



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS

AGNALDO DA SILVA SILVEIRA

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O CRESCENTE ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, NA ESCOLA
MUNICIPAL GOIÁS, EM MACAPÁ**

FORTALEZA – CEARÁ

2019

AGNALDO DA SILVA SILVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O CRESCENTE ÍNDICE DE
DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, NA ESCOLA MUNICIPAL
GOIÁS, EM MACAPÁ

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Silveira, Agnaldo da Silva.

A formação continuada dos professores e o crescente índice de desenvolvimento da educação básica ? IDEB, na escola Municipal Goiás, em Macapá [recurso eletrônico] / Agnaldo da Silva Silveira. - 2019.

1 CD-ROM: il. ; 4 ¼ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 150 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas, Fortaleza, 2019.

Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Orientação: Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior.

1. Formação continuada de professores. 2. Avaliação da Educação Básica. 3. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. I. Título.

AGNALDO DA SILVA SILVEIRA

A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES E O CRESCENTE
ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB, NA
ESCOLA MUNICIPAL GOIÁS, EM MACAPÁ

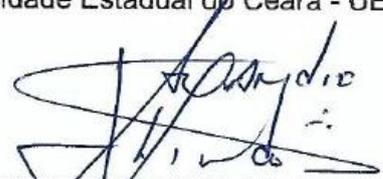
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Planejamento e Políticas Públicas do Centro de Estudos Sociais Aplicados da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Planejamento e Políticas Públicas. Área de concentração: Planejamento e Políticas Públicas.

Aprovada em: 24/06/2019

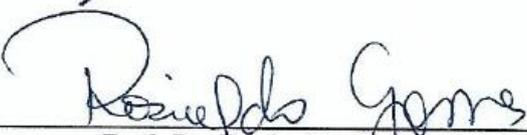
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE



Prof. Dr. Alexandre Gomes Galindo
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP



Prof. Dr. Rosivaldo Gomes
Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

A Deus, por sua misericórdia e amor.

Aos meus pais, Osmídio Alves da Silveira e Maria de Nazaré da Silva Silveira, pelo apoio, dedicação e amor dispensados durante toda a trajetória de minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua misericórdia e amor.

Ao meu pai, Osmídio Alves da Silveira.

À minha mãe, Maria de Nazaré da Silva Silveira.

À minha família, Rosilene Costa Furtado, João Victor Costa Silva e Paulo Henrique Costa Silva.

Aos professores e professoras que passaram pela minha vida escolar e me ensinaram a creditar na educação.

Em especial, ao Professor Dr. Antonio Germano Magalhães Junior, pelas orientações e apoio.

A todos os professores da Universidade Estadual do Ceará que contribuíram direta e indiretamente para a efetivação da turma do mestrado da qual tive o privilégio de fazer parte.

Aos professores da escola municipal Goiás, por sua valorosa contribuição para a pesquisa realizada.

RESUMO

O tema em debate nesse estudo: “A formação continuada dos professores e o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, na Escola Municipal Goiás, em Macapá, tendo como objetivo principal investigar a possível relação entre formação dos professores da escola e os resultados das avaliações provenientes do sistema SAEB, com foco no Ensino Fundamental I. Para isso, o estudo se apoiou nos seguintes desdobramentos: identificar o nível atual de formação dos professores da Escola pesquisada; averiguar se a formação continuada dos professores tem contribuído para o crescente IDEB da mesma; comparar o nível de formação dos professores que atuam na Escola Goiás com o nível de formação dos demais professores da rede municipal e investigar se a direção da escola contribui para a participação dos seus professores em cursos de formação continuada. Na busca por resposta à indagação proposta, realizou-se uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa, onde serviram de instrumentos: análise documental, dados estatísticos educacionais, sobretudo as publicadas provenientes do INEP, e entrevistas. Entendendo a formação continuada de professores como uma política pública, a base conceitual trilhada foi derivada da literatura geral sobre políticas públicas em sua abrangência maior, sendo que em uma dimensão mais específica, a discussão se deu apoiada na legislação educacional brasileira e seus desdobramentos para a área de capacitação docente, onde se destacam, principalmente, as deliberações pós LDBEN 9394/96, através dos programas e ações encaminhadas pelo MEC e seus órgãos colegiados. Na discussão conceitual sobre formação de professores e suas implicações na prática docente, as referências de apoio foram de teóricos que muito se detém a estudos na área em pauta, como: Alves, (1992), Veiga, (2002), Azevedo, (1997), Candau, (1996), Demo, (2012), Freitas, (2002), Hernández, (2006), Imbernón, (2002), Nóvoa, (1997), Perrenoud, (1993), Saviani, (2009), Veiga, (2002), dentre outros. Para traçar um panorama dos níveis de formação docente do quadro que compõe a rede municipal de Macapá, as análises foram centradas em informações documentais da Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), sobretudo, no Departamento de Recursos Humanos (DRH) e na Divisão de Pesquisa Educacional e Informática (DIPEI), esses dados foram comparados, nas devidas proporcionalidades, com os níveis de formação do quadro da escola campo da pesquisa. Os discursos advindos das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores e coordenadores pedagógicos, serviram de base para uma interpretação de dimensões mais qualitativas da relação formação docente-prática pedagógica-qualidade de ensino que compõe a realidade escolar. Com esse arcabouço de dados e seguindo as normativas de praxe da

pesquisa em ciências sociais, foi possível explicitar informações que corroboram para entender o problema central do estudo.

Palavras – Chave: Formação continuada de professores. Avaliação da Educação Básica. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

ABSTRACT

The theme approached in this study: “The continuing education of teachers and the growing Basic Education Development Index (IDEB) of the Municipal School Goiás, in Macapá, mainly aiming to investigate the possible relation between the education background of teachers who work at that school and the results of the assessments from the SAEB system, focused on Elementary School. For such a purpose, the study was supported in the following elements: Identifying the current professional qualifications in the researched school, verify if the continuing education of these teachers has contributed to the growing IDEB of It; compare the level of professional qualification of the teachers who work at Municipal School Goiás to the level of other teachers working for the Municipal Education System and check whether or not the school administration contributes to its teachers participation in continuing education courses. Seeking an answer for the aforementioned question, a research of qualitative and quantitative approach was carried out, the instruments of which were: documents analysis; statistic educational data, specially the one provided by INEP, and interviews. Understanding the continuing education of teachers as public policy, the undergone conceptual basis was derived from the general literature about public policies in its broader reach. However, in its specific reach, the debate was carried with constant reference to the Brazilian educational legislation and its displays to the area of teaching qualification, out of which we could highlight the post LDBEN 9393/96 deliberations and other actions carried out by MEC and its associated agencies. In the conceptual debate over the continuing education of teachers and its implications on the teaching practice, the supporting references were from thinkers who have devoted themselves to this theme for a long time, such as: Alves, (1992), Veiga, (2002), Azevedo, (1997), Candau, (1996), Demo, (2012), Freitas, (2002), Hernández, (2006), Imbernón, (2002), Nóvoa, (1997), Perrenoud, (1993), Saviani, (2009), Veiga, (2002), among others. In order to trace an overview of the levels of teaching training of the professional who compose the municipal network of Macapá, the analysis was centered in documental information from the Municipal Secretariat of Education (SEMED), specifically in the Human Resources Department (DRH) and in the Educational Research and Informatics Division (DIPEI). These data were compared, with the proper proportionality, to the training levels of the teachers working at the researched school. The speeches originated from the semi-structured interviews carried with the teachers and pedagogical coordinators were the basis for a more qualitative interpretation of the relation teacher- pedagogical practice- teaching quality which composes the school reality. Having this data framework and following the

usual normative of social science research, it was possible to explicit pieces of information which support the understanding of the core issue of this study.

Keywords: Continuing education of teachers. Basic education evaluation. Basic Education Development Index.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 -	Dados de IDEB referentes ao município de Macapá-AP.....	92
Gráfico 2 -	Dados de IDEB referentes ao município de Macapá-AP.....	93
Gráfico 3 -	Dados referentes ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização na escola Goiás e na rede Municipal de Macapá.....	95
Gráfico 4 -	Dados referentes ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização na escola Goiás e na rede Municipal de Macapá.....	96
Gráfico 5 -	Dados referentes ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização na escola Goiás e na rede Municipal de Macapá.....	97
Gráfico 6 -	Dados referentes aos resultados do IDEB obtidos pela rede municipal de Macapá – AP, e pela EMEF Goiás, nos anos de 2013, 2015 e 2017.....	98
Gráfico 7 -	Resposta dos entrevistados diante do questionamento.....	100

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Evolução da Agenda Pública Brasileira.....	33
Quadro 2 - Sujeitos informantes ou entrevistados.....	78
Quadro 3 - Dados sobre a formação de professores da rede municipal de Macapá.....	90
Quadro 4 - Dados sobre a formação de professores da EMEF Goiás.....	94
Quadro 5 - Dados sobre a formação continuada de professores da EMEF Goiás no ano de 2019.....	94

LISTA DE MAPAS

Mapa 1 -	Percentual de professores da educação básica com pós-graduação <i>lato sensu</i> ou <i>stricto sensu</i> por município.....	84
Mapa 2 -	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos iniciais por município.....	85
Mapa 3 -	Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos iniciais por município.....	86
Mapa 4 -	Percentual de escolas de educação básica com acesso à internet por município.....	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANFOPE	Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONARCFE	Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
DIPEI	Departamento de Pesquisas Educacionais e Informática
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental.
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
EUA	Estados Unidos da América
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituições de Educação Superior
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGE	Lei Geral do Ensino
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PMM	Prefeitura Municipal de Macapá.
PNAIC	Programa de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PRODOCÊNCIA	Plano de Consolidação das Licenciaturas
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade

SEMED	Secretaria Municipal de Educação de Macapá.
SESU	Secretaria de Educação Superior
UAB	Programa Universidade Aberta do Brasil
UNDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas Para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
2	POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS CONCEITUAIS.....	22
2.1	ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: (RE) FAZENDO A CAMINHADA CONCEITUAL.....	28
2.2	POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988.....	32
2.3	PONTOS RELEVANTES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	39
2.4	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E LEGISLAÇÃO.....	43
2.5	ESPECIFICIDADES DAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL NOS ÚLTIMOS ANOS.....	48
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE.....	56
3.1	CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	57
3.2	A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	61
3.3	FORMAÇÃO CONTINUADA, CARREIRA DOCENTE, PROFISSIONALISMO.....	64
4	PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....	71
4.1	NATUREZA E TIPO DE PESQUISA.....	71
4.2	O MÉTODO UTILIZADO.....	75
4.3	O CAMINHO METODOLÓGICO.....	76
4.4	LÓCUS DA PESQUISA.....	77
4.5	CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA..	79
4.6	PERÍODO DE ESTUDO.....	80
4.7	INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	80
4.8	TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS.....	81
5	O CONTEXTO DA PESQUISA E O PANORAMA APRESENTADO.....	83
5.1	PARA INÍCIO DE CONVERSA: UM BREVE CENÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA.....	83
5.2	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACAPÁ: FORMAÇÃO CONTINUADA E TITULAÇÃO ATUAL DO QUADRO DOCENTE.....	89

5.3	A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACAPÁ E OS RESULTADOS OBTIDOS NAS AVALIAÇÕES DO SAEB NOS ÚLTIMOS ANOS.....	91
5.4	A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GOIÁS: FORMAÇÃO CONTINUADA E TITULAÇÃO ATUAL DO QUADRO DOCENTE.....	93
5.5	A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GOIÁS E OS RESULTADOS OBTIDOS NAS AVALIAÇÕES DO SAEB NOS ÚLTIMOS ANOS.....	95
5.6	A INTERPRETAÇÃO DOS PROFESSORES DA EMEF GOIÁS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DESTA NO CRESCENTE IDEB DA ESCOLA.....	98
5.7	A INTERPRETAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EMEF GOIÁS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DESTA NO CRESCENTE IDEB DA ESCOLA.....	101
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
	REFERÊNCIAS.....	107
	ANEXO.....	114
	ANEXO A - TABULAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DAS ENTREVISTAS.....	115

1 INTRODUÇÃO

Existe relação entre a formação continuada dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás, em Macapá, e o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, apresentado pela mesma nos últimos anos? Esse questionamento justifica nosso interesse em compreender a dinâmica apresentada pela escola diante da formação continuada dos professores e os índices de aprendizagem dos alunos que estão sendo obtidos através de avaliações provenientes do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB.

Para isso, o estudo realizado apresentou o tema: “A formação continuada dos professores e o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, na Escola Municipal Goiás, e se apoiou nos seguintes desdobramentos: identificar o nível atual de formação dos professores da Escola pesquisada; averiguar se a formação continuada dos professores tem contribuído para o crescente IDEB da mesma; comparar o nível de formação dos professores que atuam na Escola Goiás com o nível de formação dos demais professores da rede municipal e investigar se a direção da escola contribui para a participação dos seus professores em cursos de formação continuada.

Mas antes, é importante destacar alguns fatores que nos levaram a esse objeto de estudo. O estado do Amapá convive com uma realidade de baixo desempenho nas avaliações provenientes do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Desde que essa modalidade de avaliação foi institucionalizada e começou a definir a qualidade da educação das unidades de ensino (escolas) e, em uma amplitude maior dos municípios, dos estados e do Brasil como um todo, em “notas”, o Amapá e, conseqüentemente seus 16 (dezesesseis) municípios têm apresentado rendimentos que não satisfazem as metas estabelecidas por essa política Nacional de avaliação.

Esse fenômeno é expressado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), nos três principais níveis de escolaridade nos quais os alunos são avaliados, sendo eles: final do Ensino Fundamental I (4ª série ou 5º ano), final do Ensino Fundamental II (8ª série ou 9º ano) e final do Ensino Médio (3º ano). Para exemplificar a realidade vivida neste Estado nesse quesito, o Ceará, que vem se destacando nessas avaliações, teve um IDEB de 6,7, para o 5º ano, no último certame ocorrido em 2017. Nesse mesmo ano, o Amapá obteve nota 4,5, não atingindo a meta estipulada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP), que era de 4,7. E os municípios amapaenses, Cutias,

Itaubal e Laranjal do Jari nunca atingiram suas metas de IDEB em nenhuma das edições realizadas. (INEP/MEC, 2018).

Contudo, mesmo diante dessa conjuntura, existem casos em que a realidade se apresenta diferente. Que é o caso da escola lócus da pesquisa. E foi exatamente movido pela vontade de descobrir posturas ou elementos educacionais que podem elevar os índices de aprendizagem dos alunos, e que se materializam nessas avaliações, que surgiu o problema norteador desse estudo.

Assim, o estudo se detém com maior ênfase na área de formação continuada de professores e seus reflexos no desempenho dos alunos nas avaliações que participam. Contudo, a formação docente é um segmento que se encontra dentro de uma área maior, que é o sistema Nacional de educação. Desta feita, a formação continuada de professores, assim como o sistema de avaliação da educação básica, são mecanismos de intervenção estatal que visam garantir o direito a educação e que esta seja realizada dentro de padrões de qualidade.

Nessa dimensão, é possível afirmar que o sistema de educação brasileiro compreende uma das grandes áreas das políticas públicas de Estado. No entanto, diante da magnitude desse sistema, é indispensável as divisões que o formam, além do envolvimento de atores e subestruturas para operacionalizá-lo. Dentro dessa conjuntura, encontram-se as partes do sistema responsáveis pela qualificação dos docentes e a avaliação da qualidade do ensino realizado no plano macro.

Por esse motivo, o primeiro capítulo desse trabalho discute os conceitos de Políticas Públicas em suas dimensões mais amplas, entendida como disciplina acadêmica, dentro das ciências sociais. O que nos levou aos importantes estudos realizados por Celina Souza (2006), intitulado “Políticas públicas: uma revisão da literatura” e que remete aos “pais” fundadores da área de políticas públicas, sendo eles, H. Laswel (1936), H. Simon (1957), D. Easton (1965) e L. Lindblom (1979).

Após essa discussão mais conceitual, o trabalho detém a análise de como tem se dado a efetivação das políticas públicas no Brasil, sobretudo as advindas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Sendo a educação um macro campo de atuação. O que faz-se necessário entender as especificidades e demandas dos seus segmentos menores, mas não menos importante para composição do todo. Esse entendimento parece ir de encontro ao que diz Souza (2006), ao afirmar que apesar de optar por abordagens diferentes, as definições de políticas públicas assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações,

ideologia e interesses contam, mesmo que exista diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

O entendimento acima vai de encontro ao que diz Peters (1986), para quem, a política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação e que influenciam a vida dos cidadãos. Assim, o trabalho em debate procura discutir as dimensões maiores do que se entende por políticas públicas, no que se refere aos seus conceitos e princípios dentro das ciências sociais.

