prata, Caetanópolis, Capim Branco, Cordisburgo, Fortuna de Minas, Funilândia, Inhaúma, Jequitibá, Maravilhas, Matozinhos, Papagaios, Paraopeba, Pompéu, Prudente de Moraes, Santana de Pirapama e Sete Lagoas.

DOCUMENTOS NECESSÁRIOS:

Candidato com Curso Superior completo

- Diploma ou Certificado de Conclusão
- Histórico
- RG ou CNH
- CPF ou CNH
- Comprovante de endereço do requerente, com exceção para parentesco direto (pai, mãe, irmãos e cônjuge) com a apresentação do documento que comprove o grau de parentesco.

Candidato cursando Ensino Superior

- Declaração de Matrícula e Frequência atualizada
- Histórico parcial
- RG ou CNH
- CPF ou CNH
- Comprovante de endereço do requerente, com exceção para parentesco direto (pai, mãe, irmãos e cônjuge) com a apresentação do documento que comprove o grau de parentesco.

Dúvidas podem ser sanadas através do e-mail: sre.s lagoas.pessoal@educacao.mg.gov.br. O CAT será encaminhado ao candidato dentro de 10 (dez) dias úteis a contar da data do protocolo, desde que o envelope esteja selado pelo requerente.

ANEXO B

LEI Nº 16.861 DE 28 DE DEZEMBRO DE 2015 QUE
REGULAMENTA A CONTRATAÇÃO DE ACT NO ESTADO DE
SANTA CATARINA

LEI Nº 16.861, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2015

Disciplina a admissão de pessoal por prazo determinado no âmbito do Magistério Público Estadual, para atender à necessidade temporária de excepcional interesse público, sob regime administrativo especial, nos termos do inciso IX do art. 37 da Constituição da República.

O GOVERNADOR DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Faço saber a todos os habitantes deste Estado que a Assembleia Legislativa decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

**CAPÍTULO I
DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES**

Art. 1º As atividades de docência nas unidades educacionais da rede pública estadual serão exercidas, no que exceder à capacidade dos Professores efetivos, por pessoal admitido em caráter temporário, submetido a regime administrativo especial, disciplinado por esta Lei.

Parágrafo único. A admissão de pessoal em caráter temporário de que trata o caput deste artigo se dará exclusivamente para o desempenho de atividades docentes.

**CAPÍTULO II
DA ADMISSÃO**

Art. 2º A admissão de pessoal em caráter temporário ocorrerá nas seguintes hipóteses:

I – substituição de Professor titular afastado do exercício do cargo;

II – atendimento a projetos com prazo certo de duração; e

III – ausência de Professor titular de cargo de provimento efetivo na unidade escolar.

Art. 3º São condições para admissão:

I – ser brasileiro;

II – ter idade mínima de 18 (dezoito) anos;

III – estar em dia com o serviço militar e eleitoral;

IV – ter aptidão física e mental para o exercício das atribuições do cargo, comprovada por meio de atestado médico ocupacional;

V – estar legalmente habilitado para o exercício da função na qual está sendo admitido;

VI – estar em conformidade com as disposições contidas no Inciso XVI do art. 37 da Constituição da República;

VII – não registrar sentença penal condenatória transitada em julgado; e

VIII – não ter sido dispensado nos 3 (três) anos imediatamente anteriores à inscrição por sanção em processo disciplinar ou por abandono ao serviço sem justificativa.

Seção I Do Processo Seletivo

Art. 4º A admissão será precedida de processo seletivo, composto por prova escrita e prova de títulos, conforme estabelecido em edital próprio.

§ 1º O prazo de vigência do processo seletivo de que trata esta Seção será de até 2 (dois) anos.

§ 2º A elaboração das provas será de responsabilidade da Secretaria de Estado da Educação (SED) e da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE), ou de quem por elas for designado.

§ 3º Os critérios de classificação dos candidatos inscritos no processo seletivo serão estabelecidos no respectivo edital.

