

## **O PARFOR COMO POSSIBILIDADE DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL PARA PROFESSORES COM NECESSIDADES FORMATIVAS EM ESCOLAS DO CAMPO NO AMAZONAS**

---

**Simone Souza Silva** – Doutora em Educação (UFAM) e docente do Colegiado de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas (CESP/UEA), e-mail: monesilvapin63@gmail.com.

**Arminda Rachel Botelho Mourão** - Doutora em Educação e docente do PPGE/UFAM, e-mail: arachel@uol.com.br.

---

### **RESUMO**

Este estudo teve por objetivo refletir a respeito do curso de Pedagogia/Parfor como possibilidade de formação profissional para professores com necessidades formativas em territórios do campo no Amazonas. Faz parte dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma escola do campo e que resultou na tese de doutorado defendida em 2017. Os autores que fundamentaram o estudo foram Arroyo (2007), Pimenta (2007), Saviani (2009), Galindo (2011), Lima (2013), Bandeira (2014) e Brzezinski (2016). A primeira etapa do estudo consistiu em uma pesquisa bibliográfica no site da CAPES em dissertações de mestrado e teses de doutorado que abordassem acerca da categoria necessidades formativas de professores. A segunda etapa do estudo consistiu na análise dos impactos do curso Parfor na atuação profissional de professores em escola do campo. A partir do estudo, constatou-se que a abordagem das necessidades formativas de professores é um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento, o que pode ajudar a (re)pensar a formação de professores, que precisa partir de uma perspectiva transformadora de educação, que mobilize os professores à tomada de consciência, sobretudo, a de que são capazes de assumir sua condição de sujeitos na luta por uma educação humanizadora, uma educação para si. Constatou, por fim, que o Parfor constitui uma política que possibilita formação inicial e continuada a professores com necessidades formativas, especialmente os professores que atuam em escolas do campo.

**Palavras-Chave:** Necessidades Formativas; Análise de Necessidades; Formação de Professores.

---

### **ABSTRACT**

This study aimed to reflect on the Pedagogy/Parfor course as a possibility of professional training for teachers with training needs in rural territories in Amazonas. It is part of the results of research carried out in a rural school that resulted in the doctoral thesis defended in 2017. The authors who supported the study were Arroyo (2007), Pimenta (2007), Saviani

(2009), Galindo (2011), Lima (2013), Bandeira (2014) and Brzezinski (2016). The first stage of the study consisted of bibliographical research on the CAPES website in master's dissertations and doctoral theses that addressed the category of teachers' training needs. The second stage of the study consisted of analyzing the impacts of the Parfor course on the professional performance of teachers in rural schools. From the study, it was found that the approach to the training needs of teachers is a field of knowledge still under construction that needs further deepening, which can help to (re)think teacher training, which needs to start from a perspective transforming education, which mobilizes teachers to become aware, above all, that they are capable of assuming their condition as subjects in the fight for a humanizing education, an education for themselves. Finally, it found that Parfor constitutes a policy that enables initial and continued training for teachers with training needs, especially teachers who work in rural schools.

**Keywords:** Training Needs; Needs Analysis; Teacher training.

---

## INTRODUÇÃO

No cenário em que vivemos, parece estarmos sempre insatisfeitos com o que fazemos, com o que somos, e com o que aprendemos. Entretanto, paradoxalmente, esse quadro de “insatisfação” é a garantia da própria sobrevivência. Isso porque a satisfação completa de nossas necessidades inviabiliza a produção, levando à estagnação (BANDEIRA, 2014).

Iniciar a reflexão deste texto com a assertiva de Bandeira (2014) foi uma escolha nossa por reconhecermos a importância dessa temática e suas implicações para a ação do professor, em sua dimensão pessoal, profissional e institucional. Essa assertiva é corroborada por Cortella (2012), que em seu livro “Não nascemos prontos! Provocações filosóficas”, traz o “surpreendente” Guimarães Rosa que dizia: “O animal satisfeito dorme” com o propósito de nos alertar contra o grande risco de cairmos na monotonia existencial, na redundância afetiva e na indigência intelectual porque “a satisfação acalma, limita, amortece”. A insatisfação, ao contrário, nos move a criar, inovar, modificar, enfim, a nos reconstruir.