A partir desse entendimento maior, o debate se faz no campo educacional, o qual é entendido como macro campo das políticas públicas, contudo, a ênfase aqui se na formação continuada de professores e o sistema de avaliação da educação básica. Nesse viés, o apoio conceitual e legal se deu, principalmente, na legislação educacional brasileira, com maior destaque para a LDBEN 9394/96, e demais deliberações que surgiram a partir dessa lei maior da educação Nacional.

Assim, o segundo capítulo versa sobre a formação continuada de professores e procuram compreender as especificidades da profissão docente. Trazendo para o debate, o que se espera do professor, quais as suas responsabilidades diante de um sistema educacional que o coloca como peça chave dentro dessa conjuntura, sendo a formação continuada, comumente colocada como imprescindível para uma atuação pedagógica eficaz e que responda aos anseios da comunidade escolar.

Esse entendimento evidencia-se, na fala de muitos teóricos da área, mas, o que diz Libâneo (2004), esclarece bem o que se espera da formação continuada. Para quem, a ideia-chave de formação continuada se dar pela participação e gestão do trabalho escolar, momento em que os professores podem aprender várias coisas, tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios.

Para apresentar maior sustentação a nossa análise, servimo-nos da contribuição de outros estudiosos do assunto como, Alves, (1992), Veiga, (2002), Azevedo, (1997), Candau, (1996), Demo, (2012), Freitas, (2002), Hernández, (2006), Imbernón, (2002), Nóvoa, (1997), Perrenoud, (1993), Saviani, (2009), Veiga, (2002)

Esses estudos nos fazem perceber que o leque de funções e de responsabilidades do professor é amplo e requer atitudes que vão muito além do exercício da docência. Engloba

fazer e posturas que vão para outras dimensões dos espaços da escola. Exige-se comprometimento, responsabilidade, trabalho coletivo, espírito cooperativo e criativo, investimento na carreira. Enfim, situa a docência como atividade complexa e que exige enfrentamento de múltiplas realidades, nas quais exige-se trabalho dinâmico, resolução de situações conflituosas, onde o aprender constante se apresenta como condição inerente a função desempenhada.

O terceiro capítulo aborda caminho metodológico percorrido para a realização da pesquisa, sendo que esta teve como base dados estatísticos fornecidos pela secretaria da escola pesquisada, pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), por publicações advindas do Ministério da Educação, através, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), além de entrevista com 12 (doze) professores e 2 (dois) coordenadores pedagógicos. Os direcionamentos referentes a pesquisa em ciências sociais, foram baseados em teóricos que tem estudos significativos na área, dentre eles podemos citar Minayo (1997), Lakatos; Marconi (2003), Trivinõs (2009), Bignardi (2009), Bogdan & Biklen (1994).

Na organização metodológica, seguiu-se etapas que partiram a realização de análises mais amplas até se chegar a elementos mais restritos ao lócus da pesquisa. Para isso, pontualmente, foram definidos: a natureza e tipo de pesquisa, o método utilizado, o caminho metodológico, lócus da pesquisa e critérios de escolha, período do estudo, instrumentos da pesquisa e técnicas de análises dos dados.

Na análise da pesquisa, e último capítulo desse trabalho, procura-se entender como os professores da escola Goiás têm se portado diante dessa realidade no período compreendido entre 2013 e 2018. Mais precisamente sobre o nível atual de formação dos docentes da escola e a participação destes nos cursos e programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED) ou aqueles que se realizam por iniciativas próprias dos professores.

Concomitante com a discussão acerca da formação, procura-se entender, através de dados estatísticos e dos discursos advindos das entrevistas realizadas, se a qualificação dos professores tem influenciado positivamente a aprendizagem dos alunos e se materializado em instrumento de elevação do IDEB, que tem se mostrado crescente nas últimas três edições da Prova Brasil na escola pesquisada.

Os dados apontaram que há um nível mais elevado na titulação acadêmica dos professores da escola Goiás, superando o que é apresentado pela rede municipal como um

todo. Outro fator que se destacou na pesquisa, foi a constatação de que 71,8% dos professores deste educandário estiveram participando de formação continuada neste ano letivo.

Diante da pergunta, O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?, os entrevistados não foram unânimes em vincular a formação continuada dos professores aos resultados obtidos no IDEB na escola nos últimos anos, contudo, a maioria afirmou existir esse vínculo. O que pode ser evidenciado na fala de uma entrevistada, que assim se manifesta: *Acredito que sim, pois professor atualizado que se permite estar em constante aprendizagem tende a atuar com mais competência em sala de aula.*

Os professores que afirmaram haver, também, outros fatores que interferem nos resultados alcançados, além da formação, deram ênfase aos projetos e a organização pedagógica como pontos importantes na conjuntura das ações pedagógicas, contudo, a maioria convergiu para o entendimento de que a formação continuada dos professores pode ter contribuído para a elevação do IDEB da escola, o que pode ser constatado com maiores detalhes na sequência deste trabalho.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS: DESAFIOS CONCEITUAIS

Para entender a conjuntura em que se encontram e como têm se institucionalizado os dois principais campos de interesse sociais em que se fundamenta o estudo que se materializa através desse trabalho, que são, a formação continuada de professores e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), é importante compreender como essas grandes áreas de serviços são dimensionados dentro das Políticas Públicas.

Antes, e justamente para entender esse processo, o presente capítulo busca conceituar e entender a genealogia das Políticas Públicas e suas dimensões mais amplas. Para isso se reporta aos estudos de teóricos que tem se dedicado a estudar o assunto, dentre eles, Souza (2006), que faz uma análise de como essa área do conhecimento se firmou como disciplina acadêmica, além de trazer para a discussão os principais teóricos que a conceituaram como tal.

A análise continua no sentido de trazer a discussão para as Políticas Públicas no Brasil, tendo a Constituição Federal de 1988 como um marco histórico. Para isso, faz uma trajetória da efetivação de algumas políticas em suas dimensões macro, onde encontram-se saúde e educação, por exemplo, e chega a campos de atuação específicos aqui pretendidos, detendo-se no objeto de estudo da pesquisa em pauta, que são, pontos relevantes das políticas de formação continuada de professores no Brasil, formação continuada de professores e legislação e as especificidades das iniciativas de formação continuada de professores no Brasil nos últimos anos e o que essas iniciativas podem influenciar a qualidade do ensino e se materializar em índices usados para quantificar o nível de ensino ofertado nas escolas, municípios, estados e no País.

Para tanto, compreender a genealogia de uma área do conhecimento é importante para melhor analisar suas transformações, suas permanências e perspectivas. A política pública entendida como área de conhecimento e disciplina acadêmica nasce nos EUA, rompendo os caminhos seguidos pela tradição europeia de estudos e pesquisas nessa área, que se empregava, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições que na produção dos governos (CELINA SOUZA, 2006).

Segundo Souza (2006, p. 22) surgiu nos Estados Unidos “o estudo da política pública no âmbito de área de conhecimento e disciplina acadêmica com o rótulo de “Policy Science”, enquanto na Europa surgiu através de teorias explicativas sobre o papel do Estado no planejamento e suas políticas setoriais”.

Do mesmo modo, na Europa, a área de política pública vai surgir como um desdobramento dos trabalhos baseados em teorias explicativas sobre o papel do Estado e de uma das mais importantes instituições do Estado que é o governo o seu representante legal, o produtor, por excelência, de políticas públicas. Nos EUA, ao contrário, a área surge no mundo acadêmico sem estabelecer relações com as bases teóricas sobre o papel do Estado, passando direto para a ênfase nos estudos sobre a ação dos governos. Dessa maneira:

houve a importância de três fatores que contribuíram para o estudo dessa área. Primeiramente o surgimento de políticas restritivas de gasto, que em países em desenvolvimento passou a ser de fundamental importância em sua agenda. Em segundo, o modo dos governos atuarem no pós-guerra, substituíram os ideais keynesianos por essas políticas de redução de gastos que implicou na importância de ter um equilíbrio entre receitas e despesas. O surgimento do terceiro fator se deu pelo fato da baixa capacidade de impulsionar o desenvolvimento econômico junto com a inclusão social dentro de uma política pública em países em desenvolvimento ou recém-democratizados, em especial os da América Latina (SOUZA, 2006, p. 20 - 21).

As políticas públicas de forma ampla são determinadas como mecanismos de intervenção ou de ação do Estado na sociedade com o desígnio de resolver problemas públicos, isto é, que comprometem um grande número de pessoas em um determinado momento histórico e em uma dada formação social.

Para definir o conceito de políticas públicas encontram-se vários embates conceituais que desafiam uma definição uma sobre essa categoria. Dessa forma, faz-se necessário definir a priori o conceito de “política” e suas variantes, assim, uma política pública “é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público e possui dois elementos fundamentais: intencionalidade pública e resposta a um problema público” (SECCHI, 2013, p. 1).

Acrescenta-se, ainda, a concepção de Bobbio (2002), que afirma que política é a atividade humana ligada à obtenção e manutenção dos recursos necessários para o exercício do poder sobre o homem.

A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. Não tinha a pretensão de ilustrar uma organização política ideal, que esboçasse as formas de se alcançar o poder e receitasse um modelo ideal de contrato social. Apesar da clara influência das obras de Montesquieu nos escritos de Tocqueville, suas compreensões estão voltadas para a análise de uma realidade sociopolítica, que buscou explicar o desenvolvimento das sociedades. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da

ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações. (CELINA SOUZA, 2006, p. 22).

A partir dessa discussão da origem da disciplina de políticas públicas, faz-se necessário apresentar algumas definições da origem da Política em seu sentido mais amplo, herdada da tradição clássica grega. Esta categoria pertence ao domínio do conhecimento prático, aquele que o homem constrói a partir de sua existência concreta, e não a partir de elaborações exclusivamente teóricas, utilizando-se como critérios para sua definição aspectos como a justiça, o bom governo, bem como as condições pelas quais seja possível atingir o bem comum.

A partir desse dado, há diferentes perspectivas acerca do que seja a Política. Para alguns, seguindo a linha do grande filósofo da antiguidade grega, Aristóteles (século IV a. C), a Política não visa apenas possibilitar um modo de vida qualquer (em uma perspectiva mais genérica) ou a troca econômica ou a segurança, mas sim promover a vida em uma perspectiva específica, ou seja, a denominada “vida boa” (BADIA, 2002)

Nessa via, a polis, (a cidade) não seria uma associação de residentes de um mesmo lugar que teria por fim evitar injustiças mútuas e facilitar as trocas. Sua finalidade precípua seria viabilizar a “vida boa” (uma vida harmoniosa, na qual os objetivos que justificam a existência de uma vida são: ser feliz e ser útil à comunidade), sendo que as instituições da vida social são os meios para este fim (BADIA, 2002).

A partir desse entendimento fica evidente a relação da Política com as políticas públicas, uma vez que a política é um campo de ação prática para tornar a vida em coletividade mais equilibrada. Assim, espera-se o mesmo alcance das políticas públicas na contemporaneidade, apesar de muitos autores defenderem vários pontos de onde deve partir a manifestação de ação para a efetivação de uma política pública, é bem notório que o fim de uma política pública se origina da ação da política.

A relação e excelência da política, como objeto das políticas públicas podem ser definidas a partir de algumas premissas:

- 1) As sociedades contemporâneas caracterizam-se não apenas pela diferenciação social, mas também por identidades e visões de mundo específicas sobre questões como desenvolvimento e bem-estar, por exemplo.
- 2) Seus membros têm expectativas diferentes sobre a vida em sociedade, na medida em que suas ideias, valores, interesses e objetivos se distinguem.
- 3) A natureza complexa das sociedades contemporâneas implica conflito não só de objetivos (fins), mas também dos modos de atingir esses fins (meios)
- 4) Há, grosso modo, duas formas de resolver os conflitos: pela força (coerção/repressão) ou pela ação política. Esta última (ação política) tem como características principais a ação coletiva (baseada na diversidade de perspectivas

sobre fins e meios), a necessidade de aceitação da decisão alcançada e o caráter impositivo da decisão coletiva (RODRIGUES, 2010, p.14).

Brooks (1989, p. 305) definiu política pública como “uma ampla estrutura de ideias e valores dentro da quais, decisões são tomadas e a ação, ou a inação, levada a efeito por governos em relação a alguma questão ou problema”.

Nos dizeres de Chrispino (2016), a crítica de políticas públicas abrange um elemento crítico de todo o procedimento que almeja tornar palpável a política formulada, isto é, fazer a análise de políticas públicas se traduz em se preocupar com aquilo que o governo efetivamente faz.

Outro conceito muito importante nessa temática estudada é o de problema público. Segundo Secchi (2013, p.10), “o problema público é a diferença entre a situação atual e uma situação ideal possível para a realidade pública”. Esse entrave deve ter efeito em uma quantidade razoável de pessoas, ou seja, precisa ser coletivamente relevante.

Em relação ao conceito das políticas públicas, ainda não há um consenso sobre sua definição por ser um campo recente da ciência política, não existindo, portanto, um conceito único, ou melhor. Políticas públicas são um “[...] conjunto de decisões e ações destinadas à resolução de problemas políticos” (RUA, 1998, p. 731). Outra autora conceituou como:

Campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (SOUZA, 2003, p. 13).

Seguindo outra abordagem, Secchi (2014) considera que existem duas abordagens de estudos de políticas públicas: a estatista, (state centered policy-making), que “considera as políticas públicas, analiticamente, monopólio de atores estatais” e a abordagem multicêntrica, que “considera organizações privadas, organizações não governamentais, organismos multilaterais, redes de políticas públicas (policy networks), juntamente com os atores estatais, protagonistas no estabelecimento das políticas públicas” (SECCHI, 2014, p. 2).

[...] a abordagem multicêntrica [...] porque adota um enfoque mais interpretativo e, por consequência, menos positivista, do que seja a política pública [...] segundo, porque evitamos uma pré-análise de personalidade jurídica de uma organização antes de enquadrar suas políticas como sendo públicas [...] terceiro, porque essa abordagem tem implicação em um espectro grande de fenômenos [...] quarto, porque

o papel do Estado varia em cada país, e muda constantemente dentro de um mesmo país (SECCHI, 2014, p. 3).

A partir dessa análise fica evidente que o Estado moderno se sobressai em relação a outros atores no estabelecimento de políticas públicas, ou seja, o Estado possui uma centralidade na efetivação das políticas públicas.

O cerne dos conflitos conceituais de políticas públicas está limitado ao problema público. Justamente por isso, o que determina se uma política é ou não pública é a sua intencionalidade de responder a um problema público, e não se o tomador de decisão tem personalidade jurídica estatal ou não estatal. São os contornos da definição de um problema público que dão à política o adjetivo “pública” (HEIDEMANN, 2009).

Segundo a posição multicêntrica – chamada também de policêntrica-, a política pública pode ser elaborada tanto pelo Estado quanto por instituições privadas. Ou seja, as políticas públicas vão além das elaboradas pelo governo, desde que se refiram a “coisa pública”. Portanto, o que define as políticas públicas não é a autoria e sim o problema ser público.

O denominador mais comum de todas as análises de redes de políticas públicas é que a formulação de políticas públicas não é mais atribuída somente à ação do Estado enquanto ator singular e monolítico, mas resulta da interação de muitos atores distintos. A própria esfera estatal é entendida como um sistema de múltiplos atores (SCHNEIDER, 2005, p. 38).

Entretanto, há autores como o Thomas Dye (2005, p. 101), os quais defendem que “as políticas públicas são essencialmente função do Estado. Essa abordagem é chamada de estadocêntrica ou estadista”.

As abordagens sobre as políticas públicas são multifacetadas, pois não dispõem acerca de apenas uma concepção ou significado.

Percebe-se que são interessantes para o Estado, os estudos sobre as políticas públicas, justificando o número de trabalhos desenvolvidos nessa área. Além de que falar em políticas públicas encontra-se um campo muito fértil de análise, pois, a partir de sua implementação existem outras variáveis interligadas que vão dos tributos pagos pelos cidadãos até o alcance dessas políticas junto à população, ou seja, a avaliação das políticas públicas.