Seção II Da Chamada do Processo Seletivo

Art. 5º Após a publicação da classificação do resultado do processo seletivo, será realizada a chamada dos candidatos classificados, por disciplina, de acordo com as seguintes áreas de ensino:

I – área 1: anos Iniciais do Ensino Fundamental;

II – área 2: anos finais do Ensino Fundamental;

III – área 3: Ensino Médio;

IV – área 4: Educação de Jovens e Adultos; e

V – área 5: Educação Especial.

§ 1º A chamada dos candidatos classificados será realizada anualmente, de acordo com a classificação obtida no processo seletivo, na forma do edital.

§ 2º Na hipótese de não haver candidato que preencha a condição de que trata o Inciso V do art. 3º desta Lei, poderá ser admitido candidato não habilitado.

§ 3º O Professor admitido em caráter temporário deverá assumir as suas funções no prazo de 24 (vinte e quatro) horas, a contar da data da escolha da vaga, considerando-se somente os dias úteis.

§ 4º O candidato que deixar de assumir as suas funções no prazo de que trata o caput deste artigo perderá o direito à vaga, ficando excluído da listagem do processo seletivo do ano letivo em andamento.

Seção III Da Chamada Pública Suplementar

Art. 6º Não havendo candidatos aprovados no processo seletivo de que trata o art. 4º desta Lei para o preenchimento da totalidade das vagas disponíveis, poderá ser admitido Professor em caráter temporário em chamada pública suplementar, nos seguintes casos:

- I – quando o número de vagas for superior ao número de candidatos aprovados;
- II – quando houver vaga não escolhida pelos candidatos classificados; e
- III – quando houver vaga aberta no decorrer do ano letivo em disciplina sem candidato aprovado.

§ 1º O edital de chamada pública suplementar definirá os critérios para o preenchimento das vagas remanescentes.

§ 2º Aplica-se à chamada pública suplementar o disposto nos §§ 2º e 3º do art. 5º desta Lei.

§ 3º O candidato que deixar de assumir as suas funções no prazo de que trata o § 3º do art. 5º desta Lei perderá o direito à vaga, ficando excluído da participação em novas chamadas públicas no decorrer do ano letivo.

CAPÍTULO III DA JORNADA DE TRABALHO

Art. 7º A jornada de trabalho do Professor admitido em caráter temporário será, preferencialmente, de 10 (dez), 20 (vinte), 30 (trinta) e 40 (quarenta) horas semanais, observado o disposto nas Seções I e II deste Capítulo.

Seção I Da Jornada de Trabalho do Professor dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Especial

Art. 8º Para o Professor admitido em caráter temporário com efetivo exercício da atividade de docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Especial, a jornada de trabalho será de 20 (vinte) ou de 40 (quarenta) horas semanais, correspondendo, respectivamente, a 20 (vinte) e 40 (quarenta) horas-aula.

Seção II Da Jornada de Trabalho do Professor dos Anos Finais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio e da Educação de Jovens e Adultos

Art. 9º Para fins de atendimento às necessidades específicas da unidade escolar, o Professor admitido em caráter temporário com efetivo exercício da atividade de docência nos anos finais do Ensino Fundamental, no

Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos poderá cumprir jornada de trabalho distinta das que estabelece o art. 7º desta Lei.

Parágrafo único. Sempre que houver a necessidade de alteração do número de horas-aula ministradas no decorrer do ano letivo, haverá a respectiva alteração da jornada de trabalho.

Art. 10. Na composição da jornada semanal de trabalho do Professor admitido em caráter temporário, será observado o limite máximo de 2/3 (dois terços) da respectiva carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

§ 1º Fica estabelecido, na forma do Anexo Único desta Lei, o quantitativo de horas-aula correspondente à respectiva jornada de trabalho do Professor admitido em caráter temporário.

§ 2º É obrigatório o cumprimento de no mínimo 50% (cinquenta por cento) da jornada de trabalho que não implique atividade de interação com os educandos com trabalho pedagógico na unidade escolar.

CAPÍTULO IV DOS AFASTAMENTOS

Art. 11. Fica assegurado ao Professor admitido em caráter temporário o direito a afastar-se do exercício de suas atividades, sem prejuízo da remuneração, observada a legislação previdenciária, nas seguintes hipóteses:

- I – por motivo de doença; e
- II – licença-maternidade.