E nós, professores, enquanto agentes de transformação, jamais podemos nos sentirmos satisfeitos com o estado de coisas, tal qual se apresenta no cotidiano da profissão docente. Afinal, a insatisfação humana com a realidade presente é o passo inicial para a manifestação de necessidades, pois o homem não tem apenas necessidades, é um ser que inventa ou cria suas próprias necessidades (VÁZQUEZ, 2007). *Mas, afinal, o que são*

*necessidades formativas e o que os estudos que tratam a respeito das necessidades formativas de professores revelam?*

A palavra necessidade tem várias definições, sendo marcada, pela ambiguidade podendo designar fenômenos diferentes como um desejo, um interesse, uma vontade, a precisão de alguma coisa, uma exigência que “remete para algo que falta” (PIMENTA, 2007).

Lima (2013) estudou o termo necessidade à luz do Materialismo Histórico Dialético de Marx e Engels (2002) e, posteriormente, de outros teóricos que ampliaram a compreensão desta categoria, como Leontiev (1978). Em Marx e Engels, Lima (2013, p.85) nos esclarece que “o primeiro pressuposto de toda a existência humana, e, portanto, de toda a história, é que os homens devem estar em condições de viver para fazer sua história”. Mas, antes, o homem precisa atender necessidades básicas, como “comer, beber, ter habitação, vestir-se e algumas coisas mais” (MARX; ENGELS, 2002, p. 85), o que pode ser obtido por meio do trabalho. [...] “satisfeita esta primeira necessidade, à ação de satisfazê-la e o instrumento de satisfação já adquirido conduzem a novas necessidades - e esta produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico” (MARX; ENGELS, 2002, p. 41).

De Leontiev (1978, p. 16), a autora nos traz a categoria “necessidades biológicas” e para satisfazê-las, o homem precisaria desenvolver os meios de produção que lhe assegurassem a sobrevivência dia a dia, isto porque o desenvolvimento das necessidades decorre do desenvolvimento das atividades humanas mediante o desenvolvimento dos meios para satisfazê-las. Satisfeitas essas necessidades, surgem novas necessidades, onde o “homem estabelece objetivos para si mesmo e cria novos objetos” (p. 15) e isso se constitui em primeiro fato histórico. Leontiev (1978, p. 36) propugna que o “[...] aumento da população origina novas necessidades”, uma vez que as relações que os homens estabelecem entre si e os modos de produção para sobrevivência humana os levam a criar necessidades comuns. Leontiev (1978, p. 17, grifo do autor) compreende que o “desenvolvimento da produção mental gera certas necessidades que só podem existir na presença de um ‘plano de consciência’”, ou seja, existem necessidades superiores, consideradas tão ou mais importantes que aquelas e que precisam ser supridas.

Leontiev nos adverte para o fato de que a maioria esmagadora das pessoas acaba por contentar-se com o mínimo de desenvolvimento cultural nos limites das funções que lhes são destinadas, ou seja, só tem acesso à apropriação das aquisições produzidas pela humanidade dentro de padrões miseráveis. E defende um plano de consciência para a

percepção das necessidades, por entender que quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Assim, Leontiev nos ensina que educar significa humanizar e humanizar, por sua vez, significa criar novas necessidades humanizadoras e desenvolventes.