A Política pública pode ser definida como um conjunto de ações de atores coletivos ou individuais, que baseados em representações e amparados por instituições, buscam a realização de processos e ações a fim de atingir resultados específicos para a coletividade (LASCOURMES & LE GALÈS, 2012). Dessa maneira:

Políticas públicas” são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p.01)

Dessa maneira, política pública se define pelo agente receptor, ou seja, a coletividade, e não pelo agente executor da política. Em outra vertente, ela igualmente pode ser definida como a soma de ações, metas e planos que os governos (nacionais, estaduais ou municipais) delineiam para obter o bem-estar da sociedade e o interesse público (LOPES & AMARAL, 2008).

Unindo essas duas perspectivas é possível discorrer um conceito de Política Pública como o conjunto de ações do Estado e de entes sociais que, fundamentados em entendimentos, representações e amparados por instituições públicas ou privadas, realizam ações que tendem ao bem-estar da sociedade. Mostra-se didática para a análise, a concepção que compreende o Estado como o grande provedor das políticas públicas e a sociedade de maneira geral como o ente provocador e receptor dessas ações.

O implemento de uma política pública é antecedido por um processo político para deliberar suas diretrizes, em consonância com o programa de cada governo, e por isso cria-se um modelo no qual ocorre essa tomada de decisão.

O policy cycle é um ‘tipo puro’ idealizador do processo político, mas que na prática não costuma se efetivar da maneira como está prevista no modelo. O fato de os processos políticos reais não corresponderem ao modelo teórico não indica necessariamente que o modelo seja inadequado para explicação destes processos, mas sublinha o seu caráter como instrumento de análise. (FREY, 1999, p. 14)

O exemplo do ciclo das políticas públicas abrange a separação do processo político em estágios. Contudo, concebe-se que não há uma forma totalizada que simule com exatidão o desenvolvimento de políticas públicas, uma vez que se apresenta de diversas formas e em ocasiões distintas, ocasionando assim, um processo abstrato decorrente de uma série de atividades políticas.

Este cenário demonstra que a tomada de decisão versa no poder¹ designado nas autoridades responsáveis em indicar uma saída à questão pública implantada na agenda. Assim, a política pública se origina dessa decisão, não importando se a mesma é positiva ou

¹Já na perspectiva moderna, essa definição de poder que adotamos aqui tem inspiração na obra desenvolvida pelo sociólogo alemão Max Weber (1864-1920), para quem poder é a probabilidade de um ator social (a burocracia, por exemplo) levar a adiante sua vontade, apesar das resistências que ela enfrenta, isto é, mesmo que esta esteja em oposição à vontade do outro (RODRIGUES, 2010, p.16)

negativa, apresenta-se uma política pública tão apenas pelo fato de que a deliberação servirá como ferramenta que trará efeitos na sociedade e, logo, nos grupos sociais interessados na resolução do problema identificado.

Logo, é a partir da tomada de decisão por determinado ator que se pode analisar a legitimação da ação que desencadeia uma política pública. O modelo do policy cycle, ao separar os diversos momentos e atividades que compreendem o processo de produção de políticas públicas, permite distinguir e identificar o desempenho dos atores e instituições envolvidas, assim como suas relações de poder e competência para atuar, possibilitando o acompanhamento das ideias que se desenvolvem no curso deste processo que envolve, necessariamente, o debate democrático, tendo em vista a dinamicidade das concepções e das alternativas até a política pública ser efetivamente concretizada (RUA, 1998, p.58).

Dentro dessa perspectiva, ainda que o modelo do ciclo de políticas públicas não seja determinante, a fórmula ideal do fluxo é que a política pública deve seguir o mesmo. Ao decompor esse processo em fases, é apropriado para dar subsídio a diagnósticos dos períodos da participação de cada Poder Político. Isso serve de exemplo para entender a habilidade dos tribunais para influenciar uma tomada de decisão que lhe é oportuna difere-se do seu poder de influência para que um problema público entre na agenda governamental e que determinada medida seja implementada, significando que os três poderes constitucionais possuem capacidades distintas para envolver-se em cada uma das fases do policy cycle (RUA, 1998).

Esse modelo teórico do ciclo de políticas públicas procura sistematizar a ação do Estado a partir de recortes no processo político-administrativo, dividindo-o em etapas que correspondem a diferentes momentos na vida de uma política pública.

2.1 ESTADO E POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: (RE) FAZENDO A CAMINHADA CONCEITUAL

Certamente, é mais complexo e também mais importante expor qual a finalidade do Estado, que identificar os seus órgãos, criados justamente com o desígnio de auxiliar no alcance dos fins pretendidos. O ponto de definir a(s) finalidade(s) do Estado é essencial não somente para formar os subtipos que podem ser extraídos, mas igualmente para apresentar todas as demais particularidades que a ele se vinculam.

Por este motivo, constituindo o Estado um ente que se consolida no tempo histórico, ou seja, uma categoria de análise histórica, e não se delineando, assim, a partir de um modelo universalizável, essa posição se afasta da linha teórica positivista, ou seja, em

termos mais estrito sugere uma forma de organização do poder político que vai se construindo na Europa, aproximadamente a partir do século XIII.

A palavra “estado”, derivada do latim *status*, de modo abrangente significa a condição ou o específico modo de ser de alguma coisa, isto é, como esta se situa ou qual é a sua situação. Vinculado a uma perspectiva política, pode ser ele provisória e inicialmente pensado como um determinado território próprio e independente onde habita um determinado povo, governado por representantes políticos sob a égide de um sistema de instituições políticas, jurídicas, administrativas, econômicas, policiais etc (GÓES; LIMA, 2015, p.35).

Contudo, há outras acepções que cooperam para o vasto campo teórico do mencionado fato do surgimento do Estado. Nesta esteira de pensamento, dentre as muitas outras trazidas por importantes estudiosos, não se pode esquecer-se de mencionar a clássica e bem aceita definição estabelecida por Georg Jellinek, quando assentou ser o Estado "a corporação de um povo assentada num determinado território e dotada de um poder originário de mando" (BONAVIDES, 1997, p.47).

O significado de “Estado” durante a sua história de consolidação foi misturado com outros conceitos como, por exemplo, aqueles atribuídos a “nação” quando se objetivava acentuar seu aspecto comunitário e a “governo” quando a ênfase recaía sobre seu caráter institucional.

O Estado pode representar-se como um conjunto de pedras encaixadas. Esse encaixe é a constituição, que é um encadeamento racional das partes de uma única autoridade estatal. Mas a constituição é somente o meio para formação do Estado, não é o seu fundamento: mas uma vez, como tudo aquilo que se refere ao direito, é a forma, não substância”. Desse modo, o direito remete o indivíduo a alguma coisa que está além do direito, ou seja, a política e, desse modo, através da política, vem à tona a força unificadora que faz partejar a constituição. Portanto, o direito vem organizar e sistematizar como obra do espírito, o direito vem estabilizar a força. A força é a pulsão que não passou pela domesticação, entretanto é a força que inaugura o direito e o Estado (BOBBIO, 1991, p.89).

Essa citação estabelece a relação existente entre o direito e a política e, por conseguinte a acepção jurídica da categoria Estado. Mas, dentro de uma acepção sociológica de Estado, podem-se utilizar as palavras de Karl Marx, que diz que o Estado ao reflexo da organização da sociedade civil e essa por sua vez reflete seu modelo de organização. Dessa maneira, a relação estabelecida entre o Estado e as políticas públicas pode ser pensada, a partir da:

[...] análise das políticas públicas que apoiam-se em três noções fundamentais ligadas por uma sequência básica: fenômenos sociais aparecem, eles se tornam problemas dignos de atenção e sua solução é atribuída ao Estado. Esta afirmação colabora para a identificação e explicação de determinado problema social e seus determinantes. (MULLER E SUREL, 2002, p.51)

Em análise dessa afirmação, vale enfatizar que a política, faz analogia à ação pública e referência ao estudo do processo político da tomada de decisão e de iniciativa, ou seja, analisar:

É compreender a ação pública dos governos, as condições do seu desenvolvimento, as suas causas e condicionantes, os fatores de sucesso e de insucesso, as consequências e os efeitos dessa ação, o papel dos atores, o papel das ideias e dos fatores cognitivos, a influência dos fatores socioeconômicos e dos organismos internacionais, procurando padrões e explicações causais através da análise das instituições, dos atores, das ideias e de outras variáveis de natureza cognitiva, bem como da análise dos fatores socioeconômicos. (ARAÚJO; RODRIGUES, 2016, p.98).

Desta feita, pode-se afirmar que a análise de política se aplica a observação minuciosa do procedimento de preparação das políticas públicas, provendo uma nova concepção envolvendo a ação pública. Cabe ainda à análise, apresentar as ações do Estado, seus contrassensos no que diz respeito à elaboração e ao efeito das políticas implementadas e o sentido das condutas governamentais. O estudo de avaliação em políticas públicas, na conjuntura brasileira, encontra-se em pleno desenvolvimento.

Dessa forma, o Estado em uma sociedade capitalista passa a, aparentemente, cumprir a universalidade, mas que na realidade garante a organização e sobreposição da classe burguesa através das normas e leis caracterizando um Estado Burguês (DURIGUETO; MONTAÑO, 2011).

Nessa acepção,

O Estado é a instância que diz representar o interesse universal, mas representa o de uma classe. Ele cumpre a universalidade produzindo o interesse da classe dominante. Assim, o Estado tem a aparência da universalidade, mas a sua realidade efetiva é particular, na medida em que ele garante a organização das condições gerais de um sistema social (ou organização da produção) no qual e pelo qual a burguesia existe como classe dominante (DURIGUETO; MONTAÑO, 2011, p. 36-37).

Segundo Bobbio (1998), o pluralismo “propõe como modelo a sociedade composta por vários grupos ou centros de poder [...] aos quais é atribuída a função de limitar, controlar e contrastar [...] o centro de poder dominante, historicamente identificado como Estado” (BOBBIO, 1998, p.78).

A literatura especializada no estudo das políticas públicas apresenta discordâncias sobre o que determinaria uma política como “pública” ou não. Para começar, a abordagem estatista (state-centered policy-making) concebe apenas os atores estatais como criadores e formuladores de políticas públicas. Essa concepção leva em consideração a personalidade

jurídica do ator protagonista, isto é, “é política pública somente quando emanada de ator estatal”. (SECCHI, 2012, p. 2).

O Estado possui fundamento na procura de mecanismos para proteger a concretização, sobretudo, do princípio da igualdade “enquanto declaração constitucional inaugural da vida política em um Estado de Direito” (CARVALHO NETO, 2014, p.5).

As transformações que marcaram o surgimento do Estado Social de Direito, que sucede o Estado Liberal, não garantiram o atendimento de numerosas e complexas exigências sociais. De certo insucesso do Estado Social na tentativa de bem-estar comum, despontaram correntes que conferiram à preocupação estatal originária conteúdo inovador, pendente à realização via Poder Público da divisão da justiça social, inclusive por meio de participação popular no processo político, em decisões de governo e no controle da Administração Pública (CARVALHO NETO, 2014, p.7)

A formulação de políticas públicas é um processo dinâmico e complexo, onde “na concepção do ciclo de políticas, a política pública é considerada a resultante de uma série de atividades políticas que, agrupadas, formam o processo político” (RUA, 2009, p. 37).

A política é permeada por um jogo político e dessa relação se consolidam os processos decisórios das políticas públicas. Contudo, é totalmente plausível que a política seja ampliada em diferentes espaços, posto que os três Poderes investidos na democracia brasileira são intérpretes da Constituição, têm autonomia e competência para decidir, e conseqüentemente, gerar alguma política pública.

Expõe-se que a tomada de decisão responsável por escolher determinada política pública em detrimento de outra é competência de deliberação advinda de votação no Legislativo ou da discricionariedade do Executivo:

A formulação de políticas públicas é um conjunto de processos, incluindo pelo menos: o estabelecimento de uma agenda; a especificação das alternativas a partir das quais as escolhas são feitas; uma escolha final entre essas alternativas específicas, por meio de votação no Legislativo ou decisão presidencial; e a implementação dessa decisão. (KINGDON, 2006, p. 221).

O modelo teórico do ciclo de políticas públicas busca sistematizar a ação do estado a partir de recortes no processo político-administrativo, dividindo-o em etapas que correspondem a diferentes momentos na vida de uma política pública, com ênfase no processo de resolução de problemas, facilitando e possibilitando a investigação de “constelações de poder, redes políticas e sociais e práticas político-administrativas que se encontram tipicamente em cada fase” (FREY, 2000, p. 226). Vale ressaltar que:

as etapas são compreendidas não como um processo linear, mas como uma unidade contraditória, em que o ponto de partida não está claramente definido e atividades de

etapas distintas podem ocorrer simultaneamente ou as próprias etapas podem apresentar-se parcialmente superpostas (RUA, 2009, p. 38).

Dentro desse marco conceitual podem-se utilizar os dizeres de Kenis e Scheneider, (1991 apud ROMANO, 2007, p. 107) onde afirmam que “o Estado tem diminuído sua capacidade de definir e implementar as políticas, conseqüentemente aumentando a participação de outros atores nesse processo”. Perante essa conjuntura, compreende-se que a ocorrência de uma política pública está fortemente ligada à atuação desses atores.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS NO BRASIL: CAMINHOS PERCORRIDOS A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

Quando se pensa nas mudanças ocorridas no cenário político brasileiro, pode-se utilizar um marco temporal dessas transformações que foi a década de 80, pois muitas modificações aconteceram na preparação e implementação das políticas públicas no Brasil. Em decorrência da crise do Welfare state e dos problemas econômicos, sociais e políticos surgidos no final da década de 1970 em todo o mundo, a ação do Estado em gerar o bem estar social foi questionada. As exigências em volta da legítima eficiência da atenção social e das garantias da qualidade de vida do cidadão estimularam a contenda sobre as políticas públicas no mundo e no Brasil. Elas incidiram a conceber a maneira na qual efetivamente o Estado atua para causar o bem estar basilar da população (MELO, 2008).

Afastando-se do caráter mais ideológico e exclusivo do sistema político, as discussões sobre essas políticas decorreram dos mais diversos setores da sociedade civil e suas formulações passaram a considerar diferentes vozes, desde os burocratas do Estado até os movimentos sociais (SANTOS, 2015).

Seguindo essa vertente no Brasil, a discussão teórica e o fortalecimento desse campo efetivamente foram sentidos, principalmente, na ascensão dos governos petistas, a partir de 2003 (FERRARI; OLIVEIRA, 2017). “Da bolsa família ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), os governos de Lula e Dilma estimularam largamente a elaboração de políticas sociais e, nesse período também, a área teórica das políticas públicas ganhou notoriedade e importância” (FERRARI; OLIVEIRA, 2017, p.87)

Pode-se observar que a trajetória da agenda pública brasileira pode ser proposta em sete estágios, ao se utilizar um modelo explicativo em um quadro, que ele corrobora o

caminho da agenda que vai do princípio organizador dessa agenda até a relevância dos debates. Dessa maneira, utiliza-se o modelo pensado pelo autor (MELO 1998, p.12-13).

Quadro 1 - Evolução da Agenda Pública Brasileira

Época	Princípio organizador das políticas públicas	Efeito Esperado das políticas
Primeira Era Vargas (1930- 1945)	Integração Social e nation building	Incorporação tutelada das massas urbanas à sociedade oligárquica; a construção de uma ordem institucional que permitisse a incorporação dos novos atores à arena política.
Populismo (1945-1960)	Ampliação da Participação	Submeter as políticas à lógica do mercado político; políticas como moeda de troca política.
Crise do Populismo (1960-1964)	Redistribuição	Expansão organizacional aparato público das políticas; reformas de base permitem superar o desenvolvimento social e estagnação; “socialismo ou subdesenvolvimento
Autoritarismo Burocrático (1964-1967) (1967 - 1973)	Modernização conservadora Crescimento sem redistribuição	Submeter as políticas públicas à lógica da acumulação; reformismo conservador; expansão dos complexos empresa-riais de provisão de bens e serviços sociais; desenvolvimento social como trickle down do crescimento.
Distensão e transição (1974-1984)	Redistributivismo Conservador: “Redistribution with Growth “Banco Mundial”; primado da desigualdade sobre a pobreza absoluta no debate político	Expansão acelerada dos complexos empresariais de provisão de bens e serviços sociais, com opção moderadamente redistributiva.
Nova República	Reformismo socialdemocrata: universalismo, descentralização, transparência.	Redesenhar políticas tornando-as mais eficientes, democráticas e redistributivas; ênfase no modus operandi das políticas; eliminação do mistargeting.
Collor	Cesarismo reformista; reformas como imperativos de “governabilidade”.	Reestruturação ad hoc e pouco consistente das políticas: focalização, seletividade e redefinição do mix público-privado das políticas
Governo FHC	Instituir a Boa Governança; ação pública como fixação de regras do jogo estáveis e universalistas; primado da pobreza absoluta sobre a desigualdade no debate público	Focalização seletividade e redefinição do mix público co-privado das políticas; restaurar as bases fiscais das políticas; políticas compensatórias dos custos sociais da estabilização;

Fonte: (MELO 1998, p. 12-13)

A Era Vargas foi determinante para esse cenário, pois, a partir de 1930, pode-se estabelecer um marco para as políticas sociais, uma vez que o Estado anterior a esse período não trazia para a esfera pública questões sociais. Assim, a partir desse governo insurgiram na

agenda intervencionista do Estado brasileiro e, através desse cronograma, essas interações representaram fortes mudanças na sociedade brasileira, sobretudo pela inserção e incorporação de novos atores sociais.