§ 1º Para fins do disposto no caput deste artigo, a falta ao serviço por motivo de doença deverá ser atestada por médico, até 1 (um) dia por mês, ou em período superior, pelo órgão médico oficial.

§ 2º Durante o afastamento por motivo de doença, o Professor admitido em caráter temporário não poderá exercer qualquer outra atividade remunerada, sob pena de dispensa, sem direito à percepção da indenização de que trata o inciso V do art. 21 desta Lei.

Art. 12. Sem prejuízo da remuneração, fica assegurado ao Professor admitido em caráter temporário faltar ao serviço por 8 (oito) dias consecutivos, a partir da data da ocorrência, por motivo de:

- I – casamento próprio;
- II – falecimento de cônjuge ou companheiro, pais, filhos e irmãos; e
- III – licença-paternidade.

Art. 13. É dever do Professor admitido em caráter temporário avisar à chefia imediata sobre a falta ao serviço no mesmo dia da ocorrência.

Parágrafo único. O atendimento ao disposto no caput deste artigo será registrado nos assentamentos funcionais do Professor admitido em caráter temporário e será utilizado como critério para fins de prorrogação de contrato e alteração de carga horária.

CAPÍTULO V DA DURAÇÃO DO CONTRATO E DA DISPENSA

Art. 14. O contrato do Professor admitido em caráter temporário não excederá o término do ano letivo.

Art. 15. O Professor admitido em caráter temporário poderá ser dispensado, a qualquer tempo, nas seguintes hipóteses:

- I – a pedido do próprio Interessado;
- II – quando a vaga então ocupada for preenchida por Professor efetivo;
- III – diminuição do número de aulas na unidade escolar;
- IV – desistência ou transferência de aluno da Educação Especial;
- V – a título de penalidade, resultante de processo disciplinar; e
- VI – quando decorridos mais de 3 (três) dias consecutivos ou 5 (cinco) dias intercalados de falta ao serviço por motivo não autorizado no Capítulo IV desta Lei.

Art. 16. O Professor admitido em caráter temporário pelo período de 15 (quinze) dias, em vaga vinculada à licença para tratamento de saúde de Professor titular de cargo de provimento efetivo, permanecerá até o término do contrato, ainda que aquele retorne antes do prazo previsto.

CAPÍTULO VI DO SALÁRIO E DA REMUNERAÇÃO

Art. 17. O salário é a retribuição pecuniária percebida pelo Professor admitido em caráter temporário, correspondente ao nível de habilitação.

Parágrafo único. O salário corresponde à jornada de trabalho de 40 (quarenta) horas semanais, aplicando-se-lhe a proporcionalidade em relação à jornada de trabalho de menor duração.

Art. 18. Remuneração é o salário do cargo acrescido das vantagens pecuniárias estabelecidas em lei.

Art. 19. O valor do salário do Professor admitido em caráter temporário corresponde:

- I – para o habilitado: ao valor equivalente ao vencimento fixado em lei para a referência inicial do cargo de provimento efetivo de Professor com formação de nível superior; e

II – para o não-habilitado: ao valor equivalente ao vencimento fixado em lei para a referência inicial do cargo de provimento efetivo de Professor com formação de nível médio.

Parágrafo único. Para efeitos do disposto no caput deste artigo, considera-se habilitado o profissional com formação em licenciatura plena correspondente às áreas específicas do currículo; e não-habilitado o profissional portador de certificado de conclusão do ensino médio ou de bacharelado.

Art. 20. O Professor admitido em caráter temporário de que trata o art. 8º desta Lei fará jus a um adicional pelo exercício em classe unidocente e de educação especial, no percentual de 12% (doze por cento), incidente sobre o salário, a fim de assegurar o cumprimento do que estabelece o art. 10 desta mesma Lei.