Bandeira (2014, p. 55) afirma ser “inerente à condição existencial do homem ter necessidades, que, de fato, transcendem às questões peremptórias básicas, tais como: as biológicas, as de segurança e as sociais”. Necessidades indispensáveis à vida não se limitam à mera sobrevivência, também surgem historicamente, presentes nos aspectos culturais, hábitos, valores, de pessoas de uma determinada sociedade. Assim, desejos, preocupações e dificuldades podem ser necessidades camufladas, mas ainda não são as necessidades fundamentais e determinantes. Quanto às necessidades formativas, estas estão ligadas às necessidades de:

[...] saberes, saberes fazer e as disposições atitudinais, mobilizáveis em competências profissionais, de que carece quem quer ser ou já é professor, bem como também os desejos, expectativas e interesses de desenvolvimento profissional de que os professores possam ser portadores, na perspectiva do seu desenvolvimento ao longo da vida, da introdução de mudanças e inovações na escola e na sala de aula, e da resolução de problemas que aí possam ocorrer (ESTEVEVES, 2007, p. 8).

Esteves (2007) esclarece que os saberes propostos na formação não valem por si mesmos, mas pela verificação em concreto da sua pertinência quando se trata de mobilizar esses saberes para agir. Inclusive, segundo a autora, “muitos levantamentos de necessidades não atendem, em nada, ao contexto onde os professores trabalham nem à superação das dificuldades que aí possa haver” (ESTEVEVES, 2007, p. 8). E aponta preocupação quanto às distintas necessidades formativas tanto de candidatos a professores (formação inicial) quanto de professores já em exercício (formação contínua), visto que tudo o que os estudos apontam acerca das diferenças entre professores novatos e professores experientes, ciclos de vida e de carreira dos professores indicam tendências de ser e estar na profissão.

A definição apresentada estabelece uma distinção entre “necessidades = carências, faltas ou défices de formação” e “necessidades = desejos, expectativas ou interesses de desenvolvimento e aprofundamento de competências”. Mas, geralmente, prevalece a primeira acepção nos levantamentos feitos. Assim, “importa reconhecer outras que decorrem do projecto de desenvolvimento profissional de que o próprio professor seja

portador e que o impulsiona a querer diversificar a sua acção, inovar, aprofundar aquilo em que já é perito” (IDEM).

Diante deste quadro, a autora nos adverte que o levantamento de necessidades pode ter não apenas um, mas múltiplos enfoques possíveis: (i) o próprio professor, como pessoa e como profissional; (ii) as mudanças e as inovações a introduzir nas escolas por decisão de quem administra o sistema; (iii) a resolução de problemas de cada escola específica. E nos convida a refletir um conjunto de encargos exigentes como possibilidade para ajudar a delinear um sentido para a acção dos professores.

Ter uma concepção pessoal do mundo e da vida tão reflectida, rica e generosa quanto possível; ter um projecto de realização pessoal de que uma parte é o projecto profissional; ter uma postura problematizadora do valor da educação e da escola, assim como dos contextos e das situações concretas de aprendizagem e de formação; ter a consciência de que o seu trabalho e o modo como ele é desempenhado podem fazer a diferença; ter a consciência de que não há uma só forma de ensinar e de que a melhor é a que se revelar mais positiva para os seus alunos; encarar como normal e esperável a emergência de problemas, saber diagnosticá-los, criar hipóteses de resolução, experimentá-las e avaliar os seus efeitos; preservar e usar o espaço de autonomia de decisão que deve ser o seu; estar disposto a responder pelas suas decisões, reconhecer os limites da pedagogia e da acção dos professores e, como cidadão e profissional, exigir as condições sociais que favoreçam a acção educativa da escola - é um conjunto de encargos exigentes? Certamente. Impossível cumprir plenamente? Talvez. Mas é um ideal portador de futuro, porque ajuda a delinear um sentido para a acção dos professores e dos formadores de professores (ESTEVES, 2007, p. 11).

