

Trajетória profissional docente: um olhar a partir da atuação cotidiana de professores numa escola da rede pública de ensino¹

Professional teaching trajectory: a look at the daily work of teachers in a public school

Trayectoria profesional docente: una mirada al trabajo cotidiano de los docentes en una escuela pública

Andreiza Irias da Silva Martins²

Jairo Antônio da Paixão³

Wânia Maria Guimarães Lacerda⁴

Marlice de Oliveira e Nogueira⁵

Resumo: Este artigo analisa as trajetórias profissionais de professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal, com ênfase no papel da escola como espaço social e educativo influenciador do desenvolvimento docente. Parte-se da constatação, observada na experiência em gestão educacional, de que persistem lacunas entre a formação inicial e a prática pedagógica, assim como desafios relacionados à gestão do processo de ensino-aprendizagem, à qualidade das relações pedagógicas e à articulação colaborativa entre os docentes. A investigação, de natureza qualitativa, baseou-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores (dois homens e duas mulheres), todos vinculados ao quadro efetivo da mesma instituição, buscando contemplar distintas perspectivas de gênero. Os dados foram analisados por meio da análise de conteúdo temática, priorizando uma abordagem interpretativa que valoriza a compreensão qualitativa dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências. Os resultados indicam que a escola se configura como um espaço essencial não apenas para a aprendizagem discente, mas também para o desenvolvimento profissional contínuo dos professores. No entanto, esse potencial formativo é condicionado – e por vezes limitado – por fatores estruturais e organizacionais, tais como as condições de infraestrutura, a disponibilidade de recursos materiais e a organização pedagógica institucional. Tais elementos mostraram-se determinantes para a qualidade do ensino e para a

¹ O presente manuscrito resulta de uma dissertação de mestrado, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa, no período de 2022-2024, sob a orientação do prof. Dr. Jairo Antônio da Paixão.

² Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professora da rede municipal de ensino na cidade de Ponte Nova, Minas Gerais. Inserir minibiografia, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4218-9969>. E-mail: iriasandreiza@gmail.com

³ Doutor em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás-os-Montes e Alto D'ouro, Portugal. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação e do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Viçosa (UFV). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1413-9081>. E-mail: jairopaixao@ufv.br

⁴ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professora titular do Departamento de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Viçosa. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7665-4030> E-mail: waniamgl@ufv.br

⁵ Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto e do Programa de Pós-graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), na linha de pesquisa Desigualdades, diversidades, diferenças e práticas educativas inclusivas (DsPEI). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6295-5473> E-mail: marlicenogueira@ichs.ufop.br



própria trajetória profissional, influenciando diretamente a motivação, a criatividade e a efetividade da ação pedagógica. O estudo reforça a importância de políticas educacionais que articulem formação docente, condições de trabalho e gestão escolar, visando a um ambiente educacional mais integrado, colaborativo e propício ao desenvolvimento profissional.

Palavras-chave: Formação docente; Desenvolvimento profissional; Prática pedagógica; Infraestrutura educacional; Trabalho docente; Condições de trabalho.

Abstract: This article analyzes the professional trajectories of teachers working in the final years of elementary school in a municipal public school, emphasizing the role of the school as a social and educational space that influences teacher development. It begins with the observation, based on experience in educational management, that gaps persist between initial training and pedagogical practice, as well as challenges related to the management of the teaching-learning process, the quality of pedagogical relationships, and collaborative articulation among teachers. The qualitative research was based on semi-structured interviews conducted with four teachers (two men and two women), all permanent staff members of the same institution, seeking to encompass different gender perspectives. The data were analyzed using thematic content analysis, prioritizing an interpretive approach that values the qualitative understanding of the meanings attributed by the participants to their experiences. The results indicate that the school is an essential space not only for student learning but also for the continuous professional development of teachers. However, this formative potential is conditioned – and sometimes limited – by structural and organizational factors, such as infrastructure conditions, the availability of material resources, and the institutional pedagogical organization. These elements proved to be decisive for the quality of teaching and for the professional trajectory itself, directly influencing motivation, creativity, and the effectiveness of pedagogical action. The study reinforces the importance of educational policies that articulate teacher training, working conditions, and school management, aiming for a more integrated, collaborative educational environment conducive to professional development.

Keywords: Teacher training; Professional development; Pedagogical practice; Educational infrastructure; Teacher work; Working conditions.

Resumen: Este artículo analiza las trayectorias profesionales de docentes de los últimos años de primaria en una escuela pública municipal, enfatizando el papel de la escuela como espacio social y educativo que influye en el desarrollo docente. Parte de la observación, basada en la experiencia en gestión educativa, de que persisten brechas entre la formación inicial y la práctica pedagógica, así como desafíos relacionados con la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje, la calidad de las relaciones pedagógicas y la articulación colaborativa entre docentes. La investigación cualitativa se basó en entrevistas semiestructuradas realizadas a cuatro docentes (dos hombres y dos mujeres), todos miembros del personal permanente de la misma institución, buscando abarcar diferentes perspectivas de género. Los datos se analizaron mediante análisis de contenido temático, priorizando un enfoque interpretativo que valora la comprensión cualitativa de los significados atribuidos por los participantes a sus experiencias. Los resultados indican que la escuela es un espacio esencial no solo para el aprendizaje del alumnado, sino también para el desarrollo profesional continuo del profesorado. Sin embargo, este potencial formativo está condicionado, y en ocasiones limitado, por factores estructurales y organizativos, como las condiciones de infraestructura, la disponibilidad de recursos materiales y la organización pedagógica institucional. Estos elementos resultaron ser decisivos para la calidad de la docencia y la propia trayectoria profesional, influyendo directamente en la motivación, la creatividad y la eficacia de la acción pedagógica. El estudio refuerza la importancia de las políticas educativas que articulan la formación docente, las condiciones laborales y la gestión escolar, buscando un entorno educativo más integrado y colaborativo que favorezca el desarrollo profesional.

Palabras clave: Formación docente; Desarrollo profesional; Práctica pedagógica; Infraestructura educativa; Trabajo docente; Condiciones de trabajo.

Introdução

A docência é uma profissão complexa, cujo exercício exige uma formação inicial sólida e contínua, voltada à atualização constante do conhecimento. Por se desenvolver no âmbito das relações humanas, envolve intencionalidade pedagógica, interação interpessoal e forte dimensão subjetiva. Diferente de outras áreas, o trabalho docente se concretiza em processos comunicativos e formativos que não podem ser plenamente mensurados, pois envolvem múltiplas intersubjetividades e uma dinâmica relacional que confere singularidade à prática educativa que vai se consolidando ao longo dos anos que irá compreender as trajetórias profissionais dos professores no exercício do magistério (Gatti et al., 2019).

