

UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA

**Educação superior e mercado de trabalho: uma análise sobre a formação de
professores no Estado do Amazonas**

Michele Costa de Paula
Magister Scientiae

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

MICHELE COSTA DE PAULA

Educação superior e mercado de trabalho: uma análise sobre a formação de professores no Estado do Amazonas

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

Orientadora: Fernanda Maria de Almeida

**VIÇOSA - MINAS GERAIS
2024**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade
Federal de Viçosa - Campus Viçosa**

T

Paula, Michele Costa, 1984-
P324e Educação superior e o mercado de trabalho: uma análise
2024 sobre a formação de professores no Estado do Amazonas /
Michele Costa Paula. – Viçosa, MG, 2024.
1 dissertação eletrônica (89 f.): il. (algumas color.).

Inclui apêndices.

Orientador: Fernanda Maria de Almeida.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Viçosa,
Departamento de Administração, 2024.

Referências bibliográficas: f. 70-81.

DOI: <https://doi.org/10.47328/ufvbbt.2024.818>

Modo de acesso: World Wide Web.

1. Professores - Formação. 2. Mercado de trabalho.
3. Educação - Política governamental. 4. Políticas públicas.
5. Universidade do Estado do Amazonas. I. Almeida, Fernanda
Maria de, 1984-. II. Universidade Federal de Viçosa.
Departamento de Administração. Programa de Pós-Graduação
em Administração. III. Título.

CDD 22. ed. 370.71

MICHELE COSTA DE PAULA

Educação superior e mercado de trabalho: uma análise sobre a formação de professores no Estado do Amazonas

Dissertação apresentada à Universidade Federal de Viçosa, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação em Administração, para obtenção do título de *Magister Scientiae*.

APROVADA: 2 de outubro de 2024.

Assentimento:

Michele Costa de Paula
Autora

Fernanda Maria de Almeida
Orientadora

Essa dissertação foi assinada digitalmente pela autora em 19/12/2024 às 22:40:35 e pela orientadora em 23/12/2024 às 15:24:26. As assinaturas têm validade legal, conforme o disposto na Medida Provisória 2.200-2/2001 e na Resolução nº 37/2012 do CONARQ. Para conferir a autenticidade, acesse <https://siadoc.ufv.br/validar-documento>. No campo 'Código de registro', informe o código **S4NE.CQP7.SVQE** e clique no botão 'Validar documento'.

Aos meus pais e irmãos.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus, por me conceder força, sabedoria e a fé necessária para seguir em frente nesta jornada. Sem Sua presença constante em minha vida, nada disso teria sido possível.

À minha família, em especial aos meus irmãos e sobrinhas, por estarem sempre ao meu lado, e de modo muito especial às minhas três filhas maravilhosas: Nicole, Anna Beatriz e Anni Gabriela. Vocês são minha maior inspiração e força motriz. Seus amores incondicionais e suas paciências me deram a motivação para superar cada desafio, e este trabalho é tão de vocês quanto meu. Obrigada por serem meu suporte e minha alegria diária.

À minha sobrinha Camila Andréia, que foi a grande incentivadora desta jornada. Sua confiança e apoio foram fundamentais para que eu seguisse firme no caminho do mestrado.

À minha orientadora, Fernanda Maria de Almeida, agradeço profundamente pela paciência, pela sabedoria e pela orientação inestimável ao longo de todo o processo. Seu apoio foi essencial para a conclusão deste trabalho.

À minha amiga Adilma Portela da Fonseca Torres, por todo o suporte e a compreensão durante essa caminhada, meus sinceros agradecimentos. Sua amizade foi um grande alicerce para que eu seguisse em frente.

Ao meu amigo Alto Pinho Barbosa, por sempre ter uma palavra de encorajamento quando eu dizia que estava difícil. Sua presença e apoio me ajudaram a manter o foco e a não desistir.

Aos meus colegas do Minter, que estiveram juntos nessa jornada e com quem troquei força e apoio mútuo. A caminhada foi mais leve com vocês ao lado.

À Universidade Federal de Viçosa (UFV) e à Universidade do Estado do Amazonas (UEA), instituições que tornaram possível essa realização acadêmica por meio do programa Minter, sou profundamente grata pela oportunidade e pelo conhecimento adquirido.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

"O objetivo da educação  transformar espelhos em janelas." — Sydney J. Harris

RESUMO

PAULA, Michele Costa de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, outubro de 2024. **Educação superior e mercado de trabalho: uma análise sobre a formação de professores no Estado do Amazonas.** Orientadora: Fernanda Maria de Almeida.

A Universidade do Estado do Amazonas (UEA), instituição pública de Educação Superior, desempenha um papel relevante em termos regionais, com uma política educacional voltada para a interiorização e para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação Lato e Stricto Sensu. Essa abordagem impacta significativamente o mercado de trabalho, contribuindo para a formação e para a inserção de novos profissionais, especialmente na área de licenciatura. Neste contexto, este estudo tem como objetivo geral analisar a contribuição da UEA para a formação e preparação de professores para o mercado de trabalho no estado do Amazonas. Os objetivos específicos incluem: a) identificar o perfil dos professores da rede pública estadual do Amazonas; b) examinar a contribuição da formação oferecida pela UEA para o exercício de suas atividades profissionais; c) avaliar a importância de políticas públicas e programas de assistência estudantil na formação desses professores; e, d) averiguar a contribuição da formação de professores da UEA e o impacto no mercado de trabalho, especialmente nos campi do interior do Amazonas. Para tanto, foram coletados dados e informações por meio de questionários online, com uma amostra de 304 participantes, e entrevistas semiestruturadas com 11 professores da Rede Pública de Ensino do estado do Amazonas formados pela UEA. A análise dos dados questionários foi feita por meio de técnicas de estatísticas descritivas, análises tabulares e gráficas. Para as informações das entrevistas, foi empregada a análise de conteúdo de Bardin. Os resultados revelaram que os professores licenciados pela UEA são altamente satisfeitos com a formação recebida, embora tenham sido identificadas dificuldades em áreas como diversidade e inclusão. Além disso, destaca-se a necessidade de aprimorar as políticas públicas de assistência estudantil e reforçar a formação contínua para educadores, promovendo oportunidades práticas que reflitam a realidade do ambiente escolar.

Palavras-chave: formação docente; mercado de trabalho; políticas públicas; universidade do estado do amazonas

ABSTRACT

PAULA, Michele Costa de, M.Sc., Universidade Federal de Viçosa, October, 2024. **Higher education and labor market: an analysis of teacher training in the State of Amazonas.** Adviser: Fernanda Maria de Almeida.

The University of the State of Amazonas (UEA), a public higher education institution, plays a significant regional role with an educational policy focused on expanding its reach and offering undergraduate and postgraduate courses. This approach significantly impacts the job market, contributing to the education and insertion of new professionals, especially in the field of teaching. In this context, this study aims to analyze the contribution of UEA in the training and preparation of teachers for the job market in the state of Amazonas. The specific objectives include: a) identifying the profile of public-school teachers in the state of Amazonas; b) examining the contribution of the training provided by UEA to the exercise of their professional activities; c) evaluating the importance of public policies and student assistance programs in the training of these teachers; and, d) investigating the contribution of teacher training by UEA and its impact on the job market, especially in the campuses of the interior of Amazonas. Data and information were collected through online questionnaires with a sample of 304 participants and semi-structured interviews with 11 public school teachers in the state of Amazonas trained by UEA. The data analysis was carried out using descriptive statistics techniques, tabular and graphical analyses. For the interview information, Bardin's content analysis was employed. The results revealed that teachers trained by UEA are highly satisfied with the education they received, although difficulties were identified in areas such as diversity and inclusion. Additionally, the need to improve public student assistance policies and reinforce continuous training for educators, promoting practical opportunities that reflect the reality of the school environment, is highlighted.

Keywords: teacher education; job market; public policies; university of the state of amazonas

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição da renda familiar dos participantes	33
Figura 2 - Distribuição do número de filhos/dependentes dos participantes.....	34
Figura 3 - Distribuição do número de pessoas na residência	35
Figura 4 - Comparação da Carga Horária Semanal dos Professores entre a amostra e a média nacional.....	36
Figura 5 - Comparação da distribuição dos Professores por localização entre a amostra e a média nacional.....	37
Quadro 1 Distribuição das categorias e subcategorias para a análise de conteúdo	39

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior do Ministério da Educação
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IES	Instituição de Educação Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SEDUC	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
PAIC	Programa de Apoio à Iniciação Científica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
1.1. Objetivos	15
1.1.1. Objetivo Geral.....	15
1.1.2. Objetivos Específicos:.....	15
2. EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	16
2.1. Educação Superior e a formação para o mercado de trabalho no Brasil e na Amazônia	16
2.2. Desenvolvimento pessoal, social e de competências na Educação Superior ..	20
2.3. Políticas públicas educacionais	22
2.4. Políticas de Formação de Professores	24
3. METODOLOGIA.....	27
3.1. Natureza da Pesquisa	27
3.2. Objetos de análise e Coleta de Dados.....	28
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	31
4.1 Perfil dos Professores da Rede Pública Estadual do Amazonas.....	31
4.2. As percepções dos professores formados na UEA sobre sua formação e sua preparação para o mercado de trabalho	38
5. RESUMO E CONSIDERAÇÕES FINAIS	66
6. REFERÊNCIAS	70
APÊNDICE A	82
APÊNDICE B.....	84
APÊNDICE C	85

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, a Educação Superior passou por uma significativa expansão e democratização do acesso desde o início dos anos 2000. Políticas públicas, como o Programa Universidade para Todos (Prouni - Lei nº 11.096/2005), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni - Decreto nº 6.096/2007) e a Lei de Cotas (Lei nº 9.711/2012) foram fundamentais para ampliar as oportunidades de qualificação.

Essas iniciativas, articuladas pelo governo federal, foram projetadas para promover a inclusão social e a igualdade de oportunidades no sistema educacional, que antes era dominado por uma parcela mais privilegiada da população. Por exemplo, o Prouni concedeu bolsas de estudo para jovens em instituições privadas; o Reuni ampliou a capacidade das universidades federais, aumentando as vagas e os cursos oferecidos. A Lei de Cotas, por sua vez, representou um marco na inclusão de estudantes negros, indígenas e de baixa renda, ampliando significativamente a diversidade nas instituições de Educação Superior.

Essas políticas resultaram no aumento do número de cursos, vagas e instituições de Educação Superior, tanto públicas quanto privadas. A transformação no acesso à Educação Superior, no entanto, não garante que todos os desafios tenham sido superados. A qualidade da formação, bem como a capacidade de absorção do mercado de trabalho, ainda são questões centrais a serem investigadas e aperfeiçoadas. É nesse contexto de expansão e de questionamentos que surge a necessidade de uma análise mais detalhada sobre a formação de professores no Brasil, especialmente em regiões com desafios geográficos e sociais únicos, como o Amazonas.

Inserida nesse contexto de democratização da Educação Superior, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), criada em 2001 como instrumento de políticas públicas, exerce um papel importante no provimento de Educação Superior em uma das regiões geograficamente mais desafiadoras do Brasil. O estado do Amazonas, com sua vasta extensão territorial e uma população dispersa em áreas de difícil acesso, impõe desafios únicos à educação superior.

A UEA destaca-se por sua capacidade de alcançar áreas remotas, muitas das quais só podem ser acessadas por via fluvial, com o uso de barcos ou de lanchas. Isso exige um esforço logístico significativo e uma estratégia inovadora por parte da universidade para garantir que o ensino chegue a todas as regiões do estado (Souza, 2021).

Para contornar as barreiras geográficas e a limitada infraestrutura de transporte, a UEA desenvolveu um ensino mediado por tecnologia, no qual aulas são transmitidas ao vivo via satélite, complementadas por um Professor Mediador, formado na área de conhecimento do Curso Ofertado. Essa metodologia tem sido essencial para garantir que os estudantes do interior tenham acesso à educação superior. Esse esforço destaca como políticas públicas podem ser adaptadas a contextos regionais específicos, enfrentando desafios logísticos com criatividade e inovação (Souza, 2021).

Embora a expansão das oportunidades educacionais tenha sido notável, isso não assegura, por si só, a qualidade do ensino ou a preparação adequada dos alunos para o mercado de trabalho. Um dos principais desafios das instituições de Educação Superior é garantir que seus graduados, especialmente aqueles formados em cursos de licenciatura, estejam prontos para atuar em um mercado cada vez mais competitivo e exigente. A formação de professores precisa ser analisada com cuidado, pois esses profissionais desempenham um papel essencial na educação básica que molda as futuras gerações.

Diversos estudos discutem como a formação deve ser estruturada para atender às demandas do mercado de trabalho (Simões, 2004; Monteiro et al., 2019; Menezes-Filho, 2001; Marin e Bianchini, 2010). Esses autores enfatizam que a formação de professores deve ser ajustada às necessidades práticas da educação básica, oferecendo uma combinação equilibrada de teoria pedagógica e práticas de ensino. No entanto, o sucesso na transição dos licenciados para o mercado de trabalho depende de uma série de variáveis, como fatores socioeconômicos, aprendizagem ao longo da vida, desenvolvimento pessoal e os processos de transferência de conhecimento adquiridos durante a educação formal (Teichler, 2009).

Ao longo dos anos, diversos estudos têm buscado compreender como a Educação Superior é estruturada para preparar seus alunos para o mercado de trabalho. Exemplos disso são as pesquisas de Marques (2020), Pereira (2019), Fragoso et al. (2019), Reis (2020) e Carvalho et al. (2021). Essas investigações exploram como os cursos de licenciatura, especificamente voltados à formação de professores, têm conseguido (ou falhado em) alinhar a formação acadêmica às expectativas do mercado de trabalho. Os cursos de licenciatura, que formam o magistério, continuam sendo um foco importante dessas investigações, pois a qualidade da educação básica depende diretamente da formação desses profissionais.

A expansão do sistema educacional, particularmente a partir de meados do século XX, trouxe à tona discussões sobre as possibilidades de absorção dos diplomados pelo mercado de trabalho (Zuccarelli, 2021). Apesar de a expansão da Educação Superior tenha

seguido tendências globais, ela possui características locais específicas. Cada sistema nacional reage ao aumento da demanda de acordo com suas peculiaridades e com as interações entre o Estado e o mercado (Sampaio, 2014). No Brasil, essas reações são especialmente visíveis nas regiões menos desenvolvidas, como o Norte, onde as realidades socioeconômicas impõem barreiras adicionais à plena integração dos diplomados no mercado de trabalho.

Paralelamente a esse processo de expansão, a qualificação dos recursos humanos tem mostrado impacto significativo na elevação dos rendimentos e na melhoria da empregabilidade. Esse cenário faz com que os governos reconheçam a Educação Superior como um elemento estratégico para a competitividade econômica de uma nação (OCDE, 2013). Para muitos profissionais, especialmente em regiões como o Amazonas, a obtenção de um diploma universitário representa uma oportunidade única de melhorar sua condição socioeconômica. Além de facilitar a inserção no mercado de trabalho, a qualificação permite a ascensão em carreiras, abertura de novos horizontes profissionais e promoção de maior independência financeira (Comissão Europeia, 2019).

No entanto, a transição entre a Educação Superior e o mercado de trabalho depende de uma série de fatores que vão além da formação técnica. Estudos indicam que habilidades como resolução de problemas, pensamento crítico, inovação, adaptação e cooperação são essenciais para o sucesso profissional (Lima e Coimbra, 2004). Essas habilidades não apenas auxiliam os profissionais no cumprimento de suas tarefas diárias, mas também permitem que se adaptem rapidamente às constantes mudanças do mercado de trabalho. As universidades, nesse contexto, têm a responsabilidade de promover o desenvolvimento dessas competências em seus alunos, preparando-os para atuar em um ambiente de trabalho globalizado e em constante transformação (Pin, 2021).

No contexto regional do Amazonas, essa questão se torna ainda mais complexa, dada a diversidade geográfica e os desafios logísticos que influenciam diretamente a formação e a prática docente. A região apresenta realidades distintas que vão desde grandes centros urbanos, como Manaus, até comunidades ribeirinhas isoladas, onde as condições de ensino são extremamente adversas.

Estudos recentes mostram que a percepção dos professores sobre sua formação inicial exerce uma influência direta em seu desempenho e adaptação ao ambiente escolar (Fernandes et al., 2023; Domínguez-Illoria; Pino-juste, 2022). No contexto do Amazonas, onde desafios geográficos e uma literatura ainda limitada sobre a região reforçam a

singularidade desse tema, essa percepção torna-se ainda mais relevante. O objetivo deste estudo é, portanto, examinar a contribuição da UEA para a formação e para a preparação dos professores para o mercado de trabalho no Amazonas, gerando subsídios que possam guiar melhorias nos programas formativos, alinhando-os melhor às demandas locais e às exigências do mercado.

A importância deste estudo reside na análise das percepções docentes sobre a formação recebida, o que pode impactar diretamente a qualidade do ensino e o desenvolvimento profissional dos professores. Compreender essas percepções é fundamental para identificar deficiências e oportunidades de aprimoramento nos programas, favorecendo um impacto positivo no cenário educacional.

A percepção dos professores sobre sua formação inicial ajuda a compreender os desafios e as oportunidades que enfrentam ao ingressar no mercado de trabalho. Professores do Amazonas, formados em um contexto de diversidades e desafios únicos, podem ter visões distintas sobre o quanto sua formação os preparou para as realidades do ensino estadual.

Assim, este estudo busca capturar as percepções dos professores para identificar lacunas e potenciais áreas de desenvolvimento em programas de formação, garantindo que estejam mais alinhados com as necessidades do mercado de trabalho e com as expectativas educacionais da região. A importância desta pesquisa reside, ainda, em trazer reflexões e informações capazes de subsidiar políticas de formação de professores no Amazonas, potencialmente influenciando práticas em outras regiões com desafios similares. Assim, o estudo não apenas aborda uma lacuna significativa na literatura existente, mas também oferece *insights* práticos que podem ser aplicados para fortalecer a formação docente frente às demandas contemporâneas.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo Geral

Analisar a contribuição da UEA para formação e preparação de professores para o mercado de trabalho no estado do Amazonas.

1.1.2. Objetivos Específicos:

- a) Identificar o perfil dos professores da rede pública estadual do Amazonas;
- b) Examinar a contribuição da formação na UEA para as atividades profissionais;
- c) Avaliar a importância de políticas públicas e programas de assistência estudantil para a formação dos professores beneficiados;
- d) Averiguar a contribuição da formação de professores na UEA e o mercado de trabalho para o caso de em campus da Universidade no interior do Amazonas.

2. EDUCAÇÃO SUPERIOR E A FORMAÇÃO PARA O MERCADO DE TRABALHO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

2.1. Educação Superior e a formação para o mercado de trabalho no Brasil e na Amazônia

A Educação Superior no Brasil tem enfrentado desafios significativos relacionados à transição de seus egressos para o mercado de trabalho. A partir do século XX, o país passou por uma série de crises que impulsionaram mudanças políticas e sociais, refletindo a necessidade de uma reestruturação na educação. No contexto global, nações desenvolvidas já haviam reconhecido a importância de reorganizar seus sistemas educacionais para atender às demandas emergentes da industrialização. No Brasil, essa transição foi igualmente essencial com o Estado assumindo um papel central na oferta de uma educação pública, universal e gratuita, destinada a preparar a população para os desafios do capitalismo emergente (Giamogesch, 2009).

A transição dos graduados para o mercado de trabalho é um processo multifacetado, influenciado por diversos fatores. De acordo com Schwartzman e Castro (1991) e Lima e Andriola (2018), as pesquisas com egressos são fundamentais para avaliar a adequação dos currículos às exigências profissionais. Esses estudos não apenas oferecem uma avaliação da Instituição de Educação Superior (IES) do ponto de vista de quem já se formou, mas também permitem compreender as dificuldades enfrentadas na inserção no mercado de trabalho. Michelan et al. (2009) enfatizam que essas pesquisas proporcionam *insights* valiosos para a reformulação de currículos e programas pedagógicos, assegurando que a formação acadêmica esteja alinhada às realidades profissionais.

Iglesias (2016) corrobora essa visão ao afirmar que o estudo com egressos é essencial não só para avaliar as condições de atuação dos profissionais formados, mas também para fornecer subsídios à reestruturação dos currículos das IES. O acompanhamento contínuo dos egressos permite que as instituições reflitam e avaliem a qualidade de seus processos de ensino-aprendizagem, promovendo melhorias contínuas (Cislahi et al., 2015; Lousada & Martins, 2005). Dessa forma, as informações coletadas por meio dessas pesquisas tornam-se instrumentos essenciais para o planejamento e a gestão educacional, como destacado por Machado (2010).

O sistema de acompanhamento de egressos, conforme descrito por Lousada e Martins (2005), pode ser visto como uma ferramenta estratégica para o desenvolvimento institucional. Ele permite que as IES adaptem suas políticas educacionais e curriculares com base nas críticas e sugestões fornecidas pelos ex-alunos, que têm a capacidade de confrontar as competências adquiridas durante o curso com as exigências reais do mercado de trabalho (Meira e Kurcgant, 2009). Melo Filho (2014) reforça essa perspectiva, destacando que o sucesso de uma universidade é frequentemente medido pela qualidade de seus egressos, que são os verdadeiros embaixadores da instituição.

Além disso, o acompanhamento de egressos desempenha um papel importante na promoção da educação continuada. Regio et al. (2014) sublinham que os egressos podem expressar suas expectativas em relação à formação complementar, auxiliando as IES na oferta de cursos que atendam às novas demandas do mercado. Nesse contexto, Machado (2010) argumenta que a formação dos estudantes não deve ser vista como concluída no momento da graduação, mas como um processo contínuo ao longo de suas carreiras profissionais. Isso é particularmente relevante diante das constantes mudanças tecnológicas e sociais que impactam o mercado de trabalho.

A alocação dos graduados no mercado de trabalho é um processo complexo, que pode ser entendido como a ligação entre candidatos e vagas de emprego. Esse processo é influenciado por três componentes principais: (1) os ativos dos candidatos, como qualificações, habilidades e experiência; (2) o grau de competição pelas vagas; e (3) as decisões de contratação dos empregadores (Jacob et al., 2015). No entanto, desde a década de 1980, tem-se observado uma crescente discrepância entre a formação oferecida pelas instituições de Educação Superior e a realidade do mercado de trabalho. Para transformar essa realidade, os educadores devem desempenhar um papel central no processo de formação, preparando os alunos para enfrentar problemas concretos e promover mudanças sociais (Sobral e Campos, 2012).