Conforme Galindo (2011), a temática necessidades formativas para o professor tem seu início na década de 2000 no contexto brasileiro, com pesquisas oriundas de teses e dissertações, cujos resultados apontam para “a distância de um caminho a trilhar para agregar as análises de necessidades como estratégia de formação comprometida com o desenvolvimento profissional” (GALINDO, 2011, p. 85). Argumenta que “poucos são os trabalhos que arriscam considerações voltadas ao contexto formativo geral do professor, tomando suas dimensões pessoais e culturais, bem como relações entre o campo legal das reformas educativas com o contexto social, histórico e econômico do país” (IDEM).

Na concepção de Bandeira (2014), o conceito de necessidade não se restringe ao que se aspira, ao que se prefere ou, ainda, às preocupações, mas, especialmente, com a perspectiva do movimento e da possibilidade de que, por meio do trabalho colaborativo e reflexivo, professores compreendam suas necessidades em sua multidimensionalidade, para além do lugar comum de diagnóstico. E nos adverte para o grande risco de que se a pesquisa apenas detecta as necessidades, esvazia-se da história, da vida social dos seus diretos

interventores. Insiste que não basta apenas pesquisar e constatar necessidades, é necessário que os partícipes transitem da consciência em si (consciência ingênua) para a consciência para e com o outro, no qual o processo é elucidativo e se dá de forma consciente. Assim, Bandeira (2014, p. 201) defende que “pensar e realizar a formação de professores em direção a uma perspectiva crítica passa pelo entendimento da práxis como atividade transformadora”.

A defesa de Bandeira está em consonância com o argumento de Marx, de que não basta interpretar o mundo, importa transformá-lo por meio de uma revolução radical, “a revolução de necessidades radicais, cujos pressupostos e lugares de nascimento parecem precisamente faltar” (MARX, 2005, p. 152-153). E isso exige que educadores e suas opções pedagógicas estejam no caminho de práxis revolucionária, como condição para que a educação nos possibilite desenvolvimento (VÁZQUEZ, 2007).

Barbier e Lesne (1986), precursores da análise de necessidades na proposição pedagógica e educativa, compreendem que a análise de necessidades na fase inicial da formação garantiria a adesão dos formandos àquela formação, o que, contribuiria significativamente para o trabalho a ser desenvolvido junto a eles. Estes autores valorizam a perspectiva dada pelos professores quanto às suas necessidades pessoais e profissionais, isto porque reconhecem no professor, o elemento mais importante para uma educação de qualidade.

As necessidades formativas, conforme Galindo (2011), emergem como mola propulsora de práticas de formação condizentes com a realidade dos profissionais e desafiam os processos formativos. Isto porque as relações que os professores estabelecem no trabalho, na convivência social e pessoal são fatores que influenciam significativamente na manifestação e no estabelecimento de necessidades bem como na forma em que se busca a superação delas.

Portanto, pensar as necessidades formativas dos professores só tem sentido considerando o contexto mais amplo de sua realidade socioeconômica, política e cultural concreta. Trata-se de um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento tendo em vista sua contribuição para uma educação mais humana, uma educação para si. E uma educação para si exige que os professores revelem conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade concreta, ampliem sua consciência, o que exige um

planejamento prévio do trabalho educativo, uma atitude não cotidiana e uma consciência mais profunda de seu papel social (DUARTE, 1999).

## **O PARFOR E OS IMPACTOS NA ATUAÇÃO PROFISSIONAL DE PROFESSORES NO AMAZONAS**

A ausência de um corpo de profissionais qualificados e estáveis constitui um problema complexo e impõe a necessidade de tornar a profissão docente mais atrativa, o que exige “políticas públicas de Estado, permanentes, de entrada, estabilidade, concursos, carreira e de formação precedente como exigência de entrada no corpo profissional estável [...] para as escolas do campo” (ARROYO, 2007, p. 172). Afinal, diante da problemática de necessidades formativas, os professores veem na qualificação profissional uma condição necessária para se manterem nas escolas do campo, contribuindo para os processos educativos nela desenvolvidos.