Ao analisar trajetórias docentes em distintos contextos educacionais, Lüdke e André (2022), evidenciam a influência significativa que a escola exerce sobre a inserção e o desenvolvimento profissional dos professores ao longo das diferentes etapas da sua trajetória profissional. As autoras destacam ainda que a prática cotidiana nas instituições escolares contribui para a formação docente, tanto por meio da colaboração entre os pares quanto pelas experiências concretas que exigem decisões autônomas e reflexivas no exercício da profissão.

Nesse cenário, a natureza essencialmente relacional e intersubjetiva do trabalho docente muitas vezes entra em conflito com os dilemas e desafios que a realidade social concreta na escola impõe à atuação do professor no magistério da educação básica. Nessa direção, uma análise aprofundada da realidade educacional contemporânea, com seus múltiplos cenários e contradições, permite desenvolver uma visão mais clara sobre os processos educativos em sua complexidade, o papel social da escola e as perspectivas de desenvolvimento humano e social que ela pode oportunizar aos alunos ao longo da educação básica em escolas da rede pública.

No exercício de suas finalidades precípua como a transmissão de conhecimento, a formação para a cidadania e a socialização, a escola contemporânea se vê atravessada por inúmeros desafios, muitos deles enraizados em sua própria história. Trata-se de uma instituição composta por pessoas, cujo objeto de trabalho também são pessoas - cada uma marcada por uma trajetória singular, permeada por história, cultura e sonhos. Portanto, é um espaço em que o trabalho é mediado essencialmente pelas relações humanas.

Comumente, essas relações se dão permeadas por tensões, colaborações, negociações, conflitos e reajustes superficiais ou profundos como afirmam Tardif e Lessard (2022). É importante destacar que a escola, enquanto espaço social é assinalada pelas transformações que ocorrem na sociedade, sendo constantemente desafiada a se

reinventar diante das novas demandas sociais, culturais e educacionais. Os autores complementam a ideia ao postularem que a escola é uma instituição social e organizacional com características próprias que influenciam diretamente o trabalho docente estabelecendo formas específicas de planejar, supervisionar, distribuir e valorizar as atividades dos professores, dentro de uma estrutura marcada por rotinas historicamente construídas e relativamente estáveis (Tardif; Lessard, 2022).

Além disso, a escola opera com ferramentas e práticas específicas como disciplinas, currículos e metas pedagógicas voltadas à formação de sujeitos, um objetivo de natureza simbólica. Esse caráter simbólico e intangível do trabalho escolar acrescenta complexidade à prática docente, exigindo dos professores um esforço contínuo de adaptação, análise e reflexão. Nesse contexto, a escola deve ser compreendida não apenas como um espaço físico de ensino, mas como um espaço social estruturado, que exerce influência significativa tanto na constituição da identidade profissional quanto nas práticas cotidianas dos docentes. Assim, compreender a escola pública como uma instituição formadora e analisar seus possíveis efeitos sobre a formação docente exige um olhar que vá além de sua função tradicional de instruir e socializar os alunos. É necessário adentrar a dinâmica interna da escola, considerando sua organização, os usos do tempo e do espaço, bem como as relações sociais estabelecidas entre professores, gestores e coordenadores pedagógicos. Nesse contexto, torna-se igualmente fundamental refletir sobre as implicações das políticas públicas - nas esferas municipal, estadual e federal - que influenciam diretamente o funcionamento da escola, seus projetos formativos e o desenvolvimento profissional contínuo dos docentes em exercício.

Ao se considerar o papel da escola como espaço de formação docente, torna-se fundamental reconhecer que os estabelecimentos escolares não são apenas locais de transmissão de saberes, mas também territórios de construção profissional, social e subjetiva dos professores. Nesse sentido, a Escola Municipal José Maria da Fonseca, localiza-se no centro histórico da cidade de Ponte Nova (MG), atende exclusivamente aos anos finais do ensino fundamental, com um total de 705 alunos distribuídos nos turnos da manhã e da tarde. A gestão da escola é composta por uma diretora e duas vice-diretoras. O quadro de servidores conta com 73 profissionais, entre professores, especialistas pedagógicos, professores de apoio à inclusão, docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE), professores de acompanhamento pedagógico, além de funcionários da área administrativa e de serviços gerais, como auxiliares de escola, auxiliares administrativos, cozinheiras, serventes de limpeza e vigias. Dos 50 professores, 35 são efetivos e 15 contratados. Entre as especialistas pedagógicas, duas são efetivas e duas contratadas. Entre os servidores administrativos, de serviços gerais e vigias, todos são efetivos. Todos os professores possuem graduação superior e pós-graduação lato sensu em suas respectivas áreas. Além disso, dois docentes possuem titulações adicionais: um com mestrado na área de Educação Física e outro na área de Matemática, além de uma

professora com doutorado na área de Geografia. Ressalta-se que, recentemente, a escola perdeu dois professores, ambos com doutorado, que buscaram outras áreas com maior valorização salarial e social. Um aspecto relevante a ser destacado é a expressiva presença de professores efetivos no corpo docente da escola, o que representa um fator favorável à continuidade do trabalho pedagógico, à consolidação de práticas formativas e à interiorização da cultura escolar. Conforme argumentam Tardif e Lessard (2022), a natureza do vínculo empregatício exerce influência significativa sobre a organização do trabalho docente, impactando diretamente a qualidade das ações desenvolvidas no cotidiano escolar.

Tendo em vista que a forma de organização, as relações interpessoais, as políticas e a cultura institucional de uma escola contribuem para a constituição da identidade docente e para a definição das práticas pedagógicas, a presente pesquisa buscou analisar as trajetórias profissionais dos professores atuantes nos anos finais do ensino fundamental, numa escola da rede pública municipal de ensino, com foco nas implicações e influências exercidas pela mesma enquanto espaço social e educativo.

A formação docente no Brasil é caracterizada por contradições entre progressos normativos e retrocessos na implementação, além de recorrentes descontinuidades perceptíveis na instabilidade das Diretrizes Curriculares Nacionais. Dados do INEP (Brasil, 2020) indicam que 50,7% dos ingressantes em licenciatura optaram por cursos a distância, enquanto 49,3% escolheram a modalidade presencial. A esse cenário somam-se a não efetivação integral do Piso Salarial Profissional Nacional (Lei nº 11.738/2008) e a morosidade na implantação de planos de carreira, conforme exemplificado no município de Ponte Nova, onde tal instrumento só foi instituído em 2024. Esses elementos evidenciam uma tensão crônica entre normativas legais e as condições reais de valorização e formação docente.