Nesse contexto, a transição dos jovens para o mercado de trabalho é um processo multidimensional, que vai além da simples mudança de ocupação. Tartuce (2007), com base em Galland (1996) e Lagree (1998), destaca que essa transição envolve também transformações sociais e culturais, como o desenvolvimento da autonomia, a formação de identidades e a construção de uma nova estrutura familiar. No Brasil, essa transição é particularmente complexa, dado que muitos jovens conciliam trabalho e estudos. Portanto,

a inserção no mercado de trabalho não se resume ao início de uma carreira, mas reflete uma busca por estabilidade e por um emprego que atenda às expectativas e trajetórias planejadas.

A partir dos anos 1980, o novo modelo econômico brasileiro passou a demandar recursos humanos capacitados para atender às exigências do mercado. Entre 1999 e 2003, houve uma expansão significativa do sistema educacional, marcada pela proliferação de instituições privadas. Essa expansão, no entanto, trouxe consigo desafios em relação à qualidade do ensino oferecido. Embora o número de matrículas na Educação Superior tenha crescido rapidamente nas décadas de 1960 e 1970, as décadas seguintes foram marcadas por estagnação, seguidas de uma retomada do crescimento a partir dos anos 2000. Contudo, a partir da década de 2010, esses índices voltaram a apresentar uma desaceleração, refletindo a volatilidade econômica do país (Pereira, 2019).

A educação para o trabalho, conforme afirma Sousa Júnior (2010), tem se distanciado cada vez mais da formação qualificada associada ao emprego formal e estável. A educação voltada para o trabalho, especialmente em um contexto de capital globalizado e financeirizado, frequentemente se alinha às exigências imediatas do mercado, relegando a segundo plano uma formação mais ampla e crítica. De acordo com Barr (2012), um bom sistema de educação superior deve alcançar resultados significativos em termos de qualidade, compreendida de forma ampla como a capacidade de transmitir conhecimento e desenvolver a reflexão crítica dos estudantes. No entanto, a expansão da Educação Superior, impulsionada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (Lei n. 9.394/96), também promoveu a privatização e a mercantilização do ensino, com sérias consequências para a qualidade dos cursos oferecidos, especialmente no que diz respeito à valorização do trabalho docente (Marin & Bianchini, 2010).

Especificamente, para a Amazônia, a implementação da LDB trouxe significativas transformações, particularmente com a instituição da “Década da Educação”. De acordo com Wiziack (2010), essa decisão política foi fortemente influenciada pela “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, elaborada durante a reunião em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, sob a égide da UNESCO. A declaração, com o subtítulo “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”, expressava a esperança de mudanças significativas no combate ao abandono escolar, sustentando-se em princípios estabelecidos há mais de quarenta anos na Declaração Universal dos Direitos Humanos. O artigo 87 das Disposições Transitórias da LDB determinava que, até o final da Década da Educação, apenas professores

com formação superior ou qualificados por meio de treinamento em serviço seriam admitidos.

Até 2007, em conformidade com a LDB, apenas professores de Educação Infantil com formação superior, especificamente em Cursos Normais Superiores, seriam aceitos. A implementação da Década da Educação exigia do estado do Amazonas um esforço para a formação de professores tanto nas áreas urbanas quanto nas rurais, assegurando a graduação desses profissionais em Cursos Normais Superiores, essencial para manter e ampliar a estrutura de educação pública e garantir o acesso contínuo aos recursos do FUNDEF. Era necessário desenvolver um projeto abrangente para todo o estado.

Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), o Amazonas é o maior estado do Brasil, com uma área de 1.570.745,680 km², sendo a nona maior subdivisão mundial. A área supera a soma das áreas de países como França, Espanha, Suécia e Grécia. De acordo com Lima (2014), a forma de deslocamento mais popular é fluvial, utilizando “barcos de recreio” ou “motores de linha”. A infraestrutura aeroportuária, com exceção de Manaus, é precária e improvisada, o que apresenta desafios significativos para a formação de professores em todo o estado.

Diante dessas distâncias geográficas entre a capital e os demais municípios, a Universidade do Estado do Amazonas (UEA) empenhou-se em levar educação superior a diversas comunidades. Segundo Pontes e Torres (2021), a UEA teve suas bases fundadas com a criação de turmas especiais para professores em serviço, o programa de formação de Professores, o (PROFORMAR), que para época utilizou uma metodologia inovadora, transmitindo aulas em tempo real via satélite a partir de Manaus, conduzidas por professores titulares e acompanhadas localmente por alunos em diversas sedes municipais, sob a orientação de professores assistentes. Uma plataforma tecnológica baseada em videoconferência permitia a interação entre alunos e professores por meio de telefone e fax.

Apesar das dificuldades enfrentadas, a UEA adotou um modelo inovador ao propor a metodologia do ensino mediado por tecnologias (conhecido como Sistema Presencial Mediado), atendendo a uma solicitação da SEDUC/AM para cumprir as exigências da LDB durante a Década da Educação, que visava formar professores em curso superior (Silva e Zogahib, 2015). A UEA também desenvolveu outros cursos, como Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Educação Física, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Especialização em Gestão Escolar, Bacharelado em Ciências Políticas, entre outros (Universidade do Estado do Amazonas, 2024).

2.2. Desenvolvimento pessoal, social e de competências na Educação Superior

As Instituições de Educação Superior (IES) têm a responsabilidade de promover não apenas o desenvolvimento acadêmico, mas também o desenvolvimento pessoal e social de seus alunos. Elas devem incentivar seus estudantes e diplomados a se tornarem cidadãos críticos, preparados para lidar com os desafios crescentes da transição para o mercado de trabalho. Isso implica que, além das competências técnicas adquiridas durante a formação, o mercado de trabalho valoriza profissionais que compreendem as transformações sociais, políticas e tecnológicas, capazes de oferecer respostas criativas e adaptadas a esses desafios (Monteiro, Santos e Gonçalves, 2018).

Segundo Sampaio et al. (2017), fundamentalmente, cremos que o contexto de formação inicial docente sinaliza a necessidade de entender melhor as situações vivenciais, pessoais e acadêmicas/profissionais do licenciando, principalmente no sentido de contribuir para a prevenção e o controle de situações de mal-estar docente e, da mesma forma, otimizar ações para o desenvolvimento de competências para gerir situações adversas no contexto docente, com vistas ao seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Dessa forma, Toledo (2011) afirma que o desenvolvimento profissional dos professores no início da docência é caracterizado por dúvidas e inseguranças, em particular, pela insuficiência de conhecimentos pedagógicos para o trabalho no contexto da educação profissional e tecnológica e pela inexperience profissional docente. Com a sociedade se tornando cada vez mais complexa e integrada pelas novas tecnologias, o mercado de trabalho exige profissionais que possuam competências transversais, como a capacidade de resolver problemas, pensamento crítico, comunicação eficaz e trabalho em equipe. Essas competências são fundamentais tanto para o sucesso profissional quanto pessoal dos alunos, uma vez que o mercado de trabalho atual demanda profissionais aptos a lidar com a complexidade e constante transformação (Sartori & Garcia, 2019).

O desenvolvimento de competências vai além da simples transmissão de conhecimentos técnicos. Ele envolve a capacidade de integrar saberes, habilidades e atitudes, mobilizando esses recursos de maneira eficaz em diferentes cenários sociais e profissionais. Araujo (2003) enfatiza que o processo de formação de competências é profundamente influenciado por fatores históricos e sociais, sendo continuamente construído e ressignificado ao longo do tempo.

Nesse ambiente, as universidades têm um papel muito importante ao criar espaços de discussão e oportunidades para o desenvolvimento das competências exigidas pelo mercado de trabalho. A demanda por profissionais mais qualificados obriga os sistemas educacionais a desenvolver competências técnicas, interpessoais e conceituais, com o objetivo de preparar os alunos para ingressarem no mundo do trabalho (Pontes, 2019).

Conforme Demo (2004), o processo de aprendizado deve ser reconstrutivo, promovendo novas relações entre fatos e objetos e contribuindo para a produção de saberes inéditos, rompendo, assim, com a pedagogia tradicional. O conhecimento, segundo o autor, é essencial para o exercício da autonomia e da cidadania, capacitando os indivíduos a transformar sua realidade.

As rápidas transformações políticas, econômicas e sociais exigem uma adaptação constante às inovações tecnológicas, amplamente disseminadas por meio da informação e da comunicação. Nesse cenário, a universidade desempenha um papel de grande responsabilidade ao equipar os estudantes com o conhecimento necessário para enfrentar essas novas demandas sociais, com uma abordagem holística e humanística (Gemignani, 2012).

Por fim, promover o pensamento crítico na Educação Superior é indispensável para facilitar a inserção dos graduados no mercado de trabalho. A universidade deve reafirmar sua missão original de ser uma "Universitas", priorizando o desejo de sabedoria por meio do conhecimento, questionando e refletindo sobre o incalculável e o simbólico — ou seja, os três transcendentais do ser ontológico: Amor/Bondade, Beleza e Verdade (Gonçalves e Coimbra, 2018).

2.3. Políticas públicas educacionais

As políticas públicas podem ser definidas como ações ou omissões deliberadas do Estado, destinadas a garantir os direitos sociais dos cidadãos. No campo educacional, essas políticas desempenham um papel essencial na promoção de uma educação de qualidade, abrangendo desde a elaboração de planos e programas de formação docente até a construção de infraestrutura e a distribuição equitativa de recursos financeiros e materiais (Freire, 2016). As universidades desempenham um papel vital nesse contexto, não apenas na formação de profissionais que integrarão o sistema educacional, mas também na avaliação e na melhoria contínuas dessas políticas.

No Brasil, as políticas públicas educacionais passaram por várias reformas ao longo dos anos, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação e ampliar o acesso ao ensino básico e superior. Entre as principais políticas, destacam-se o Plano Nacional de Educação (PNE), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (Pinto, 2019). A implementação dessas políticas, muitas vezes em parceria com universidades, contribuem para garantir que as metas educacionais sejam atingidas.

Imbernón (2005) salienta que a educação deve se desenvolver em uma sociedade em constante mudança, caracterizada por um avanço tecnológico acelerado e um crescimento vertiginoso do conhecimento. Isso demanda não apenas uma formação disciplinar e curricular sólida, mas também uma capacitação que inclua aspectos socioculturais e éticos, preparando os professores para lidar com novas exigências, como os intercâmbios internacionais e as relações com a comunidade e a assistência social.

Um exemplo notável de universidade que atua como instrumento de política pública educacional na região Norte do Brasil é a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Criada com o objetivo de expandir o acesso à Educação Superior em uma das regiões mais isoladas e desafiadoras do país, a UEA desempenha um papel estratégico ao implementar políticas públicas voltadas para a inclusão social e a qualificação profissional em áreas de difícil acesso. A universidade é essencial para a formação de professores, promovendo a descentralização da Educação Superior e ampliando as oportunidades educacionais para populações que, historicamente, tiveram acesso limitado a esses recursos (Universidade do Estado do Amazonas, 2020).

Essas políticas impactam diretamente a formação de professores ao estabelecer diretrizes e metas para sua qualificação e valorização. A implementação de políticas focadas na formação continuada dos docentes é vital para garantir a constante atualização dos conhecimentos e práticas pedagógicas, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas (Souza, 2020).

Quanto à avaliação das políticas públicas, especialmente no campo educacional, é de grande importância para garantir a qualidade e a eficácia das ações governamentais voltadas à educação. Esse processo avaliativo se torna necessário para compreender o impacto dessas políticas nas instituições de ensino, nos estudantes e na sociedade, assegurando que os objetivos sejam alcançados de maneira eficiente e inclusiva.

Souza (2013) apresenta uma análise crítica das iniciativas governamentais em educação, destacando que muitas dessas avaliações seguem uma lógica predominantemente técnica e econômica, frequentemente desvinculada da participação popular e dos valores culturais locais. No contexto acadêmico, essa abordagem tende a priorizar métricas quantitativas, como taxas de aprovação e indicadores de desempenho, em detrimento de uma análise qualitativa que considere o impacto social e cultural das políticas. De acordo com Guba e Lincoln (1989), a avaliação das estratégias na Educação Superior deve ir além da simples mensuração de resultados, adotando uma abordagem mais inclusiva e participativa, que leve em conta tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos. Isso é especialmente relevante para a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), onde as avaliações precisam considerar as especificidades regionais, como a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. As ações educacionais devem estar alinhadas com as necessidades locais e os objetivos mais amplos de desenvolvimento social e econômico da Amazônia.

A análise dessas políticas na Educação Superior é essencial para monitorar o cumprimento de metas estabelecidas em documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE), que visa expandir o acesso à educação superior, melhorar a qualidade do ensino e promover a equidade educacional. Souza (2009) ressalta que, desde os anos 1990, houve uma crescente adoção de modelos gerenciais no Brasil, os quais enfatizam a eficácia, a eficiência e o impacto das políticas públicas.

No contexto da UEA, a avaliação de suas iniciativas deve refletir as particularidades da Amazônia, onde as necessidades educacionais e sociais diferem significativamente de outras regiões do país. Isso exige uma abordagem contextualizada que considere tanto os

indicadores quantitativos quanto a realidade social e cultural da região, assegurando que as políticas implementadas promovam o desenvolvimento regional de forma sustentável.

Ao adotar uma análise crítica e inclusiva, é possível garantir que as estratégias implementadas sejam eficazes, eficientes e, acima de tudo, alinhadas às necessidades e às aspirações da sociedade local. Dessa maneira, a avaliação das políticas educacionais na Amazônia pode se tornar um instrumento poderoso de promoção da equidade e da justiça social.

2.4. Políticas de Formação de Professores

Moreira (2012) aponta que as mudanças no mercado de trabalho ao longo dos anos exigiram adaptações nas políticas de formação de professores. A formação precisou ser ampliada para abranger não apenas ambientes escolares, mas também espaços educativos não escolares, oferecendo uma abordagem mais ampla e condizente com essas novas demandas.

Nesse cenário de transformações, Fernandes et al. (2019) destacam que o mercado atual exige níveis mais elevados de escolaridade, qualificação constante e atualização em novas tecnologias, fatores essenciais para a rápida inserção em um mercado de trabalho altamente competitivo. A crescente preocupação com a formação contínua dos profissionais decorre das rápidas mudanças, que aumentam o risco de obsolescência dos conhecimentos. Além disso, os intensos intercâmbios internacionais complexificam ainda mais o cenário globalizado, reforçando a necessidade de políticas educativas alinhadas às políticas econômicas e sociais de caráter global (Silva, 2017).

O Ministério da Educação (MEC) implementou diversas políticas para enfrentar os desafios da educação básica. Entre elas, destaca-se a criação da Lei do Piso Salarial Nacional do Magistério (Brasil, 2008), que visava melhorar as condições de remuneração dos docentes, com o objetivo de atrair mais profissionais para a carreira e melhorar as condições de trabalho. No entanto, seus impactos em termos de valorização da carreira ainda não são plenamente visíveis (Gatti, 2021).

As reformas educacionais, associadas à reforma do Estado, impulsionaram a criação de documentos legais para regulamentar essas mudanças. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394/1996) destaca a importância da formação

continuada dos professores e admite o uso de tecnologias e recursos de educação a distância para sua implementação (Brito; Prado; Nunes, 2019).

Em 2004, foi criada a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, voltada para a formação de docentes em exercício nas redes públicas. O programa envolve instituições de Educação Superior e órgãos como a CAPES e o FNDE, coordenando suas atividades para promover a formação continuada (Gatti, 2021).

Kuenzer (1999) argumenta que, à medida que as relações sociais e o mundo do trabalho evoluem, surgem novas demandas educacionais, moldando as políticas de formação de professores para atender às necessidades dos sistemas social e produtivo. Nesse contexto, as universidades públicas enfrentam o desafio de equilibrar o aumento de matrículas com as exigências de inovação tecnológica e renovação dos processos de ensino-aprendizagem, tudo isso com recursos públicos limitados. Além disso, essas instituições são chamadas a promover o desenvolvimento econômico, a competitividade e a produtividade, sem perder de vista as demandas de democratização, inclusão e responsabilidade social (Silva, 2017).

No cenário da educação brasileira, um dos temas mais debatidos é a formação docente, considerada como um dos pontos-chaves para elevar o nível da educação no país, diante dos inúmeros questionamentos sobre a qualidade do sistema educacional brasileiro. Ao longo das últimas décadas, tem sido crescente o número de mobilizações, fóruns de debates, dentre outras iniciativas que buscam contribuir para uma formação de professores mais preparados política e pedagogicamente para lidar com a diversidade de saberes, avanços científicos e tecnológicos e com a velocidade das mudanças no conhecimento (Guedes e Sanchez, 2017).

Segundo André (2009), conhecer de perto quem é o professor parece-nos não só relevante, mas vital para que se possa delinear estratégias efetivas de formação. Aproximar-se das práticas dos professores, adentrar o cotidiano de seu trabalho é, sem dúvida, imprescindível para que se possa pensar, com eles, as melhores formas de atuação na busca de uma educação de qualidade para todos.

Dessa forma, identificar o perfil dos professores é imprescindível para o planejamento eficaz de políticas de desenvolvimento profissional, pois isso ajuda a abordar a falta de qualificação e a necessidade de formação contínua, essenciais para melhorar o ensino e a aprendizagem de maneira sustentável e em larga escala" (Brookings, 2022). Além disso, estudos mostram que programas de formação docente informados por pesquisas

podem melhorar significativamente as práticas de ensino e os resultados dos alunos, criando ambientes de aprendizagem mais eficazes e responsivos às necessidades dos estudantes (RSA, 2014).

3. METODOLOGIA

3.1. Natureza da Pesquisa

Quanto aos seus objetivos, este trabalho foi desenvolvido de forma descritiva. Segundo Gil (1999), as pesquisas descritivas têm como objetivo principal descrever as características de determinada população ou personalidade, ou estabelecer relações entre variações. Esse tipo de estudo exige do pesquisador uma compreensão detalhada do que está sendo investigado, descrevendo os fatos e as características da realidade observada (Triviños, 1987).

Em relação à abordagem, este estudo adota uma pesquisa de métodos mistos (quantitativa/qualitativa). De acordo com Creswell e Plano Clark (2011), uma pesquisa de métodos mistura abordagens qualitativas e quantitativas, permitindo uma compreensão mais abrangente das especificações em estudo, por meio da combinação de dados numéricos com as percepções subjetivas dos participantes. A abordagem qualitativa, conforme Triviños (1987), busca captar o significado das experiências dentro de um contexto específico, interpretando as relações e as mudanças observadas. Por outro lado, uma pesquisa quantitativa, influenciada pelo positivismo, objetiva a análise de dados brutos, encontrada por meio de instrumentos padronizados e neutros, utilizando linguagem matemática para descrever relações entre variáveis.

A utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa permite obter mais informações do que seria possível de forma isolada, promovendo uma análise mais rica e detalhada do objeto de estudo (Fonseca, 2002). Jordan (2018) também destaca que uma pesquisa qualitativa abrange uma ampla gama de metodologias e técnicas que visam descrever, interpretar e compreender situações sociais e educacionais consideradas pelos atores envolvidos.

Por fim, esta pesquisa pode ser muitas vezes como uma pesquisa aplicada, uma vez que é direcionada à solução de problemas práticos no contexto educacional do Amazonas. De acordo com Moreira & Rizzatti (2020), a pesquisa aplicada visa gerar conhecimento que pode ser utilizado para resolver questões específicas e práticas, como a avaliação da formação dos professores e sua preparação para o mercado de trabalho, além de fornecer subsídios para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais.

3.2. Objetos de análise e Coleta de Dados

Os objetos de análise desta pesquisa compreenderam os professores da Rede Pública Estadual formados pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). A coleta de dados e informações fáceis para responder aos objetivos propostos foi realizada por meio de questionários e entrevistas semiestruturadas.

O questionário utilizado para responder aos dois primeiros objetivos desta pesquisa foi aplicado a professores formados pela UEA que atuam em diversos municípios do estado do Amazonas (Apêndice A). A amostra representativa dessa população de professores totalizou 304 participantes, correspondendo ao número de professores que aceitaram participar da pesquisa. A aplicação do questionário ocorreu de forma on-line, utilizando a ferramenta Google Forms, entre os dias 29 de abril e 3 de junho de 2024. O contato com a população de professores foi intermediado por meio de uma solicitação à Secretaria Estadual de Educação do Amazonas.

O questionário incluiu questões objetivas com respostas em escala Likert, além das perguntas abertas; identificou o perfil dos professores da rede pública estadual do Amazonas (objetivo i) e coletou informações sobre a percepção desses professores em relação à formação recebida no curso e na sua preparação para o mercado de trabalho (objetivo ii).

As entrevistas semiestruturadas, conforme Triviños (1987), foram realizadas para atender ao terceiro objetivo específico da pesquisa (o roteiro inicial está disponível no Apêndice B). A amostra foi composta por 11 participantes, todos formados pela UEA, atuantes e residentes no município de Humaitá, que se dispuseram a participar da pesquisa. A escolha deste município se deu pelo fato de Humaitá abrigar polos de instituições de ensino superior, como a Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e a Universidade do Estado do Amazonas (UEA), ambas com importante papel na formação de profissionais na região, sobretudo licenciados.

Localizado no sul do estado do Amazonas, Humaitá é um município banhado pelo Rio Madeira, um importante afluente do Rio Amazonas. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município possui uma área de 33.111,1 km² e uma população de 57.473 habitantes (IBGE, 2022). Faz fronteira ao norte com

Manicoré e Canutama; ao sul com Rondônia; a leste com Mato Grosso e a oeste com Lábrea.

Vale ressaltar que, antes da aplicação dos questionários e da realização das entrevistas, o projeto de pesquisa que deu origem a esta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), via Plataforma Brasil, e aprovado sob o número de parecer 6.575.260 e CAAE 76231023.5.0000.5153. Para a coleta de dados, o Termo de Anuência foi solicitado ao Coordenador Regional de Educação do município de Humaitá, e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) foi apresentado a todos os participantes.