E nessa perspectiva, consideramos relevante a estratégia de formação de professores, via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (Parfor), criado para atender aos professores com cursos de: a) primeira licenciatura - para os que não tem formação superior; b) segunda licenciatura - para docentes em exercício há pelo menos três anos, que atuem em área distinta da sua formação inicial; e c) formação pedagógica - para docentes graduados, mas não licenciados. Entre os objetivos previstos no Parfor, destacamos aqui o I, que objetiva promover a melhoria da qualidade da educação básica pública e o VII, que visa ampliar as oportunidades de formação para o atendimento das políticas de educação especial, alfabetização e educação de jovens e adultos, educação indígena, educação do campo e de populações em situação de risco e vulnerabilidade social.

Por meio desta política, a professora Dore<sup>1</sup>, que trabalha há 15 anos em uma escola do campo no Município de Parintins, cursou História por meio da oferta de turma especial de 2<sup>a</sup> Licenciatura. Considerando que o curso Normal Superior, o qual havia participado anteriormente por meio do Programa de Formação e Valorização de Profissionais de Educação (PROFORMAR), lhe dava respaldo para trabalhar apenas as séries iniciais do

---

<sup>1</sup> Nome fictício para resguardar a identidade da professora

Ensino Fundamental e como ela ministrava a disciplina de História para estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental sentiu a necessidade de fazer esse curso.

A participação da professora Dore no curso de 2<sup>a</sup> licenciatura em História oferecido pelo Parfor, possibilitou-lhe “mais conhecimentos, mudanças na forma de pensar nas concepções e práticas, a perceber questões que antes não me importava, principalmente a valorizar o espaço onde vivo”. Por meio deste curso a professora viveu “a experiência concreta da metodologia do ensino com pesquisa”. E embora as “dificuldades em entender essa metodologia porque antes dessa experiência formativa não tinha a prática da pesquisa, realizei a pesquisa no lugar onde moro, a qual resultou na produção do artigo final do curso de História do Parfor” (Professora Dore, 2016).

A satisfação da realização de sua necessidade formativa configura uma realidade premente nas escolas do campo no território amazônico, nas quais, geralmente, os professores formados em uma área de licenciatura assumem disciplinas diferentes de sua formação. A situação vivida pela professora Dore se assemelha, assim, a de muitos outros professores, que vão em busca de formação profissional acreditando que esta pode gerar empregabilidade.

No entanto, as relações de trabalho que regem a profissão docente estão permeadas por imposições dos princípios da sociedade capitalista, materializadas, dentre outras formas, na falta de estabilidade na profissão, na qual:

As medidas propostas não indicam uma preocupação real com a valorização do magistério no sentido de desenvolver ações que garantam [...] um reconhecimento social que traduza o verdadeiro papel que o professor desempenha na sociedade (MAUÉS, 2011, p. 84).

Trata-se de um problema que precisa ser compreendido para além da função social destes profissionais, que apesar de suas necessidades formativas, do compromisso ético político e do engajamento social com a comunidade escolar, como é o caso da professora Dore, reconhecemos que isso não é suficiente.

Esta situação traz à tona a contradição que impera na estratégia do governo de instituir uma política de formação de professores. Está em contradição ainda com o que regulamenta o PNE (2014-2024) especificamente no que concerne à estratégia 15.9, a qual prevê:

cursos e programas especiais para assegurar formação específica na educação superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível

médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa de atuação docente, em efetivo exercício na docência.

Brzezinski (2016, p. 36), ao fazer análise desta estratégia enfatiza que a formação preconizada pela estratégia 15.9, tem sido reivindicada ao Estado pela Anfope em lutas deflagradas desde 1983, a qual defende que todo profissional da educação deve ser formado em nível superior e admitido por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual foi preparado. A autora esclarece que a Anfope acrescenta a essa reivindicação que o processo formativo deve ser fomentado com recursos públicos da União, implementado por instituições públicas de qualidade social reconhecida, de forma a destinar verba suplementares aos Estados e Municípios.