Nesse contexto nacional de fragilização da profissão, investigar como tais contradições impactam a formação e o desenvolvimento profissional dos professores dos anos finais do ensino fundamental da Escola Municipal José Maria da Fonseca (Ponte Nova/MG) torna-se relevante não apenas para expor problemas estruturais, mas para compreender como o contexto escolar específico media, ressignifica e, por vezes, potencializa ou limita essas influências externas. Os anos finais representam uma etapa crucial, que exige dos docentes competências específicas para lidar com desafios como defasagem de aprendizagem, vulnerabilidade social, diversidade cultural, inclusão e as particularidades da adolescência. No entanto, a precarização das licenciaturas e a ausência de formação continuada colocam esses profissionais diante de um paradoxo: são cobrados por práticas alinhadas à BNCC, mas sem suporte formativo adequado.

Este estudo diferencia-se por colocar a escola no centro da análise, examinando como suas condições materiais, suas dinâmicas pedagógicas, sua organização interna e seu entorno socioterritorial interferem diretamente na construção da identidade e no desenvolvimento profissional docente. A investigação parte de dados preliminares

coletados em 2024 na Escola Municipal José Maria da Fonseca, que revelam a ausência de formação continuada oferecida pela rede municipal - exemplo concreto do abismo entre diretrizes nacionais e realidade local. Além disso, evidencia a sobrecarga de trabalho, com marcante impacto sobre as docentes mulheres, que enfrentam a tripla jornada profissional, familiar e doméstica.

Ao investigar a interação concreta dos professores com esse contexto, a pesquisa busca ir além da crítica estrutural, propondo alternativas formativas ancoradas nas trajetórias reais e nas condições cotidianas da escola. Reconhece-se que a identidade docente tem raízes na infância e se desenvolve ao longo da trajetória educacional, sendo marcada por determinantes sociais, culturais, de gênero e de classe - os quais se manifestam e são constantemente negociados no ambiente escolar.

Assim, justifica-se este estudo pela necessidade de compreender como a ausência de formação continuada, as condições precárias de trabalho e as desigualdades de gênero se articulam no interior da escola e como esse contexto atua como mediador na construção da identidade profissional. A análise pretende não apenas diagnosticar desafios, mas identificar, a partir da realidade local, possibilidades de políticas educacionais mais efetivas - políticas que, em vez de idealizações abstratas, surjam das condições reais de vida e trabalho, promovendo uma valorização docente contextualizada e significativa.

Metodologia

A presente investigação fundamentou-se nos princípios de uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo-exploratório, voltada ao mapeamento das trajetórias de formação e atuação docente, por meio de entrevistas semiestruturadas, que buscam captar os significados atribuídos pelos professores às suas experiências (Devechi; Trevisan, 2010). Na sua execução, foram adotadas as diretrizes estabelecidas pela Resolução nº 510/16 da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, sendo o projeto aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Viçosa, em 11 de março de 2024, conforme Parecer nº 6.696.063.

Como instrumento de coleta de dados, adotou-se a entrevista semiestruturada, método amplamente reconhecido na abordagem qualitativa por sua eficácia em captar informações ricas e contextualizadas (Lüdke; André, 2022). De acordo com os autores, a entrevista semiestruturada se mostra particularmente adequada para investigações que buscam compreender significados subjetivos e experiências pessoais, permitindo que os participantes expressem suas perspectivas com profundidade, ao mesmo tempo que mantém o foco nos objetivos da pesquisa (Lüdke; André, 2022). As entrevistas foram previamente agendadas com cada participante, que pôde escolher o dia, o horário e o local mais adequados à sua disponibilidade.

O grupo amostral foi constituído de quatro professores (dois homens e duas mulheres), atuantes nos anos finais do ensino fundamental em uma escola da rede pública municipal da cidade de Ponte Nova (MG). A composição da amostra seguiu critérios intencionais, definidos com o objetivo de assegurar a diversidade de experiências docentes, contemplando diferentes tempos de atuação e trajetórias formativas. Buscou-se também equilibrar a participação de homens e mulheres, a fim de considerar distintas perspectivas de gênero na análise. Outro critério adotado foi o vínculo institucional, selecionando exclusivamente docentes que faziam parte do quadro efetivo de uma mesma instituição de educação básica. Para preservar o anonimato dos participantes, foram adotados pseudônimos: Djamila, Luíza, Martins e Oswaldo.

A análise dos dados se fundamentou nos princípios da análise de conteúdo (Bardin, 1977), com ênfase na categorização temática dos dados coletados, tendo como eixo norteador as três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, seguidos da inferência e da interpretação (Bardin, 1977). Na etapa de pré-análise, as entrevistas transcritas foram lidas com base nos temas utilizados no roteiro de pesquisa, buscando-se identificar tendências e padrões relevantes nos relatos dos participantes. A etapa de exploração do material teve início com os processos de codificação, categorização, recorte e classificação dos dados, conforme os princípios da análise de conteúdo propostos por Bardin (1977). A codificação envolveu a identificação de unidades de significado - como palavras, frases ou temas recorrentes - presentes nos relatos dos participantes. Em seguida, foi realizado o recorte do conteúdo, separando os trechos mais relevantes em função dos objetivos da pesquisa. Esses segmentos foram, então, organizados em categorias temáticas, permitindo uma sistematização analítica que favoreceu a interpretação dos dados à luz do problema investigado. Na etapa de tratamento dos resultados foram destacadas palavras-chave e unidades de significado ao longo dos dados sistematizados, que serviram como base para o tratamento dos resultados. Essa organização favoreceu a construção das categorias analíticas. De acordo com Bardin (1977), a elaboração das rubricas de classificação deve seguir um movimento que parte do geral para o particular, permitindo a definição de categorias capazes de representar, com precisão, os sentidos presentes nos discursos analisados. A partir das inferências e da recorrência semântica, os resultados foram dispostos em categorias. Para efeito do presente artigo, na seção Resultados e Discussão será destacada a categoria Influências do contexto da Escola Municipal José Maria da Fonseca na trajetória docente. Nesta categoria será abordada possíveis influências do ambiente escolar específico na trajetória profissional dos professores ao longo do tempo de atuação na referida escola.