Art. 21. O valor da remuneração do Professor admitido em caráter temporário poderá ser acrescido de:

I – auxílio-alimentação, de que trata a Lei nº 11.647, de 28 de dezembro de 2000;

II – diárias, na forma da lei;

III – décimo terceiro salário, na proporção de 1/12 (um doze avos) da remuneração por mês trabalhado;

IV – indenização por férias proporcionais, na proporção de 1/12 (um doze avos) da remuneração por mês trabalhado, acrescida do terço constitucional de férias; e

V – indenização correspondente a 8% (oito por cento) da remuneração efetivamente percebida por mês trabalhado, em caso de dispensa em razão do disposto nos Incisos II, III e IV do art. 15 desta Lei.

§ 1º Não faz jus à indenização prevista no inciso V do caput deste artigo o Professor admitido em caráter temporário que vier a assumir nova vaga em prazo inferior a 30 (trinta) dias.

§ 2º Para fins do disposto nos Incisos III, IV e V do caput deste artigo, considera-se como mês integral a fração igual ou superior a 15 (quinze) dias.

Art. 22. Fica vedado o pagamento de qualquer outra vantagem remuneratória que não esteja expressamente prevista nesta Lei.

CAPÍTULO VII DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 23. O pessoal admitido nos termos desta Lei fica vinculado ao Regime Geral de Previdência Social.

Art. 24. Fica autorizado o Poder Executivo a pagar juros e multa nas Gulas de Recolhimento da Previdência Social imputadas em decorrência de admissão ou dispensa de Professor admitido em caráter temporário após o processamento da folha de pagamento.

Art. 25. Os critérios para a abertura de vagas nas escolas da rede pública estadual, para a admissão de pessoal em caráter temporário, serão fixados em regulamento próprio, editado pelo titular da SED.

Art. 26. Aplica-se as disposições desta Lei, no que couber, à FCEE.

Art. 27. Ato do Chefe do Poder Executivo disporá sobre as normas complementares necessárias à plena execução desta Lei.

Art. 28. As despesas decorrentes da execução desta Lei correrão por conta do Orçamento Geral do Estado.

Art. 29. Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos a partir de 1º de janeiro de 2016.

Art. 30. Ficam revogados:

I – o art. 1º da Lei nº 7.373, de 15 de julho de 1988;

II – o Anexo I da Lei nº 7.373, de 15 de julho de 1988;

III – o art. 1º da Lei nº 1.114, de 27 de setembro de 1988;

IV – o Anexo I da Lei nº 1.114, de 27 de setembro de 1988;

V – o art. 14 da Lei Complementar nº 128, de 9 de outubro de 1994;

VI – o art. 15 da Lei Complementar nº 128, de 9 de outubro de 1994;

VII – a Lei Complementar nº 456, de 11 de agosto de 2009; e

VIII – a Lei Complementar nº 488, de 19 de janeiro de 2010.

Florianópolis, 28 de dezembro de 2015.

JOÃO RAIMUNDO COLOMBO
Governador do Estado

ANEXO ÚNICO

COMPOSIÇÃO DA JORNADA SEMANAL DE TRABALHO DO PROFESSOR ADMITIDO EM CARÁTER TEMPORÁRIO DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL, DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

JORNADA DE TRABALHO SEMANAL	LIMITE MÁXIMO DE INTERAÇÃO COM EDUCANDOS	QUANTIDADE DE HORAS-AULA
02:30	100 min	2
03:45	150 min	3

05:00	200 min	4
06:15	250 min	5
07:30	300 min	6
08:45	350 min	7
10:00	400 min	8
11:15	450 min	9
12:30	500 min	10
13:45	550 min	11
15:00	600 min	12
16:15	650 min	13
17:30	700 min	14
18:45	750 min	15
20:00	800 min	16
21:15	850 min	17
22:30	900 min	18
23:45	950 min	19
25:00	1.000 min	20
26:15	1.050 min	21
27:30	1.100 min	22
28:45	1.150 min	23
30:00	1.200 min	24
31:15	1.250 min	25
32:30	1.300 min	26
33:45	1.350 min	27
35:00	1.400 min	28
36:15	1.450 min	29
37:30	1.500 min	30
38:45	1.550 min	31
40:00	1.600 min	32