A categorização em regimes políticos democráticos ou autocráticos leva em consideração a participação ou não do povo na formulação das políticas públicas, na decisão das questões fundamentais do Estado, na legitimação do sistema jurídico e na produção normativa constitucional e infraconstitucional. Neste contexto, na Constituição brasileira de 1988, a Federação, a República, o Presidencialismo e a Democracia são a forma de Estado, forma de governo, sistema de governo e regime de governo, respectivamente.

Mas, se faz necessário destacar, a reflexão do sociólogo brasileiro Pedro Demo (1988) o qual vivenciou as drásticas transformações estruturais ocorridas no Brasil, espaço de tempo remanescente ao período da Ditadura Militar (1964-1985), por meio do qual o Estado autoritário e antidemocrático concentrava em uma única figura o poder coercitivo sobre a sociedade civil para um período de redemocratização do país, de construção de direitos sociais, aberturas de espaços de participação e grandes mobilizações sociais para alcance desses resultados (DEMO, 1988).

Perante essa conjuntura política e mergulhado nesse cenário de mudanças, o autor brasileiro apresenta as políticas públicas como instrumento de Controle Social, ou seja, continua a compreensão de que o Controle Social é o meio pelo qual o Estado domina a sociedade, conceito marxista de Estado, inclusive. Entretanto, amplia-se a compreensão em relação às leis, aponta como instrumento de contenção social as políticas públicas com caráter conservador, assistencialista e liberal.

Essas mudanças contribuíram para o Estado ser o protagonista no cenário das políticas sociais para a sociedade, sendo que neste novo cenário cobra-se uma participação mais ativa e direta do Estado, a democratização dos países fez com que a população igualmente contraísse um moderno papel nesse panorama social, papel esse de lutar por seus direitos de modo efetivo.

Com isso, entende-se que as políticas públicas são formuladas e executadas pela parcela dominante da sociedade representada pelo Estado não para atender às demandas sociais, mas para alcançar o consenso da massa popular contendo as variações e contraposições sociais, assim desmobilizando organizações que de fato representam os anseios populares.

No contexto da redemocratização do Brasil, pode-se aludir à Constituição Federal de 1988, a mesma foi considerada cidadã ao receber uma série de importantes convenções e tratados internacionais sobre os mais variados institutos dos direitos humanos.

Formular políticas públicas, principalmente, mas não apenas, as sociais, após a redemocratização e a promulgação da Constituição de 1988, também foi possível graças a dois fatores conjunturais: o controle da inflação e a normalidade democrática, com a eleição direta de presidentes da República após 1994, que cumpriram seus mandatos integralmente. (SOUZA, 2003, p. 43)

Nesse sentido, o Estado brasileiro ao adquirir para si a responsabilidade de assegurar a concretização dos direitos previstos pelo ordenamento jurídico vigente, necessitaria igualmente de forças para enfrentar os diferentes interesses antagônicos existentes ao longo da história da sociedade brasileira, além de tentar romper com a linha tênue existente entre o público e o privado.

Para Bonavides, do ponto de vista material, “a constituição é o conjunto de normas pertinentes à organização do poder, à distribuição da competência, ao exercício da autoridade, à forma de governo, aos direitos da pessoa humana, tanto individuais como sociais” (BONAVIDES, 2012, p. 57).

As políticas públicas refletem em todos os setores da vida em sociedade, abrangem vários atores políticos. No Brasil, a constituição em voga de 1988, como também outras leis infraconstitucionais, garante a outros atores sociais, além do Estado, uma participação ativa na elaboração e monitoramento dessas ações. Dessa forma, pode-se inferir que:

A participação social é considerada importante elemento de gestão e componente fundamental para a elaboração das políticas públicas. As propostas do programa de governo são [ou devem ser] construídas a partir das demandas e necessidades da sociedade. Essas, na medida do possível, são incorporadas às políticas públicas (LAMBERTUCCI, 2009, p. 74).

Identifica-se que os atores são muito relevantes na ação de uma política pública. Podem influenciar direta ou indiretamente tanto os efeitos práticos como o teor dessas políticas. Também possuem alcance sobre o que se inclui ou se retira na agenda política, chegando até mesmo a sensibilizar outros atores para o problema. Assim, a constituição de políticas públicas precisa da ação da coletividade que aponte um consenso coercitivo acerca de direitos, ao considerarem-se as conjunturas da política: infinidade de opiniões divergentes.

Percebe-se uma diversidade de atores nesse cenário, há os públicos (governamentais) e os privados (não governamentais). Os agentes públicos desempenham papéis públicos e até mesmo podem ser distinguidos em duas categorias de uma forma mais

generalizada: políticos e burocratas. Os políticos são aqueles possuidores de mandato eletivo, eleitos para um mandato provisório. Já os burocratas, são os detentores de cargos e empregos públicos, sejam esses federais, municipais ou estaduais (RUAS, 1998)

Em 1988, com a participação da Sociedade Civil, foi estabelecida e aprovada a Constituição da República Federativa do Brasil. Nesse documento estava presente a instituição do Estado Democrático de Direito, também, a Democracia Direta, o Controle Social das políticas públicas e a Participação Social. A atual Carta Magna coroou os movimentos sociais da década de 1980 abarcando as demandas postas pela classe trabalhadora, na perspectiva da garantia de direitos, universalização das políticas públicas e a liberdade.

Direcionando a análise para o caso das Políticas Públicas no Brasil, pode-se inferir que os brasileiros puderam acompanhar a transformação pela qual passou a Constituição Federal de 1988, e com ela abrangeu um preceito mais amplo de seguridade social que incluiu a saúde, a previdência e a assistência social. Essa seguridade se traduz em uma proteção maior às pessoas para eventos de necessidade. Quanto à seguridade, esta se subdividiu em três espécies de seguridade social, somente a previdência social carece de subsídios previamente, assim, todos têm acesso à saúde pública e à assistência social conforme a sua necessidade. Essas garantias constitucionais ganharam contornos com uma seguridade mais inclusiva e benéfica para as classes mais carentes. Esse conceito de seguridade está mais relacionado à proteção social. Dessa maneira,

regulamentar e implementar alguns direitos sociais que foram constitucionalizados (artigo 6º da Constituição de 1988), tais como saúde, educação fundamental e assistência aos desamparados, esse último através de programas de transferência de renda e da expansão da cobertura do sistema de aposentadorias e pensões não contributivas; (SOUZA, 2003, p. 43)

Apesar disso, a política social igualmente pode estar pautada à promoção social, a qual se atenta em preparar o cidadão e integrá-lo ao mercado de trabalho, desenvolvendo as suas capacidades. Na tentativa de esclarecer esse conceito e apresentar como a operacionalização das políticas públicas, dentro do marco das garantias constitucionais supracitadas, tem-se no Brasil:

Saúde: programa de distribuição gratuita de medicamentos em sua parceria entre municípios, estados e Governo Federal por meio do Sistema Único de Saúde (SUS).
Educação: programa de reforço escolar para alunos com dificuldades de aprendizado nas disciplinas de Português e Matemática do ensino fundamental.
Segurança: instalação de Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) em comunidades carentes do Rio de Janeiro.

Gestão: metodologia: metodologia de avaliação de Desempenho Individual associado à remuneração variável para os servidores do Governo do estado de Minas Gerais.

Meio Ambiente: mecanismos de desenvolvimento limpo (MDL) criado pelo protocolo de Quioto, da Organização das Nações Unidas (ONU), como estratégia de redução das emissões de gases de efeito estufa.

Habitação: programa Minha Casa Minha Vida do governo federal em parceria com estados, municípios, bancos públicos e organizações da sociedade civil [...] (SECCHI, 2016, p.11).

Esses direitos garantidos constitucionalmente passaram a ser considerados como mecanismos de controle social por muitos estudiosos da área social. No entanto, essa análise se mostra por vezes contraditória, pois como se sabe foi um direito conquistado na Constituição Federal de 1988 pelo meio das lutas dos movimentos sociais organizados pela Sociedade Civil, e que através de sua execução são plausíveis: o acompanhamento e a construção coletiva de políticas públicas que acolha as demandas, além do alcance de novos direitos sociais.

Assim, entre as políticas sociais, a seguridade social é de relevância importância para elucidar essa relação: política social e Controle Social, porquanto está garantida que a seguridade carece de haver um “caráter democrático e descentralizado da administração, mediante gestão quadripartite, com participação dos trabalhadores, dos empregadores, dos aposentados e do Governo nos órgãos colegiados” (BRASIL, 1988).

Dentro do tripé da seguridade social, a saúde se constitui de maneira regionalizada, hierarquizada e descentralizada com a participação da sociedade. Neste aspecto destaca-se que, em meio as políticas públicas, a saúde obteve de acordo com a história a mais expressiva articulação com o Controle Social.

A área da saúde foi a primeira a criar e a institucionalizar os mecanismos de participação popular por meio de conselhos e conferências. O caráter pioneiro da área da saúde deveu-se ao papel desempenhado pelo Movimento pela Reforma Sanitária, cujo marco mais significativo foi a XIII Conferência Nacional de Saúde, realizada em 1986, que impulsionou o processo de descentralização das políticas de saúde, com a criação do Sistema Único de Saúde (SUS) (ROCHA, 2008, p.78).

Entende-se que através da organização social por meio dos movimentos, nesse caso pela Reforma Sanitária e da participação direta da sociedade no planejamento e construção da Constituição Federal e na conquista do Sistema Único de Saúde (SUS), conquista-se, igualmente, a descentralização que, em outras palavras, significa a responsabilidade das três esferas do poder na organização do sistema. Assim, a Participação Social e o Controle tornam-se mais acessíveis à população no sentido da ocupação dos

espaços decisórios “relativos à formulação das políticas e programas das ações” (BARROS, 1994).

Na sequência da promulgação da Constituição e desde meados dos anos 1990, o Governo Federal adotou uma série de medidas para colocar em prática os mandamentos constitucionais relativos às políticas públicas e aos princípios que as regem – descentralização, participação e universalização. A partir de então, dois grandes e complexos tipos de sistemas de políticas públicas foram constituídos, ambos regulados pela esfera federal. O primeiro tipo de sistema foi objeto de emendas constitucionais que definiram a participação dos entes federados nas políticas, assim como vincularam recursos das três esferas ao seu provimento. Esses sistemas podem ser rotulados de constitucionalizados e abrangem as políticas de educação básica (pré-escola e ensino fundamental) e saúde. (SOUZA, 2003, p. 45)

Essa dissertação concentra a sua análise para a política pública de educação, mais especificadamente a formação de professor. Em se tratando da participação social na política educacional, diversos grupos sociais lutam por avanços nessa área, resultando na preocupação de criar políticas públicas para garantir a oferta de uma educação de qualidade para todos como preconiza a Constituição Federal de 1988. Faz-se necessário definir o conceito de políticas públicas educacionais, sendo que:

Se “políticas públicas” é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer, políticas públicas educacionais é tudo aquilo que um governo faz ou deixa de fazer em educação. Porém, educação é um conceito muito amplo para se tratar das políticas educacionais. Isso quer dizer que políticas educacionais é um foco mais específico do tratamento da educação, que em geral se aplica às questões escolares. Em outras palavras, pode-se dizer que políticas públicas educacionais dizem respeito à educação escolar. (OLIVEIRA, 2010, p.96)

As políticas públicas educacionais implementadas no Brasil não estão pautadas, exclusivamente nas matérias relacionadas ao ingresso de crianças e adolescentes ao ambiente escolar. Essas políticas se incluem igualmente com a sociedade que é estabelecida a partir dessa educação, ou seja, o impacto que essas políticas trazem para a população.

Igualmente se pode asseverar que tais políticas são pensadas em todas as pessoas. No Brasil, as políticas públicas de todas as áreas ganharam notoriedade e atenção nos últimos anos. Entretanto, o acesso aos serviços públicos não manifesta, fundamentalmente, que a disponibilidade desses serviços seja de qualidade, ou seja, no caso exclusivo da educação, o ingresso gratuito que é conferido pelo Estado não representa diretamente a existência de uma qualidade na prestação dos serviços, nem tão pouco se as condições disponíveis para a execução dos serviços são suficientes. As políticas públicas educacionais, nesse contexto, são voltadas para enfrentar os problemas que existem nas escolas por todo o país, limitações essas que possivelmente tem restringido a qualidade da educação pública brasileira.

2.3 PONTOS RELEVANTES DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

É oportuno lembrar que a educação instrucional no Brasil começou em 1549 com a chegada dos Padres Jesuítas às terras brasileiras, durante o período Jesuítico não existia uma preocupação com a formação continuada de professores, o que existia era um doutrinamento cristão, a preocupação com a formação continuada de professores só iria ocorrer no século XIX.

De acordo com Ribeiro (1998) é somente a partir de 1827, após a implantação da Lei Geral do Ensino que perdurou até 1946 é que se passou a ter uma preocupação com a formação de docentes no Brasil, tão relevante esta Lei que este autor enfatiza que onde estavam presentes as ideias da educação como dever do Estado, da distribuição racional por todo o território nacional das escolas dos diferentes graus e da necessária graduação do processo seletivo. Nesse contexto, surge em 1835, a primeira escola normal brasileira, em Niterói, Rio de Janeiro, com o objetivo de melhorar a formação docente, cuja modalidade de ensino tinha duração de dois anos em nível secundário.

Para Souza (1998), a formação inicial de professores passou a ganhar atenção durante a República Velha no Brasil, sendo que,

Foi nesse período que escola e ensino passaram a ser vistos como objetos de estudo da pedagogia: O ritmo incessante de revisão e produção de novas concepções pedagógicas imprimiu novas dimensões ao exercício do magistério, provocando mudanças na condução do trabalho docente. Ser professor passa a pressupor um profissional atualizado, estudioso e dinâmico. Em 1908, José Lourenço Rodrigues, então inspetor geral do ensino, mencionou pela primeira vez a necessidade de que o Estado de São Paulo se dispusesse a seguir o modelo de aperfeiçoamento de professores adotado em outros países. Destaca, assim, a importância de que os professores acompanhem a evolução e aperfeiçoamentos da arte de ensinar, salientando que ao deixar a Escola Normal e entrar na vida prática, o profissional estava arriscado a cair na rotina devido à carência de instituições que pudessem ampliar seu preparo profissional. (SOUZA, 1998, p. 206).

Partindo das colocações de Souza, pode-se inferir que a primeira preocupação do Estado em dar ao docente uma formação continuada advém dos anos 60. Essa informação é corroborada por Andaló (1995), quando este afirma que as experiências mais antigas de formação que se tem notícia datam do início dos anos 60, sendo que foi nesta época que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP promoveu, em colaboração com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando

questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam dos cursos. Verificou-se que os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios, visto que não atendiam às necessidades da escola. Os resultados da pesquisa demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas.

Dessa análise anterior percebe-se que os educadores já se preocupavam com a modalidade e a forma como os cursos de capacitação decente eram pensados e, em muitos casos, realizados pelas autoridades que dirigiam a educação naquela época.

Outro fator que precisa ser pontuado é o que se refere aos objetivos e necessidades da educação realizada em cada período histórico, uma vez que dependendo do direcionamento em que são alçados os sentidos e resultados postulados pela educação escolar, sobretudo daqueles com viés ideológicos específicos, a formação dos professores pode assumir características bem particulares.

Na década de 70, por exemplo, o ensino no Brasil era voltado ao tecnicismo, o que levou um significativo aumento na qualificação docente, contudo, com um formato bem particular e que pretendia responder aos anseios políticos daquele período. Sobre esse contexto, Pedroso (1998) destaca que na década de 70, como consequência do fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, observou-se a valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução”. Assim, na década de 70, a formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época.