Resultados e discussão

Conforme ressaltado, os participantes da pesquisa são professores efetivos na Escola Municipal José Maria da Fonseca, com tempos distintos de magistério e de

atuação na instituição. Cada um, a partir de sua trajetória individual, aponta elementos da escola que influenciam diretamente sua formação e sua prática docente, revelando como o ambiente escolar atua de forma significativa na construção de saberes, posturas e perspectivas profissionais.

No caso de Luíza, um dos aspectos que têm implicações em seu trabalho está relacionado ao capital cultural dos alunos, o que, segundo ela, define em grande medida o perfil das turmas. Ao comparar suas experiências na rede privada e na escola pública, especialmente na escola em questão, Luíza ressalta desigualdades significativas no acesso a recursos culturais, educacionais e de saúde. Como afirma: *a escola pública tem lá as suas mazelas em relação ao capital cultural de quem está ali*. (Luíza, 2024, entrevista). Luíza destaca as desigualdades relacionadas ao capital cultural dos estudantes como um fator que influencia diretamente sua prática docente. Segundo ela, há uma diferença significativa entre os alunos da rede pública e os da rede privada, especialmente no que diz respeito ao apoio familiar no processo de aprendizagem. Muitas famílias atendidas pela escola pública advêm de classes socialmente desfavorecidas e têm pouco acesso a bens culturais, o que impacta a dinâmica escolar e o desempenho dos estudantes. Em seu relato, ela destacou, *não posso cobrar daquela mãe por não saber estudar com o filho em casa*. Ela complementa a ideia ao afirmar que *na escola privada, tem mãe que também não sabe, mas que paga alguém para ensinar* (Luíza, 2024, entrevista). Para a professora, a lógica de socialização e os recursos disponíveis às famílias da rede privada fazem toda a diferença no processo educacional - diferença essa que, por sua ausência, impõe barreiras adicionais à aprendizagem dos alunos da Escola Municipal José Maria da Fonseca.

Ao mesmo tempo em que Luíza enfatiza as desigualdades no capital cultural dos alunos e suas implicações na prática docente, Thin (2006) aprofunda essa reflexão ao destacar que não é apenas o capital cultural ou escolar que influencia essas relações, mas o conjunto das práticas socializadoras das famílias. Além disso, o autor ressalta a importância de compreender o afastamento dessas práticas em relação ao modo escolar de socialização, complementando, assim, a perspectiva de Luíza sobre as dificuldades que algumas famílias enfrentam para acompanhar a escolaridade dos filhos.

Oswaldo, Djamila e Martins, reconhecem a estrutura pedagógica da Escola Municipal José Maria da Fonseca como um elemento fundamental que contribui significativamente para sua atuação docente - ainda que cada um a valorize sob diferentes perspectivas. Para Oswaldo, a organização pedagógica da instituição representa um importante diferencial, pois favorece uma prática que transcende os limites de sua disciplina. Segundo o entrevistado: *“Ajuda o nosso trabalho, ajuda a com que o professor se torne, fique mais estimulado, que o professor se torne ali amparado, ... torna também mais confiante pra desenvolver o trabalho”* (Oswaldo, 2024, entrevista). Ele destaca que essa estrutura incentiva uma abordagem mais integrada do processo de ensino e aprendizagem, além de fortalecer sua autoconfiança como professor.

Djamila, por sua vez, enfatiza o reconhecimento que recebe da equipe pedagógica da escola, algo que não experimenta em outras instituições em que atua. Ela destaca o diálogo constante e o suporte oferecido como aspectos fundamentais que a motivam a buscar novas estratégias de ensino, promovendo um ambiente de valorização e crescimento profissional contínuo. Outro aspecto destacado por Djamila, que interfere diretamente em sua prática docente, é a política adotada pela escola no período pós-pandemia em relação ao uso de celulares. Na Escola Municipal José Maria da Fonseca, os aparelhos são recolhidos no início do turno e guardados em uma caixa, sendo devolvidos apenas ao final das aulas. A orientação da escola é que os celulares sejam utilizados exclusivamente como ferramenta pedagógica. Djamila relata que, em uma das escolas onde atua, enfrenta frequentemente dificuldades para manter a atenção dos alunos, pois muitos permanecem utilizando o celular durante as aulas. Segundo seu relato: *“Porque eu tenho contexto hoje de escola em que estou dando aula e os alunos estão no celular, nem olham para a minha cara”* (Djamila, 2024, entrevista). Ela destaca que essa situação compromete o ambiente de aprendizagem, tornando o trabalho docente mais desafiador.

Essa diferença de políticas escolares sobre o uso da tecnologia em sala de aula coloca em evidência uma questão mais ampla, apontada por Petry e Amorim (2024): é preciso refletir se o uso do celular deve se restringir à mediação dos processos de ensino e aprendizagem, ou se, ao ser tratado como um fim em si mesmo, acaba desconsiderando aspectos fundamentais da formação dos estudantes. O relato de Djamila revela como a ausência de regras claras quanto ao uso desses dispositivos pode dificultar a concentração e o engajamento dos alunos.

É fundamental considerar os relatos de Djamila e Oswaldo sobre a importância da organização, das orientações e do suporte pedagógico oferecidos pela escola. Como destacam Tardif e Lessard (2022), todos os fenômenos organizacionais - formais ou informais, gerais ou específicos - afetam profundamente o trabalho docente e o status da profissão. Nesse contexto, o diálogo entre a equipe pedagógica e os professores assume um papel central. Freire (2022) reforça que o diálogo é uma condição existencial, um encontro entre sujeitos que compartilham o pensar e o agir, possibilitando a criação de novas estratégias e a transformação da realidade escolar.

A infraestrutura das escolas exerce papel fundamental na formação, no desenvolvimento profissional e na prática docente. Luíza e Martins compartilham percepções semelhantes ao destacarem a importância desses elementos para a qualidade do trabalho pedagógico. Nesse sentido, Luíza ressalta, conforme seu relato: *“biblioteca tinha que ser outra, não é? Você vê até uma coisa mínima, não é”* (Luíza, 2024, entrevista), evidenciando a carência de infraestrutura na escola, como a ausência de uma biblioteca funcional, além da falta de uma política estruturada de formação continuada que favoreça seu desenvolvimento profissional. Martins, por sua vez, manifesta o desejo de incorporar tecnologias em suas aulas e desenvolver projetos pedagógicos mais

alinhados à realidade digital vivida pelos alunos. No entanto, ele aponta que a escola não dispõe de estrutura e de ferramentas adequadas para atender a essas demandas. Segundo sua fala: *“Por exemplo, tem uma internet que não funciona; outro dia, na aula de reforço, eu queria um computador com câmera”* (Martins, 2024, entrevista), o que compromete o uso pedagógico das tecnologias e limita a adoção de práticas mais inovadoras.