3.3 Análise de Dados

Para o atendimento do objetivo específico (a), que tratou da identificação do perfil dos professores da rede pública estadual, foram utilizadas análises descritivas, tabulares e gráficas das respostas. O objetivo (b), que buscou examinar de que forma a formação oferecida pela UEA contribuiu para o desempenho e desenvolvimento das atividades profissionais dos professores (perguntas em escala Likert de 1 a 5), também foi analisado por meio de técnicas descritivas, tabulares e gráficas.

Quanto aos objetivos específicos (c), “avaliar a importância de políticas públicas e programas de assistência estudantil para a formação dos professores beneficiados” (respostas abertas no questionário), e (d), “averiguar a contribuição da formação de professores na UEA e o mercado de trabalho para o caso de um campus da Universidade no interior do Amazonas” (entrevistas), foi empregada a técnica de Análise de Conteúdo. Para tanto, seguiu-se a metodologia de Bardin, descrita no livro Análise de Conteúdo (1977).

Segundo Bardin (2004), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas que visa a obtenção de indicadores, quantitativos ou não, que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens analisadas. Essa técnica permitiu a classificação do material, reduzindo-o a uma dimensão mais manejável e interpretável, possibilitando a realização de inferências válidas a partir dos dados coletados (Weber, 1990).

A análise de conteúdo foi conduzida em três etapas: (1) Pré-análise: nesta fase, selecionaram-se os documentos a serem analisados. Formulou-se hipóteses e objetivos e elaboraram-se indicadores para orientar a interpretação final. (2) Descrição analítica: o material foi submetido a um estudo aprofundado, orientado pelas hipóteses e pelo referencial teórico. Nesta fase, os procedimentos de codificação, categorização e classificação foram fundamentais, buscando-se sínteses coincidentes e divergentes de ideias. (3) Interpretação referencial: o pesquisador, utilizando reflexão e intuição, estabeleceu relações entre os dados empíricos, aprofundando as conexões de ideias e chegando a resultados concretos da pesquisa (Bardin, 2004).

As informações coletadas nas entrevistas presenciais foram analisadas por meio da análise categorial e subcategorial, conforme proposto por Bardin (1977). A categorização constituiu-se como um processo de classificação dos dados que pode ser definido de forma prévia ou emergir ao longo da análise. As categorias consideraram o material analisado e os objetivos da pesquisa, podendo se referir a temas, a sentidos, a valores, a formas de ação ou a posicionamentos (Silva et al., 2009).

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 Perfil dos Professores da Rede Pública Estadual do Amazonas

O conhecimento das características do perfil dos docentes evidencia elementos que não são constituídos pela política educacional, mas tem nela interferência, seja pelas intervenções que o *policy maker* pode ou não fazer, considerando quem são os docentes, seja pela conquista de direitos por esses profissionais, ou seja, ainda, pela relação mais direta, decorrente do fato que são os docentes, no limite, os garantidores (ou não) de que qualquer política educacional chegue efetivamente até as salas de aula e demais espaços educativos (Souza e Gouveia, 2011).

A formação docente está ligada de modo direto ao pressuposto da indivisibilidade do professor como pessoa e profissional, com características formativas de seus vários momentos de vida. Assim, pode-se afirmar que as vivências do contexto social, familiar e escolar em que está inserido contribuem para sua formação pessoal e profissional (Nóvoa, 1992). Diante do exposto, observa-se a importância de conhecer primeiramente o perfil dos docentes alvos desta pesquisa.

A pesquisa analisou 304 respostas ao questionário aplicado a professores da rede pública estadual de ensino do Amazonas. Esses docentes representam uma amostra diversificada, proveniente de municípios como Manaus, Humaitá, Anori, Santa Isabel do Rio Negro, Carauari, Manacapuru, Borba, Tefé, Parintins, Nova Olinda do Norte, Novo Airão, Eirunepé, Ipixuna, Silves, Presidente Figueiredo, Urucará, Careiro da Várzea, Caapiranga, Tabatinga, Santo Antônio do Içá, Benjamin Constant, Canutama, Rio Preto da Eva, Barreirinha, Barcelos, Atalaia do Norte, Envira, Fonte Boa, Manicoré, Jutaí, Guajará, Uarini, Juruá, Nhamundá, Alvarães, Careiro, Itacoatiara, Itamarati, Japurá, Lábrea, Novo Aripuanã, Tapauá, Anamã, Urucurituba, Maués e São Paulo de Olivença. Essa amostra reflete a distribuição geográfica ampla dos educadores no estado, abrangendo tanto áreas urbanas quanto rurais e remotas.

De acordo com o Censo Escolar 2023, o estado do Amazonas conta com 43.799 docentes ativos na educação básica (QEdu, 2023). Em 2022, mais de 70% desse total eram mulheres, o que evidencia a predominância feminina no setor educacional do estado (Portal da Capital AM, 2022). De forma semelhante, o Brasil possui aproximadamente 2,4 milhões

de professores distribuídos entre a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, conforme os resultados do Censo Escolar 2023 (INEP, 2023).

A análise do perfil dos professores da rede pública estadual do Amazonas revela características importantes sobre a faixa etária e a distribuição de gênero dos profissionais em atuação. Os dados coletados indicam que a faixa etária dos professores participantes varia de 21 a 66 anos, com uma média de idade de 46 a 58 anos. Essa ampla variação etária sugere uma diversidade significativa na experiência dos professores. A média de idade, relativamente alta, reflete a predominância de profissionais experientes na docência, o que pode influenciar a dinâmica e a abordagem pedagógica nas salas de aula.

Quanto à distribuição de gênero entre os professores, a pesquisa revela que 180 respondentes são do sexo feminino, enquanto 124 são do sexo masculino. Esse dado confirma a tendência histórica de maior presença feminina na profissão docente. A proporção de professoras é de aproximadamente 59,21%, enquanto a de professores é de cerca de 40,79%. Essa diferença significativa entre os gêneros é um reflexo das tendências demográficas e sociais observadas na profissão docente. Tem-se, ainda, que a maioria dos participantes é solteira, seguida por casados. Outras categorias, como divorciados, viúvos e outros estados civis, representam uma parcela menor dos respondentes.

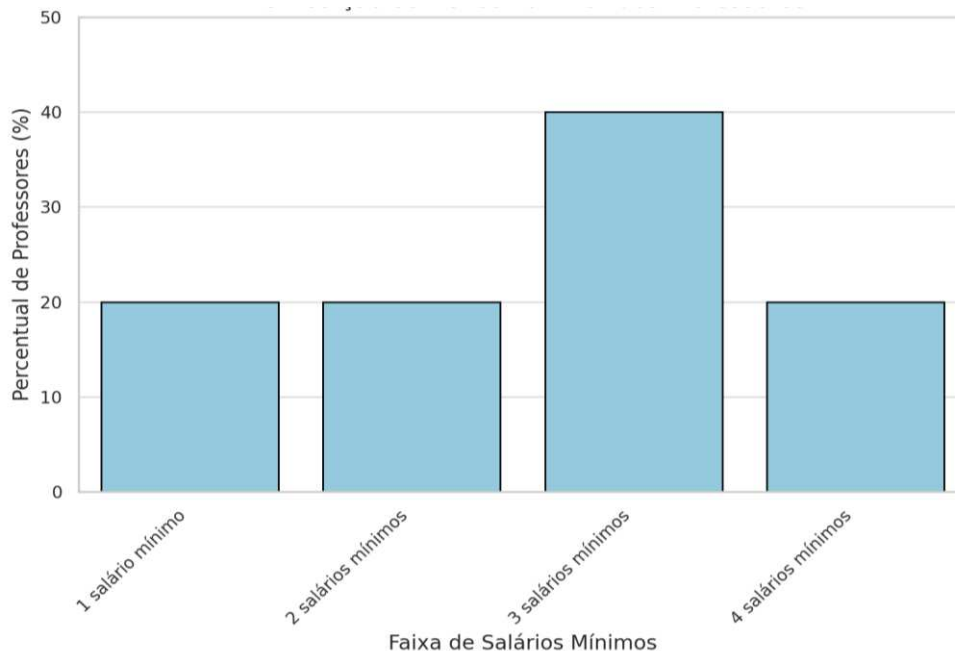
Quanto às condições socioeconômicas dos professores participantes da pesquisa, foi possível obter informações sobre suas condições de vida e o impacto dessas condições na prática profissional e na qualidade de vida. A seguir, apresenta-se a análise estatística descritiva dos dados coletados, focando na renda familiar e no número de pessoas por residência.

Os dados sobre a renda familiar dos professores foram categorizados em faixas de 1 a 4 salários mínimos. A distribuição dessas faixas é representada na Figura 2. A análise mostra que a maioria dos professores se enquadra nas faixas de 3 salários mínimos (40%) e 1 salário mínimo (20%), com uma distribuição equitativa entre as faixas de 2 e 4 salários mínimos (20% cada).

A média da renda familiar foi calculada em 2,6 salários mínimos. Este valor médio sugere que a maior parte dos professores vive com uma renda que se situa entre as faixas de 2 e 3 salários mínimos. A mediana também indica que a maioria dos professores está

concentrada nas faixas intermediárias de renda, enquanto a moda é 3 salários mínimos, representando a faixa mais frequente entre os entrevistados.

Figura 1 - Distribuição da renda familiar dos participantes



Fonte: Autora (2024).

O desvio padrão da renda familiar é 0,79, o que indica uma variação moderada em relação à média. O coeficiente de variação (CV) de 30,4% confirma essa variação, demonstrando que há uma dispersão considerável nas rendas dos professores.

A análise estatística do número de filhos e/ou dependentes dos participantes da pesquisa revelou informações importantes sobre o perfil dos respondentes. A média do número de filhos e/ou dependentes foi de 2,50, com um desvio padrão de 1,68. Esses valores indicam que, em média, os participantes têm aproximadamente 2 a 3 filhos ou dependentes, com uma variabilidade moderada entre as respostas.

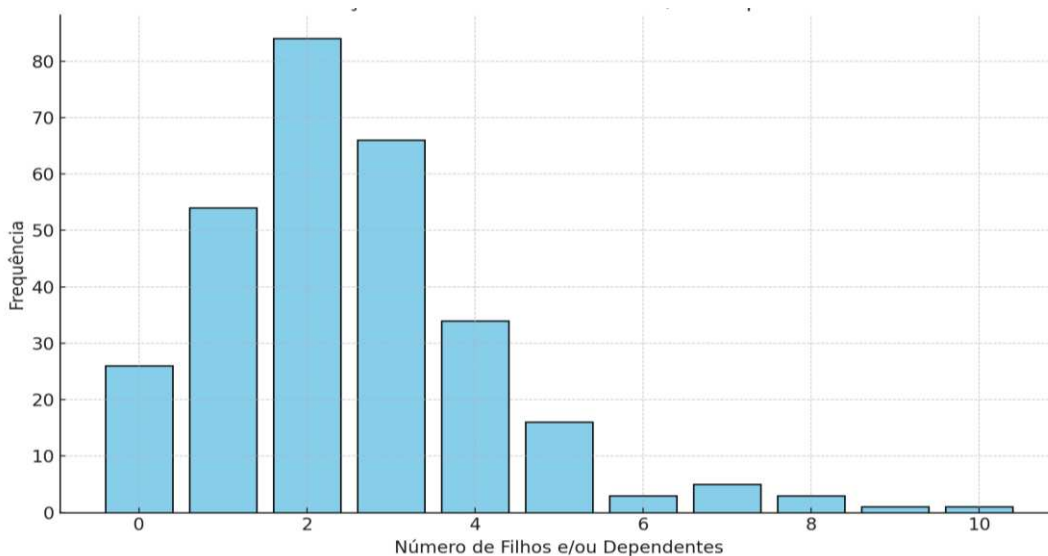
O número de filhos ou dependentes de uma pessoa pode exercer uma influência significativa sobre suas condições de vida, especialmente em termos socioeconômicos e profissionais. De acordo com estudos, a estrutura familiar impacta diretamente a organização do tempo e a conciliação entre trabalho e vida pessoal (Goldani, 2010). No caso dos professores, aqueles que possuem filhos ou dependentes enfrentam desafios adicionais,

como uma menor participação em atividades de formação continuada, o que pode prejudicar seu desenvolvimento profissional (Oliveira; Santos, 2013).

Além disso, a quantidade de dependentes é um fator relevante na formulação de políticas públicas, servindo de base para a distribuição de benefícios sociais (Barros; Carvalho, 2012). No contexto da Amazônia, fatores culturais e econômicos influenciam o número médio de filhos, refletindo nas características demográficas da região (Ribeiro et al., 2015). Dessa forma, a média de 2,5 filhos ou dependentes entre os professores que participaram da pesquisa representa a dinâmica de suas famílias e os desafios enfrentados em suas vidas profissionais.

A distribuição de frequências do número de filhos e/ou dependentes foi representada no gráfico a seguir, que ilustra as diferentes quantidades de filhos ou dependentes relatadas pelos participantes.

Figura 2 - Distribuição do número de filhos/dependentes dos participantes



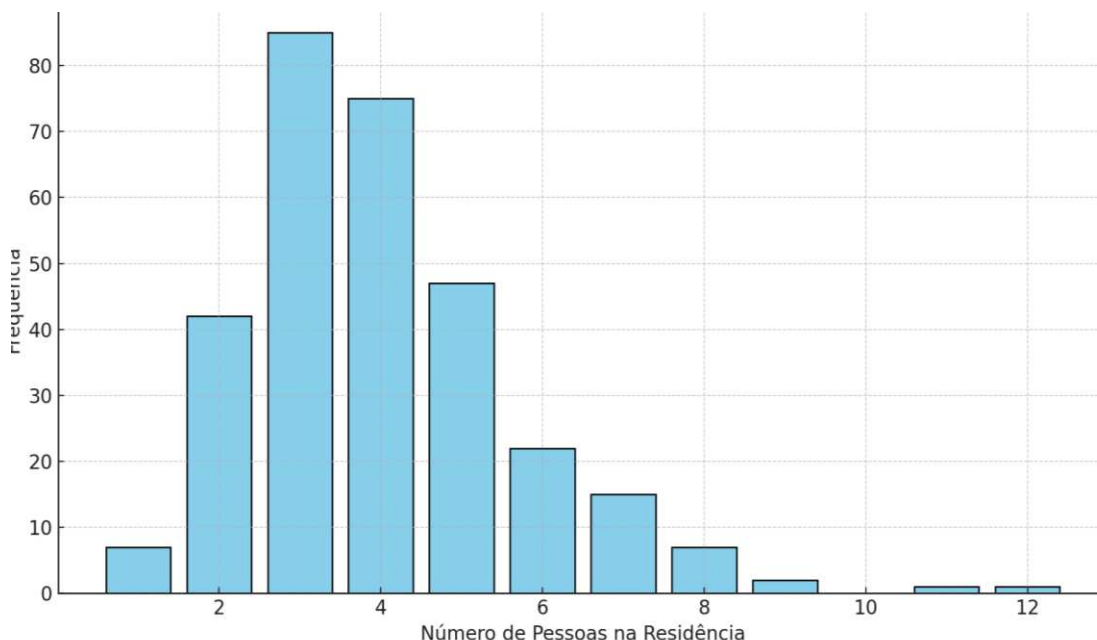
Fonte: Autora (2024).

A análise do número de pessoas residindo nas casas dos participantes revelou uma média de 4,00 pessoas por residência, com um desvio padrão de 1,68. Esses valores indicam que, em média, as famílias dos participantes são compostas por 4 pessoas, com uma variabilidade moderada.

A distribuição de frequências do número de pessoas por residência foi ilustrada na Figura 3. O gráfico mostra que a maioria dos participantes reside em casas com 3 a 5 pessoas.

Esse padrão é importante para entender o contexto familiar dos participantes, o que pode influenciar suas percepções e desafios relacionados ao trabalho e à formação profissional.

Figura 3 - Distribuição do número de pessoas na residência



Fonte: Autora (2024).

A Figura 4 apresenta uma comparação entre a distribuição da carga horária semanal dos professores na amostra estudada e a média nacional reportada pelo INEP (2022). Essa análise foi feita para entender as condições de trabalho dos professores, pois a carga horária está diretamente ligada ao salário, à qualidade de vida e possivelmente à qualidade do ensino.

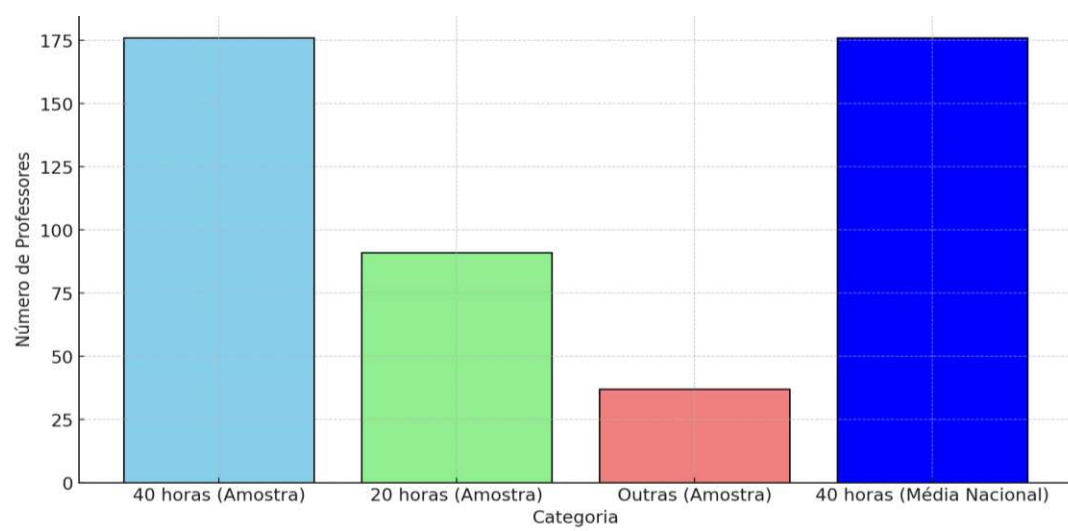
A análise descritiva da carga horária revela que a moda, ou seja, a carga horária mais frequente, é de 40 horas semanais, representando 176 dos professores da amostra. A mediana também se aproxima desse valor, refletindo a concentração significativa de docentes nessa faixa de horas trabalhadas. Isso demonstra que a maior parte dos professores está inserida em um regime de trabalho de tempo integral, o que, por sua vez, sugere um padrão de carga horária semanal bastante homogêneo entre os profissionais.

O desvio padrão da carga horária, embora não calculado explicitamente, pode ser inferido como relativamente baixo, devido à forte concentração em torno das 40 horas semanais. Isso indica uma dispersão mínima, sugerindo pouca variação entre as cargas horárias dos docentes na amostra. A amplitude dos dados, variando entre 20 e possivelmente

mais de 40 horas semanais, evidencia que, embora existam variações na carga horária, estas são limitadas a uma minoria dos professores.

A predominância de uma carga horária de 40 horas semanais entre os professores da amostra estudada está alinhada com a média nacional, conforme reportado pelo INEP (2022). Essa congruência reforça a representatividade da amostra em relação ao cenário nacional, sugerindo que as condições de trabalho observadas não divergem significativamente das vivenciadas pelos professores da educação básica em todo o Brasil.

Figura 4 - Comparação da Carga Horária Semanal dos Professores entre a amostra e a média nacional



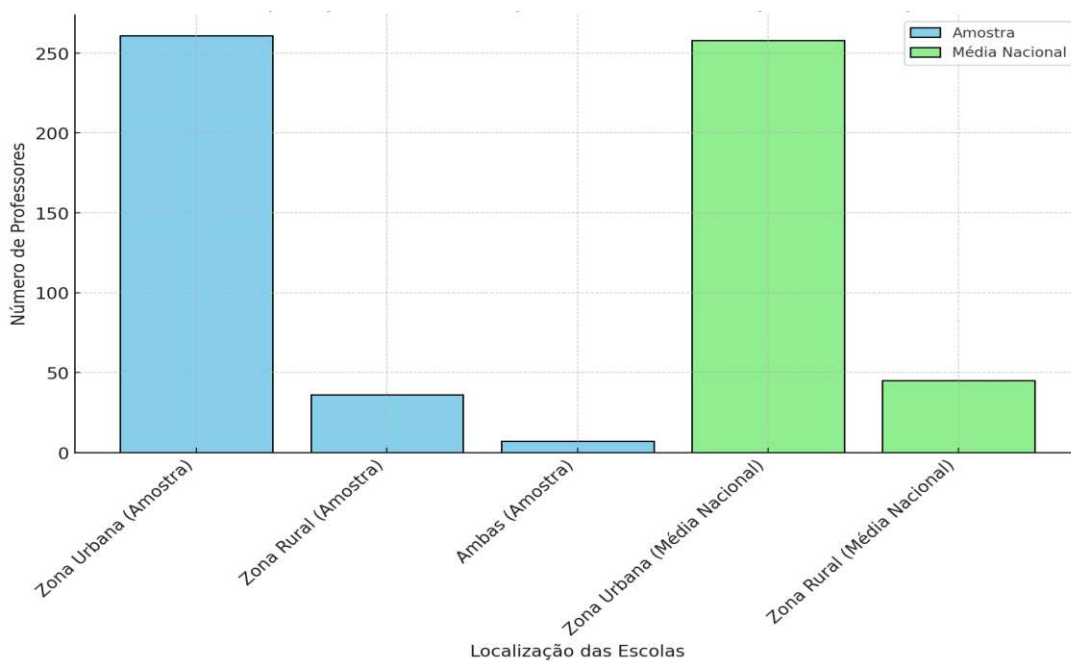
Fonte: Autora (2024).

De acordo com dados do INEP, em 2020, a remuneração média dos docentes na rede estadual de ensino, considerando uma jornada de 40 horas semanais, foi de R\$ 4.947, enquanto na rede privada foi de R\$ 3.534, evidenciando a diferença salarial entre os setores público e privado (Inep, 2023).