Sobre essa mesma época, Freitas (2007) faz uma análise da luta dos docentes para terem acesso a formação continuada devido ao período histórico em que atravessava o Brasil, contexto em que a luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma de organização da sociedade, os objetivos da

educação e a forma como a escola se organiza. No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE, têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial.

Ainda para Freitas (2007), a década de 80 rompeu com o tecnicismo da década anterior e engendrou no docente uma consciência crítica fundamental para o desempenho da profissão de professor, sendo que os anos 80 representaram a ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área até então. No âmbito do movimento da formação, os educadores produziram e evidenciaram concepções avançadas sobre formação do educador, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade. Com esta concepção emancipadora de educação e formação, avançou no sentido de buscar superar as dicotomias entre professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, pois a escola avançava para a democratização das relações de poder em seu interior e para a construção de novos projetos coletivos. Como parte importante desta construção teórica a partir das transformações concretas no campo da escola, construiu a concepção de profissional de educação que tem na docência e no trabalho pedagógico a sua particularidade e especificidade.

A década de 1990 ficou marcada pela aprovação da LDBEN, Lei n. 9394/96, representando uma grande conquista por regulamentar e estabelecer direitos na Educação Brasileira. A lei aprovada coloca o professor e a sua formação em uma outra dimensão, sobretudo, porque o docente é considerado pela sociedade como pesquisador e um agente de mudanças. Nesse sentido, Tardif (2002) afirma:

Fatores para uma educação de qualidade, a docência como primordial para o êxito da educação, no que cita “[...] os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes” que orientam o trabalho do professor, os saberes do professor expressam para além de suas práticas, especialmente suas ações, discursos e compromisso com a docência. (TARDIF, 2002, p. 60-199)

Concomitante, a LDBEN, no que se refere aos Profissionais da Educação, a partir do art. 61, destaca:

“Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos [...]” Já no art. 62 discorre: A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal. (Brasil/LDBEN, 1996 p. 20).

Nesse trecho da Lei maior da educação brasileira percebe-se que há clara intenção de colocar a qualidade da formação docente em outro patamar. No período histórico da promulgação desse dispositivo legal, o exercício do magistério ainda se caracterizava por graves problemas de qualificação profissional, onde era comum a existência de professores conhecidos como leigos, ou seja, que se situavam numa qualificação não compatível com a função exercida. Outro ponto que a Lei pretendia resolver era o exercício da docência por aqueles profissionais que tinham apenas o magistério de nível médio, elevando essa atuação para aqueles portadores de graduação nas licenciaturas.

Saviani (2007) afirma que diante desse contexto, as Reformas Educacionais intensificaram a Educação Brasileira nesse período, no sentido de conciliar as diretrizes internacionais com a nova gestão de educação e de escola.

O marco da formação continuada dos professores no Brasil do segundo milênio é sem dúvida as Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, assim, o (MEC/CNE, 2000) propôs como diretrizes para a formação continuada de professores, o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais. Ainda postulam essas diretrizes, que a formação de professores que atuariam nos diferentes níveis e modalidades da educação básica observariam alguns princípios norteadores, desde o preparo para o exercício profissional específico, que considerem, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco do curso, a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. As aprendizagens passariam a ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas.

Para assegurar as conquistas da formação continuada docente no Brasil é necessário ter uma regulamentação e leis fortes para dar tranquilidade aos professores para buscarem a qualificação que a sociedade exige para o seu desempenho profissional.

2.4 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E LEGISLAÇÃO

A formação do professor é uma pauta discutida sempre que se avalia a qualidade da educação nacional. Outros fatores também entram em análise, como orçamento, administração, até mesmo a operacionalização de uma rede educacional em um país de dimensões continentais como o Brasil. Contudo, os professores estão na ponta do processo educacional, e é sobre eles que pairam maiores críticas ou descrédito direcionados ao fracasso sistemático que tem se abatido sobre a educação nacional. Sendo a formação docente um ponto que sofre com notórios questionamentos.

A inquietude que essa questão provoca, sobretudo, na classe docente, e no meio educacional como um todo, provoca argumentos acalorados e instiga a busca por respostas que possam nortear ações ou atuações de enfrentamento para essa problemática. Contudo, algumas perguntas, notadamente, já feitas há bastante tempo, não tem se mostrado convincentes ou direcionado possibilidades de mudanças.

Nesse contexto tem sido difícil dimensionar o impacto da formação de professores e a atual situação do ensino institucional. Há quem acredite que melhor qualificação docente seria decisiva para melhorar a qualidade da educação nacional, mas há que afirme que tão somente formação adequada não seria capaz de reverter o quadro educacional que se tem, visto que existem outros fatores relevantes dentro dessa conjuntura.

Saviani faz uma abordagem criteriosa dos caminhos percorridos para se operacionalizar a formação docente, desde os primórdios do estado brasileiro. Na sua obra *Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro*, ele diz que as primeiras iniciativas para organizar princípios básicos para a formação de professores no Brasil tiveram início logo após a independência, visto que os dirigentes políticos do país já percebiam a necessidade da organização de um sistema de instrução popular e formal. (SAVIANI, 2008, p. 143). Daí se percebe a longevidade que essa temática ocupa no campo das ações governamentais e porque não dizer da área acadêmica.

Contudo, passados mais de cem anos desde a independência, período em que ocorreram uma série de reformas educacionais, foi na segunda metade do século XX que essas iniciativas ganharam maior força.

O artigo 53, da lei n. 4024/61 já estabelecia que a formação de docentes para o ensino primário devia ser realizada em escola normal de grau ginasial, tendo uma duração mínima de quatro séries anuais, e com a preparação pedagógica específica. (Brasil-MEC, 1961).

Já a partir da lei n. 5.692/71 (Brasil, 1971), se postulou a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. Sendo que pelo parecer n. 349/72, a habilitação específica do magistério foi organizada em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau. (BRASIL-MEC-CFE, 1972). Daí, observa-se a mudança em que se pretendeu deixar para trás uma atuação docente a qual hoje denomina-se de professores leigos para passar a ser exercida mediante uma qualificação mínima.

Ainda na esteira da legislação educacional, o divisor de patamares para o quesito formação dos professores em todo o Brasil foi a Lei n. 9394/96. Publicada em dezembro de 1996, e mesmo diante do grande número de alterações advindas de leis complementares, tal lei ainda é o mais importante marco regulatório da educação nacional nos últimos 22 anos.

No Art. 62 da referida lei, o legislador define a titulação pretendida para os profissionais da docência na educação básica, onde pontua que a formação para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (Brasil, 1996).

Nesse enunciado legislativo fica clara a intenção de formar um quadro docente mais qualificado, mesmo que ainda seja admitida a atuação pedagógica com o magistério em nível médio, a lei objetiva um profissional licenciado em nível superior para exercer tal função. Contudo, em plena passagem do século XX para o século XXI, existia uma grande demanda de professores, sobretudo nas redes municipais e estaduais de todo o Brasil, que ainda se enquadravam na formação mínima para o exercício da função, ou seja, o magistério, titulação esta que, como já foi dito, garantia o direito desses profissionais atuarem na educação infantil e na faixa antes denominada de 1ª à 4ª série do ensino fundamental.

Diante desse fato, o governo federal passou a fomentar programas de formação em nível superior para os docentes em exercício que tinham a formação em nível médio, na modalidade normal. No final dos anos 90 esse processo ocorreu mediante o repasse de verbas públicas, por meio do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), criado em 1996 pelo Governo Federal para atender o ensino fundamental. Essa determinação, junto com o aporte financeiro, possibilitou municípios e estados fazerem parcerias com instituições de ensino superior para oferecer

licenciaturas em diversas áreas da atuação daqueles que ainda não se encontravam com a formação básica pretendida pela lei 9394/96.

Contudo, em 2007, já passados mais de 10 (dez) anos da promulgação da LDBEM 9394/96, o Educacenso mostrou que ainda existiam cerca de 600 mil professores em exercício na educação básica pública brasileira que não possuíam graduação em nível superior ou atuavam em áreas diferentes das licenciaturas em que se formaram.

Para o enfrentamento dessa situação, ainda em 2008, O Ministério da Educação, em parceria com universidades de todo Brasil e coordenado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, lançou o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR). Esse programa contou com a adesão significativa de profissionais da docência, principalmente nos anos de 2009 e 2010. Essa formação continuada dava oportunidade de cursar a 1ª graduação, para os que ainda não a tinham, e a 2ª graduação, sobretudo, para aqueles que atuavam em áreas diferentes da sua formação acadêmica. Para isso, a meta era abrir 330 mil vagas em todo o Brasil.

Na letra da portaria que institui tal programa, observa-se que existem nichos docentes específicos a serem atendidos, ficando assim orientado:

Art. 3º A indução da oferta será realizada por intermédio do fomento à implantação de turmas especiais, por Instituições de Educação Superior – IES, em cursos de:

I Licenciatura – para profissional que exerça função de docência na rede pública da educação básica e que não tenha formação superior ou que, mesmo tendo essa formação, se disponha a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II Segunda licenciatura – para profissional com grau em licenciatura que exerça função de docência na rede pública de educação básica e com interesse em realizar uma segunda licenciatura na área de atuação em sala de aula e para a qual não possui formação;

III. Formação pedagógica – para profissional com curso superior, mas que não tenha o grau em licenciatura e esteja exercendo alguma função de docência na rede pública da educação básica. (BRASIL, 2017)

Ainda em atendimento aos artigos 61 a 67 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto lei nº.6.755, de 29 de janeiro de 2009, vem instituir a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, e também disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior –CAPES, para que esta fomenta os programas de formação inicial e continuada. Tal dispositivo legal tem como mecanismo de operacionalização as parcerias entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, visando à formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica de todo o país.

Como veremos a seguir, essa determinação legal tem princípios ambiciosos e pontuais para resolver as lacunas históricas que vem se perpetuando na composição docente, sobretudo os referentes a educação básica. Vejamos como essas pretensões se materializam em alguns princípios definidos no Art. 2º da referida Lei:

- I** - a formação docente para todas as etapas da educação básica como compromisso público de Estado, buscando assegurar o direito das crianças, jovens e adultos à educação de qualidade, construída em bases científicas e técnicas sólidas;
- II** - a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais;
- III** - a colaboração constante entre os entes federados na consecução dos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, articulada entre o Ministério da Educação, as instituições formadoras e os sistemas e redes de ensino;
- IV** - a garantia de padrão de qualidade dos cursos de formação de docentes ofertados pelas instituições formadoras nas modalidades presencial e à distância;

Concomitante com a execução do programa acima descrito, o governo federal, em parceria com uma rede de 18 universidades públicas, ofereceu o programa Pró-Letramento, sendo ofertado um total de 114.857 vagas para professores em cursos de formação continuada em matemática, alfabetização e linguagem. Esse curso funcionou como atualização pedagógica destinado a professores que lecionavam do primeiro ao quinto ano do ensino fundamental.

A mais recente e maior iniciativa do Ministério da Educação, e que também refletiu sobre a área da formação continuada, foi criar, através da portaria nº 826, de 7 de julho 2017, o Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), tal programa teve como objetivo propor formação complementar aos professores que atuavam no primeiro ciclo da alfabetização, compreendido como o período que vai do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, e que tinha como meta a alfabetização da criança até o final do referido ciclo.

Ressalta-se que o PNAIC, em se tratando de objetivos, nível de atuação e metas, foi substituído, em 2018, pelo programa Mais Alfabetização. Este último foi criado pela Portaria nº 142, de 22 de fevereiro de 2018, tendo como metas fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, para fins de leitura, escrita e matemática, dos estudantes no 1º ano e no 2º ano do ensino fundamental; priorizando-se, as unidades escolares em que mais de 50% dos estudantes participantes do SAEB/ANA tenham obtido resultados em níveis insuficientes nas três áreas da referida avaliação, ou seja as escolas mais vulneráveis em aprendizagem em leitura, escrita e matemática.

Mesmo diante desse arcabouço legislativo e de esforços dos entes federados, instituições, e até mesmo de setores organizados da sociedade cível, algumas críticas parecem pertinentes, visto que no curso desse período, inquerido pelos organismos internacionais, o Brasil adere a programas de avaliação de estudantes em nível internacional. Sendo que o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) foi realizado aqui pela primeira vez no ano 2000. Dessa avaliação constatou-se que os alunos brasileiros se encontravam em patamares de desenvolvimento intelectual bem abaixo dos demais estudantes dos países membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Instituição que conta com 35 países membros e países convidados, sendo que o Brasil pleiteia uma vaga de membro permanente, mas ainda continua na condição de convidado.

As críticas surgem justamente por algumas evidências mostrarem que a legislação educacional brasileira, assim como todas as normativas advindas destas, procura atender a preceitos que são seguidos por muitos países, principalmente os que se associam em blocos e procuram traçar metas e objetivos comuns. Contudo, não se levam em consideração as condições inerentes à educação brasileira, do contrário, há forte apelo para nivelá-la com a educação de países em condições econômicas, políticas e sociais díspares da realidade nacional.

Sobre esse tema, Souza (2014) afirma que:

As preocupações do governo brasileiro com a formação de professores remontam à conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) no ano de 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultou na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem”. Nessa primeira declaração, a preocupação fundamental era tornar universal a educação básica e ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos, compromisso reafirmado em 1993 pela “Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos” (SOUZA, 2014 p. 635)

Dando continuidade a essas tratativas supranacionais, os agentes públicos investidos de poderes para definir os caminhos da educação nacional, firmaram diretrizes que estão em pleno curso na atualidade das políticas educacionais. Não se resumindo a tomar medidas para melhorar a qualidade do ensino, mas até mesmo, como já foi dito, se comprometendo a realizar avaliações para medir a efetividade dessas políticas. Foi nesse contexto que surgiu o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e, através do qual obtém-se o Índice de Desenvolvimento da Educação da Educação Básica (IDEB). Dentre outras avaliações, como o PISA, e seus objetivos poucos claros, chegando até o ensino superior, com o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE).

Souza (2014) aponta algumas deliberações surgidas nesse contexto, dentre elas que:

A trajetória de influência das comunidades epistêmicas nas ações do governo brasileiro, em 2007 foi publicado o decreto n. 6.094 (Brasil, 2007b), que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), explicitando a aderência nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO em Dakar, Senegal. No âmbito do compromisso estruturado pelo referido decreto, além da criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), da instituição de comitês de acompanhamento do Compromisso Todos pela Educação e da assistência técnica e financeira da União para promover a qualidade da educação nos municípios e estados brasileiros, foram viabilizadas adesões voluntárias dos entes federados ao Compromisso por meio dos Planos de Ações Articuladas (PAR). Tais planos, além da liberação de recursos financeiros, têm como propósito a reflexão sobre as necessidades e aspirações locais, suas demandas, prioridades e metodologias para a adoção de ações que assegurem a melhoria da qualidade da educação básica (SOUZA, 2014 p. 636).

Nesse contexto, é que se desenrolaram as pautas principais para a formação de professores, seja ela em nível inicial (graduação) ou na continuada, alguns sendo de pouca duração, como cursos, seminários, debates por áreas temáticas ou as pós-graduações em nível de especialização, mestrado e doutorado.

2.5 ESPECIFICIDADES DAS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL NOS ÚLTIMOS ANOS

Diante de evidências de que a qualidade da educação perpassa pelas questões que envolvem a formação inicial e continuada dos professores dentro de critérios e padrões que venham responder a necessidades atuais, muitas iniciativas para efetivação de políticas educacionais para este fim já foram desenvolvidas. O debate não é recente, Saviani (2009) faz uma análise de como essa temática tem sido tratada, desde que se pensou em um sistema de educação público e universal aqui no Brasil.

Não resta dúvida que a formação do professor é uma ferramenta crucial para deixar o docente um profissional qualificado frente às demandas da educação, no entanto, fica evidente que esse processo de formação não depende só dele, ele precisa que os órgãos oficiais desenvolvam políticas para esse fim, nesse sentido o MEC tem encabeçado programas que auxiliam o docente na formação continuada. Mais uma vez cabe esclarecer que esse fenômeno não é recente, contudo, pode-se dizer que uma maior cobrança por formação veio a partir das prerrogativas da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, e que já foi discutida nesse trabalho, mas que não é demais citá-la, dada as suas prerrogativas nessa temática.

Assim, na passagem da década de 90 para os anos 2000, as instituições governamentais dirigentes da educação nacional começaram a efetivar medidas de formação inicial e continuada para os professores, sobretudo aqueles que já compunham as redes de ensino, sendo elas, em sua maioria, municipais e estaduais. A força do disposto no Art. 62 da LDBEN deu a sustentação necessária para o construto de medidas emergências para dar uma nova roupagem às condições da formação docente daquele período.