A percepção de Martins e Luíza sobre a estrutura e infraestrutura da Escola Municipal José Maria da Fonseca revela diferentes aspectos que impactam diretamente a prática docente. Martins destaca a limitação dos recursos tecnológicos como um obstáculo para o desenvolvimento de projetos pedagógicos alinhados à realidade digital dos alunos. Esse ponto levantado por Martins encontra respaldo nos dados do Censo Escolar de 2023, que indicam que, embora a rede municipal possua o maior número de escolas no ensino fundamental, é a que menos dispõe de tecnologias: apenas 12,5% das escolas contam com lousa digital, 58,8% com projetor multimídia, 39,6% com computador de mesa, 34,8% com computadores portáteis para alunos e 36,7% com acesso à internet (Brasil, 2023).

Luíza destaca a falta de uma biblioteca adequada, tanto em espaço quanto em recursos materiais e humanos, além da ausência de programas de formação continuada que favoreçam o aprimoramento profissional dos professores. Essa realidade reflete um cenário mais amplo na educação pública brasileira. De acordo com o Censo Escolar de 2023, apenas 32% das escolas públicas contam com bibliotecas, o que evidencia uma lacuna estrutural significativa. Esse dado se torna ainda mais preocupante quando relacionado aos resultados da pesquisa Retratos da Leitura no Brasil, realizada pelo Instituto Pró-Livro, que apontou que, pela primeira vez, o número de não leitores (53%) superou o de leitores (47%) no país. No contexto brasileiro, a infraestrutura escolar - como equipamentos, materiais didáticos e conservação do prédio - é um fator relevante para a qualidade do ensino. No entanto, a simples existência desses recursos não garante por si só uma educação eficaz. Para que tenham impacto real no processo educativo, é essencial que sejam utilizados de forma intencional, articulada ao projeto pedagógico da escola e integrados às práticas docentes (Alves; Franco, 2008).

Segundo Luíza e Djamila, a escola não está vinculada a uma comunidade específica, o que faz com que receba um público socialmente mais favorecido, atraído, em parte, pela tradição e prestígio da instituição na cidade. No entanto, Djamila chama atenção para a diversidade do alunado, destacando que, apesar do perfil majoritariamente mais estável, a escola também acolhe estudantes em situação de vulnerabilidade social. Essa realidade influencia diretamente sua prática docente, conforme relata: *eu não consigo acreditar que o aluno não aprende porque não quer aprender* (Djamila, 2024, entrevista). A partir dessa percepção, Djamila busca diversificar suas estratégias de ensino, incluindo o momento de avaliação.

Martins e Oswaldo também ressaltam a diversidade dos estudantes, que vêm de diferentes bairros e, em alguns casos, de outros municípios, formando um grupo com trajetórias sociais, econômicas e culturais bastante variadas. Para Oswaldo, essa heterogeneidade é um aspecto enriquecedor, pois *essa diversidade parece flutuar mais para o lado de alunos que têm uma família mais estruturada, e esses poucos alunos carentes acabam se inserindo em um meio que é bom para eles* (Oswaldo, 2024, entrevista).

Martins adota uma visão diferente de Oswaldo em relação à heterogeneidade das turmas, especialmente no 6º ano. Enquanto Oswaldo enxerga a diversidade como uma oportunidade pedagógica, Martins defende a organização das turmas por níveis de aprendizagem. Ele relata que, em experiências anteriores, adaptava sua prática conforme o perfil da turma: nas mais avançadas, cobrava mais conteúdo; nas com mais dificuldades, utilizava estratégias mais concretas, como afirma: *trabalhava com concreto* (Martins, 2024, entrevista). Sua prática docente demonstra uma forte preocupação com o domínio dos conteúdos e com a efetividade do processo de ensino-aprendizagem.

A organização de turmas homogêneas e heterogêneas no sistema educacional é tema de debates que envolvem questões pedagógicas e de equidade. Anne Van Zanten (2011) destaca que a formação de turmas homogêneas pode ser mais favorável para o domínio da escrita e da matemática, mas menos eficaz para as ciências. Além disso, tais agrupamentos podem beneficiar mais as meninas do que os meninos e servir como fonte de progresso para alunos com dificuldades ou em desvantagem, enquanto podem limitar os avanços daqueles considerados mais fortes academicamente. A autora enfatiza a importância de compreender por que determinadas práticas ou formas de organização aprofundam as desigualdades entre os estudantes, enquanto outras contribuem para reduzi-las.

A relação entre família e escola pode ser entendida como um encontro entre sujeitos que ocupam posições sociais distintas. De um lado, estão os professores, em sua maioria pertencentes às classes médias assalariadas; de outro, as famílias dos alunos, frequentemente oriundas das camadas populares, especialmente no contexto das escolas públicas (Thin, 2006). Essas diferenças de origem e posição social influenciam diretamente as expectativas, as formas de comunicação e os níveis de envolvimento entre ambos. Assim, o sentido atribuído a essa relação é profundamente atravessado pelas desigualdades estruturais que configuram a posição objetiva de cada grupo no espaço social. Os participantes da pesquisa destacam a relevância da relação entre família e escola, reconhecendo seu impacto direto sobre as práticas docentes. No entanto, cada um traz uma leitura particular dessa interação. Luíza, por exemplo, reconhece os pais como parceiros respeitosos e compreensivos, o que contribui para um ambiente escolar mais colaborativo. No entanto, em relatos anteriores, ela também aponta limites importantes nessa parceria, sobretudo relacionados ao baixo capital cultural das famílias atendidas pela escola pública. Para a professora, muitas dessas famílias enfrentam dificuldades em criar vínculos consistentes entre os filhos e o estudo, assim como em

participar de práticas de socialização escolar mais estruturadas. Sua fala revela uma tensão: por um lado, ela valoriza o respeito e a ausência de cobranças excessivas por parte dos responsáveis; por outro, reconhece que, ao contrário das famílias da rede privada, esses pais muitas vezes não dispõem de recursos - materiais ou simbólicos - para oferecer suporte efetivo à trajetória educacional de seus filhos. Assim, a boa relação com as famílias, ainda que respeitosa, não supre os desafios estruturais impostos pelas desigualdades sociais.