Os dados do Censo Escolar 2023 indicam que a maioria dos professores no Brasil leciona em zonas urbanas. Especificamente, aproximadamente 80% a 85% dos docentes da educação básica atuam em áreas urbanas, enquanto cerca de 15% a 20% lecionam em áreas rurais. Essa distribuição reflete a predominância da infraestrutura e dos recursos educacionais em áreas urbanas, deixando as zonas rurais com um número consideravelmente menor de professores, o que pode impactar a qualidade da educação nessas regiões.

Ao analisar a distribuição dos professores formados no estado do Amazonas por área de atuação, constatou-se que a grande maioria, cerca de 79,59%, leciona na zona urbana. Por outro lado, 16,33% dos professores atuam na zona rural, enquanto apenas 4,08% lecionam em ambas as áreas, urbana e rural.

Figura 5 - Comparação da distribuição dos Professores por localização entre a amostra e a média nacional



Fonte: Autora (2024).

A análise do número de alunos por turma, conforme ilustrado nos dados coletados, revela insights importantes sobre a estrutura das turmas nas escolas analisadas. A média de alunos por turma foi de aproximadamente 29,57, com uma mediana de 30 alunos. Isso sugere que a maioria das turmas está dimensionada de maneira a acomodar cerca de 30 estudantes, o que é considerado um tamanho comum em muitas instituições de ensino.

No entanto, a análise também mostrou uma variabilidade significativa, com um desvio padrão de 8,16, indicando que algumas turmas têm significativamente mais ou menos alunos do que a média. O valor máximo registrado foi de 55 alunos por turma, enquanto o valor mínimo foi de 0, o que pode indicar possíveis erros de entrada ou de situações excepcionais, como turmas em transição.

O tamanho das turmas é um fator amplamente discutido na literatura educacional, por sua influência na qualidade do ensino e nos resultados acadêmicos. Segundo Amorim et

al. (2020), o número de alunos por turma afeta diretamente a dinâmica da sala de aula, com turmas menores favorecendo uma maior interação entre professor e aluno e permitindo um acompanhamento mais individualizado dos estudantes. Esse contato mais próximo possibilita a personalização do ensino, que é essencial para atender às diversas necessidades educacionais dos alunos.

Por outro lado, Blatchford et al. (2011) destacam que turmas maiores podem dificultar a gestão da sala de aula, aumentando a carga de trabalho do professor e reduzindo a atenção que ele pode dispensar a cada aluno individualmente. Isso pode resultar em uma menor qualidade de feedback e no aumento das dificuldades em identificar e tratar de forma eficiente as necessidades específicas dos estudantes. No contexto brasileiro, Oliveira (2018) argumenta que, em muitas escolas públicas, o grande número de alunos por turma pode exacerbar problemas como a falta de recursos materiais e pedagógicos, o que impacta negativamente o desempenho escolar.

Embora o tamanho das turmas por si só não seja o único determinante da qualidade do ensino, pesquisas sugerem que ele afeta aspectos fundamentais do processo de aprendizagem, como o tempo de interação entre professor e aluno, a qualidade do feedback e a capacidade de adaptação às diferentes formas de aprendizagem dos estudantes.

4.2. As percepções dos professores formados na UEA sobre sua formação e sua preparação para o mercado de trabalho

A partir da obtenção das principais informações consideradas relevantes para esta pesquisa, realizou-se a junção com as contribuições obtidas nas entrevistas com 11 professores da Rede Estadual do Amazonas egressos da UEA e que aceitaram colaborar com este estudo, distribuindo os temas de acordo com os objetivos deste trabalho.

A análise de conteúdo, baseada na metodologia de Bardin, foi aplicada às respostas fornecidas pelos participantes da pesquisa para identificar a contribuição da UEA na formação dos professores e de suas inserções no mercado de trabalho. Então, identificaram-se categorias temáticas que revelam percepções comuns e destacaram os aspectos mais significativos da formação recebida pelos professores e sua relação com o mercado de trabalho.

Primeiramente, definiu-se a Categoria “Percepção sobre a Formação”, em seguida a Subcategoria “Visão Docente” e, por fim, 05 temas principais abordando os Conhecimentos Adquiridos (Tema 01), as Habilidades Desenvolvidas (Tema 02), a Preparação para o Mercado de Trabalho (Tema 03), a Prática da Docência (Tema 04) e os Desafios da Profissão (Tema 05), conforme Quadro 1 abaixo:

Quadro 1 Distribuição das categorias e subcategorias para a análise de conteúdo

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	TEMAS
Percepção sobre a Formação	Visão Docente	Conhecimentos
		Habilidades
		Preparação
		Docência
		Desafios

Fonte: Autora (2024).

Sobre a inserção dos professores no mercado de trabalho antes de concluírem a Licenciatura, os dados revelam a diversidade de ocupações dos participantes antes de concluírem a Licenciatura pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA):

- Professores: 70 participantes já atuavam como professores em diferentes níveis e contextos educacionais.
- Área da Educação (exceto ensino): 25 participantes trabalhavam em funções administrativas e de suporte na área educacional.
- Setor Público (exceto educação): 20 respondentes estavam empregados em funções governamentais fora do ensino.
- Setor Privado e Autônomos: 25 respondentes exerciam diversas profissões no setor privado ou como autônomos.
- Não Trabalhavam: 20 respondentes indicaram que não estavam empregados antes de se formarem.

Esses dados mostram que a maioria dos participantes já tinha alguma inserção no mercado de trabalho, principalmente na área educacional, o que pode ter contribuído significativamente para sua formação profissional e prática docente.

Dessa forma, para avaliar a percepção dos professores sobre a contribuição da formação recebida para a sua atuação profissional atual, foi utilizada uma escala Likert de 1

a 5, em que 1 representa "Discordo Totalmente" e 5 representa "Concordo Totalmente". A análise das respostas forneceu os seguintes resultados:

- **Média:** A média das respostas foi de 4,76, indicando uma avaliação predominantemente positiva entre os participantes. Esse valor sugere que, em geral, os professores consideram que a formação recebida contribuiu significativamente para sua atuação profissional.
- **Desvio Padrão:** O desvio padrão calculado foi de 0,59, demonstrando que as respostas estão relativamente próximas da média, o que indica pouca variabilidade nas percepções dos respondentes. A maioria dos participantes expressou um alto grau de concordância com a afirmação proposta.
- **Distribuição de Frequências:** A distribuição das respostas foi a seguinte:

Nota 1 (Discordo Totalmente): 1 ocorrência

Nota 3 (Neutro): 19 ocorrências

Nota 4 (Concordo): 30 ocorrências

Nota 5 (Concordo Totalmente): 254 ocorrências

- A predominância das respostas 4 e 5 reforça a percepção positiva da formação, com 284 dos 304 participantes (93,42%) afirmando que concordam ou concordam totalmente que a formação contribuiu para sua atuação profissional.

Esses dados apontam para uma alta satisfação dos egressos com a formação recebida, sugerindo que o currículo e as práticas pedagógicas aplicadas durante o curso foram eficazes na preparação para o mercado de trabalho.

Para avaliar a percepção dos professores quanto à eficácia das metodologias aprendidas durante sua formação para o ensino, utilizou-se uma escala Likert de 1 a 5, onde 1 representa "Discordo Totalmente" e 5 representa "Concordo Totalmente". A análise das respostas forneceu os seguintes resultados:

- **Média:** A média das respostas foi de 4,59, indicando que os participantes, em sua maioria, concordam que as metodologias aprendidas durante a formação são eficazes

para o ensino. Esse valor reflete uma percepção majoritariamente positiva entre os professores.

- **Desvio Padrão:** O desvio padrão calculado foi de 0,75. Esse resultado sugere uma variabilidade moderada nas respostas, com a maioria dos participantes concordando com a eficácia das metodologias, mas com algumas divergências presentes.
- **Distribuição de Frequências:** A distribuição das respostas foi a seguinte:

Nota 1 (Discordo Totalmente): 2 ocorrências

Nota 2 (Discordo): 4 ocorrências

Nota 3 (Neutro): 25 ocorrências

Nota 4 (Concordo): 55 ocorrências

Nota 5 (Concordo Totalmente): 217 ocorrências

Observa-se que a maior parte dos respondentes (217 de 304, ou 71,38%) atribuiu a nota máxima (5), reforçando a percepção de que as metodologias ensinadas durante a formação foram consideradas altamente eficazes para a prática docente. A combinação de uma alta média e uma predominância de respostas positivas indica que a formação foi bem-sucedida em preparar os professores para a aplicação de metodologias eficazes no ensino.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas no trabalho e em sua relação com os conhecimentos e aprendizagens adquiridas durante a graduação, observa-se a importância da didática, dos conceitos, das metodologias e dos conteúdos teóricos que servem de base para o desenvolvimento das atividades docentes na sala de aula.

A Entrevistada 09 afirma que “todos os conteúdos que foram ensinados na Universidade me ajudam muito na minha prática em sala de aula, pois como foram bem trabalhados e quando vou ensiná-los em sala de aula, preciso apenas de uma lida superficial e já relembro o conteúdo” (E09). Enquanto a Entrevistada 11 enfatiza que “Trago muitos conhecimentos adquiridos na graduação. Alguns aplico em minha prática pedagógica e outras vou adquirindo conforme a realidade vivenciada, porque uma situação é aprender e a outra é ensinar, por isso é importante juntar os dois: aprender e ensinar e vice-versa, porque o ato de ensinar exige compromisso, responsabilidade e reinvenção constantemente” (E11).

Segundo Lima e Cavalcante (2023), em seu livro “Pedagogia da Autonomia”, Freire aborda questões importantes para a prática docente, sempre enfatizando também a teoria que alicerça a prática. O livro é dividido em três capítulos: Não há docência sem discência, Ensinar não é transferir conhecimento e Ensinar é uma especificidade humana, nos quais o autor apresenta ideias para o desenvolvimento da prática docente pensando no melhor aproveitamento do aluno, como por exemplo, oportunizar o conhecimento, e não fazer das aulas apenas uma chuva de conteúdos para memorização. Outro aspecto importante tratado é a educação continuada do professor, que deve sempre buscar aprimoramentos, atualizações e competências para transformar os desafios em aprendizagem.

Assim, o processo de desenvolvimento profissional docente pode ser compreendido como a continuidade da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas experiências que os professores vivenciam na profissão, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações; uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisa-se pensar o professor como um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional (Hobold, 2018).

Segundo Rocateli et al. (2020), teoria e prática encontram-se no ato educativo, tornando-se práxis e sendo necessárias à formação dos sujeitos como cidadãos e profissionais competentes. A práxis deve fazer parte do processo formativo do sujeito como pessoa e também como profissional. Ela é que fundamenta, dá finalidade e critério de verdade à teoria. É por meio da prática que se ressignifica a teoria apreendida, visando formar profissionais reflexivos, críticos e autônomos que contribuam para a transformação da realidade.

Sobre isso, a Entrevistada 05 afirma que “a experiência traz muitos conhecimentos, mas ter uma base teórica faz toda diferença na hora de planejar uma aula, preparar um relatório sobre o desenvolvimento do aluno, avaliar a sua metodologia e buscar subsídios para melhorar” (E05). A Entrevistada 01, por sua vez, complementa: “o que aprendi foi importantíssimo para minha área de trabalho, pois mesmo já atuando na área, quando fiz minha graduação, ele complementou minha linha de pensamento, melhorando minha didática, comunicação e metodologia” (E01).

A didática é componente curricular imprescindível à formação profissional de professores. Esse entendimento decorre da crença de que as escolas têm como finalidade prioritária: proporcionar formação cultural e científica para o desenvolvimento das capacidades humanas de todos os alunos por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista sua preparação para a vida social, cultural e profissional numa sociedade democrática. Na escola, portanto, trata-se de introduzir os alunos no mundo do conhecimento e de ajudá-los no desenvolvimento da sua capacidade de pensar (Libâneo; Suanno; Almeida, 2022).

Segundo Martin e Romanowski (2010), o que se observa é que a formação de professores está centrada no aprender a aprender, habilidades específicas que garantam competência no fazer. Há uma valorização da prática, não mais como campo de problematização, explicação e compreensão dos processos de ensinar e de aprender, tendo em vista a sua transformação, mas também como espaço de demonstração de habilidades e de competências técnicas no exercício profissional. Isso implica valorização de procedimentos específicos, vinculados às áreas de conteúdo e trabalhadas nas metodologias e didáticas específicas.

A didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, as metodologias de ensino e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar componentes curriculares específicos sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e procedimentos de ensino, além de outros campos, como a antropologia, a filosofia, etc (Libâneo, 2008).

Os conteúdos teóricos necessitam ser trabalhados em relação à prática. Essa forma de elaborar o conhecimento é um dos fundamentos das práticas inovadoras da aula na educação superior e visa superar a concepção dicotômica que apresenta o conhecimento de forma fragmentada e estática, marcando um novo significado ao conteúdo dinamizado e associado às ações que se exprimem em uma realidade concreta. Ao desenvolver o ensino, tendo como ponto de partida os problemas reais, os docentes superam o ensino tradicional, marcado pela transmissão/reprodução de informes, regras e teorias, e estabelecem a possibilidade de os estudantes pensarem e compreenderem, incluindo como referência a prática para transformar a realidade (Viana e Silva, 2017).

Segundo a Entrevistada 05, “a licenciatura me abriu um novo leque de conhecimentos e habilidades que considero extremamente essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Eu assumi uma sala de aula sem conhecer as teorias fundamentais da educação, sem saber das dificuldades de aprendizagem que os alunos poderiam apresentar, sem entender a importância das técnicas e metodologias para o melhor desenvolvimento do aluno e de sua aprendizagem. A licenciatura, para mim, foi um divisor de águas, principalmente no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem e às metodologias que eu podia estar utilizando, pois no começo eu me limitava apenas ao quadro negro e giz” (E05).

A Entrevistada 07 afirma que “as habilidades de comunicação, tanto oral quanto escrita, foram extremamente importantes, pois facilitaram a interação com colegas e os estudantes. O conhecimento técnico específico da minha área, que é a disciplina de Matemática, foi fundamental para a execução das tarefas iniciais. Além disso, a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas, desenvolvida durante a licenciatura, foi essencial para enfrentar os desafios diários no trabalho” (E07).

Segundo Pimenta (2005), a identidade profissional se constrói a partir não somente da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão e da revisão das tradições, mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas estas que resistem a inovações, porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente em seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor, assim como a partir de sua rede de relações com outros professores, nas escolas, nos sindicatos e em outros agrupamentos.

Além das metodologias eficazes, também foi avaliada a percepção dos professores sobre a suficiência das práticas pedagógicas inclusivas aprendidas durante a formação para atender à diversidade presente em sala de aula. Utilizou-se, novamente, uma escala Likert de 1 a 5, onde 1 representa "Discordo Totalmente" e 5 representa "Concordo Totalmente". A análise dos dados forneceu os seguintes resultados:

- **Média:** A média das respostas foi de 3,82, indicando uma percepção moderadamente positiva entre os professores em relação à suficiência das práticas pedagógicas inclusivas. Esse resultado sugere que, embora muitos professores considerem as práticas adequadas, há uma parcela significativa que demonstra incerteza ou discordância quanto à sua eficácia.
- **Desvio Padrão:** O desvio padrão foi de 1,18, indicando uma variabilidade considerável nas respostas. Esse valor reflete diferentes experiências e opiniões sobre a aplicação das práticas inclusivas em contextos diversos.
- **Distribuição de Frequências:** A distribuição das respostas foi a seguinte:

Nota 1 (Discordo Totalmente): 17 ocorrências

Nota 2 (Discordo): 21 ocorrências

Nota 3 (Neutro): 79 ocorrências

Nota 4 (Concordo): 71 ocorrências

Nota 5 (Concordo Totalmente): 116 ocorrências

Esses resultados indicam que, enquanto uma parte substancial dos professores (116 de 304, ou 38,16%) acredita que as práticas pedagógicas inclusivas são suficientes para atender à diversidade, uma quantidade significativa de professores expressa incerteza ou discordância. Isso sugere a necessidade de reforçar a formação continuada em práticas inclusivas para garantir que todos os professores se sintam plenamente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Sobre isso, Barbosa (2010) enfatiza que a atual lei de diretrizes nº. 9394/96, art. 59, enfatiza que o sistema de ensino deve assegurar aos alunos, currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades. Na mesma, é garantido um ensino que atenda a diversidade existente na escola. Sendo assim, se o aluno possui algum tipo de necessidade educativa especial, e que a mesma influencie na sua aprendizagem, as instituições de ensino, juntamente com seus professores, devem diversificar sua forma de ensinar. Mas para isso, é necessário que tanto a instituição, quanto os professores estejam preparados para prestar um atendimento de qualidade a essa clientela. (Barbosa, 2010, p.6).

Dando sequência, foi avaliada a percepção dos professores em relação ao conhecimento adquirido sobre tecnologias educacionais durante a formação. Utilizando a mesma escala Likert de 1 a 5, os resultados revelaram uma média de 3,95, sugerindo que, em geral, os professores consideram que obtiveram um bom nível de conhecimento nessa área, embora existam variações significativas nas percepções.

O desvio padrão de 1,19 reflete uma variabilidade considerável nas respostas, indicando que as experiências e as percepções dos professores sobre o conhecimento de tecnologias educacionais variam bastante. Isso é evidenciado pela distribuição das respostas: enquanto 141 professores (46,38%) deram a nota máxima, "Concordo Totalmente", um número notável de professores (61) permaneceu neutro, e 42 professores expressaram algum nível de discordância (notas 1 e 2).

Esses dados apontam para uma percepção de que, embora muitos professores se sintam bem preparados em termos de tecnologias educacionais, ainda há uma necessidade significativa de aprofundar essa formação para atender às necessidades de todos.

Sobre tal questão, ainda pode levar-se em consideração as dificuldades principalmente sobre a falta de computadores ou notebooks disponíveis aos professores nas escolas públicas no Amazonas, assim como também o acesso à internet por parte dos mesmos, que por muitas vezes são conexões de baixa capacidade e qualidade.

A percepção dos professores sobre o aprendizado de importantes práticas de didática para a sala de aula foi avaliada utilizando a mesma escala Likert de 1 a 5. Os resultados mostraram uma média de 4,42, indicando uma avaliação predominantemente positiva. A maioria dos participantes (261 de 304, ou 85,86%) "Concorda" ou "Concorda totalmente" que adquiriu práticas didáticas relevantes durante sua formação.

O desvio padrão de 0,83, embora maior do que em outras análises, ainda sugere uma variação moderada nas respostas, refletindo experiências individuais diferentes. A distribuição de frequências mostra que a maior parte dos professores deu a nota máxima (181 ocorrências), confirmando que o conteúdo didático foi bem recebido pela maioria.

Esses resultados evidenciam que, para a maioria dos professores, a formação ofereceu práticas de didática que consideram importantes e aplicáveis no ambiente escolar, ainda que alguns apontem áreas de possível melhoria.

Foi realizada uma análise para avaliar a percepção dos professores quanto ao conhecimento adquirido em práticas pedagógicas contemporâneas durante a sua formação. Os dados foram coletados utilizando uma escala Likert de 1 a 5, onde 1 representa "Discordo Totalmente" e 5 representa "Concordo Totalmente". A análise revelou os seguintes resultados:

- **Média:** A média das respostas foi de 4,17, indicando uma percepção predominantemente positiva entre os professores em relação ao conhecimento adquirido nessa área. Esse resultado sugere que, de modo geral, os participantes consideram que receberam uma formação adequada em práticas pedagógicas contemporâneas.
- **Desvio Padrão:** O desvio padrão foi de 0,97, sugerindo que há uma variabilidade moderada nas respostas. Isso indica que, enquanto a maioria dos professores expressa satisfação com o conhecimento adquirido, há uma parte significativa que demonstra níveis variados de concordância.
- **Distribuição de Frequências:** A distribuição das respostas foi a seguinte:

Nota 1 (Discordo Totalmente): 5 ocorrências

Nota 2 (Discordo): 15 ocorrências

Nota 3 (Neutro): 47 ocorrências

Nota 4 (Concordo): 92 ocorrências

Nota 5 (Concordo Totalmente): 145 ocorrências

A predominância de respostas positivas (notas 4 e 5) sugere que a formação em práticas pedagógicas contemporâneas foi bem avaliada por uma grande parte dos participantes. No entanto, as respostas neutras e as discordâncias indicam que ainda há espaço para melhorias, a fim de garantir que todos os professores se sintam plenamente preparados para aplicar essas práticas em suas atividades pedagógicas.

A avaliação das experiências práticas adquiridas pelos professores durante a formação é crucial para entender como essas práticas contribuem para a preparação docente. Para isso, foi utilizada uma escala Likert de 1 a 5, onde 1 representa "Discordo Totalmente" e 5 "Concordo Totalmente". A análise das respostas revelou os seguintes resultados:

- **Média:** A média das respostas foi de 4,26, o que sugere uma percepção predominantemente positiva entre os professores quanto às experiências práticas adquiridas durante sua formação. Esse resultado indica que, em geral, os professores acreditam ter obtido um bom nível de experiência prática, essencial para sua atuação profissional.
- **Desvio Padrão:** O desvio padrão foi de 0,97, o que indica uma variabilidade moderada nas respostas. Essa variabilidade sugere que, embora muitos professores tenham avaliado positivamente as experiências práticas, há uma diversidade significativa de opiniões, com alguns professores não se sentindo tão preparados quanto outros.
- **Distribuição de Frequências:** A distribuição das respostas foi a seguinte:

Nota 1 (Discordo Totalmente): 4 ocorrências (1,32%)

Nota 2 (Discordo): 14 ocorrências (4,61%)

Nota 3 (Neutro): 49 ocorrências (16,12%)

Nota 4 (Concordo): 70 ocorrências (23,03%)

Nota 5 (Concordo Totalmente): 167 ocorrências (54,93%)

Essa distribuição mostra que mais da metade dos respondentes (54,93%) concorda totalmente que obteve muitas experiências práticas durante a formação. Quando somadas às respostas 4 e 5, percebemos que 237 dos 304 professores (77,96%) possuem uma avaliação positiva sobre as experiências práticas adquiridas.

As práticas pedagógicas são fundamentais para preparar os professores para enfrentar os desafios da sala de aula e desenvolver sua identidade profissional. Segundo Tardif (2014), as experiências práticas permitem que os professores apliquem os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da formação e desenvolvam habilidades essenciais para sua atuação no ambiente escolar.