Ainda aqui se faz necessário dar ênfase especial a algumas iniciativas políticas, administrativas e legais que, pode-se dizer, foram o ponto de partida para a organização de iniciativas de formação continuada de professores em um plano de dimensões macro. Destaca-se, mais uma vez, que essas iniciativas tiveram como força motriz as determinações legais que surgiram a partir da Lei 9394/96.

Um desses dispositivos legais foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e no Decreto nº 2.264, de junho de 1997.

Essa regulamentação especifica fatores importante desse fundo, sendo deliberado, inclusive, as dotações orçamentárias para a efetivação de tal política. Para tanto, o Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997, que em seu Art. 1º determina a instituição, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, o qual terá natureza contábil e será implantado, automaticamente, a partir de 1º de janeiro de 1998. (BRASIL, 1997).

De certa forma, o imperativo legal trouxe as responsabilidades para os estados e municípios, fazendo que esses fossem inqueridos a tomar algumas iniciativas no que se referia, principalmente, ao ensino fundamental. Para a formação de professores, observou-se um fenômeno de parcerias entre os governos municipais e estaduais, por meio de convênios, para a formação em nível de graduação dos professores das redes destes entes federados que atuam na docência apenas com o curso de magistério. Visto que a lei maior da educação ainda admitia a atuação desses profissionais, mas inqueria a uma elevação no nível acadêmico desses docentes ao patamar de licenciados para o magistério com o *status* de graduados em nível superior.

No final dos anos noventa e início dos anos dois mil, esse fenômeno foi bastante significativo aqui no estado do Amapá, onde se firmaram vários convênios entre as prefeituras e o Governo do Estado, com a Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), instituição esta que esteve na vanguarda desse processo. Essa formação era operacionalizada em formato

modular, onde os professores cursistas trabalhavam em suas escolas durante o ano letivo e estudavam nas férias escolares.

Para melhor entender a dinâmica desses programas de formação inicial e continuada de professores, será feita uma análise de pontos principais dos mesmos, seguindo uma ordem cronológica, assim como a importância, objetivos e dimensões desses programas de formação docente para a educação básica em nível macro.

Um dos primeiros programas de formação inicial e continuada de professores em que o MEC teve ambições de suprir problemas regionais, dadas as dificuldades de acesso à formação superior específicas de cada região, foi o Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, esse programa não se referia especificamente a formação de professores, sendo que já em seu Art 1º, orienta que o mesmo era voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País. Contudo, não se resumindo a formação docente, ainda no primeiro parágrafo, incisos I e II, a determinação legal aponta para a oferta, prioritariamente para os cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, além de se objetivar, também, a oferta de cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (BRASIL, 2006).

A organização efetivou-se pela gestão compartilhada, assim, a rede de formação foi instituída em parceria com a Capes e constituída de instituições de educação superior dedicadas à formação inicial e continuada, de profissionais da educação básica, por meio da metodologia à distância, à produção de material didático-pedagógico específico e à produção de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas para inserção dos temas da diversidade nas redes de Educação Básica no Brasil. (BRASIL, 2006).

Pode-se dizer que o mérito principal dessa iniciativa foi oportunizar que os locais desprovidos de redes de instituições formadoras, principalmente, nas áreas de licenciaturas, fossem atendidos. A organização em polos universitários em lugares remotos, permitiu o acesso de muitos profissionais da educação, sobretudo professores, coordenadores pedagógicos e administradores, a formação continuada em áreas críticas da capacitação docente. Algumas licenciaturas que se restringiam a centros urbanos e universidades que já gozavam de sólidas estruturas curriculares e físicas, foram “trazidas” para próximo desse público apartado das políticas de formação universitária.

Em se tratando de gestão, o programa UAB vem sendo coordenado pela Secretaria de Educação à Distância, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Capes, sendo estas instituições responsáveis por identificar demandas e fazer as seleções dos projetos através de editais públicos. Nesse contexto, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o gestor financiamento das ações, que repassa os recursos para operacionalização dos convênios firmados junto as instituições universitárias e os polos UAB. (Brasil, 2006).

No estado do Amapá, o sistema UAB é operacionalizado pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) e pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amapá (IFAP), ofertando cursos de graduação e pós-graduação em várias áreas do conhecimento, atuando na capital, Macapá, e em polos de municípios do interior.

Também, como uma espécie de coordenação geral de iniciativas de formação inicial e continuada de professores para as diversas áreas da educação, foi criado, no âmbito da Secretaria de Educação Superior – SESU do MEC, em 2006, o Prodocência. A primeira edição desse programa foi lançada em 2007 (Edital MEC/ SESU N° 05/2007), mas passou a ser gerido pela Capes a partir de 2008, (Edital MEC/CAPES/ DEB N° 02/2008). Depois disso, houve mais uma edição em 2010 (Edital MEC/CAPES/DEB N° 028/2010), incluindo não apenas instituições federais e estaduais, mas todas as Instituições Públicas de Ensino Superior.

Como sistemática de operacionalização, o Prodocência oferece apoio financeiro a projetos institucionais que contribuam para inovar os cursos de formação de professores e melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos futuros professores e à superação de problemas identificados nas avaliações efetuadas nos cursos de licenciatura. (Brasil, 2007).

Pelo disposto acima, percebe-se que o programa tem metas que vão além da formação do professor. Ele pretende superar problemas oriundos de má formação, visto que as avaliações dos cursos de licenciaturas apontam para essa problemática.

Assim, os objetivos principais do programa em pauta concorrem para fomentar projetos pedagógicos inovadores, cientificamente avançados e tecnologicamente contemporâneos para aprimorar a formação dos professores da educação básica, estimulando projetos de cooperação entre unidades acadêmicas interdisciplinares e intersetoriais que contribuam para elevar a qualidade da formação dos futuros docentes, além de tomar medidas organizacionais para fomentar a integração entre a educação superior e a educação básica. (BRASIL, 2007).

Outra grande iniciativa para a área foi o lançamento do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), criado, inicialmente, pelo Decreto nº 6.755, de 29 de

janeiro de 2009, e revogado pelo Decreto nº 8.752 de 2016, tal programa se constitui uma das ações estratégicas do MEC, resultante de um conjunto de ações que se concretizam mediante o princípio de colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados e Municípios e as Instituições de Educação Superior neles sediadas. Serve para elevar o padrão de qualidade da formação dos professores das escolas públicas da educação básica no território nacional. (BRASIL, 2009).

Quando se observa as formas de operacionalização, entidades envolvidas, público a ser contemplado, é possível afirmar que o programa pode se constituir como um dos maiores, senão o maior, já organizado e em execução na área de formação de professores no Brasil. Essa dimensão macro é visualizada quando se analisa alguns dos principais objetivos do mesmo. Sendo que suas principais finalidades são:

- I - instituir o Programa Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica, o qual deverá articular ações das instituições de ensino superior vinculadas aos sistemas federal, estaduais e distrital de educação, por meio da colaboração entre o Ministério da Educação, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios;
- II - induzir avanços na qualidade da educação básica e ampliar as oportunidades de formação dos profissionais para o atendimento das políticas deste nível educacional em todas as suas etapas e modalidades, e garantir a apropriação progressiva da cultura, dos valores e do conhecimento, com a aprendizagem adequada à etapa ou à modalidade cursada pelos estudantes;
- III - identificar, com base em planejamento estratégico nacional, e suprir, em regime de colaboração, a necessidade das redes e dos sistemas de ensino por formação inicial e continuada dos profissionais da educação básica, de forma a assegurar a oferta em quantidade e nas localidades necessárias;
- IV - promover a integração da educação básica com a formação inicial e continuada, consideradas as características culturais, sociais e regionais em cada unidade federativa;
- V - apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada em exercício para profissionais da educação básica pelas instituições de ensino superior em diferentes redes e sistemas de ensino, conforme estabelecido pela Meta 15 do PNE. (Decreto n. 8.752/2016)

A CAPES oferece os cursos de formação inicial, presencial, emergencial, já os cursos na modalidade à distância são ofertados pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). (BRASIL, 2008).

A consolidação e o fortalecimento do controle social do PARFOR tem se efetivado por meio dos Fóruns Estaduais de Apoio à Formação Docente - órgãos colegiados, criados por meio do Decreto Nº 6.755, de 29/01/2009, para dar cumprimento aos objetivos da Política de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, tendo dentre outras atribuições, a responsabilidade da elaboração dos planos estratégicos, aprovação das prioridades e metas dos programas de formação inicial e continuada para profissionais do magistério. A participação nos Fóruns é feita mediante adesão dos órgãos, instituições ou

entidades locais (estaduais e municipais) que solicitem formalmente sua adesão. (BRASIL, 2008)

As maiores críticas direcionadas ao programa de formação em pauta devem-se ao formato do curso e a operacionalização do mesmo, sobretudo os da modalidade presencial. Essas críticas se direcionam ao aligeiramento dos cursos; a metodologia baseada no ensino, não disponibilizando tempo suficiente para pesquisas mais aprofundadas; a execução das aulas no período destinado às férias escolares, tempo em que os alunos-professores se mostram cansados devido a um semestre de trabalho em suas escolas.

Mesmo diante de críticas, esse modelo de gestão tem se mostrado satisfatório devido, principalmente, os acordos e cooperações técnicas celebrados pelo MEC, por meio da tutela e das experiências da Capes, com as Secretarias Estaduais de Educação, para garantir a cooperação técnico-operacional necessária entre as partes e promover a formação inicial de professores das redes públicas de educação básica. Com o mesmo propósito, adotou para as Instituições de Educação Superior (IES), a formalização de Termos de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação Técnica, onde se encontram estabelecidas as formas de implantação e execução dos cursos e programas do PARFOR, com programação e indicadores definidos, tendo em vista a previsão da entrada dos alunos em cada curso. Os municípios têm participação efetiva no processo de validação das matrículas dos professores de sua esfera administrativa, além da participação da UNDIME nos Fóruns Estaduais. (BRASIL, 2008).

Cabe ressaltar que os cursos e programas de formação descritos anteriormente são os criados mais recentes e de maior amplitude, principalmente por serem operacionalizados pelo MEC, seus órgãos colegiados e as universidades.

Apesar dos aspectos positivos diante dessa e de outras iniciativas oficiais em qualificar os professores com os programas citados anteriormente, existem autores que criticam de forma contundente tais programas. Para Freitas (2007), as ações do MEC se pautam pela permanência de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício, em cooperação com os sistemas de ensino. Intuímos que a formação continuada de professores do Ensino Fundamental I não foge a esse viés. As políticas educacionais implementadas parecem dar autonomia às escolas e aos seus sujeitos sociais, mas o que ocorre é a transposição das responsabilidades à sociedade. Tem como objetivo a melhoria do ensino, erradicar o analfabetismo, mas extingue planos de carreira e salários adequados como se o professor não tivesse identidade. Identidade essa que é perdida quando a noção de competência e eficiência passou a predominar nos documentos oficiais, influenciando a prática pedagógica.

A iniciativa oficial em proporcionar programas de formação continuada tem como objetivo qualificar melhor o professor para desempenhar a sua função da melhor maneira possível, no entanto, o formato desses cursos de qualificação parece não levar em consideração outros fatores que impactam no desenvolvimento profissional do professor.

As críticas que se fazem são sobre que os objetivos desses programas parecem fechados em si, onde não se percebem ou não são tidos como importantes aspectos e princípios mais amplos que envolvem vivências, experiências, visões de mundo e conflitos que convergem e caracterizam os espaços de atuação dos principais atores do processo: o professor. Sobre esse aspecto, Romanowski (2010) adverte que para uma formação continuada bem sucedida é necessário um processo interativo com os docentes sobre suas necessidades formativas. É preciso avaliar os programas de formação continuada para os docentes, é imprescindível incluir vários aspectos no levantamento de dados, como verificar como os docentes percebem os fins da educação, os conteúdos curriculares, métodos, recursos de ensino e as práticas de avaliação. Ao fazer essa análise, não esquecer o ambiente no qual as atividades formativas são realizadas e sua duração. É preciso ficar atento às finalidades do programa, quais as mudanças que pretende realizar na prática pedagógica e na constituição da escola.

O que se espera é que a prática docente seja vista pelos órgãos oficiais que formulam os programas de formação continuada, levando sempre em conta a relação teoria e prática, estabelecendo uma relação entre o que foi aprendido na academia, na pesquisa e na relação intrínseca com a prática pedagógica, no contexto “micro” da docência. Tardif (2014) ensina que:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2014, p. 11)

A formação continuada, segundo Imbernón (2005, p. 69) não pode ser entendida “apenas como atualização científica, pedagógica e cultural do professor, e sim, sobretudo como a descoberta da teoria para organizá-la, fundamentá-la, revisá-la e concebê-la, se preciso”.

Observa-se que os autores ora defendem a formação continuada com base nas suas perspectivas, ora criticam como são desenvolvidos esses programas. Mais todos parecem

convergir para um ponto comum: a formação continuada é indispensável para se ter um profissional docente qualificado. Nesse sentido, é importante discutir essa temática vinculando-a com as reais implicações da formação continuada na carreira docente, assim como o próprio docente se enquadra e se entende como parte central desse processo.

3 A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS IMPLICAÇÕES NA PROFISSÃO DOCENTE

Com o advento da aceleração dos processos modernistas nos campos da produção, que por sua vez encampa todo o mundo do trabalho e suas relações, a qualificação profissional tornou-se um diferencial significativo para estar dentro ou fora do mercado de trabalho. A modernização das tecnologias requer a modernização dos operadores da cadeia produtiva, seja a que controla ou otimiza as máquinas, seja as que pensam a relação homem tecnologia mais eficiente na busca dos objetivos a que se pretende. Não raramente esses objetivos estão focados nos pilares de tempo, produção, qualidade, custo. São basicamente esses fatores que determinam o lucro, objeto último de toda cadeia produtiva capitalista.

Nesse contexto, muitos debates foram travados ao longo dos anos sobre a formação continuada e não é menos verdade que inúmeras obras foram escritas sobre este tema, que a priori é tão simples, mas, quando se busca o aprofundamento da matéria, vê-se que é um tema de alta complexidade, difícil de ser exaurido, uma vez que trata da qualificação da pessoa para o desenvolvimento de trabalho profissional em todos os campos laborais. No entanto, a pesquisa vai se ater à formação continuada de professores e qual o reflexo dessa formação na profissão docente, portanto, é necessário a elucidação do que vem a ser formação continuada na educação.

Já se aproxima do censo comum, a assertiva de que a profissão docente é a “mãe” de todas as outras profissões. Pode haver exagero em tal afirmação, mas há de se convir que o exercício do magistério requer profissionais capazes de absorver e transformar em produto formativo as mudanças sociais que impactam as relações humanas em seus diversos segmentos.

Talvez pelas demandas e complexidade da docência, é que ela se situa no foco de políticas e programas de governos para superar descompassos econômicos e produtivos quando se busca uma demanda mercantilista globalizada. Assim, é comum o pensamento de que uma sociedade moderna, ou seja, competitiva em termos comerciais em seus mais amplos nichos, precisa operar um sistema educacional eficiente.

Nesse viés, costuma ser dimensionada a relevância da formação do professor, já que, em tese, esta deve situar-se na vanguarda de todo esse processo de mudança. Mas não uma mudança qualquer, mas aquela de onde se espera um padrão de qualidade que responda às demandas sociais significativas. Sobre o tema, os autores Torres e Magalhães Júnior (2017), em trabalho recente, assim se posicionam:

Atualmente, os processos produtivos organizados em torno dos complexos sistemas tecnológicos exigem das pessoas níveis de formação atualizados, sendo o conhecimento elemento indispensável no contexto atual. Dessa forma, os vários segmentos profissionais, particularmente os professores, precisam ter atenção às ofertas de formação continuada, focalizadas na atualização e (re) elaboração dos conhecimentos, considerando às exigências do tempo presente. (TORRES; MAGALHÃES JÚNIOR, 2017, p. 5)

Desta feita, fica notório que a docência tem especificidades singulares, exigindo de seus agentes diretos, os professores, formação compatível com as exigências acima destacadas. Contudo, mesmo uma formação consistente não garante atuação profissional infalível diante das transformações constantes da sociedade. O que requer desses profissionais formação constante e reflexiva sobre a prática pedagógica e seus fins.