Já Djamila enfatiza que sua prática é profundamente afetada pela participação da comunidade escolar. Conforme relata: *“Quando há falta de participação da família, às vezes a gente nem consegue compreender o que está acontecendo para poder ajudar, né”* (Djamila, 2024, entrevista). Ela defende a necessidade de uma ponte sólida entre escola e família, pois, sem o envolvimento familiar, torna-se difícil compreender o contexto social, econômico e cultural dos alunos e, conseqüentemente, oferecer o suporte adequado ao seu desenvolvimento.

Oswaldo compartilha de uma percepção semelhante à de Djamila e Luíza sobre a importância da participação da família na escola. Ele destaca que a presença e o envolvimento dos pais aumentam o senso de responsabilidade dos professores, fazendo com que eles se empenhem ainda mais para atender bem esses alunos e suas famílias: *então a gente tenta se esforçar mais para que esses pais sejam melhor atendidos [...]. Acho que isso muda a postura do professor, que se torna ainda mais comprometido e responsável* (Oswaldo, 2024, entrevista).

Por outro lado, Martins reconhece a importância da relação família-escola, mas tem uma visão mais crítica e diferenciada, especialmente após a pandemia. Segundo ele, a comunicação entre escola e responsáveis se tornou mais difícil, com muitos pais se posicionando contra o que é dito em sala de aula. Martins relata que, diante disso, prefere limitar o que fala aos alunos para evitar conflitos: *tudo que ele fala em sala de aula vira contra ele, então hoje ele fala apenas o que o menino quer escutar* (Martins, 2024, entrevista). Essa realidade revela desafios significativos para a construção de um diálogo efetivo entre escola e família.

Conforme García (1999), a relação entre professores e equipe pedagógica afeta diretamente não apenas a prática docente, mas também o desenvolvimento profissional dos professores. É fundamental considerar a dinâmica organizacional da escola, abrangendo o clima institucional, a estrutura de autoridade, as normas que regulam as relações entre os membros da comunidade escolar, a natureza das comunicações internas, assim como os papéis e responsabilidades de cada integrante da organização. Esses elementos, em conjunto, influenciam o funcionamento da escola e a qualidade do trabalho pedagógico.

A concepção do referido autor sobre a importância das relações no ambiente escolar se revela nos relatos dos participantes da pesquisa (García, 1999). Luíza destaca o

valor do trabalho em equipe: “Ah, se ele não tiver uma equipe parceira não sai, né” (Luíza, 2024, entrevista), ressaltando o comprometimento dos colegas como um aspecto positivo da escola. Djamila também enfatiza a colaboração entre professores e equipe pedagógica: “é a valorização daquilo que o professor faz, porque muitas das vezes eu faço alguma coisa em outra escola. Para mim parece assim, eu não estou sendo nem vista, né. Esse incentivo” (Djamila, 2024, entrevista), valorizando o diálogo e o suporte na construção de novas estratégias de ensino. De modo semelhante, Oswaldo reconhece que a organização pedagógica da escola favorece uma atuação mais integrada entre os docentes, permitindo-lhe ampliar sua prática para além da própria disciplina e fortalecendo os vínculos de confiança entre os profissionais.

Em contrapartida, Martins apresenta uma perspectiva distinta, ao relatar uma dificuldade específica relacionada ao desenvolvimento de projetos interdisciplinares. Para ele, as relações entre os colegas são marcadas por divergências nos critérios de avaliação, o que compromete a articulação entre as propostas e afeta a consistência e a seriedade do trabalho coletivo. Tardif (2021) e García (1999) destacam que o trabalho docente historicamente se constituiu de forma isolada e individualizada. A organização da escola e a divisão do trabalho muitas vezes reforçam esse isolamento, dificultando a construção de práticas colaborativas. O professor é frequentemente visto como o único responsável por sua turma ou disciplina, o que limita as possibilidades de trocas e cooperação entre os pares.

Os relatos dos participantes desta pesquisa evidenciam que o trabalho coletivo é amplamente valorizado pelos professores. Luíza destaca o comprometimento da equipe docente e enxerga a colaboração entre os colegas como um ponto forte da escola. Djamila compartilha dessa visão e ressalta o apoio constante da equipe pedagógica, bem como a importância do diálogo para a construção conjunta de novas estratégias de ensino. Da mesma forma, Oswaldo reconhece o papel fundamental da organização coletiva, afirmando que a integração entre os professores contribui para ampliar a perspectiva pedagógica e fortalecer os vínculos de confiança no ambiente escolar.

Esses depoimentos indicam uma valorização do trabalho coletivo por parte dos docentes, em contraste com o modelo tradicional de atuação isolada. Embora ainda existem desafios, como aponta Martins ao mencionar as dificuldades na execução de projetos interdisciplinares devido à falta de alinhamento entre os professores, há um reconhecimento crescente da importância da colaboração como caminho para o fortalecimento das práticas pedagógicas e para a superação do individualismo na docência. Dessa forma, segundo García (1999) para que haja uma transformação significativa na escola enquanto espaço de formação e aprendizagem, é necessário repensar sua organização. A promoção da cooperação entre os docentes, o apoio entre colegas e a atuação participativa da gestão escolar são elementos fundamentais para romper com a lógica do trabalho isolado e promover práticas pedagógicas mais integradas e colaborativas.

A escola deve ser compreendida como um espaço privilegiado de formação e aprendizagem, como defendem Mizukami et al. (2010). Para que esse papel se concretize, é fundamental repensar o papel da gestão escolar. Como destaca Nóvoa (2019), a gestão não pode se restringir à administração de recursos ou ao cumprimento de metas burocráticas. É necessário que diretores atuem como líderes pedagógicos, comprometidos com a construção de uma comunidade educativa. Isso implica articular projetos coletivos, promover a autonomia dos professores e valorizar o trabalho colaborativo. A centralidade atribuída a rankings e resultados padronizados compromete esse propósito, ao transformar a escola em um espaço de competição em vez de cooperação e aprendizagem compartilhada.

Em relação à gestão escolar, todos os participantes da pesquisa reconhecem que as ações da liderança, a forma de comunicação e a condução do trabalho influenciam diretamente tanto a prática docente quanto os processos de formação continuada. Cada um deles aborda aspectos distintos, conforme suas concepções e experiências no contexto da escola, evidenciando que a gestão impacta de maneiras diversas o cotidiano escolar.

Luíza ressalta que a atuação da gestão escolar tem uma influência significativa sobre sua prática docente. Ela destaca como positivo o fato de a escola promover momentos de formação no início do ano letivo, organizados pela própria equipe gestora e com recursos próprios, conforme seu relato: *“Na escola pública... muitas palestras que foram sensacionais também, eu achei, mas aí não era uma prática costumeira, né”* (Luíza, 2024, entrevista). Para ela, essas ações demonstram compromisso com o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, Luíza reforça a necessidade de maiores investimentos, programas e políticas públicas municipais voltadas para a formação continuada. Segundo ela, esses espaços formativos são fundamentais para promover trocas entre os docentes e gerar engajamento com a prática pedagógica.