Pimenta e Lima (2017) enfatizam que o estágio supervisionado e outras formas de inserção prática durante a formação inicial possibilitam aos futuros docentes vivenciar a realidade do ensino, tornando a transição para a profissão mais eficaz. A prática docente fortalece a autonomia dos professores e contribui para o desenvolvimento de competências

pedagógicas indispensáveis, permitindo uma maior compreensão das dinâmicas escolares e da gestão da sala de aula.

A literatura também aponta que a qualidade dessas experiências práticas pode variar. Zeichner (2011) ressalta que o impacto das atividades práticas depende tanto da qualidade das supervisões e das orientações recebidas quanto do contexto em que essas práticas são realizadas. Esse aspecto é corroborado por Gatti e Nunes (2009), que destacam que uma formação rica em práticas pedagógicas é essencial para garantir que os professores se sintam preparados para atuar de forma competente no ambiente escolar.

Portanto, a predominância de avaliações positivas em relação às experiências práticas, como observado na pesquisa, reflete a importância de uma formação que priorize a integração entre teoria e prática, alinhada com os objetivos da formação docente de preparar professores mais capacitados e confiantes.

A percepção dos professores sobre a preparação para lidar com a diversidade em sala de aula foi avaliada utilizando uma escala Likert de 1 a 5, onde 1 representa "Discordo Totalmente" e 5 "Concordo Totalmente". A análise dos dados coletados revelou os seguintes resultados:

- **Média:** A média das respostas foi de 3,91, o que sugere uma percepção geralmente positiva entre os professores quanto à preparação para lidar com a diversidade. No entanto, essa média está um pouco abaixo de outras áreas avaliadas, indicando que há margem para melhorias.
- **Desvio Padrão:** O desvio padrão de 1,22 indica uma variabilidade significativa nas respostas. Isso sugere que, enquanto alguns professores se sentiram bem preparados para lidar com a diversidade, outros tiveram uma experiência menos satisfatória ou se sentem menos confiantes em suas habilidades nessa área.
- **Distribuição de Frequências:** A distribuição das respostas foi a seguinte:
 - Nota 1 (Discordo Totalmente): 19 ocorrências (6,25%)
 - Nota 2 (Discordo): 24 ocorrências (7,89%)
 - Nota 3 (Neutro): 55 ocorrências (18,09%)
 - Nota 4 (Concordo): 72 ocorrências (23,68%)
 - Nota 5 (Concordo Totalmente): 134 ocorrências (44,08%)

A análise indica que, embora a maior parte dos professores (44,08%) tenha atribuído a nota máxima, sinalizando uma percepção de forte preparação, há um número significativo de professores que não compartilha dessa visão. Aproximadamente 14,14% dos participantes avaliaram a preparação com notas 1 ou 2, indicando uma insatisfação ou percepção de insuficiência na preparação para lidar com a diversidade em sala de aula.

No Brasil, as políticas públicas e legislações, como a Lei Brasileira de Inclusão e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, buscam assegurar o direito à educação para todos. No entanto, a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de capacitação dos professores, infraestrutura inadequada e recursos pedagógicos insuficientes para atender às necessidades de alunos com deficiências em turmas regulares (Lima et al., 2004).

Diversidade e inclusão são temas que a cada dia vem se fortalecendo e ganhando mais espaço, e isso tem a ver com o fato de que a pluralidade e as diferentes características que cada ser humano possui são individualíssimas. Mas no cenário de desigualdade e violência que são presentes na sociedade torna o Brasil, um país desigual, preconceituoso e racista estrutural, estes quesitos se sobrepõem ao que é mais importante: a ação. Um país em que muito se fala de políticas públicas, mas não existe verba suficiente destinada ao que deveria ser escola inclusiva para que essa inclusão aconteça. Os desafios são inúmeros, desde a falta de acesso físico, por questões de rampa adequada, ou suporte na entrada e permanência até a falta de professores e capacitação para lidarem com um apoio efetivo (Rodrigues et al., 2023).

Os 18,09% de respondentes que escolheram a nota 3 sugerem uma incerteza ou uma percepção de que a preparação foi mediana, possivelmente suficiente, mas não plenamente satisfatória. A variabilidade nas respostas reflete diferentes experiências e percepções entre os professores, possivelmente influenciadas por fatores como o contexto em que atuam, a formação específica recebida, ou o suporte contínuo após a formação inicial.

De acordo com a Entrevistada 03, “a habilidade adquirida durante a minha licenciatura foi ter sempre um pensamento crítico e a força de vontade para alfabetizar, e o conhecimento específico e ter aprendido a como lidar e proceder com diversas situações do nosso cotidiano educacional” (E03).

No contexto atual de constantes mudanças no que diz respeito a realidade do mercado de trabalho, as carreiras se tornam obsoletas em poucos anos se os profissionais não se empenharem a estar em um contínuo processo de reciclagem de seus conhecimentos (Machado, 2010).

Segundo Frago (2019), a maioria dos empregadores, com exceção dos empregadores do terceiro setor, considera que os graduados chegam ao mercado de trabalho mal preparados. Em observação semelhante nesta mesma pesquisa, a maioria dos estudantes de 24 cursos diferentes percebem uma falha das instituições de Educação Superior em relação à preparação curricular oferecida pelas universidades, principalmente para os egressos ou formandos em vias de ingressar no mercado de trabalho. A opinião relatada por um número significativo de estudantes nesta mesma pesquisa é que os currículos de ensino deveriam estar mais adaptados às necessidades do mercado, apesar de ser observado por muitos que ainda é de maior importância o desenvolvimento pessoal qualificador para a busca de emprego, contando com o conjunto da capacidade individual por habilidades adquiridas, informações assimiladas, experiência, responsabilidade e maturidade desenvolvida.

Dessa forma, fortalecer a formação docente significa munir o licenciando de saberes e experiências diversas que irão contribuir com o seu bom desempenho docente quando à frente de uma sala de aula e em outros espaços da escola, [...] pois o conhecimento profissional docente não é estático (Pena e Mesquita, 2021).

Segundo a Entrevistada 02, “a Licenciatura nos habilita para a prática de lecionar na escola, mas a realidade na escola é desproporcional com a realidade que a Licenciatura acadêmica nos orienta a seguir” (E02). O que vem a ser enfatizado também pela Entrevistada 03: “sim, porque quando você escolhe trabalhar com a educação, você já deve ter a ciência que é uma profissão muito difícil, pela sua desvalorização profissional, a sobrecarga de trabalho, o baixo salário (...)” (E03).

Para a Entrevistada 05: “entendo a formação inicial como de suma importância para o trabalho docente, porém, não acredito que foi o suficiente. Existem lacunas na licenciatura que somente a prática, o cotidiano e a experiência podem preencher” (E05). Sobre isso ainda, a Entrevistada 06 afirma que: “acredito que ninguém conclui a licenciatura e se sente 100%

preparado. Eu, pelo menos, não me sentia; a minha segurança veio com a experiência e prática no decorrer dos anos” (E06).

Assim, indubitável como seja o papel da universidade na formação para o mercado de trabalho, este e outros estudos demonstram que uma grande parte dos formandos percebem falhas na formação acadêmica, no que tange a prepará-los de maneira prática e/ou objetiva para o mercado laboral. A maioria dos cursos de Educação Superior não oferecem planos e didáticas sobre como ter um preparo para o mercado. Lições tais como: desenvolver técnicas referentes aos processos de seleção, elaborar um currículo, conhecer melhor as áreas de atuação, por exemplo (Teixeira e Gomes, 2004).

Segundo Dias (2016), as expectativas dos recém-egressos da Educação Superior brasileira, em relação ao mercado de trabalho, são muitas vezes marcadas por dúvidas, ansiedades, sentimento de impotência, insegurança quando se deparam com a necessidade de trilhar o caminho profissional.

Os cursos de formação inicial de professores são idealizados segundo um modelo aplicacionista do conhecimento, em que os futuros docentes passam anos a assistir aulas baseadas em disciplinas e constituídas de conhecimento proposicional, e, quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo o seu ofício na prática e constatando, na maioria das vezes, que esses conhecimentos proposicionais não se aplicam à ação cotidiana (Tardif, 2018).

Por fim, sobre esse tema, a Entrevistada 07 afirma que: “a licenciatura forneceu uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, além de desenvolver habilidades essenciais como a capacidade de pesquisa, análise crítica e trabalho em equipe. No entanto, existem sempre nuances e situações específicas do trabalho que só são compreendidas plenamente com a experiência prática” (E07). Afirmação esta corroborada pela Entrevistada 08, ao enfatizar que “(...) acredito que não, apesar de que a licenciatura teve papel imprescindível nesse preparo, ocorre que a dinâmica educacional de formação não possui o mesmo cenário de quando você começa atuar posteriormente” (E08). E também pela Entrevistada 11, que corrobora afirmando que: “totalmente não me preparou para o mercado de trabalho”.

Esses dados sublinham a importância de reforçar a formação docente em práticas de inclusão e diversidade. Para garantir que todos os professores se sintam confiantes e bem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, seria benéfico revisar e

possivelmente ampliar o currículo de formação docente, incluindo mais módulos focados em inclusão, além de proporcionar mais oportunidades práticas que simulem a diversidade presente no ambiente escolar. A formação contínua e o suporte pós-formação também podem desempenhar um papel muito importante em ajudar os professores a se sentirem mais preparados e capazes de enfrentar os desafios relacionados à diversidade.

Segundo a Entrevistada 02, “a falta de formações pedagógicas relacionadas a assuntos específicos, que possibilitassem ferramentas educacionais (...) relacionadas as crianças especiais e suas necessidades escolares” (E02) é um fator importante a se pensar. Sobre isso, a Entrevistada 07 também corrobora afirmando que “nos primeiros anos de profissão, os principais desafios foi a adaptação ao ambiente de trabalho, a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura e a construção de uma rede de contatos profissionais” (E07).

Os professores são protagonistas que possuem saberes e um saber-fazer e dão provas disso em seus atos cotidianos. Apesar das pesquisas mostrarem que o professor é o agente responsável para realizar as mudanças em sala de aula, os currículos de formação costumam desvalorizá-lo, sendo tratado como incompetente e ensinado a ele o que deve fazer, sem valorizar a sua cultura e o seu saber experiencial (Tardif, 2018).

Moreira (2014) enfatiza que o processo de inserção dos professores na instituição é marcado por desafios e descobertas. Os dados demonstraram a relevância da formação dos professores no espaço universitário, como também caminhos e alternativas desenvolvidas para superar as lacunas formativas em relação aos saberes da vida e da profissão, em especial o planejamento do ensino, carências cognitivas dos estudantes, gestão da sala de aula e a relação professor-aluno.

Segundo a Entrevistada 04, “os maiores desafios são as coisas que não se aprende na formação inicial, a sobrecarga de trabalho que tinha na época e o baixo salário” (E04). Já a Entrevistada 06 enfatiza que “falta de materiais pedagógicos, falta de quadra e ainda quadra coberta; ter que se locomover com alunos/crianças pela rua até chegar a quadra de igreja onde eram realizadas as práticas corporais” (E06).

De acordo com Lucyk e Graupmann (2017), é mister afirmarmos que a educação é imprescindível ao desenvolvimento do homem, sendo concebida enquanto principal via de acesso ao progresso socioeconômico de um país. Contrariando o esperado, ao mesmo tempo

em que a educação é apontada como elemento de basilar relevância, também sofre um substancial desprestígio da sociedade. Frente a isso, o (a) professor (a), da mesma forma que a educação, vem sofrendo um constante desrespeito social e financeiro, atuando em péssimas condições e longas jornadas de trabalho.

Wiebusch (2016), em seus estudos, observou que os dados indicaram lacunas formativas dos docentes ao ingressarem na docência universitária, bem como a necessidade de compreensão da cultura organizacional da universidade como espaço de trabalho, como ainda o fraco apoio institucional, infraestrutura física e aspectos das condições de trabalho pedagógico, como número de aulas e excessiva carga horária. A mesma ainda concluiu que a fase inicial da docência foi entrelaçada por sentimentos de dúvidas, insegurança e a exiguidade de um trabalho coletivo, repercutindo diretamente no desenvolvimento profissional dos docentes.

Nos dias atuais, os professores assumem uma carga horária muito grande, com uma jornada de trabalho cansativa, e isso é prejudicial no que tange a qualidade da educação, “(...) pois mesmo que não seja conscientemente, o professor não consegue dar conta de tal carga horária e há possibilidade de deixar a desejar na qualidade de suas aulas” (Vaz, 2020).

Em conjunto com a desvalorização salarial, o trabalho docente vem sofrendo ao longo do tempo diferentes ataques em sua estrutura, com profundas mudanças para a categoria sob a ótica neoliberal de controle de qualidade e reestruturação produtiva, assimilado para dentro dos estados, obrigando os docentes a desempenharem funções que vão muito além do ato de ensinar (Lira, 2013).

Contar com uma boa infraestrutura escolar e com um bom planejamento, para tornar o investimento eficaz, é um quesito necessário para garantir bons resultados no aprendizado e no desenvolvimento do aluno (Vasconcelos et al., 2021). Ainda sobre isso, Oliveira (2017) enfatiza que as condições de infraestrutura física dos estabelecimentos de ensino brasileiros são unânimes em assinalar a situação precária e desigual de funcionamento de muitas escolas, ainda que sob diferentes perspectivas metodológicas.

Ainda sobre isso, a Entrevistada 11 afirma que “um dos maiores desafios enfrentados no início da minha carreira foi a falta de material didático e de apoio às aulas. Muito difícil você querer desenvolver uma aula e não ter material necessário para sua prática pedagógica” (E11).

Segundo Vasconcelos et al. (2021), é possível perceber a relação significativa entre os investimentos públicos em Educação e a infraestrutura escolar nos municípios brasileiros, bem como a importância dessas duas variáveis no desempenho escolar. Portanto, o desempenho do aluno não depende somente de seu próprio esforço. Cabe ao poder público fornecer meios para que as escolas disponham de insumos básicos para exercer suas atividades com qualidade e para que todos os alunos tenham acesso a um ambiente favorável à aprendizagem, reduzindo, assim, as desigualdades no Ensino. Contudo, a infraestrutura escolar tem maior importância sobre o desempenho escolar do que os investimentos públicos em Educação.

A Entrevistada 08 afirma que: “(...) tentar pôr em prática tudo aquilo que você aprende durante os anos na universidade, porque a realidade da sala de aula, no seu cotidiano, as coisas não se desenrolam, não se desdobram da forma como nos é repassada e as implicações disso afetam diretamente a forma como você exerce a sua função e conseqüentemente criou-se outras demandas profissionais” (E08).

Segundo a Entrevistada 11, “todo ano é diferente, toda turma é diferente, então busco um trabalho de construção do conhecimento pautado na motivação com atividades diversificadas e de interesse dos discentes. Hoje, como falei temos que nos reinventarmos e em muitos casos nos adequarmos a realidade para possamos atingir nossos objetivos ou parte deles” (E11).

Segundo Brasil (1998) para desenvolver sua prática os professores precisam também desenvolver-se como profissionais e como sujeitos críticos na realidade em que estão, isto é, precisam poder situar-se como educadores e como cidadãos, e, como tais, participantes do processo de construção da cidadania, de reconhecimento de seus direitos e deveres, de valorização profissional.

O desenvolvimento profissional docente inclui todas as experiências de aprendizagem natural e aquelas que, planejadas e conscientes, tentam, direta ou indirectamente, beneficiar os indivíduos, grupos ou escolas e que contribuem para a melhoria da qualidade da educação nas salas de aula. É o processo mediante o qual os professores, sós ou acompanhados, revêm, renovam e desenvolvem o seu compromisso como agentes de mudança, com os propósitos morais do ensino e adquirem e desenvolvem conhecimentos, competências e inteligência emocional, essenciais ao pensamento profissional, à

planificação e à prática com as crianças, com os jovens e com os seus colegas, ao longo de cada uma das etapas das suas vidas enquanto docentes (Day, 1999).

Segundo Imbernón (2009), o desenvolvimento profissional é um conjunto de fatores que possibilitam ou impedem que o professorado avance na identidade. A melhoria da formação e a autonomia para decidir contribuirão para esse desenvolvimento, porém, a melhoria de outros fatores (salário, estruturas, níveis de decisão, níveis de participação, carreira, clima de trabalho, legislação trabalhista) também o farão e de forma muito decisiva. Podemos realizar uma excelente formação e nos depararmos com o paradoxo: um desenvolvimento próximo à proletarização no professorado porque os outros fatores não estão suficientemente garantidos nessa melhoria. E isso repercute, é claro, no desenvolvimento profissional, mas também muito no desenvolvimento pessoal e na identidade.

Um tema recorrente nas respostas dos participantes foi o desenvolvimento profissional proporcionado pela formação. Muitos relataram que a educação recebida foi essencial para seu crescimento como profissionais da educação. Expressões como "ajudar no meu crescimento profissional, oferecendo uma educação de qualidade para meus alunos" e "passei a utilizar novas metodologias" indicam uma clara percepção de melhoria nas práticas pedagógicas. A formação também permitiu que os participantes se preparassem melhor para enfrentar os desafios do ambiente escolar, utilizando abordagens mais inovadoras e eficazes no processo de ensino-aprendizagem.

Silva e Nunes (2020) destacam que as políticas públicas voltadas para a Educação Básica buscam proporcionar condições e estratégias adequadas para estimular e promover a formação humana. Salienta-se que o processo educacional é influenciado pela evolução da sociedade e é parte integrante das políticas públicas. Segundo Souza (2006), política pública se constitui como um campo do conhecimento que busca colocar em prática ações governamentais, analisar essas ações e propor mudanças, quando necessárias. Nos Estados democráticos, a formulação de políticas públicas, tradicionalmente muito atrelada aos poderes executivo e legislativo, cada vez mais sofre influência do poder judiciário, da sociedade civil organizada e do mercado de capital.

A institucionalização das licenciaturas no Brasil foi deliberadamente mediada pelos aspectos políticos, econômicos e sociais. Sua origem está associada à regulação da atividade

docente, à exigência da licença para exercer a docência e ao registro de professores, os quais constituem um marco na política de formação de professor. Do mesmo modo, as alterações ocorridas no cenário universitário na década de 1960 proporcionaram a desvinculação das licenciaturas da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e a criação dos departamentos específicos para cada área de conhecimento (Santos e Mororó, 2019).

No Brasil, a educação, é um direito social, previsto na Constituição Federal de 1988 e regulamentada, por meio da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). As alterações e as atualizações a esta Lei são constantes e buscam aprimorar o modelo educacional brasileiro (Zucatto et al., 2023).

Aplicando a análise de conteúdo segundo a metodologia de Bardin, também foram analisadas as respostas dos participantes para identificar os principais temas relacionados ao papel ideal das políticas públicas na formação e suporte aos professores.

Segundo Roldão (2017), um dos eixos do debate teórico sobre as questões da formação tem girado em torno de duas formas de perspectivar a relação entre formação inicial e formação contínua, de sinais quase contrários. De um lado, tem-se o entendimento da formação inicial, que se configura como predominantemente escolar, constituindo a etapa chave na formação do profissional. Esta será complementada ao longo do seu percurso por atualizações pontuais de natureza também predominantemente escolar, que se integram num processo designado como formação contínua. De outro lado, tem-se um ponto de vista quase oposto, para o qual a formação é um processo contextualizado de socialização profissional, de construção contínua, gerido pelo próprio sujeito ao longo do seu percurso profissional, sendo a formação inicial apenas uma primeira etapa, dentro de uma lógica de formação contextualizada.

A formação contínua deve estimular uma apropriação pelos professores dos saberes de que são portadores, no quadro de uma autonomia contextualizada e interativa, que lhes permita reconstruir os sentidos da sua ação profissional, rejeitando a multiplicação de dispositivos de supervisão e de avaliação que reduzem o controle dos professores sobre as suas práticas e sobre a sua profissão. [...] Os professores têm que se assumir como produtores da “sua” profissão. Mas sabemos hoje que não basta mudar o profissional; é preciso mudar também os contextos em que ele intervém [...]. Isto é, da mesma maneira que

a formação não se pode dissociar da produção de saber, também não se pode alhear de uma intervenção no terreno profissional. As escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; estes não podem mudar sem uma transformação das instituições em que trabalham. O desenvolvimento profissional dos professores tem que estar articulado com as escolas e os seus projetos. (Nóvoa, 2002).

Diante do exposto, uma temática central que emergiu das respostas é a necessidade de formação contínua e de desenvolvimento profissional. Muitos participantes expressaram que as políticas públicas devem garantir o acesso a formações como mestrado, doutorado, cursos de capacitação e outras oportunidades de desenvolvimento profissional. As respostas como "realizar formações continuadas durante a trajetória de magistério" e "mais formação na prática, principalmente no que diz respeito à educação inclusiva" mostram que a formação contínua é vista como essencial para a melhoria das práticas pedagógicas e para a adaptação às novas exigências do ensino.

Quando os professores reelaboram os seus saberes adquiridos na formação inicial, interligando-os com as experiências de suas práticas docentes, a formação pode ser entendida como autoformação. E, nesse processo de vivenciar a teoria da formação inicial e a prática do cotidiano escolar de uma forma dialética, o professor pode criar, com seus pares, coletivamente, a construção de novos saberes. A formação deve ser pensada como um projeto único que globaliza a formação inicial e a formação continuada, de maneira que envolve a formação autônoma dos professores e a reelaboração contínua de novos saberes, partindo da vivência prática e das experiências obtidas do espaço escolar (Pimenta, 2000).

As condições de trabalho docente têm sido objeto de muitos estudos no campo educacional e de reivindicações da categoria, a partir da expansão da escolarização básica ocorrida no Brasil após as últimas décadas do século 20 e da simultânea intensificação do trabalho docente (Oliveira, 2013). Segundo Leher (2010), a valorização docente sempre foi questão determinante nas discussões relacionadas à qualidade do ensino brasileiro, visto que é à figura do/a professor/a, que na maioria das vezes, o fracasso e/ou o sucesso dos alunos é associado.