A assertiva de Brzezinski (2016) indica que a defesa de uma formação em nível superior e admissão por concurso para a função docente compatível com a área/disciplina para a qual o professor foi preparado não é nova. No entanto, na prática, este problema, que é de valorização social da profissão persiste e nesse sentido, Souza (2010, p. 347) pondera que “é preciso que nós, professores, nos mobilizemos de forma ampla e radical para lutar contra as políticas públicas educacionais contra as péssimas condições do trabalho escolar e a desvalorização de seus trabalhadores”.

Precisamos avançar mais, afinal, as políticas docentes impostas aos professores, os enfraquece e os imobiliza enquanto categoria. Neste sentido, concordamos com Saviani (2009, p. 153), quando assim se posiciona frente ao tema da formação de professores:

[...] não posso me furtar de chamar a atenção para o fato de que a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

A assertiva de Saviani é deveras pertinente, e constitui uma espécie de convite a nós professores para nos mantermos firmes e organizados, enquanto professores lutadores e construtores de outros caminhos para essa problemática. Afinal, “não só pela especificidade de nosso trabalho de formação e de pesquisa, mas por seu vínculo ético-político, cabe-nos

buscar caminhos de superação como tarefa de cada um e coletiva” (FRIGOTTO, 2011, p. 252).

Inclusive, foi nesse desafio que um pequeno grupo de professores do Centro de Estudos Superiores de Parintins se lançou ao inquietar o olhar para a realidade, aproximando o diálogo entre universidade e escolas do campo, por meio de experiências interdisciplinares no processo de formação de professores, nas quais buscou conhecer e refletir sobre as necessidades formativas e desafios educacionais inerentes aos territórios camponeses.

A partir deste compromisso o grupo de professores desenvolveu o Projeto de Extensão *Experiências didático-metodológicas interdisciplinares em escolas de educação do campo: possibilidades para dinamizar o ensino e potencializar a iniciação científica no Baixo Amazonas*, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC) através do Programa Novos Talentos (Edital nº 55/2012).

O Programa Novos Talentos foi crucial ao apoiar financeiramente práticas de ensino, pesquisa e extensão em escolas do campo, nas quais os graduandos vivenciaram ricas experiências interdisciplinares em seu processo formativo. Inicialmente, os estudantes fizeram leitura de textos que abordavam sobre educação do campo no Brasil e na Amazônia, os quais foram discutidos nas disciplinas de Estágio Supervisionado. A seguir, participaram de formação e oficinas com professores e estudantes nas escolas do campo

As dúvidas e inquietações que as leituras geraram nos licenciandos, fortalecidas no diálogo por meio das rodas de conversa e encontros de formação com os professores, oficinas com estudantes e diálogo com os comunitários constituíram um passo inicial importante de práticas de ensino, pesquisa e extensão articulados à educação do campo no Curso de Pedagogia. Tais experiências despertaram nos licenciandos o interesse por estudos da educação da classe trabalhadora camponesa, o engajamento pessoal nas lutas coletivas, firmou a escolha pela profissão docente na esperança e ousadia de ajudar a construir a educação do campo que queremos. Daí nosso compromisso, nossa busca!

## **À GUIA DE CONCLUSÃO**

Buscamos neste estudo refletir a respeito das necessidades formativas de professores que atuam em escolas do campo. No processo da reflexão, vimos que esta

abordagem não é nova, no entanto, trata-se de um campo de conhecimento ainda em construção que carece de mais aprofundamento, como forma de contribuir para (re)pensar na formação de professores.

Certamente, a busca constante por qualificação profissional advindas de necessidades formativas, como aconteceu com a professora Dore que participou do curso de 2<sup>a</sup> Licenciatura em História pelo Parfor corrobora para uma mediação dos processos educativos, ancorada em conhecimentos teóricos sólidos. Tal processo é imprescindível para alimentar a consciência crítica, que leva os professores a assumirem sua condição de sujeitos lutadores por uma educação mais humana, uma educação para si e para o outro. E é esta perspectiva de educação e de formação de professores que defendemos e, que a nosso ver, se apresenta como um dos caminhos que devemos trilhar em vista da tão necessária transformação social.