Djamila traz uma reflexão importante sobre o papel da gestão escolar e seu efeito direto na prática docente. Para ela, a equipe gestora exerce influência decisiva na sua abordagem pedagógica, pois sente-se amparada e orientada no trabalho em sala de aula. Djamila afirma que o professor só consegue desenvolver plenamente sua prática quando a direção está alinhada ao trabalho pedagógico, como ressalta em seu relato: *se a direção não está com você, você consegue fazer, você não se sente motivada a fazer nada* (Djamila, 2024, entrevista).

Ela destaca que o aspecto pedagógico deve estar no centro das ações da escola, afirmando: *se a direção não tiver conhecimento das questões pedagógicas, ela não vai conseguir ajudar o professor* (Djamila, 2024, entrevista). Para ela, não basta que a gestão cuide apenas da disciplina ou da organização administrativa; é fundamental que conheça e se envolva com os processos de ensino-aprendizagem, garantindo que as decisões escolares sejam construídas coletivamente. A percepção desta professora dialoga diretamente com Nóvoa (2019) ao criticar uma visão reducionista da função do gestor

escolar como mero administrador de recursos ou executor de metas burocráticas. Para o autor, o diretor deve atuar como líder pedagógico, comprometido com a criação de uma comunidade educativa e com o fortalecimento do trabalho docente, reconhecendo a escola como um espaço de formação profissional e de construção coletiva do conhecimento.

Oswaldo compartilha uma visão positiva sobre a gestão escolar, reconhecendo o impacto que ela tem em sua prática docente. Ele se sente apoiado pela equipe gestora, especialmente no enfrentamento de questões relacionadas à disciplina, o que contribui para a resolução de problemas que surgem no dia a dia da escola.

Por outro lado, Martins apresenta uma percepção diferente sobre a gestão escolar. Ele ressalta que, sob a atual administração, os professores estão mais expostos aos conflitos envolvendo alunos e familiares. Como ele mesmo relata: *eu acho que os professores são mais expostos... estão na linha de frente... conversam com os pais sobre problemas dos alunos... ficando assim mais expostos* (Martins, 2024, entrevista). Essa exposição tem impactado negativamente sua prática, levando-o a reduzir seu nível de cobrança em sala de aula diante das dificuldades enfrentadas.

Apesar de a formação continuada estar prevista na legislação brasileira desde os anos 1990 - conforme estabelece a Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 67, ao assegurar aos docentes "formação continuada, inclusive com licenças para qualificação" -, observa-se que, mesmo com avanços significativos a partir dos anos 2000, ainda há uma falta de articulação entre estados e municípios na oferta de cursos, bem como na garantia de condições adequadas e incentivos à valorização na carreira docente. Segundo dados do INEP (2023), apenas 32% dos professores da educação básica possuem pós-graduação.

O município de Ponte Nova (MG) regulamentou, por meio da Lei Complementar nº 4.763/2024, os cargos de professores da educação básica, estabelecendo uma carga horária de 24 horas semanais, sendo 16 horas destinadas à docência (16 horas-aula) e 8 horas reservadas para atividades extraclasse, conforme previsto na Lei Federal nº 11.738/2008. De acordo com a Portaria nº 15/2022, essas atividades extraclasse incluem ações de capacitação, planejamento e avaliação (Art. 69). No entanto, apesar do respaldo legal, os relatos dos professores atuantes na Escola Municipal José Maria da Fonseca evidenciam que a falta de políticas de incentivo, aliada à ausência de condições adequadas, compromete o acesso à formação continuada e limita o desenvolvimento profissional docente.

Luíza destaca a ausência da Secretaria de Educação na implementação de programas de formação continuada, conforme seu relato: *"Ah, eu acho a Secretaria muito ausente, sabe, sei lá"* (Luíza, 2024, entrevista), reconhecendo, ainda que não compreenda totalmente seu funcionamento, a fragilidade dessas ações. Ela critica a falta de coerência e de estrutura nas políticas públicas municipais, que, segundo sua percepção, tornam-nas pouco significativas para a realidade e as necessidades dos professores. Por sua vez,

Djamila ressalta que o município não conta com um programa estruturado e contínuo de formação docente, oferecendo apenas cursos ou palestras esporádicas. Ela também aponta a ausência da concessão da licença para estudos, um direito previsto em lei, mas que não é efetivado. Ao afirmar que *educação é coisa séria, tem que estudar, ir pra sala* (Djamila, 2024, entrevista), enfatiza a importância da formação como compromisso profissional. Além disso, Djamila observa que as políticas públicas federais pouco impactam sua prática cotidiana, uma vez que sua aplicação depende da regulamentação e do apoio da gestão municipal, o que nem sempre ocorre de forma eficaz.

Por sua vez, Oswaldo afirma não perceber nenhuma política pública da Secretaria de Educação que tenha influenciado diretamente sua prática docente, segundo seu relato: *“Até agora, nenhuma, nenhum, nenhum, nenhuma ação efetiva que fez assim pensar em outras possibilidades...”* (Oswaldo, 2024, entrevista). Ele menciona apenas os encontros promovidos no início do ano letivo, organizados com recursos próprios da escola, como espaço de formação. Martins complementa essa crítica por meio do seguinte relato: *“Não, não existe projetos. Por exemplo, o que vem, ele vem de cima pra baixo, te obriga e te faz mudar a sua rota de ensino”* (Martins, 2024, entrevista), ao apontar que a Secretaria Municipal de Educação costuma implementar projetos de forma verticalizada, sem considerar as reais necessidades da escola e dos professores. Segundo ele, essas ações, além de romperem com a rotina escolar e o planejamento docente, desconsideram o diálogo com os profissionais da educação e não valorizam suas contribuições, o que compromete a efetividade das propostas e impacta negativamente o exercício da docência.

As críticas às políticas públicas educacionais aparecem como um ponto comum entre os participantes da pesquisa, ainda que com diferentes ênfases. Luíza denuncia a falta de ações concretas da gestão municipal, especialmente no que diz respeito à formação continuada. Martins critica a imposição de projetos desconectados da realidade escolar, implementados sem diálogo com os professores. Essas experiências mostram como decisões tomadas pela secretaria de educação, distantes do cotidiano das escolas, afetam diretamente a prática docente. As falas revelam distintos posicionamentos frente a esse cenário - desde a resistência crítica de Djamila até a frustração de Martins diante da ausência de coerência e escuta por parte da gestão.