Pensar a educação em sua totalidade significa compreender que o trabalho diário do professor não se resume apenas à prática pedagógica, mas requer, também, fundamentação teórica para o desenvolvimento de seu trabalho, estrutura física das escolas, organização do

tempo e do espaço, jornada de trabalho adequada, salários compatíveis, plano de carreira, entre outros. Sem essas condições materiais, a tendência é que os professores não se reconheçam no produto de seu trabalho. Por isso, essa precarização é sentida nas nossas Instituições Educacionais, sejam básicas ou superiores (Gomes et al., 2012).

Dessa forma, sobre o tema valorização dos professores e a melhoria das condições de trabalho, muitos participantes ressaltaram a importância de políticas que assegurem salários justos, infraestrutura adequada e materiais de apoio suficientes. Comentários como "o salário digno para os profissionais da educação" e "melhorias nas condições de trabalho e valorização" indicam uma forte demanda por melhores condições que permitam aos professores desempenhar suas funções com eficiência e dignidade.

Outro ponto a se destacar tangue na questão do acesso a recursos tecnológicos que venham a facilitar o processo ensino-aprendizagem. Segundo Giddens (2012), a tecnologia faz parte do cotidiano de grande parte da sociedade nas atividades mais usuais, como o uso do computador, celular, tablet, bem como em atividades que eram essencialmente humanas, como nos atendimentos de lojas, de bancos e nas compras, desempenhando papel relevante na sociedade. Isso, em parte, facilitou muitas ações; por outro lado, diminuiu postos de trabalho nas atividades repetitivas, sendo substituídas por robôs. No entanto, é inegável a mudança que a sociedade percebeu depois da revolução da informática, principalmente pela disseminação da informação e da expansão da comunicação global.

Na sociedade atual, há uma necessidade das pessoas em utilizar as tecnologias e principalmente a internet para estabelecer o acesso às informações e à busca do conhecimento, além de fazer o seu uso tanto para as questões profissionais, quanto pessoais (Silveira e Pires, 2017).

O acesso aos recursos necessários, como também o suporte tecnológico, foram destacados como elementos essenciais. Participantes mencionaram a necessidade de materiais didáticos, tecnologia e infraestrutura como ferramentas essenciais para a prática docente. Por exemplo: "fornecer ferramentas adequadas para a área educacional" e "apoio aos materiais tecnológicos como notebooks e internet" refletem a preocupação com a disponibilidade de recursos que facilitem o ensino.

Segundo Pais (2001), os recursos didáticos envolvem uma diversidade de elementos utilizados como suporte experimental na organização do processo de ensino e de

aprendizagem. Sua finalidade é servir de interface mediadora para facilitar na relação entre professor, aluno e o conhecimento em um momento preciso da elaboração do saber.

Desse modo, outro aspecto destacado foi a importância dos recursos e materiais oferecidos durante a formação. Respostas como "suportes para matérias adequados para uma aprendizagem satisfatória" e "os benefícios foram muito importantes, acredito que se a universidade não tivesse ofertado as apostilas e alguns livros, a grande maioria dos cursistas enfrentariam muita dificuldade em conseguir o material didático" mostram que a disponibilidade de materiais de qualidade proporcionou uma aprendizagem eficaz. Além disso, o apoio financeiro, como bolsas e auxílios, foi muito importante, especialmente para aqueles que enfrentavam dificuldades financeiras.

No âmbito educacional, a inclusão se refere à participação do aluno em todas as esferas educacionais e ao compromisso da instituição em proporcionar atividades que contribuam para o seu pleno desenvolvimento, o que inclui preparar o docente para receber, acolher e orientar este aluno, o que perpassa por ações de apoio da IES (Arruda; Castro e Barreto, 2020).

Segundo Oliveira e Siqueira (2015), as discussões que envolvem a temática de inclusão educacional ainda são delicadas e polêmicas. A legislação brasileira trata preferencialmente da inclusão na Educação Básica, deixando a Educação Superior carente de legislação e referencial para dar suporte às suas ações. Nesse sentido, problematizar a inclusão na Educação Superior é uma temática necessária e urgente que deve ser realizada, preferencialmente, através de situações práticas.

A inclusão e a democratização da educação também foram temas relevantes nas respostas. Políticas públicas devem promover a inclusão de todos os alunos e garantir o acesso equitativo à educação. Respostas como "promover, melhorar ou ampliar o acesso, a qualidade e a democratização da educação" e "desenvolver projetos para pessoas de baixa renda" apontam para a necessidade de políticas que não apenas formem professores, mas que também assegurem que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade.

As tecnologias proporcionam diferentes recursos, dinâmicos, interativos, dotados de alto potencial comunicacional e informativo que podem ser agregados ao contexto educacional, não como forma de introduzir novos conteúdos, mas sim como elementos capazes de contribuir para uma formação diferenciada em um contexto social cada vez mais

adaptado a esses artefatos. Alguns desses recursos são: chats, blogs, hipertextos, fóruns, teleconferências, videoconferências, além de jogos eletrônicos, vídeos, imagens, softwares interativos educacionais (Barros et al., 2011).

Dessa maneira, o impacto da formação na introdução de inovações e de novas metodologias também foi evidenciado. Respostas como "simplesmente abriu a minha mente para novas metodologias" e "abrir um leque de conhecimento, com isso ganhei reconhecimento e oportunidades" refletem o quanto os participantes puderam ampliar seus horizontes e implementar novas abordagens em suas práticas pedagógicas. Essas inovações não só enriqueceram o processo de ensino, mas também contribuíram para um desempenho profissional mais qualificado.

Feres e Patrão (2009) indicam que o contexto social em que as instituições de ensino estão inseridas é dinâmico e passa por constantes transformações, sejam elas de natureza econômica, política, científica, pedagógica ou legal. Tais transformações são desafios ao processo educacional, que necessita de estratégias de adaptação para acompanhá-las. São necessárias práticas de avaliação contínua da formação oferecida, dos currículos, do perfil profissional dos egressos, e de suas habilidades e competências diante do contexto social atual.

Outro ponto a se destacar refere-se à importância dos benefícios estudantis que podem servir de subsídio para que o acadêmico possa concluir sua licenciatura com o apoio das políticas públicas de assistência estudantil, comprovadamente essenciais para garantir a permanência dos alunos na Universidade.

Os dados obtidos revelam que, dos respondentes da pesquisa, 226 afirmaram não terem sido beneficiados por nenhuma política pública educacional durante toda a sua formação na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), enquanto 78 relataram ter recebido algum benefício. Dentre os principais benefícios citados, destacam-se: Casa do Estudante, Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, Bolsa de Monitoria, PAIC (Programa de Iniciação Científica) e Materiais Didáticos. Esses programas são instrumentos fundamentais para proporcionar condições de permanência na Educação Superior, particularmente para aqueles estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

É importante observar que importantes benefícios não foram mencionados, como por exemplo o Restaurante Universitário, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à

Docência e principalmente a Residência Pedagógica, que, segundo Silva e Souza (2020), este programa e a formação profissional estão atrelados por meio das práticas docentes proporcionadas pelas atividades do programa, das quais os residentes integram seus conhecimentos pedagógicos e as experiências do ambiente escolar. Para que isso seja possível, a formação profissional do professor deve partir necessariamente de suas experiências como docentes na área da Educação. Tais experiências podem ocorrer dentro do período de imersão nas escolas-campo, pois durante este período os residentes utilizam os conhecimentos, as orientações de ensino e de aprendizagem, integrando as dimensões da teórica e da prática.

Historicamente, a educação superior no Brasil tem sido privilégio de um determinado grupo social, muito embora pudemos observar, nas últimas décadas, o número crescente de instituições superiores no Brasil, contudo, houve um aumento significativo de oportunidades, o que não garante a permanência desses estudantes. Esse fato permitiu mais acesso da classe popular à universidade, no entanto, com condições muitas vezes desfavoráveis à permanência, o que passa a ser preocupante e deve ser um dos focos das políticas educacionais, daí a necessidade da criação de programas no sentido de contribuir para que os e as estudantes concluam os seus cursos de graduação (Alves et al., 2022).

Segundo Falco e Oliveira (2021), entende-se que a assistência estudantil pode ser decisivo para a permanência do estudante dentro da instituição de ensino, pois ela garante que sejam atendidas necessidades básicas como saúde, alimentação, transporte, moradia, esporte, cultura, lazer, inclusão digital, apoio em material didático, participação em eventos científicos, entre outras. A Política de Assistência Estudantil se configura enquanto uma possibilidade para que os estudantes em vulnerabilidade social possam estudar e desenvolver suas potencialidades, podendo concluir com êxito seus estudos.

Os benefícios financeiros associados à formação foram mencionados como fatores determinantes para a conclusão dos estudos. Participantes destacaram que "ajudou muito para comprar alimentos" e "se não fosse esses benefícios, não teria a formação que tenho hoje", enfatizando a importância do apoio financeiro para a continuidade e conclusão da educação superior. Esse aspecto é particularmente relevante em contextos de vulnerabilidade econômica, onde o suporte da universidade foi visto como indispensável para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na academia.

A formação de formadores visa essencialmente o desenvolvimento das competências técnicas e transversais dos profissionais, que nelas intervêm a partir de sua realidade, tanto no plano da qualificação inicial como na formação continuada, considerando todos os aspectos que permeiam a forma de pensar e agir dos professores (Borges e Carvalho, 2020). Dessa forma, os conhecimentos adquiridos e experienciados pelos licenciandos e licenciandas durante a graduação são apenas a parte inicial de um processo constante de aprendizado que percorre por toda a existência e a atuação do sujeito-professor (Ortolan; Alteff; Tiburzio, 2020).

No entanto, sabemos que em sua formação inicial, o professor não se detém de todos os saberes necessários para que atenda todas as necessidades de uma sala de aula, pois esta muda de acordo com cada realidade, e com isso, é necessário que o (a) professor (a) permaneça estudando, realizando uma formação continuada, a fim de (re) aprender, ou (re) significar suas práticas diárias, buscando aprimorar seus conhecimentos e suas práticas (Rodrigues; Lima; Viana, 2017).

Segundo a Entrevistada 07, “as atividades desenvolvidas no meu trabalho estão bastante relacionadas à aprendizagem durante a graduação: muitos dos conceitos teóricos e métodos aprendidos eu aplicados diariamente. No entanto, a experiência prática e a adaptação às ferramentas e processos específicos da escola foram habilidades que necessitaram de desenvolvimento contínuo após a graduação” (E07).

A Entrevistada 01 também afirma que “o trabalho como professor frequentemente exige um nível de conhecimento, habilidades e formação que pode exceder o que foi adquirido durante a Licenciatura, porém é importante sempre se atualizar sobre novas abordagens pedagógicas e técnicas de ensino, participar de curso em formações continuadas” (E01). E complementa afirmando que: “é fundamental entender que (...) a prática docente vai além da formação inicial, exigindo um comprometimento contínuo com o aprendizado e a adaptação às novas demandas educacionais” (E01).

Da mesma forma, Rodrigues e Esteves (1993) enfatizam que a formação não se esgota na formação inicial, devendo prosseguir ao longo da carreira, de forma coerente e integrada, respondendo às necessidades de formação sentidas pelo professor e às do sistema educativo, resultantes das mudanças sociais e/ou do próprio sistema de ensino. A formação contínua é aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da

certificação profissional inicial, privilegiando a ideia de que a sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial.

Sobre isso, a Entrevistada 07 também enfatiza que “meu trabalho tem demandado um aprofundamento constante de conhecimentos e habilidades que vão além do que foi abordado durante a licenciatura. A evolução tecnológica e as mudanças nas dinâmicas na escola exigem uma atualização contínua, através de cursos de formação e auto estudo, etc. Além disso, habilidades como gestão de projetos, liderança e conhecimento de novas ferramentas tecnológicas são frequentemente utilizadas” (E07).

Imbernón (2011) enfatiza que na formação inicial não se deveria promover apenas a construção do “conhecimento profissional, mas de todos os aspectos da profissão docente, comprometendo-se com o contexto e a cultura em que esta se desenvolve.” Isso não implica simplesmente “aprender um ofício” no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de aprender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam algumas atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo.

No âmbito pessoal, o objetivo primordial da qualificação e da formação continuada é permitir ao indivíduo que desenvolva ou atualize os conhecimentos e competências já adquiridas durante sua formação inicial ou, ainda, permitir que ele possa adquirir novas competências no sentido de buscar uma promoção social e/ou econômica através de sua atualização profissional com vistas a uma inserção mais potencializada no mercado de trabalho (Aguilar e Souza, 2019).

A formação contínua é um trabalho do professor sobre si mesmo, porque é, eminentemente, um processo de autoformação e interformação que envolve as experiências vivenciadas pelos professores, suas histórias de vida, seus interesses, crenças e valores, em como as experiências oriundas as interações com aqueles que fazem parte de sua trajetória de vida, isto é, um processo a um só tempo, individual e coletivo, que ocorre a partir de necessidades reais, contextualizadas no espaço-tempo de sua atuação profissional (Garcia, 1999).

De acordo com Aguilar e Souza (2019), ao considerar que a formação do indivíduo é um processo de produção das capacidades necessárias ao exercício das atividades sociais e profissionais e, considerando, também, que a formação continuada é um requisito básico

para a sobrevivência profissional e pessoal em um mercado cada vez mais competitivo, evidencia-se a importância da renovação e desenvolvimento constantes de conhecimentos, competências e atitudes, tendo em vista a valorização do capital humano dentro das empresas.

A formação continuada, enquanto política pública, é aquela que assegura o bem comum de todos os envolvidos no processo, atendendo às suas necessidades. Contudo, a diminuição de recursos compromete a oferta de programas, impedindo que as reais necessidades sejam atendidas, e compromete as potencialidades do trabalho pedagógico dos professores. Acredita-se que ações de caráter provisório e emergencial não resolverão as carências pedagógicas dos professores. Percebe-se, assim, que, em nível nacional, a formação continuada não tem sido estruturada enquanto política pública e que esse aspecto influencia a tomada de decisões em nível estadual e municipal, visto que estas são reflexos dos pensamentos e revés do governo (Dourado, 2016).

Logo, não podemos nos limitar a entender a formação continuada de professores como uma formação que se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas através de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas de (re) construção de uma identidade pessoal e profissional. Tendo como pressuposto que os professores aprendem com sua própria prática docente, é fundamental que os cursos de formação continuada considerem efetivamente o que os próprios professores apresentam em termos de anseios, angústias, perspectivas, etc (Nóvoa, 1992).

Segundo Pereira Júnior (2017), a precarização e/ou a deficiência das condições de trabalho docente inviabiliza a efetivação do ensino de qualidade. Essa precarização, ocasionada e/ou intensificada pelo desenvolvimento do ideário neoliberal, também afeta, notadamente, o quadro de saúde dos professores.

Segundo Esteve (1999), o processo ensino aprendizagem não acontece com a qualidade desejada, não porque o professor não esteja motivado ou não saiba como fazer, mas porque não há condições que permitam implementar essa qualidade, portanto o professor é uma pessoa condenada a desempenhar mal o seu trabalho.

Outro ponto importante identificado foi o suporte emocional e o bem-estar dos professores. As políticas públicas devem considerar o impacto emocional da profissão e oferecer apoio para que os educadores possam desempenhar suas funções de maneira

equilibrada. A menção de "apoio emocional e bem-estar" nas respostas mostra que os participantes reconhecem a importância de cuidados com a saúde mental dos professores como parte do suporte oferecido pelas políticas públicas.

O que se vê na atual organização escolar, tanto em seu campo administrativo de políticas públicas como no de gestão escolar interna, é a imposição para prestação de serviços aos donos do poder político e econômico, que ainda permanecem na insistência de associar a escola ao atendimento das leis do mercado. Dessa forma, a escola tende a se tornar conteudista, com vistas unicamente ao mercado de trabalho, passível de ter sua qualidade medida a partir da quantidade de informações que podem ser assimiladas por um aluno, a partir de uma concepção disseminada e acriticamente bem aceita dentro do meio educacional e propagada pela mídia.

A desvalorização do trabalho docente é um fenômeno complexo sob as dimensões (a) econômicas, referente à sua reprodução como categoria das relações intersubjetivas, relativas ao reconhecimento da importância do seu trabalho; (b) social, referente a seu papel na produção e reprodução do modo de produção; (c) política, de participação nas deliberações, pelos seus conhecimentos técnicos, teóricos e práticos sobre a educação (Schwartz, 1998).

Por fim, a autonomia e a participação dos professores nas decisões políticas e educacionais é bastante destacada. As políticas públicas devem garantir que os professores tenham voz ativa na criação e implementação das políticas que os afetam diretamente. Comentários como “permitindo que eles tenham voz e se sintam valorizados em seu trabalho” e “autonomia profissional” refletem o desejo dos professores de serem ouvidos e respeitados como profissionais autônomos e críticos.

5. RESUMO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou analisar a contribuição da UEA para a formação e preparação de professores para a inserção e atuação no mercado de trabalho no estado do Amazonas. Especificamente, identificou-se o perfil dos egressos dos cursos Licenciatura da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) que trabalham na rede pública estadual do

Amazonas (SEDUC), assim como a importância da UEA, incluindo a qualidade da formação e o suporte recebido por meio de assistências estudantis recebidas.

A faixa etária variada dos professores, com média de 46,5 anos, mostra a presença de profissionais de várias gerações, o que pode ajudar os professores a compartilhar experiências. A prevalência de mulheres na docência (59% do total) corrobora com as estatísticas nacionais de que o ensino básico brasileiro é realizado por mulheres, na sua maioria. Sobre as condições socioeconômicas, a análise mostrou que 40% dos professores entrevistados se enquadra nas faixas de 3 salários mínimos.

A grande maioria dos participantes afirmou não ter sido beneficiados por nenhuma política pública educacional durante toda a sua formação na Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Dentre a grande minoria que recebeu algum benefícios, os principais citados foram a Casa do Estudante, Auxílio Alimentação, Auxílio Moradia, Bolsa de Monitoria, PAIC (Programa de Iniciação Científica) e Materiais Didáticos.

Em relação à profissão docente, que a maior parte dos professores está inserida em um regime de trabalho de tempo integral; trabalhando com turmas com aproximadamente 30 alunos em média. Sobre a inserção dos professores no mercado de trabalho antes de concluírem a Licenciatura, a maioria dos participantes já tinha alguma inserção no mercado de trabalho, principalmente na área educacional. Isso pode ter contribuído significativamente para sua formação profissional e prática docente.

Quanto à percepção a respeito da importância da graduação, os questionários apontam para uma alta satisfação dos egressos com a formação recebida, sugerindo que o currículo e as práticas pedagógicas aplicadas durante o curso foram relativamente eficazes na preparação para o mercado de trabalho, embora todos os conhecimentos adquiridos não tenham sido suficientes para a realidade em sala de aula, havendo a necessidade de formações continuadas e melhores condições estruturais do ambiente escolar para um melhor processo ensino-aprendizagem.

Da mesma forma, a percepção de que as metodologias ensinadas durante a formação foram consideradas altamente eficazes para a prática docente. A combinação de uma alta média e uma predominância de respostas positivas indicam que a formação foi bem-sucedida em preparar os professores para a aplicação de metodologias eficazes no ensino. Sobre as práticas educacionais, para a maioria dos professores, a formação ofereceu didáticas que

consideraram importantes e aplicáveis no ambiente escolar, ainda que alguns apontem áreas de possível melhoria.

Sobre as práticas pedagógicas contemporâneas, a maioria dos participantes afirmaram que a formação em práticas pedagógicas contemporâneas foi positiva. No entanto, as respostas neutras e as discordâncias indicam que ainda há espaço para melhorias, a fim de garantir que todos os professores se sintam plenamente preparados para aplicar essas práticas em suas atividades pedagógicas. Da mesma forma sobre as novas tecnologias, os dados apontaram para a percepção por parte da maioria dos participantes de que, embora se sintam bem preparados em termos de tecnologias educacionais, ainda há uma necessidade significativa de aprofundar essa formação para atender às necessidades de todos.

Tanto que no que se refere à questão da inclusão e da diversidade, embora a maioria dos participantes acreditem que as práticas pedagógicas inclusivas são suficientes para atender à diversidade, uma quantidade significativa de professores expressou incerteza ou discordância. Isso sinaliza a necessidade de atividades de formação continuada em práticas inclusivas, de forma a garantir que todos os professores se sintam plenamente preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

Assim, pode-se concluir que a Universidade do Estado do Amazonas tem uma grande contribuição para o desenvolvimento da educação e para a formação de professores dentro do estado, partindo do princípio da grande quantidade de profissionais graduados na mesma, assim como a diversidade de licenciaturas ofertadas, seja na área das linguagens, ciências exatas, ciências biológicas e outras, possibilitando ao Estado uma gama de profissionais habilitados em diversas áreas, diminuindo uma evidente distorção existente em que profissionais não habilitados em determinadas áreas eram lotados nestas por falta de profissionais.

Outro ponto a se destacar é que a UEA, através das políticas públicas de assistência estudantil, oferece apoio aos seus licenciandos. Isso é relevante, uma vez que favorece a permanência e a conclusão dos cursos. Dentre os auxílios oferecidos, tem-se a Casa do Estudante, o Auxílio Alimentação, o Auxílio Moradia, a Bolsa de Monitoria e o PAIC (Programa de Iniciação Científica).

Quanto à contribuição para a preparação ao mercado de trabalho, os dados sublinham a importância de reforçar a formação docente em práticas de inclusão e de diversidade. Para

garantir que todos os professores se sintam confiantes e bem preparados para lidar com a diversidade em sala de aula, seria benéfico revisar e possivelmente ampliar o currículo de formação docente, incluindo mais módulos focados em inclusão, além de proporcionar mais oportunidades práticas que simulem a diversidade presente no ambiente escolar. A formação contínua e o suporte pós-formação também podem desempenhar um papel crucial em ajudar os professores a se sentirem mais preparados e capazes de enfrentar os desafios relacionados à diversidade.