Enquanto professora de instituição de ensino superior e na condição de pesquisadora, pude constatar, por meio deste estudo, o quanto o Parfor se constitui uma política que possibilita de formação inicial e continuada a professores com necessidades formativas, especialmente os professores que atuam em escolas do campo.

Contudo, embora o Parfor tenha impactado de forma positiva na atuação profissional daquela professora, por outro lado, não atendeu à expectativa gerada em relação à estabilidade ao trabalho que ela realizava, visto que devido a questões políticas não pode continuar ministrando a disciplina para a qual se qualificou.

Tal compreensão nos impõe a necessidade de assumirmos nossa condição de professores lutadores e protagonistas, capazes de ajudar no fortalecimento de nossa categoria no enfrentamento da luta por uma formação global de professores ancorada em bases sólidas, mas também por condições dignas de trabalho e valorização social da profissão. Um dos caminhos para tal feito está em nossas ações de extensão, enquanto professores em colaborar para fortalecer as ações de Extensão e Assuntos Comunitários para consolidar a política de extensão e expandir as atividades extensionistas; reafirmando a indissociabilidade entre ensino-pesquisa-extensão.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de Professores e as Contribuições do Estágio para a aproximação com o Mundo Profissional. *In: II Congresso Nacional de Formação de Professores e XII Congresso Estadual Paulista Sobre Formação de Educadores*, Águas de Lindóia – São Paulo, 2014.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades Formativas de Professores Iniciais na produção da Práxis: Realidade e Possibilidades**. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), Universidade Federal do Piauí, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

BRZEZINSKI, Iria. Plano Nacional da Educação (2014-2024): Território em disputa em face dos projetos educacionais antagônicos? *In: BRZEZINSKI, Iria (org.). Políticas e formação de professores*. Goiânia: Ed. da PUC, Goiás, 2016 (Pós-Graduação e Pesquisa em educação: contradições e desafios para a transformação social, v. 2).

CORTELLA, Mario Sergio. **Não nascemos prontos!** provocações filosóficas. 13. ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

DUARTE, N. **A individualidade para-si**: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. Campinas: Autores Associados, 1999.

ESTEVES, Manuela. **Desafios do levantamento de necessidades formativas dos professores na sociedade do conhecimento**. *In: Conferência - Universidade do Estado de São Paulo, Campus de Araraquara, Brasil*, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 16, n. 46, jan.|abr. 2011.

GALINDO, Camila José. **Análise de necessidades de formação continuada de professores**: uma contribuição às propostas de formação. 2011. 384 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2011.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades Formativas dos Professores dos Anos Iniciais na sua Inserção no Exercício da Docência**. Presidente Prudente: [s.n], 2011.

LIMA, Ruth de Moraes. **Necessidades Formativas e Pedagógicas dos Licenciandos em Física e em Matemática**: compreensão em situações reflexivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

MARX, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**: teses sobre Feuerbach. Tradução Silvio Donizete Chagas. São Paulo: Centauro, 2002.

MAUÉS, Olgaíses Cabral. A política da OCDE para a, educação e a formação docente. A nova regulação? *In: Educação*, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 75-85, jan./abr. 2011. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5033/6130>. Acesso em: 13/04/2017.

PIMENTA, Julia Inês Pinheiro Bolota. **Necessidades Formativas e Estratégias de Formação Contínua de Professores**: observação e análise de um programa de formação de professores. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho FCLAr - UNESP de Araraquara, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Teor integral conforme edição extra do Diário Oficial da União de 26/06/2014. Campinas, SP: Autores Associados, 2014. *In: Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação*: significados, controvérsias e perspectivas.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e Educação do Campo**: uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Araraquara, 2010.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Trad. de Luiz Fernando Cardoso. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.