3.1 CONCEITO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Conceito de uma forma bem simples significa a compreensão que alguém tem de algo ou de uma palavra, então conceituar nada mais é do que emitir uma opinião sobre algo ou uma palavra. Nesse sentido, será esclarecido o conceito de formação continuada na educação com base nos teóricos que produzem análises acadêmicas sobre esse tema.

A pesquisa começará esclarecendo o conceito de Educação no aspecto de formação profissional do docente. Nesse caso, Educação são as práticas adotadas para qualificar profissionalmente o professor para ensinar, porém, a prática do ensino não é uma tarefa simples, é complexa, tanto que Gadotti (1992, p.9-10) afirma: “ educar significa capacitar, potencializar para que o educando seja capaz de buscar a resposta do que pergunta, significa formar a autonomia”.

Ainda, sobre o conceito de educar/qualificar, o docente para a sua *práxis* profissional, um dos grandes estudiosos do tema, assim se manifestou:

Ter um ofício representa um fazer qualificado de um coletivo de trabalhadores que possui identidade, história própria, preparo e formação específica, que desenvolve um corpo de saberes e tem reconhecimento social. A profissão – ser professor deve ser desenvolvido com competências. (ARROY, 2000, p.38).

Observa-se pelas colocações dos autores que a profissão docente requer um preparo contínuo para ser desenvolvida com excelência. Partindo desse pressuposto, será elucidado o conceito de formação continuada.

Formação palavra de origem latina, derivada do vocábulo *formatio*. Significa ação ou efeito de formar ou de se formar (dar forma a/constituir algo ou, tratando-se de duas ou mais pessoas ou coisas, compor o todo do qual são partes). A formação

também se refere ao modo como uma pessoa foi criada na sua infância e adolescência, isto é, à educação que recebeu. Contemporaneamente a palavra formação é na maioria das vezes associada à ideia de formação acadêmica ou profissional, que compreendem cursos com o objetivo da inserção e reinserção laboral e atualização de conhecimentos. **Continuada**, palavra de origem latina derivada do vocábulo *continua*, - *are*, significando: fazer seguir imediatamente, prolongar, dar ou ter seguimento. (DICIONÁRIO PRIBERAM)

É oportuno lembrar que contemporaneamente o mundo do trabalho vem passando por grandes transformações advindas do desenvolvimento tecnológico que veio para alterar a dinâmica da sociedade em todos os níveis.

O mundo tecnológico traz em si novos conceitos e novas experiências, nesse sentido quem está ou quer se inserir no mercado de trabalho deve estar em constante aprimoramento profissional, ou seja, em formação complementar, nesse caso faz-se necessário uma atualização do que pede o mercado e para o profissional docente não é diferente, ele deve estar sempre em busca de qualificação.

Imbernón (2004, p. 80-81) define formação continuada em serviço como: “modalidade de formação continuada desenvolvida dentro da instituição de ensino, de forma sistemática e contínua, tendo clareza que implementar numa escola a formação continuada em serviço é transformar a instituição educacional em um lugar de formação prioritária diante de outras ações educativas”, mas há entendimento de importantes teóricos de que esse lócus de formação deve ser ampliado, inclusive nas dimensões ideológicas.

Para Frigotto (1996), formação continuada é:

A formação é qualificação do educador. Que não pode ser tratada adequadamente sem se referir à trama das relações sociais e aos embates que se travam no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Por isso, para entender a política de formação docente, atualmente, no Brasil, faz-se necessário compreender a política neoliberal enquanto filosofia que a orienta, que parte de uma visão economicista da educação, definindo a profissionalização do magistério como estratégica para melhoria da qualidade do ensino (FRIGOTTO, 1996, p.75)

O conceito dado por Frigotto para formação continuada leva em consideração o direcionamento das políticas do Estado brasileiro em relação ao tema. Cabe destacar que o Brasil está inserido em acordos geopolíticos em que a educação é pressionada a se enquadrar em padrões internacionais de qualidade, o que requer exigências diversas sobre o fazer pedagógico diário de escolas e professores. Esses acordos têm ditado forte cobrança quanto a formação docente. E, diante dessas exigências, o profissional da educação sente-se forçado a qualificar-se constantemente ou ficar com a sensação de estar desatualizado.

Para além dessas questões de intencionalidades e foco, Alvarado Prada (2003) assevera que a formação continuada de professores, passa a ser encarada como uma

ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Colocando a escola como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, o que requer proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

Para Libâneo (2004), a formação continuada é:

O prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional, consiste em ações de formação dentro da jornada de trabalho (ajuda a professores iniciantes, participação no projeto pedagógico da escola, entrevistas e reuniões de orientação pedagógico-didática, grupos de estudo, seminários, reuniões de trabalho para discutir a prática com colegas, pesquisas, minicursos de atualização, estudos de caso, conselhos de classe, programas de educação a distância, etc.) e fora da jornada de trabalho (congressos, cursos, encontros, palestras, oficinas). A ideia-chave de formação continuada é a participação e gestão do trabalho escolar, os professores podem aprender várias coisas: tomar decisões coletivamente, formular o projeto pedagógico, dividir com os colegas as preocupações, desenvolver o espírito de solidariedade, assumir coletivamente a responsabilidade pela escola, investir no seu desenvolvimento profissional. Mas, principalmente aprendem sua profissão. É claro que os professores desenvolvem sua profissionalidade primeiro no curso de formação inicial, na sua história pessoal como aluno, nos estágios, etc. Mas é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. Colocar a escola como local de aprendizagem da profissão de professor significa entender que é na escola que o professor desenvolve saberes e as competências do ensinar, mediante um processo ao mesmo tempo individual e coletivo (LIBÂNEO, 2004, p.278).

Percebe-se que o teórico acima citado é bem contundente em dimensionar o significado e os espaços de formação, trazendo para o professor a responsabilidade advinda da função que exerce de estar sempre se atualizando. Coloca a escola como um dos ambientes propícios para desenvolver habilidades entre os pares, levando os professores a questionar a realidade e os problemas que impactam diretamente suas práticas, ao mesmo tempo que indica a necessidade de formação em outros espaços de cultura e que respondam as exigências do seu fazer profissional.

Contudo, há de se ter cuidado para que não haja a banalização do que se compreende por formação continuada. Na tentativa de proporcionar formação ao conjunto do corpo docente, instituições escolares, órgãos administrativos da educação em diversos níveis, tem incorporado essa finalidade, pelo menos em seus objetivos, para muitas ações que não

necessariamente geram análises críticas e buscam melhoras para o fazer pedagógico, portanto, não se constituem em momentos de formação.

Outros fatores são as formas, objetivos e fins de muitas atividades que se convencionou chamar de formação continuada. Sobre essa falta de consenso, Rocha (2010) diz que,

à ideia de “treinamento, capacitação e reciclagem, denotavam a ideia de aprendizado, de forma vertical e acumulativa, de determinadas técnicas ou adequações às novas incumbências e inovações tecnológicas”. O que se mostrou extremamente inapropriado e após inúmeras críticas acabou por ser abandonado, tendo permanecido apenas a visão de capacitação por sua concepção de tornar capaz, de elevar os níveis de profissionalidade (ROCHA, 2010, p.11)

Percebe-se a crítica do autor quando se refere a formação continuada para atender demandas específicas, principalmente, aquelas advindas das exigências do mercado e suas constantes renovações tecnológicas. Nesse sentido, o professor seria aquele que arregimentaria esforços para se adequar às exigências mercantilistas. Subestimando as análises sociais mais amplas e referendadas.

Exatamente por essas práticas e discursos que colocam a formação continuada em um rol de delimitação muito amplo, existem posicionamentos que criticam essa forma de análise, Gatti (2009), preconiza que não existe clareza sobre o que é considerado como formação continuada. Os cursos realizados após a graduação, atividades genéricas encaradas como possibilidade de contribuir para o desenvolvimento profissional, como reuniões pedagógicas, participação na gestão escolar, horas de trabalho coletivo na escola, congressos, seminários e cursos de diferentes formatos oferecidos pelas secretarias da educação ou outras instituições presenciais ou à distância estão sendo considerados formação continuada, mesmo que não proporcionem trocas. Ainda nessa vertente tecnicista, se encontra a exigência de comprovantes de horas de formação continuada aos professores de muitas secretarias de educação, como exigência para progressão funcional.

Corroborando com o posicionamento de Gatti, Contreras (2000), afirma perceber nas propostas de formação continuada de professores a incorporação de discursos e “modismos” que no seu contexto, relegam a segundo plano a democratização, o acesso e apropriação do conhecimento necessário para o desenvolvimento intelectual e humano dos nossos alunos. Nessas políticas, os professores são controlados em suas atividades, preestabelecidas em competências, conceito que está substituindo o de saberes e conhecimentos acarretando ônus para os professores, uma vez que o expropria de sua condição de sujeito do conhecimento.

Como pode ser observado, o conceito de formação continuada é complexo e não encontra consenso entre os estudiosos da matéria.

Mas, é importante lembrar que existe um ponto em comum entre os autores, o de que é preciso que o docente esteja em constante qualificação visto pertencer a uma profissão que converge atitudes e respostas adequadas para uma sociedade dinâmica e em constante transformação.

3.2 A RELEVÂNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Normalmente um profissional procura desenvolver seu mister da melhor maneira possível. Para alcançar tal objetivo o profissional busca se adequar às transformações no mundo do trabalho e nas relações sociais, o professor é um trabalhador muito especial, já que é o profissional que forma os demais. Dentro dessa ótica, o mercado e a sociedade esperam que o docente esteja se qualificando continuamente.

Dada as amplitudes do que se espera da profissão docente, algumas interpretações da real função do professor são distorcidas ou pelo menos mal entendidas. Não é raro a sociedade projetar ao ensino escolar, instrumentos que estão além das competências que o caracterizam historicamente, assim, produz-se uma sobrecarga de compromissos ou atitudes profissionais que muitas vezes desvirtuam o trabalho do professor.

Então é preciso saber como se dá a formação continuada de professores e qual deve ser, de fato, a sua relevância para o processo ensino-aprendizagem. Desta feita, pode-se evitar entendimentos que não contribuem para a efetivação da qualificação profissional com foco em atividades pedagógicas eficazes.

Para Romanowski (2010) é comum discursos que pregam uma visão equivocada da docência. Assim, A função de professor tem sido, muitas vezes, distorcida da verdadeira função docente, que é ensinar. Segundo todos sabem, o professor é aquele que ensina, que educa. Mesmo tenha a consciência de que há outras pessoas que também ensinam e educam e que não são professores, como, os pais e os religiosos. Mas o professor é um profissional formado para ensinar e auxiliar na construção do conhecimento, contudo, quando chega à escola encontra situações que o faz mudar de função, como acalmar, educar e ser psicólogo.

Neste mesmo entendimento, Cruz e Costa, citando Hengemuhle (2008, p. 85) apud Antunes (1998) fazem a seguinte afirmação:

O professor deixa de lado a responsabilidade de ser um ensinador de coisas para se transformar em algo como um fisioterapeuta mental, animador da aprendizagem, estimulador de inteligências que prega e faz o aluno empregar múltiplas habilidades operatórias. Vai mais além, diante de tanta indisciplina por parte dos alunos dentro e fora da sala, há também a falta de interesse em não querer estudar, o envolvimento com drogas, dentre outras questões. São algumas situações que o professor tem que saber lidar todos os dias na escola. É importante frisar que na faculdade não aprendemos a lidar com todas essas situações, muitas delas surgem levando em consideração ao meio em que se vive.

Desse posicionamento entende-se a necessidade da formação continuada do professor. Visto que no local de trabalho ele estará em face de situações para as quais ele normalmente não teve aprendizado suficiente. Daí, entende-se a escola e as complexidades que compõem, como lugar privilegiado de troca de experiências e de propostas que viabilizem formação entre pares que compartilham demandas idênticas; atitudes que fortalecem o sentido e a atenção docente.

Assim entendido, o trabalho desenvolvido pelo professor é de suma importância para a sociedade e a sua formação pauta-se pela continuidade e deve estar diretamente relacionada ao seu cotidiano profissional. Nesse contexto, adverte Nóvoa (2003),

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola como lugar de crescimento profissional permanente. O docente não pode se privar de estudar, grande são os desafios que o profissional enfrenta, mas manter-se atualizado e desenvolver prática pedagógica é indispensável para que haja maior mobilização na formação de professores, é necessário criar condições favoráveis tanto na formação continuada quanto na valorização do mesmo (NÓVOA, 2003, p.23)

Colocando a formação continuada de professores como imperativo para a qualificação educacional, Romanowski (2009), amplia o debate. Para ele, a formação continuada é uma exigência para os tempos atuais. Desse modo, pode-se afirmar que a formação docente acontece em continuum, iniciada com a escolarização básica, que de pois se complementa nos cursos de formação inicial, com instrumentalização do professor para agir na prática social, para atuar no mundo e no mercado de trabalho. As universidades vêm ocupando um papel essencial, mas não é o único, para a formação de professores. O desenvolvimento profissional não corresponde só com cursos de formação de professores mas soma ao conhecimento adquiridos ao longo da vida. A formação não conduz só no saber na sala de aula é preciso garantir uma gestão escolar de qualidade e diversas práticas pedagógicas e na perspectiva histórico, sócio-cultural. Os docentes precisam de qualificação tanto na área pedagógica como nos campos específicos do conhecimento. A formação inicial deve passar por reformulações profundas. Isso implica em garantir ao profissional um

conhecimento básico para a sua atuação no âmbito escolar, pois a aprendizagem ocorre quando por meio de uma experiência mudamos nosso conhecimento anterior sobre uma ideia, comportamento ou conceito. Nesse sentido procuramos sempre adquirir conhecimentos seja através de uma graduação, pós-graduação, seminários, palestras, encontros pedagógicos. Em fim, todos os cursos que venham contribuir para a nossa formação pessoal e profissional. Além disso, colocamos em prática o que aprendemos no exercício da profissão com o desejo de contribuir para um melhor desempenho, uma melhor aprendizagem dos alunos.

É sempre oportuno frisar que a formação docente implica adquirir novos saberes, contudo, essa formação não pode assumir traços mecanicistas e imediatistas. A prática pedagógica exige análise elaborada em fundamentos sociais, políticos e étnicos que a sustentem dentro de uma conjuntura social referendada. Sob o mesmo ponto de vista, a contribuição de Paulo Freire (1996) é esclarecedora. Para ele,

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é a reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Assim, é necessário que os docentes saiam do dito comodismo de uma prática constante e imutável, e (re)planejem suas ações dentro da sala de aula para que alcance melhor os educandos. Em relação a posição e aceitação dos educadores, colocando que “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me é que existe a necessidade que o/a professor/a reconheça o que pode não estar dando certo em sua prática, de maneira a conseguir se transformar nesse eixo. Outro saber fundamental a experiência educativa é o que diz respeito à natureza [...] preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática. A experiência do professor o ajuda a tomar a decisão correta para cada situação problema, mesmo não sendo função de professor, mas às vezes naquele momento só tem ele, então ele não tem outra opção a não ser tentar ajudar. O conjunto das diversas situações é que proporciona ao professor formação docente somado ao que ele aprendeu no banco da faculdade. A formação docente é estritamente compreendida como profissionalização e preparação do professor para a carreira do magistério, tomando como preceito o compromisso de formar o cidadão de acordo com a sociedade em que vive (FREIRE, 1996, p. 43-47)

Logo, a formação continuada de professores assume atribuição de destaque quando se projeta a realidade educacional para responder aos anseios e metas da sociedade em suas amplas dimensões. Pensar os objetivos da escola para uma educação eficiente e com ênfase nas demandas sociais latentes, significa dar ênfase a formação dos professores, onde se compreende as questões éticas, sociais e políticas, ou seja, todas as dimensões que envolvem a docência e os docentes, visto serem estes profissionais os que estão no centro da operacionalização real, concreta da educação escolar.

3.3 FORMAÇÃO CONTINUADA, CARREIRA DOCENTE, PROFISSIONALISMO

Nas últimas décadas, a formação continuada de professores tornou-se uma preocupação do poder público e dos próprios docentes que estejam atuando em sala de aula. O que justifica essa preocupação é o discurso da atualização do professor; para tal interpretação, estando ele se atualizando constantemente haveria a supressão das deficiências da formação inicial. É oportuno lembrar que há críticas quanto a formação inicial, sendo ela em nível de licenciatura ou, mais ainda, do antigo magistério normal. Costuma-se dizer que a formação inicial, por ser realizada quase que totalmente em uma dimensão teórica, não torna o profissional preparado para lidar com questões do cotidiano da escola e que abrangem problemáticas que vão além do saber acadêmico.