Cumprе destacar que, os relatos de Djamila, Luíza, Martins e Oswaldo, demonstram que a escola exerce um papel significativo na formação dos professores, tanto ao oferecer (ou não) espaços de troca e apoio pedagógico, quanto ao estabelecer diretrizes, rotinas e políticas que afetam diretamente suas práticas e seu desenvolvimento profissional. A ausência de investimentos, de condições adequadas, de recursos e de programas e políticas municipais efetivas compromete o reconhecimento da escola como espaço de desenvolvimento profissional. Dessa forma, a escola se revela não apenas como local de atuação docente, mas também como um espaço determinante na constituição da identidade e da prática dos professores.

Conclusões

Esta investigação analisou as trajetórias profissionais dos professores dos anos finais do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Ponte Nova (MG), com foco nas implicações e influências que o espaço escolar exerce como ambiente social e formativo. Os resultados apontam questões relevantes para a literatura da área da Educação.

A escola consolida-se ao longo da carreira docente como um espaço fundamental não apenas para o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, mas também para a formação e autoformação do professor. Por meio das relações interpessoais, das práticas pedagógicas e das experiências cotidianas, os docentes engajam-se em processos de reflexão crítica e ressignificação de saberes, essenciais para a construção contínua de sua identidade profissional. Contudo, esse processo é profundamente influenciado – e frequentemente limitado – pelas condições estruturais, organizacionais e de recursos oferecidas pelo ambiente escolar.

O estudo demonstrou que as políticas escolares, ao organizarem o cotidiano institucional, impactam significativamente o processo de ensino-aprendizagem e a qualidade do ensino, afetando as relações pedagógicas, a motivação e o desenvolvimento profissional docente. Da mesma forma, a infraestrutura física e material mostrou-se determinante: sua presença qualifica o trabalho docente, enquanto sua ausência ou precariedade o compromete diretamente. Nesse sentido, a estrutura pedagógica e a infraestrutura material configuram-se como elementos centrais e interdependentes. A primeira organiza e orienta o trabalho educativo; a segunda condiciona sua efetividade, influenciando a criatividade, a motivação e, consequentemente, o desenvolvimento profissional.

A localização geográfica da escola também se revelou um fator com implicações diretas na sua política organizacional, influenciando a seleção e a permanência dos profissionais, assim como o perfil do alunado, ainda que de modo nem sempre explícito. O cenário atual é marcado por uma diversidade crescente, que parte dos docentes enxerga como oportunidade para transformações sociais, embora isso represente um desafio complexo para o processo pedagógico.

Diante desse contexto, a formação continuada emerge com centralidade, constituindo-se como um espaço indispensável de estudo e reflexão para a problematização dessa realidade. Ela permite não apenas uma compreensão aprofundada das dinâmicas locais e das múltiplas identidades presentes na escola, mas também a construção colaborativa de estratégias pedagógicas e políticas organizacionais sensíveis a essa diversidade. Nesse processo, destaca-se o trabalho coletivo dos professores, articulado entre pares e com a equipe pedagógica, no qual a colaboração, o comprometimento e o diálogo são fundamentais para um envolvimento efetivo com o ensino e a aprendizagem.

Essa dinâmica remete, por sua vez, ao papel da gestão escolar. A liderança da gestão influencia diretamente a organização do trabalho, a motivação docente, a qualidade das relações e o clima organizacional, configurando-se como um elemento estruturante para a coesão da equipe e a efetividade das práticas pedagógicas.

Entretanto, constatou-se a ausência de políticas públicas municipais voltadas à formação continuada, o que limita a capacitação permanente dos professores e restringe oportunidades de atualização metodológica, reflexão contextualizada, troca de experiências e construção coletiva de conhecimento. Essa lacuna reforça desigualdades e desvaloriza o potencial da escola como comunidade de aprendizagem.

Portanto, torna-se urgente que gestores públicos e educacionais reconheçam a necessidade de investir em infraestrutura adequada, em estruturas pedagógicas flexíveis e inclusivas e em programas sistemáticos de formação continuada, articulados a uma carreira docente que valorize a formação no próprio espaço escolar. Somente assim a instituição poderá cumprir integralmente seu duplo papel: formar estudantes e, simultaneamente, desenvolver os profissionais que nela atuam.

Por fim, recomenda-se a realização de novos estudos que ampliem a discussão sobre trajetórias docentes em outras instituições da rede pública de educação básica, expandindo os contextos de análise do fenômeno investigado.

Referências

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; FRANCO, Creso. A pesquisa em eficácia escolar no Brasil: evidências sobre o efeito das escolas e fatores associados à eficácia escolar. In: BROOKE, Nigel; SOARES, José Francisco (Orgs.). **Pesquisa em eficácia escolar: origem e trajetórias**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008. p. 482-512.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Painel de Monitoramento do Plano Nacional de Educação (PNE)**. Brasília, DF: INEP, 2023. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/painel-pne>. Acesso em: 12 set. 2024.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 148-201, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/bMskCWDphfpcb3czTXFTqr/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jan. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 81ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

GARCÍA, Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999. 207 p.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso; ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri. **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: Unesco, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. **Educação & Realidade**, v. 40, n. 2, p. 629–650, 20 mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623646132>

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 7ª ed. São Paulo: EPU, 2022. 214 p.

MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti; SILVA, Lilian Lopes Martin da; GOBBI, Márcia Aparecida Gobbi; NEVES, Maria Cristina da Silva; ARAÚJO, Silvia Maria de Souza Araújo; BARROS, Sônia Maria de Souza. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. 1. ed. 2002. 2. reimpr. 2010. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NÓVOA, António. Os Professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola. **Educação & Realidade**, v. 44, n. 3, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-623684910>

PETRY, Cleriston; AMORIM, Filipi Vieira. **Ética, docência e fenômeno digital**. Passo Fundo: EDIUPF, 2024. PDF, 7.000 KB. “Passo Fundo: EDIUPF.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª edição. Editora Vozes, 2021.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude.; O trabalho docente. **Elementos para uma teoria da docência como profissões de interações humanas**. Editora Vozes. 2022.

THIN, Daniel. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 32 maio/ago. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200002>

VAN ZANTEN, Agnès (Coord.). **Dicionário de Educação**. Petrópolis RJ. Vozes, 2011.

Recebido: 15.09.2025
Aprovado: 21.07.2026
Publicado: 08.09.2026