Diante do exposto, esta pesquisa mostrou-se relevante por demonstrar o perfil dos profissionais que hoje estão nas escolas estaduais lecionando, demonstrando os seus desafios e dificuldades, desde a sua formação até a sua ativa participação no mercado de trabalho. Foi possível analisar os principais pontos positivos que as políticas públicas vêm atuando, assim como os pontos em que as mesmas possam melhorar para contribuir com uma formação de excelência aos acadêmicos da Universidade do Estado do Amazonas. Como sugestões para futuras pesquisas, indica-se que explorem casos de outros municípios do estado, bem como insira o contexto de professores que atuem em escolas mais distantes de centros urbanos.

6. REFERÊNCIAS

- AGUILAR, L.; SOUZA, R. B. Uma breve análise do potencial da formação continuada como instrumento para o desenvolvimento das competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho. **Revista Gestão e Secretariado**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 1-25, jan./abr. 2019.
- ALVES, F. C.; NASCIMENTO, A. M. do; SOUSA, F. R. De; SANTOS, L. C. M. dos. Assistência estudantil e permanência no Ensino Superior a partir da percepção de estudantes. **Revista Conjecturas**, ISSN: 1657-5830, Vol. 22, Nº 3, 2022.
- AMORIM, L. F.; SILVA, M. J.; LIMA, R. A. Efeitos do tamanho das turmas no desempenho escolar: uma análise no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, n. 2, p. 35-52, 2020.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Revista Brasileira sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ARRUDA, A. T. F. F. P.; CASTRO, E. L. de; BARRETO, R. F. Inclusão na Educação Superior: um desafio para a docência. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 1, n. 2, p. 1-6, 2020.
- BARBOSA, M. C. S. **As especificidades da ação pedagógica com os bebês**. [S.l.: s.n.], 2010. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARR, N. **Economics of the Welfare State**. Oxford: Oxford University Press, 2012.
- BARROS, D. M. V.; NEVES, C.; SEABRA, F.; MOREIRA, J. A.; HENRIQUES, S. (Orgs.). Educação e tecnologias: reflexão, inovação e práticas. Lisboa: **Clube de Autores, 2011**.
- BARROS, R. P.; CARVALHO, M. **Políticas públicas e a estrutura familiar: o impacto do número de filhos em programas sociais**. Ciência & Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 707-717, 2012.
- BLATCHFORD, P.; BASSNETT, P.; BROWN, P. The effect of class size on classroom engagement and teacher-pupil interaction. **British Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 2, p. 287-307, 2011.
- BORGES, S. P.; CARVALHO, E. T. de. O papel do formador no processo de formação continuada: formadores ou informadores. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 3, e04932262, 2020.
- BRASIL. **Lei Federal Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 27833.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 jul. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111738.htm. Acesso em: 5 nov. 2024.

BRASIL; Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITO, R. dos S.; PRADO, J. R.; NUNES, C. P. Políticas De Formação Docente no Brasil a partir dos Anos 1990. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, Brasil, v. 28, n. 1, p. 02-19, jan/abr 2019.

BROOKINGS. **Teachers can change the world: Scaling quality teacher professional development.** Disponível em: <https://www.brookings.edu/blog/education-plus-development/2022/10/04/teachers-can-change-the-world-scaling-quality-teacher-professional-development>. Acesso em: 26 jul. 2024.

CARVALHO, M. C. A.; SILVA, S. P.; CRUZ, K. A. C. P. C. **Formação de professores no Brasil: políticas públicas e práticas pedagógicas.** Brasília: Editora UnB, 2021.

CISLAHI, R.; et al. Gestão de qualidade de cursos a partir da percepção de estudantes egressos. **Revista Novas Tecnologias na Educação** Porto Alegre, v. 13, n. 1, jul. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/57667>.

CRESWELL, J. W.; PLANO CLARK, V. L. **Designing and conducting mixed methods research.** 2. ed. Thousand Oaks: Sage Publications, 2011.

DAY, C. **Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning.** London: Falmer Press, 1999.

DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento.** Petrópolis: Vozes, 2004.

DIAS, T. S. **Entre ausências, incertezas e labirintos: a inserção social de jovens que não trabalham nem estudam no Brasil.** Brasília-DF, 2016.

DOMÍNGUEZ-LLORIA, S.; PINO-JUSTE, M. R. **Resistances to Educational Change: Teachers Perceptions.** *Education Sciences*, v. 12, n. 5, p. 359, 2022. DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci12050359>.

DOURADO, L.F. Formação de profissionais do magistério da educação básica: novas diretrizes e perspectivas. **Comunicação & Educação**, São Paulo, Ano XXI, n. 1. jan./jun.2016.

ESTEVE, J. M. Z. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Tradução de Durley de Carvalho Cavicchia, Bauru/SP: EDUSC, 1999.

ESTEVES, M. Construção e desenvolvimento das competências profissionais dos professores. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**, 08, pp. 37-48, 2009.

EUROPEAN COMMISSION. **Sustainable growth for all: Choices for the future of social Europe**. The 2019 Annual Edition of Employment and Social Developments in Europe (ESDE). European Commission, 2019.

FALCO, B. S. B.; OLIVEIRA, I. C. das C. A política de assistência estudantil e seu impacto na permanência dos estudantes. **Cadernos Cajuína**, V. 6, N. 3, 2021.

FERES, M.; PATRÃO, C. **Pesquisa Nacional de Egressos dos Cursos Técnicos da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (2003- 2007)**, Brasília: MEC/SETEC, 2009.

FERNANDES, D. L. S. et al. **A qualificação profissional e a empregabilidade: um estudo de caso na Fábrica de Laticínios Belo Vale**. Revista informativo técnico do semiárido, v. 12, n. 1, p. 27-33, 2019.

FERNANDES, S.; ARAÚJO, A. M.; MIGUEL, I.; ABELHA, M. Teacher Professional Development in Higher Education: The Impact of Pedagogical Training Perceived by Teachers. **Education Sciences**, v. 13, n. 3, p. 309, 2023.
<https://doi.org/10.3390/educsci13030309>.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRAGOSO, A.; VALADAS, S.; PAULOS, L. Educação Superior e Empregabilidade: Percepções de Estudantes e Graduados, Empregadores e Acadêmicos. **Artigos. Educ. Soc.** 40, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 53. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2016.

GALLAND, Olivier. **Sociologie de la jeunesse**. Paris: Armand Colin, 1996.

GARCIA, C. M. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto Editora: Portugal, 1999.

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: Políticas e Programas. **Revista Paradigma**, Vol. XLII, Nro. Extra2: Políticas, Programas e Práticas, maio de 2021.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. S.; ANDRÉ, M. E. D. A.; ALMEIDA, P. C. A. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000367919>. Acesso em: 27 jul. 2024.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudos de currículos das licenciaturas em pedagogia, matemática e ciências biológicas**. Brasília: UNESCO, 2009.

GEMIGNANI, E. Y. M. Y. **Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão**. Revista Fronteira das Educação [online], Recife, v. 1, n. 2, 2012. ISSN: 2237-9703.

GIAMOGESCHI, C. L. **O capitalismo e a expansão do ensino no Brasil**. Disponível em: <http://www.unifia.edu.br/projetorevista/edicoesanteriores/agosto09/artigos/educacao/capitalismo.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

GIDDENS, A. **Sociologia**. 6. Ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDANI, A. M. **Família e trabalho: transformações recentes na organização do tempo e do espaço familiar**. São Paulo: Editora Unesp, 2010.

GOMES, M. A. de O.; COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I.; BRASILEIRO, T. S. A. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital e a precarização do trabalho docente. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.47, p. 267-283, set. 2012.

GONÇALVES, C.; COIMBRA, J. **Orientar nas sociedades líquidas e da incerteza: um desafio para a investigação e intervenção em orientação vocacional**. In: FERNANDÉZ, Margarita Valcarce; SÁNCHEZ, António Rial (orgs.). Vulnerabilidade, formação para o trabalho, orientação e comunidade na eurorrexión Galicia-Norte de Portugal. Santiago de Compostela: Servizo de Publicacións e Intercambio Científico Campus Vida, Universidade de Santiago de Compostela, 2018. Cap. II, p. 37-60.

GUBA, E. G.; LINCOLN, Y. S. **Fourth generation evaluation**. Newbury Park, CA: Sage Publications, 1989.

GUEDES, I. A. C.; SANCHEZ, L. B. A formação docente para a educação profissional técnica e sua influência na atuação dos professores do Instituto Federal do Amapá – Campus Macapá: um estudo de caso. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 07, 2017.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento Profissional dos Professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

IGLESIAS, A. G. **Perfil dos alunos egressos do curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências Médicas) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2016. Disponível em: <https://www.tese.usp.br>.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e incerteza**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2023). **Censo Escolar 2023: Resultados Preliminares**. Brasília: Inep. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023> . Acesso em: 04 nov. 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Cidades e Estados: Amazonas. **IBGE, 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/am/>. Acesso em: 31 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar 2022**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/institucional/professoras-sao-79-da-docencia-de-educacao-basica-no-brasil>. Acesso em: 26 jul. 2024.

JACOB, M. et al. **The Impact of Social Origin on Graduates' Early Occupational Destinations – An Anglo-German Comparison**. *European Sociological Review*, v. 4, n. 31, p. 460-476, ago. 2015.

JORDAN, D. **Contemporary Methodological Approaches to Qualitative Research: A Review of The Oxford Handbook of Qualitative Methods**. *The Qualitative Report*, [s.l.], v. 23, n. 3, p. 547-556, 2018.

KUENZER, A. Z. As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, ano XX, n. 68, dez. 1999.

LEHER, R. **Valorização do magistério**. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

LIBÂNEO, J. C. **Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas**. IN: D'ÁVILA, M. C. e VEIGA, I. P. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; ALMEIDA, R. B. de. Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro. **Roteiro**, Joaçaba, v. 47, jan./dez. 2022 | e30221 | E-ISSN 2177-6059.

LIMA, B. M.; CAVALCANTE, L. E. Formação e competências docentes à luz das teorias Freireanas. **REBECIN**, São Paulo, v. 10, dossiê temático, p. 01-19, 2023. DOI: 10.24208/rebecin.v10.368.

LIMA, L. A.; ANDRIOLA, W. B. Acompanhamento de egressos: subsídios para a avaliação de Instituições de Ensino Superior (IES). **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, v. 23, n. 1, p. 104-125, 2018.

LIMA, L. C. **Políticas públicas e gestão da educação: novos marcos regulatórios**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

LIMA, P. H. **PROFORMAR: Tecnologia e Educação para transformar a Amazônia**. *Revista EM FOCO - Fundação Esperança/IESPES*, v. 1, n. 22, p. 62-68, 2014.

LIMA, P.; COIMBRA, J. L. **Narrativas de investimento vocacional contributo para a revisão das práticas de orientação vocacional no contexto escolar**. In: *Necessidades de formação e design curricular por competências: Actas do V Congresso Internacional de Galicia e Norte de Portugal de formação para o trabalho*. Portugal, 2004.

LIRA, I. S. de. A desvalorização do trabalhador docente brasileiro: o que dizem os documentos oficiais? **Revista Profissão Docente**. Uberaba, v. 13, n. 29, p. 63-72, jul./dez. 2013.

LOUSADA, A. C.; MARTINS, G. A. Egressos como fonte de informação à gestão dos cursos de Ciências Contábeis. **Revista Contabilidade & Finanças**, São Paulo, v. 1, n. 37, 2005. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/contabilidade/article/view/3778>. Acesso em: 13 jun. 2023.

LUCYK, P. K.; GRAUPMANN, E. H. Desvalorização do trabalho docente brasileiro: uma reflexão de seus aspectos históricos. **Revista Perspectiva Online: Humanas & Sociais Aplicadas**, Dezembro de 2017, Vol.7, nº 20, p.11-27.

MACHADO, G. R. **Perfil do egresso da Universidade Federal do Rio Grande do Sul**. Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010. 9, 10, 11.

MARIN, A. J.; BIANCHINI, N. Formação de Professores, Trabalho Docente no Ensino Superior e Mercado de Trabalho. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 45-58, jan./abr. 2010.

MARQUES, M. O. **Teoria crítica, hermenêutica e formação de professores: contribuições de Mário Osório Marques**. 2020. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/teoria-critica-hermeneutica-e-formacao-de-professores-contribuicoes-de-mario-osorio-marques/167384>. Acesso em: 31 out. 2024.

MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MEIRA, M. D.; KURCGANT, P. Avaliação de curso de graduação segundo egressos. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 43, n. 2, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reusp>. Acesso em: 13 de junho de 2024.

MELO FILHO, D. T. **Os egressos do PPGCI/UFPB: representações, perfil e trajetórias profissionais**. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Informação) – Universidade Federal da Paraíba, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/8434>. Acesso em: 15 de Setembro de 2024.

MICHELAN, L. S.; HARGER, C. A.; EHRHARDT, G.; MORÉ, R. P. O. Gestão de egressos em instituições de ensino superior: possibilidades e potencialidades. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 9., 2009, Florianópolis. Anais [...]. **Florianópolis: UFSC**, 2009.

MONTEIRO, A.; SANTOS, P. J.; GONÇALVES, C. M. Significados da educação superior, do trabalho e da transição para o trabalho. In: TAVEIRA, Maria Céu; SILVA, Ana Daniela (Orgs.). *Significados da educação superior: desafios e perspectivas*. Porto: Universidade do Porto, 2018. p. 125-141. MARQUES, Catia; LEAL, Mara (orgs.). **Desenvolvimento de Carreira e Aconselhamento: Educação, Mobilidade e Emprego**. Braga: APDC Edições, UM Braga, 2018. Cap. X, p. 113-128.

MONTEIRO, A. P.; SILVA, J. C.; PEREIRA, M. F. Formação de professores e práticas educativas em contextos escolares. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240033, 2019.

- MOREIRA, D. de J. G. **Necessidades formativas no campo pedagógico: a perspectiva do desenvolvimento profissional de docentes iniciantes da UEFS**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2014.
- MOREIRA, J. A. da S. Políticas educacionais, formação de professores e mercado de trabalho: algumas inquietações. **Revista Espaço Acadêmico**, n. 132, maio/2012.
- MOREIRA, M. A.; RIZZATTI, I. M. Pesquisa em Ensino. **Revista Internacional de Pesquisa em Didática das Ciências e Matemática (RevIn)**, Itapetininga, v. 1, e020007, p. 1-15, 2020.
- NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.
- NÓVOA, A. **Os professores e as histórias da sua vida**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora, 1992.
- OCDE – Organisation for Economic Co-operation and Development. **Education at a Glance - OECD Indicators**. 2013. Disponível em: [http://www.oecd.org/edu/eag2013%20\(eng\)--FINAL%2020%20June%202013.pdf](http://www.oecd.org/edu/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf). Acesso em: 12 nov. 2023.
- OLIVEIRA, A. R. M.; ESCOTT, C. M. **Políticas públicas e o ensino profissional no Brasil**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 88, p. 717-738, jul./set. 2015.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas de formação e a crise da profissionalização docente: por onde passa a valorização? **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 46, n. 32, p. 51-74, maio/ago. 2013.
- OLIVEIRA, D. A. L. **Análise da consonância dos programas nacionais de Educação com os déficits de infraestrutura das escolas públicas do Brasil: possibilidades e desafios à descentralização**. Dissertação (Mestrado em Gestão Pública) – Faculdade de Planaltina, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.
- OLIVEIRA, M. A.; SANTOS, L. R. Desafios para a formação contínua de professores com filhos: uma análise de barreiras e estratégias. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 123, p. 299-312, 2013.
- OLIVEIRA, R. P. Políticas educacionais e o impacto do tamanho das turmas no Brasil. **Revista de Estudos Pedagógicos**, v. 19, n. 3, p. 311-326, 2018.
- OLIVEIRA, V. de; SIQUEIRA, C. F. da S. Propostas inclusivas na licenciatura em ciências biológicas a distância da UERJ, modalidade EAD: um caso de deficiência visual: Baixa visão. **Revista Aproximando**. v.1, n.2, 2015.
- ORTOLAN, L. de S.; ALTEFF, L. F.; TIBURZIO, V. L. B. A importância e os desafios da Monitoria Universitária na Formação Docente: Um relato de experiência. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio** - ISSN: 1982-1867 - vol. 13, n. 2, p. 289-308, 2020.
- PAIS, L. C. Uma análise do significado da utilização de recursos didáticos no ensino da geometria. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**, 23., 2001, [local do

evento]. **Anais...** [s.n.], 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br/23/textos/19/1919t.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2024.

PENA, G. B. de O.; MESQUITA, N. A. da S. A profissionalização da carreira docente em Química e o conhecimento profissional do professor: um viés histórico. **Revista REAMEC – Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, Cuiabá, v. 9, n. 1, e21011, 2021.

PEREIRA JUNIOR, E. A. **Condições de trabalho docente nas escolas de educação básica no Brasil: uma análise quantitativa**. Tese. (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

PEREIRA, R. B. Expansão Universitária e Mercado de Trabalho: Consequências no Campo do Direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 49, n. 171, p. 34-58, jan./mar. 2019.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-34.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. **Estágio e docência**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências na formação e na atuação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

PIN, S. G. C. D. A sociedade do conhecimento como agente potencializador de novas pautas entre o Ensino Superior e o mercado de trabalho: Um diálogo aberto. Um desafio contemporâneo. **RECH - Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, ano 5, vol. V, n. 1, jan./jun. 2021, p. 101-121.

PINTO, J. R. Políticas Públicas Educacionais no Brasil: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Políticas Educacionais**, v. 3, pág. 45-60, 2019.

PONTES, C. R. A. **O Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal Fluminense em Santo Antônio de Pádua: Perspectivas no Mercado de Trabalho a partir da Análise da Trajetória Profissional de seus Egressos**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2019.

PONTES, C. M.; TORRES, A. P. F. Movimentos históricos do curso de pedagogia/PARFOR pela Universidade do Estado do Amazonas (2010 a 2020). In: NASCIMENTO, J. C.; COUTINHO, M. A. G. C. (Org.). **Instituições escolares: memórias e narrativas**. Curitiba: CRV, 2021.

REGIO, M. L.; et al. **Gestão de competências profissionais na formação de administradores**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 91-105, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/aval/v19n1/07.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

REIS, G.; GONÇALVES, R. M. Base Nacional Comum de Formação de Professores da Educação Básica: dilemas, embates e pontos de vista. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 25, n. 55, p. 155-180, set./dez. 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20435/serie-estudos.v0i0.1496>. Acesso em: 12 jun. 2023.

RIBEIRO, H. S.; SANTOS, A. P.; LIMA, J. C. Demografia da Amazônia: aspectos culturais e socioeconômicos. **Revista Brasileira de Estudos Regionais**, v. 6, n. 1, p. 48-63, 2015.

ROCATELI, A.; FRANCO, S. A. P.; GALVÃO, R. M.; CASAGRANDE, F. C. G. Trabalho pedagógico nos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina: metodologias em questão. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 101, n. 259, p. 752-770, set./dez. 2020.

RODRIGUES, Â.; ESTEVES, M. **A análise de necessidades na formação de professores**. Coleção Ciências da Educação. Porto Alegre: [s.n.], 1993.

RODRIGUES, L. A. A. S.; SILVA, R. B.; SOUZA, A. A. S. de. Desafios da inclusão no ambiente escolar: o acolhimento na escola e a preparação docente. **Revista Anhanguera**, Jul/Dez – 2023, Ano 23 – nº 2- e012.

RODRIGUES, P. M. L.; LIMA, W. dos S. R.; VIANA, M. A. P. A importância da Formação Continuada de Professores da Educação Básica: A arte de ensinar e o fazer cotidiano. **Saberes Docentes em Ação**, v. 03, n. 01, set./2017.

ROLDÃO, M. do C. N. Formação de professores e desenvolvimento profissional. **Rev. educ. PUC-Camp.**, Campinas, 22(2):191-202, maio/ago., 2017.

RSA; BERA. **The role of research in teacher education: reviewing the evidence**. Londres: RSA, 2014. Disponível em: <https://www.thersa.org/globalassets/pdfs/reports/rsa-berateacher-education-report.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2024.

SAMPAIO, C. D.; STOBBAUS, C. D.; BAEZ, M. A. C.; AHLERT, A. Perspectivas de realização e desenvolvimento pessoal e profissional em licenciandos. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 20, n. 3, jul./set. 2017.

SAMPAIO, H. A expansão da educação superior no Brasil e o papel do setor privado. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 3, p. 723-744, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/KWJWLBpHPFjBKbzSXw7TStb/>. Acesso em: 13 jun. 2023.

SANTOS, C. W. dos; MORORÓ, L. P. O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente. **Rev. HISTEDBR On-line Campinas**, SPv.191-19e019018, 2019.

SARTORI, E.; GARCIA, C. H. As Competências Transversais no Mercado de Trabalho e nas Instituições de Ensino Superior sob a Ótica dos Alunos. Reverte – **Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas, FATEC**, Indaiatuba, 17ª ed., 2019.

SCHWARTZ, Y. Os ingredientes da competência: um exercício necessário para uma questão insolúvel. **Educ. Soc.**, v. 19, n. 65, Campinas, dez./1998, pp. 101-40.

SCHWARTZMAN, S.; CASTRO, M. H. M.. **A trajetória acadêmica e profissional dos alunos da USP**. São Paulo: Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior, Universidade de São Paulo, 1991.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Elas fazem a diferença: mulheres buscam transformar a educação no Amazonas.** Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/elas-fazem-a-diferenca-mulheres-buscam-transformar-a-educacao-no-amazonas/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO. **Oito de março: mulheres representam mais de 70% do quadro de servidores da educação.** Disponível em: <https://www.seduc.am.gov.br/oito-de-marco-mulheres-representam-mais-de-70-do-quadro-de-servidores-da-educacao/>. Acesso em: 15 jul. 2024.

SILVA, J. M. N.; NUNES, V. G. C. Formação continuada docente: uma análise a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (Resolução CNE-CP 2/2015). **Research, Society and Development**, vol. 9, n. 8, 2020.

SILVA, A. B. et al. Metodologia de Análise de Conteúdo na Pesquisa Científica. In: **Revista Ciência & Saúde Coletiva**, 2009.

SILVA, C. H. F. da; ZOGAHIB, A. L. N. PROFORMAR: uma experiência amazônica em política pública educacional. **Revista Intersaberes**, v. 20, p. 110-125, 2015.

SILVA, F. M.; LIMA, G. M.; BARROS, M. A. M. O que os alunos esperam do último Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Biológicas? **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 9, n. 2, mai./ago. 2019.

SILVA, I. C. P. da; SOUZA, C. F. de. **As contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação docente dos licenciandos em matemática da UFPB/Campus IV.** VII Congresso Nacional de Educação, 2020.

SILVA, L. L. da. Políticas de formação de professores(as) universitários(as) em São Paulo e Catalunha: tendências e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 43, n. 1, p. 113-126, jan./mar. 2017.

SILVA, L. R. C. da; DAMACENO, A. D.; MARTINS, M. da C. R.; SOBRAL, K. M.; FARIAS, I. M. S. de. Pesquisa documental: alternativa investigativa na formação docente. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE**, 9., 2009, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: PUCPR, 2009. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/3124_1712.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Tecnologias nas práticas pedagógicas em educação física: apontamentos de professores de escolas públicas de Santa Catarina. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, v. 21, n. 02, p. 36-51, 2017.

SIMÕES, R. Formação de professores: um esforço de síntese. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 88, pág. 1127-1144, 2004.

SOBRAL, F. R.; CAMPOS, C. J. G. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 46, n. 1, p. 208-218, 2012.

SOUSA JUNIOR, J. de. **Marx e crítica da educação: da expansão liberal-democrática à crise regressivo-destrutiva do capital**. Aparecida, SP: Ideias e Letras, 2010.

SOUZA, A. P. **Desenvolvimento socioeconômico e ambiental e o papel da Universidade do Estado do Amazonas**. Manaus: UEA Edições, 2021.

SOUZA, A. R.; GOUVEIA, A. Os trabalhadores docentes da educação básica no Brasil em uma leitura possível das políticas educacionais. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 19, n. 35, dez. 2011.

SOUZA, C. Políticas públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, n. 16, p. 20-45, dez. 2006.

SOUZA, L. **Avaliação de políticas educacionais: um enfoque gerencial**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SOUZA, L. Uma perspectiva crítica sobre a avaliação de políticas públicas educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 29, n. 1, p. 89-104, 2013.

SOUZA, M. **Formação docente e políticas públicas: desafios e oportunidades**. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 17. Ed., 2018.

TARTUCE, G.L.B.P. **Tensões e intenções na transição escola-trabalho: um estudo das vivências e percepções de jovens sobre os processos de qualificação profissional e (re)inserção no mercado de trabalho na cidade de São Paulo**. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP.

TEICHLER, U. **Higher Education and the World of Work: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings**. Sense Publishers B.V., 2009.

TEIXEIRA, M. A. P., GOMES, W. B. Estou me formando... e agora? Reflexões e perspectivas de jovens formandos universitários. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v.5, n.1, São Paulo, jun. 2004.

TOLEDO, R. De não-professor a professor: uma reflexão sobre a construção da identidade profissional de professores de Cursos Superiores de Formação Tecnológica. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. **Relatório Global sobre Educação**. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379503>. Acesso em: 30 jul. 2024.

UNIÃO EDUCACIONAL DO AMAZONAS. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2023-2027**. Manaus: UEA, 2023.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. Portal de Cursos. Disponível em: <https://cursos.uea.edu.br>. Acesso em: 03 fev. 2024.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO AMAZONAS. **Relatório anual de atividades**. Manaus: Editora UEA, 2020.

VASCONCELOS, J. C.; LIMA, P. V. P. S.; ROCHA, L. A.; KHAN, A. S. Infraestrutura escolar e investimentos públicos em Educação no Brasil: a importância para o desempenho educacional. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.29, n.113, p. 874-898, out./dez. 2021.

VAZ, B. R. G. **O processo de trabalho docente no contexto das políticas públicas educacionais para formação docente em educação a distância: precarização**. Anais | VI Encontro Humanístico Multidisciplinar – EHM e V Congresso Latino Americano de Estudos Humanísticos Multidisciplinares – CLAEHM. Novembro, 2020, Online.

VIANA, C. M. Q. Q.; SILVA, E. F. A aula no Ensino Superior: desafios e perspectivas na atualidade. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 1, p. 67-80, jan./jun. 2017.

WEBER, R. **Basic content analysis**. Newbury Park, CA: Sage, 1990.

WIEBUSCH, A. **Aprendizagem docente no Ensino Superior: desafios e enfrentamentos no trabalho pedagógico do professor iniciante**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

WIZIACK, J. C. **A formação de professores na Amazônia: desafios e perspectivas**. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/143774>. Acesso em 05 de setembro de 2024.

ZEICHNER, K. M. **Prática reflexiva na formação de professores**. Lisboa: Educa, 2011.

ZUCATTO, L. C.; BEGNINI, K. C. F.; SCHERER, N.; BUTZKE, R. G.; GIORDAN, E. M. Políticas públicas para a educação básica: uma revisão sistemática de literatura. **BOCA**, Ano V, Volume 16, Nº 47, Boa Vista, 2023.

ZUCCARELLI, C. Trabalhadores com Educação Superior e as Transformações no Mundo do Trabalho. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 57, p. 1-19, abr./jun. 2021.

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

O perfil dos professores participantes da pesquisa

1. Qual o município onde você reside?
2. Qual a sua idade?
3. Gênero: () Masculino () Feminino () Outros
4. Estado Civil: () Solteiro(a) () Casado(a) () Divorciado(a) () Viúvo(a) () Outro
5. Renda familiar mensal em salários mínimos (soma da renda de todas as pessoas que residem na sua casa): () 1 a 2 salários mínimos () 3 a 4 salários mínimos () 5 a 7 salários mínimos () Mais que 8 salários mínimos () Outro
6. Quantas pessoas residem na sua Casa?
7. Qual o número de filhos e/ou dependentes?

Sobre o seu trabalho docente:

1. Qual sua formação na Educação Superior?
2. Há quantos anos concluiu o curso de Licenciatura?
3. Qual(is) município(s) você trabalha?
4. Você trabalha em quantas Escolas?
5. Leciona na área urbana, rural ou em ambas? () Urbana () Rural () Rural e urbana
6. Qual tempo médio gasto do deslocamento entre casa e o trabalho em minutos?
7. Qual a sua carga horária semanal de trabalho? () 20 horas () 40 horas () outro
8. Quantos alunos, em média, possui por turma?

Sobre sua inserção no mercado de trabalho

1. Quanto tempo demorou para você se inserir no primeiro emprego como docente após a sua formatura? () Já atuava como docente () Logo após a formatura () Até 6 meses () De 6 meses a 1 ano () De 1 a 2 anos () Mais de 2 anos () Outro
2. Antes de se formar pela UEA, você já estava inserido no mercado de trabalho? Se sim, em que você trabalhava?

Sobre a contribuição da formação na UEA para suas atividades profissionais

Marque uma das opções de 1 a 5, sendo 5 se concorda totalmente e 1 se não concorda. (Escala likert)

1. A formação que recebi contribuiu para a minha atuação profissional hoje.
2. Durante minha formação, aprendi metodologias que são eficazes para o ensino.
3. As práticas pedagógicas inclusivas que aprendi são suficientes para atender a diversidade da sala de aula.
4. Obtive conhecimentos sobre tecnologias educacionais.
5. Aprendi importantes práticas de didática para sala de aula.
6. Obtive conhecimentos em práticas pedagógicas contemporâneas.
7. Obtive muitas experiências práticas durante a formação.
8. Tive preparação para lidar com a diversidade na sala de aula.

Políticas Públicas Educacionais

As políticas públicas educacionais são ações e programas desenvolvidos pelos gestores públicos para promover, melhorar ou ampliar o acesso, a qualidade e a democratização da educação. Exemplos: Lei de Cotas, Programas de Assistência Estudantil desenvolvidos pelas instituições de ensino, Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), Caminho da Escola, dentre outros.

1. Você foi beneficiado por alguma política pública educacional durante sua formação na UEA?
2. Se sim, qual(is) foram os benefícios que você recebeu?
3. Qual a importância desses benefícios para a sua formação?
4. Com base em sua experiência, qual deveria ser o papel ideal das políticas públicas na formação e suporte aos professores?

APÊNDICE B

A formação de professores pela UEA e o mercado de trabalho: o caso de Humaitá

ROTEIRO DE ENTREVISTA

- 1) Quais os desafios enfrentados nos primeiros anos de profissão?
- 2) Quais habilidades e quais conhecimentos específicos adquiridos durante a licenciatura você acredita terem sido mais relevantes para sua entrada no mercado de trabalho?
- 3) Você acha que a licenciatura preparou você adequadamente para atender às demandas e desafios do mercado de trabalho em sua área?
- 4) Em que medida as atividades desenvolvidas no seu trabalho estão relacionadas à sua aprendizagem durante a graduação?
- 5) Em que medida seu trabalho vem demandando maior conhecimento, habilidades ou formação do que você recebeu durante a Licenciatura?

APÊNDICE C

QUADRO DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

TEMAS	VERBALIZAÇÕES
Conhecimentos	<p>“Tudo o que foi aprendido deve-se ter como marco, porém o a cada ano novos métodos são inseridos e cabe ao professor estar em constante atualização relembrando o que aprender e obtendo novos conhecimentos para melhorar a sua práxis” (E01).</p> <p>“A participação na construção do conhecimento com novas proposta nas aulas teóricas e práticas” (E02).</p> <p>“As atividades educacionais desenvolvidas em meu trabalho estão relacionadas a estimular a criatividade, a crítica e reflexão do processinho ensino e aprendizagem” (E03).</p> <p>“a graduação me ajudou a abrir a mente, desenvolver minha visão e superar as próprias limitações (...) (E04).</p> <p>“Na graduação temos um leque amplo de disciplinas que (...) abordam práticas de ensino e teoria, como a psicologia escolar, metodologia, entre outras são a base que dão alicerce a nossa prática. A experiência traz muitos conhecimentos, mas ter uma base teórica faz toda diferença na hora de planejar uma aula, preparar um relatório sobre o desenvolvimento do aluno, avaliar a sua metodologia e buscar subsídios para melhorar” (E05).</p> <p>“100% das atividades desenvolvidas no meu trabalho tem relação com minha graduação” (E06).</p> <p>“As atividades desenvolvidas no meu trabalho estão bastante relacionadas à aprendizagem durante a graduação. Muitos dos conceitos teóricos e métodos aprendidos eu aplicados diariamente. No entanto, a experiência prática e a adaptação às ferramentas e processos específicos da escola foram habilidades que necessitaram de desenvolvimento contínuo após a graduação” (E07).</p> <p>“Estão diretamente relacionadas uma vez que cursei a graduação para ensino e educação e as desenvolvo de forma análoga a minha aprendizagem durante o período da graduação” (E08).</p> <p>“Todos os conteúdos que foram ensinados na Universidade me ajudam muito na minha pratica em sala de aula, pois como foram bem trabalhados e quando vou ensiná-los em sala de aula, preciso apenas da uma lida superficial e já relembro o conteúdo” (E09).</p> <p>“Procuro sempre relacionar os conceitos adquiridos na minha prática” (E10).</p> <p>“Trago muitos conhecimentos adquiridos na graduação. Alguns aplico em minha prática pedagógica e outras vou adquirindo conforme a realidade vivenciada, por que uma situação é aprender e a outra é ensinar, por isso é importante juntar os dois: aprender e ensinar e vice-versa, porque o ato de ensinar exige compromisso, responsabilidade e reinvenção constantemente” (E11).</p>

Habilidades	<p>“o que aprendi foi importantíssimo para minha área de trabalho, pois mesmo já atuando na área, quando fiz minha graduação ele complementou minha linha de pensamento melhorando minha didática, comunicação e metodologia” (E01).</p> <p>“A necessidade de estar sempre buscando atualizações do conhecimento” (E02).</p> <p>“a habilidade adquirida durante a minha licenciatura foi ter sempre um pensamento crítico e a força de vontade para alfabetizar. E o conhecimento específico e ter aprendido a como lidar e proceder com diversas situações do nosso cotidiano educacional” (E03).</p> <p>“a comunicação com os colegas que já estavam trabalhando, a colaboração e o trabalho em equipe sempre ajudam muito para permanecer no trabalho” (E04).</p> <p>“A licenciatura me abriu um novo leque de conhecimentos e habilidades que considero extremamente essenciais para o desenvolvimento do trabalho. Eu assumi uma sala de aula sem conhecer as teorias fundamentais da educação, sem saber das dificuldades de aprendizagem que os alunos poderiam apresentar, sem entender a importância das técnicas e metodologias para o melhor desenvolvimento do aluno e de sua aprendizagem. A licenciatura para mim foi um divisor de águas, principalmente no que diz respeito as dificuldades de aprendizagem, e as metodologias que eu podia estar utilizando, pois no começo eu me limitava apenas ao quadro negro e giz” (E05).</p> <p>“Os conhecimentos em práticas esportivas e de recreação e lazer” (E06).</p> <p>“As habilidades de comunicação, tanto oral quanto escrita, foram extremamente importantes, pois facilitaram a interação com colegas e os estudantes. O conhecimento técnico específico da minha área que é a disciplina de Matemática foi fundamental para a execução das tarefas iniciais. Além disso, a capacidade de pensar criticamente e resolver problemas, desenvolvida durante a licenciatura, foi essencial para enfrentar os desafios diários no trabalho” (E07).</p> <p>“(…) as habilidades de comunicação e das teorias de aprendizagem que são essenciais para o trabalho docente que foram fundamentais para que eu pudesse entrar nesse mercado de trabalho” (E08).</p> <p>“Acredito que a principal habilidade que me fez entrar no mercado de trabalho é a dedicação, sempre fui muito dedicada nas coisas que me proponho a fazer, gosto de sempre inovar e melhorar minha prática profissional, e os conteúdos que aprendi na academia me fizeram ter uma pouco mais de facilidade de repassar os conteúdos para meu discentes” (E09).</p> <p>“Todos foram relevantes, mas a Língua brasileira de Sinais foi excepcional, pois foi a partir dela que me tornei intérprete hoje” (E10).</p> <p>“Dentre as habilidades e conhecimentos adquiridos posso considerar relevante a dedicação, resiliência, criatividade, colaboração e trabalho em equipe” (E11).</p>
Preparação	<p>“se tem uma coisa que a faculdade faz muito bem é preparar o aluno para ter sucesso no mercado de trabalho, cabe ao aluno inserido neste meio aproveitar as inúmeras oportunidades nas disciplinas e práticas inovadoras ensinadas para que possamos alcançar esse sucesso, absorvendo cada ensinamentos e inserindo no meu ambiente escolar” (E01).</p>

	<p>“a Licenciatura nos habilita para prática de lecionar na escola, mas a realidade na escola é desproporcional com a realidade que a Licenciatura acadêmica nos orienta a seguir” (E02).</p> <p>“sim, porque quando você escolhe trabalhar com a educação, você já deve ter a ciência que e uma profissão muito difícil, pela sua desvalorização profissional, a sobrecarga de trabalho, o baixo salário (...)” (E03).</p> <p>“um bom professor busca focar em suas metas e objetivos, e constante evolução, se preparar sempre para maiores desafios, e ser licenciada ajudou muito” (E04).</p> <p>“entendo a formação inicial como de suma importância p o trabalho docente, porém, não acredito que foi o suficiente. Existem lacunas na licenciatura que somente a prática, o cotidiano, a experiência podem preencher” (E05).</p> <p>“Acredito que ninguém conclui a licenciatura e se sente 100% preparado. Eu pelo menos não me sentia, a minha segurança veio com a experiência e prática no decorrer dos anos” (E06).</p> <p>“A licenciatura forneceu uma base sólida de conhecimentos teóricos e práticos, além de desenvolver habilidades essenciais como a capacidade de pesquisa, análise crítica e trabalho em equipa. No entanto, existem sempre nuances e situações específicas do trabalho que só são compreendidas plenamente com a experiência prática” (E07).</p> <p>“(…) acredito que não, apesar de que a licenciatura teve papel imprescindível nesse preparo, ocorre que a dinâmica educacional de formação não possui o mesmo cenário de quando você começa atuar posteriormente” (E08).</p> <p>“Totalmente não me preparou para o mercado de trabalho. No que diz respeito aos conteúdos sim, porém no cotidiano de sala de aula não, inclusive quando se trata de crianças e adolescentes com necessidades especiais, não tivemos nenhuma disciplina que nos ensinasse como trabalhar com estes alunos” (E09).</p> <p>“Eu já atuava com professor antes da licenciatura, mas ela imprescindível para aprimorar meus conhecimentos” (E10).</p> <p>“Em partes, teoricamente tudo é muito fácil e enriquecedor, na prática é que vemos os desafios e dificuldades no espaço escolar” (E11).</p>
Docência	<p>“o trabalho como professor frequentemente exige um nível de conhecimento, habilidades e formação que pode exceder o que foi adquirido durante a Licenciatura, porém é importante sempre se atualizar sobre novas abordagens pedagógicas e técnicas de ensino, participar de curso em formações continuadas” (E01).</p> <p>“é fundamental entender que (...) a prática docente vai além da formação inicial, exigindo um comprometimento contínuo com o aprendizado e a adaptação às novas demandas educacionais” (E01).</p> <p>“A necessidade de estar sempre atualizando novas formas e ideias, na busca de uma melhor aprendizagem para mim e aos meus alunos” (E02).</p>

	<p>“meu trabalho me permitiu ganhar mais experiencia, conforme os anos vão se passando. A licenciatura me permitiu a formação, e a experiencia eu fui ganhando com cada aluno sendo alfabetizado ano por ano” (E03).</p> <p>“A formação do professor tem que ser contínua, os cursos ajudam muito o aperfeiçoamento da prática docente” (E04).</p> <p>“100% do meu trabalho, a cada dia, a experiência aprimora os conhecimentos adquiridos na formação” (E06).</p> <p>“Meu trabalho tem demandado um aprofundamento constante de conhecimentos e habilidades que vão além do que foi abordado durante a licenciatura. A evolução tecnológica e as mudanças nas dinâmicas na escola exigem uma atualização contínua, através de cursos de formação e autoestudo etc... Além disso, habilidades como gestão de projetos, liderança e conhecimento de novas ferramentas tecnológicas são frequentemente utilizadas” (E07).</p> <p>“(…)A licenciatura deixou lacunas de formação e isso requer de cada um o preenchimento dessas lacunas com mais conhecimento e a minha atuação no trabalho depende dessa busca incessante por mais conhecimento, ou seja, essa atuação docente está intrinsecamente ligada as demandas advindas de meu trabalho como docente” (E08).</p> <p>“Na medida em que hoje em dia alguns alunos tem uma certa preparação, muitos aprendem através das mídias, e se o professor não tiver preparado realmente, ele terá dificuldades. Por isso ao assumir uma sala de aula, o professor tem que dominar os assuntos referentes a sua matéria, ensino e ano. Pois no decorrer de sua pratica terá alunos que nos instigarão e precisamos passar aos discentes estes domínios” (E09).</p> <p>“Acredito que se mensurar a medida, seria de 100 %. Hoje agradeço pelos conhecimentos adquiridos na graduação” (E10).</p> <p>“Todo ano é diferente, toda turma é diferente, então busco um trabalho de construção do conhecimento pautado na motivação com atividades diversificadas e de interesse dos discentes. Hoje, como falei temos que nos reinventarmos e em muitos casos nos adequarmos a realidade para possamos atingir nossos objetivos ou parte deles” (E11).</p>
Desafios	<p>“A priori foi colocar em pratica tudo o que aprendi na teoria pois na faculdade tudo é muito organizado e encantador e ao se deparar com a realidade de uma sala de aula e ver que nem tudo é o que parece na teoria o professor fica um pouco sem rumo” (E01).</p> <p>“A falta de formações pedagógicas relacionadas a assuntos específicos, que possibilitassem ferramentas educacionais (...) relacionadas as crianças especiais e suas necessidades escolares” (E02).</p> <p>“foi encontrar uma forma de obter uma relação de confiança entre gestão escolar, pais e alunos, pois como iniciante temos o medo de não conseguir alfabetizar uma grande quantidade de crianças em sala de aula” (E03).</p> <p>“os maiores desafios são as coisas que não se aprende na formação inicial, a sobrecarga de trabalho que tinha na época e o baixo salário” (E04).</p>

	<p>“Ingressei na carreira docente no ano de 2003, quando passei no concurso público. Naquele período para se tornar professor não era necessário ter nível superior, bastava ter a habilitação em magistério, que seria nos dias atuais, o ensino médio. (...) Então fui aprendendo com o dia a dia na escola, eu lecionava a tarde e fazia a faculdade a noite, mas é óbvio que a formação te dá um suporte teórica enorme, mas a experiência e prática do dia a dia é que vai lapidando nosso trabalho como professor” (E05).</p> <p>“Falta de materiais pedagógicos; Falta de quadra e ainda, quadra coberta; Ter que se locomover com alunos/crianças pela rua até chegar a quadra de igreja onde eram realizadas as práticas corporais” (E06).</p> <p>“Nos primeiros anos de profissão, os principais desafios foi a adaptação ao ambiente de trabalho, a aplicação prática dos conhecimentos teóricos adquiridos na licenciatura e a construção de uma rede de contatos profissionais” (E07).</p> <p>“(…) tentar pôr em prática tudo aquilo que você aprende durante os anos na universidade, porque a realidade da sala de aula, no seu cotidiano, as coisas não se desenrolam, não se desdobram da forma como nos é repassada e as implicações disso afetam diretamente a forma como você exerce a sua função e consequentemente criou-se outras demandas profissionais” (E08).</p> <p>“Foram vários os desafios que enfrentei no início da minha profissão, primeiramente por ter começado como celetista, sentia por parte de alguns colegas um certo preconceito, devido não ser estatutária, outro fator foi a idade, observava que me diminuía, por acharem que não tinha capacidade de reger uma sala de aula. Na praxi de sala de aula houve vários desafios, dentre eles utilizar o diário de classe e os planejamentos bimestrais” (E09).</p> <p>“Os desafios iniciais foi adquirir confiança na aplicação dos conteúdos por receio de não estar aquém dos preceitos pedagógicos” (E10).</p> <p>“Um dos maiores desafios enfrentados no início da minha carreira foi a falta de material didático e de apoio às aulas. Muito difícil você querer desenvolver uma aula e não ter material necessário para sua prática pedagógica” (E11).</p>
--	--