Outro entendimento é que a formação continuada deve implicar no desenvolvimento tanto profissional quanto pessoal do docente, o que nem sempre é levado em análise quando se projetam os cursos que são realizados, principalmente, aqueles de grande abrangência. Esse fator tem provocado críticas, como o faz Nóvoa (1995), ao defender que a formação tem ignorado tanto o desenvolvimento pessoal do professor quanto a articulação entre a formação e os projetos das escolas, constata que para a formação adquirir como eixo de referência o desenvolvimento profissional implica em considerar três dimensões estratégicas para a formação: produzir a vida do professor (desenvolvimento pessoal), produzir a profissão docente (desenvolvimento profissional) e produzir a escola (desenvolvimento organizacional).

Essas são estratégias eficazes para adquirir como eixo de referência o desenvolvimento dos professores na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente, a formação na perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e conduza a dinâmica de auto formação participada, possibilitando a troca de experiências, a partilha dos saberes e a produção desses saberes, transformando o professor no construtor de sua formação.

Assim, o professor deve ser recolocado no centro dos debates educativos, das ações e problemáticas de investigação. Assim, produzir a profissão docente implica em: valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas. Embora tenha havido uma verdadeira revolução nesse campo nos últimos vinte anos, com os imperativos da Lei 9394/96, a formação ainda deixa muito a desejar. Existe certa incapacidade para colocar em

prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis. O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações.

Ainda para Nóvoa (1995), o resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas. O aprender contínuo é essencial em nossa profissão. Ele deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sem perder de vista que estamos passando de uma lógica que separava os diferentes tempos de formação, privilegiando claramente a inicial, para outra que percebe esse desenvolvimento como um processo. Aliás, é assim que deve ser mesmo. A formação é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).

No que se refere às dimensões e características que a formação continuada deve assumir, é oportuno destacar o pensamento de Libâneo (2002), para ele, essa formação deve se sustentar necessariamente em quatro requisitos fundamentais, que são:

Uma cultura científica crítica como suportes teóricos ao trabalho docente; conteúdos instrumentais que assegurem o saber-fazer; uma estrutura de organização e gestão das escolas que propicie espaços de aprendizagem e de desenvolvimento profissional; uma base de convicções ético-políticas que permita a inserção do trabalho docente num conjunto de condicionantes políticos e socioculturais. (LIBÂNEO, 2002, p.74-75).

Contreras (2002) vai nessa mesma direção e tenta esclarecer a amplitude, limites e objetivos que devem centrar a pauta da formação continuada, desta feita, para este autor, a profissionalidade docente implica em três dimensões, três exigências do trabalho de ensinar: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. A obrigação moral se traduz para os professores na preocupação com o bem estar dos alunos e na implicações éticas do seu trabalho, exigindo-lhes consciência sobre o sentido do que é desejável educativamente. O compromisso com a comunidade requer que as práticas profissionais não se constituam isoladamente, mas partilhadas, uma vez que a educação é para os professores uma ocupação socialmente encomendada e responsabilizada publicamente. Tal

exigência ultrapassa a categoria profissional, estendendo a responsabilidade pública para a comunidade que deve, também, participar das decisões relacionadas ao ensino. Por fim, a competência profissional transcende o sentido técnico dos recursos didáticos: trata-se de competências profissionais complexas que articulam habilidades, princípios e a consciência da importância do seu trabalho e de suas consequências, ou seja, uma competência profissional coerente com a obrigação moral e o compromisso com a comunidade.

Tornando mais claro o que de fato implica uma formação com ênfase nas demandas sociais que se vinculam a comunidade, seus anseios e necessidades reais, e que em tese deveriam ser o ponto central de uma intervenção educacional emancipadora. Entendido dentro dessa perspectiva, Imbernóm (2009) reitera que os programas de formação continuada só têm sentido quando buscam fazer do docente um profissional da educação que participe da emancipação das pessoas em relação ao poder econômico, político e social. Isso significa que este profissional não deve estar alheio a essas demandas, devido a sua responsabilidade e compromisso social, do mesmo modo como a sua formação deve perpassar por estas esferas.

Para Saviani (2013), idealizador da pedagogia crítica, a formação continuada deve exprimir uma ferramenta a mais para o desenvolvimento do trabalho educacional que segundo o autor é um trabalho não material, tanto que assim se manifestou em relação ao tema:

A educação é uma modalidade de trabalho, e aponta a existência de duas, sendo elas: o trabalho material e o trabalho não material. No trabalho material, o homem produz algo externo a ele e que se transformará em mercadoria a ser consumida, ou seja, os bens materiais, no que se refere ao trabalho não material, da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades”. Desse modo, a educação encontra-se na categoria não material. Portanto, de acordo com a Pedagogia Histórico-Crítica, a ação ativa dos indivíduos, neste caso professor e aluno, na produção não material, deve dirigir-se a processos educativos, de ensinar e aprender, que visam a emancipação humana dos mesmos. Para tanto, a formação do professor, é essencial para que isso se concretize na prática, uma formação que necessita ser contínua, que instrua o professor a ser um agente de transformação social, cujo o trabalho educativo, é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular (SAVIANI, 2013, p.12-13)

Para pautar a formação com esse viés, é indispensável estar sempre atento para o formato e objetivo dos cursos oferecidos. Não se pode minimizar o sentido da formação. E, nesse sentido, a opinião de Candau (1999), parece corroborar com a de Saviani, quando afirma:

Que a formação continuada não pode ser concebida como uma forma de acumulação de cursos, palestras, seminários ou técnicas, mas sim como meio à reflexividade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação. Portanto, a formação continuada não pode restringir-se à participação em seminários, palestras, cursos, oficinas e outros. Essas ações são importantes, mas não podem ser reduzidas a isso. Entendemos a formação

continuada como um processo dinâmico e integrado ao cotidiano dos (as) docentes e da própria instituição escolar (CANDAUI, 1999, p.51-68)

Para que a formação continuada não se desvirtue dos fins que visam uma qualificação acadêmica com referências nas demandas sociais, Imbernón (2010) aponta que é preciso rever os programas de formação continuada e engendrar novas perspectivas sobre o tema, nesse contexto o autor afirma que a formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz.

A reflexão da prática docente contribui para a produção de conhecimentos pedagógicos, possibilitando a autonomia dos professores na gestão de sua própria formação. Abandonar o conceito de que a formação é a atualização científica, didática e psicopedagógica do professor para adotar um conceito de formação que consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. A formação deve contribuir também para o desenvolvimento de uma postura crítico-reflexiva dos professores. Uma vez que estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Assim, é notório que a natureza do trabalho do professor é cheia de complexidades e singularidades. Pode-se afirmar que as relações existentes no processo ensino-aprendizagem, e que envolvem um conjunto de sujeitos, são regidas por um contrato social ou como diz Perrenoud (1997), por um contrato didático, o qual confere ao professor uma autoridade advinda de sua posição e conhecimentos a serem comunicados, porém, que não se resume somente à transmissão de conteúdos, mas a um conjunto de atitudes éticas, estéticas, técnicas, políticas e humanas. Nesse contexto é que a questão da formação, em relação à atuação pedagógica, é problematizada.

Naturalmente, não se pode pensar em melhoria da educação sem considerar os docentes. Os professores, sem ser o único, são um dos elementos de fundamental importância na qualidade da educação. Dessa forma, na esteira das reformas educacionais operadas no Brasil, observa-se que, capacitação, formação em serviço e outras especificações, tem sido parte de todas as propostas de mudança previstas para a educação em nível nacional, uma vez que se encontram preconizadas nos dispositivos legais que orientam o assunto, com destaque para a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9.394/96, as Diretrizes

Curriculares Nacionais para Educação Básica e para a Educação Superior (neste caso quando se trata das Licenciaturas) e toda a regulamentação decorrente emanada do Conselho Nacional de Educação (CNE). Dentro desse cenário, se impôs, então, como necessária, uma nova concepção de professor, a partir da formação profissional, como elemento central para a melhoria da qualidade do ensino. (VEIGA, 2002).

Há um recorrente e insistente entendimento, por parte de pais, gestores educacionais, políticos, mídia e sociedade em geral, de que os professores não estão cumprindo seu papel de garantir a aprendizagem básica e necessária, que requerem os alunos do mundo de hoje. De outro lado, há docentes não satisfeitos com sua profissão, e que, tampouco, consideram-se responsáveis pelos resultados educativos de seus alunos e da escola.

Na verdade, as lacunas produzidas no sistema educacional formal brasileiro estão muito além do professor e de seu correspondente processo formativo. Elas vinculam-se a questões maiores e mais amplas, que alcançam o plano das políticas públicas para a educação, as quais, conseqüentemente, dizem também respeito à questão da afirmação da identidade docente e da profissionalização do professor. A expansão dos sistemas educativos é uma das grandes marcas civilizacionais do século XX, pois nele fundou-se a lógica pública de integração de todas as crianças na escola, em nome da construção de uma cidadania nacional. Entretanto, a ausência de políticas nacionais, efetivas e eficazes, voltadas para público tão heterogêneo, acabou por revelar a incapacidade do poder público de responder à multiplicidade de presenças raciais, étnicas e culturais que hoje habitam a escola. A sociedade, então, projeta um excesso de missões e expectativas para o professor, os quais, por sua vez, em função do baixo desempenho escolar dos alunos, passam a ser criticados, pelas mais diversas e contraditórias razões. (NÓVOA, 1992).

Diante desse cenário de indecisão quanto ao profissionalismo e seus limites, o que se percebe, é que os professores são vistos como meros executores de currículos e reformas definidas por especialistas. Grande parte dos docentes vem cumprindo um papel passivo diante de um guia de ensino, definido e descrito pelas instituições formadoras, e repetido por diversas vezes nos eventos de capacitação. Isso porque, as políticas educacionais voltadas para a formação dos profissionais da educação não postulam mudanças com os docentes e sim para docentes. (CAMPOS, 2006).

Segundo Nóvoa (1992), a formação pode ser a pedra de toque da intervenção educativa, mas pode ser também uma camisa-de-força. Desta forma, outros caminhos para formação de professores requerem um profissional da educação diferente, que possa superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento técnico-científico e a prática na sala de aula.

Mas quais são as competências necessárias para que o professor assuma essa profissionalização na instituição educacional, e tenha uma repercussão educativa e social de mudança e de transformação?

Historicamente, a profissão docente caracterizou-se pelo estabelecimento de alguns traços em que predominava o conhecimento objetivo, o conhecimento das disciplinas, à imagem e semelhança de outras profissões. Possuir certo conhecimento formal era assumir a capacidade de ensinar, ou seja, era mais importante que o professor soubesse o conteúdo a ser transmitido, do que como transmiti-lo. Por essas razões, torna-se imprescindível que toda instituição educativa e a profissão docente mude radicalmente, tornando-se algo realmente diferente. Em suma, a profissão docente deve abandonar a concepção de ensino predominante no século XIX, de mera transmissão do conhecimento acadêmico e evoluir para uma prática pedagógica efetiva e socialmente referenciada.

Desse modo, inverter o papel dos docentes de uma posição passiva para uma de protagonista implica tratar de três aspectos fundamentais para redefinição da docência como profissão e com profissionalismo. O primeiro aspecto refere-se à necessidade de aprofundar a compreensão acerca da função dos docentes e de suas dimensões; o segundo remete à concepção sobre o desempenho profissional e os fatores que o influenciam; e o terceiro voltasse ao desenvolvimento profissional docente, como um conceito integrador da formação inicial e da formação em serviço, em seus diversos momentos. (IMBERNÓM, 2000).

Essa tese assinala a necessidade de o processo formativo de professores romper com a tradicional dicotomia entre os que pensam/planejamos e os que fazem/executam, para avançar nos processos de formação e desenvolvimento dos docentes com capacidade para pensar, buscar e discriminar informações, criar, propor, participar ativamente da vida escolar e participar do campo das políticas educativas, tomar decisões, etc. (CAMPOS, 2006).

Assim, o desenvolvimento profissional deve ser entendido como processo de aprendizagem, que se edifica em quatro momentos: a formação inicial, a formação continuada, a superação permanente entre pares e/ou equipes; e a auto-formação dos professores para o desenvolvimento de competências sociais, éticas e técnicas, no âmbito de uma profissão em permanente construção. (CAMPOS, 2006).

No que diz respeito à formação inicial e continuada é preciso colocar, também, para o centro do debate, as agências formadoras de professores. Ou seja, é preciso (re) discutir o papel desempenhado pelas universidades na condução do processo de profissionalização docente. Aliás, é necessário enfatizar que as agências formadoras são desnecessárias e superadas quando apenas repassam o conhecimento, quando apenas ensinam a copiar e a dar

aulas, quando se distanciam de sua essência existencial, que é ser um centro de pesquisa, um centro permanente de manejo do conhecimento; condição inequívoca de uma universidade. (ALVES, 1996).

Tal crítica se coloca porque, tradicionalmente, a formação docente, operada pelas universidades, realiza-se pela transmissão dos que sabem a quem se costuma colocar na posição de não saber. Esse plano formativo não garante a aprendizagem, no sentido de apropriação de um saber, e se reproduzem na escola de educação básica, com práticas que não têm história, não respondem a uma necessidade, carecem de vida, e diluem-se pelo fato de não encontrar interlocutores que as incorporem.

Portanto, a superação dessa dicotomia exige a definição de um novo parâmetro sobre o processo formativo a partir do formador do formador, ou seja, sobre a maneira de realizar a formação do docente, seja ela inicial ou continuada, colocando como eixo central da formação o compartilhamento de experiências acumuladas.

Significa dizer que a experiência de formação não deve vir de fora. O conteúdo e o processo de formação devem partir dos sujeitos. Deve nascer de dentro e voltar-se para dentro da própria prática docente, ou seja, a contextualização é um elemento imprescindível na formação, uma vez que é na própria instituição de ensino que se produzem as situações-problema que afetam o fazer dos professores. A formação exige prática, exige um pensar-fazer (reflexão-ação) de dentro, e para dentro, do próprio fazer - pensar (ação-reflexão). (HERNÁNDEZ, 2006).

Aqui, parece fundamental sobrepor a marca histórica do professor como um profissional do ensino para elevá-lo a um profissional da aprendizagem que faz o aluno aprender. Por isso, as instituições formadoras e os professores precisam rever o que constitui o fundamento de suas práticas, e assim, criar novos meios de conhecer e de relacionar-se com o conhecimento para melhor poder resultar o processo ensino-aprendizagem junto ao grupo de aprendizes, tornando-o significativo em suas diversas dimensões humanas e sustentadas no exercício da cidadania.

4 PERCURSOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A pesquisa em pauta teve como objetivo principal investigar a possível relação entre a formação continuada dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás e o seu crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nessa instituição de ensino.

Para chegar as respostas pretendidas, as investigações realizadas seguiram o que está postulado como encaminhamento metodológico próprio da pesquisa em ciências sociais. Para isso, foi importante recorrer a teóricos como: Minayo (1997), Lakatos; Marconi (2003), Trivinões (2009), Bignardi (2009), Bogdan & Biklen (1994).

Na organização metodológica para efetivação da pesquisa, seguiu-se etapas que partiram de análises mais amplas até se chegar a elementos mais restritos ao lócus da pesquisa. Para isso, pontualmente, foram definidos: a natureza e tipo de pesquisa, o método utilizado, o caminho metodológico, lócus da pesquisa e critérios de escolha, período do estudo, instrumentos da pesquisa e técnicas de análises dos dados.

4.1 NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Os capítulos anteriores deste estudo revelam as representações conceituais acerca do tema investigado. O quadro teórico qualitativo e quantitativo em suas dimensões interpretativas se insere no problema inicial, que é o de investigar se há paralelo entre a formação continuada dos professores e o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, na escola municipal de ensino fundamental Goiás, no município de Macapá, Estado do Amapá, crescimento este observado nas três últimas edições da Prova Brasil do referido educandário, pertencente a zona rural da rede municipal de ensino daquele município. Além de traçar um perfil do professor que se submete a formação continuada e se esta tem contribuído para a mudança da prática pedagógica dos professores na sala de aula no que diz respeito às metodologias de ensino e que se traduzem em aprendizagem efetiva para os alunos.

A leitura de artigos, dissertações, teses e a observação de alguns professores, companheiros de trabalho despertou no autor o interesse em analisar se os processos de formação contínua do qual participam os professores da rede pública de ensino de Macapá contribuíram para a mudança da prática pedagógica dos professores do município. Mas o objeto de estudo ou a resposta a qual pretende-se chegar e se a formação continuada da qual

participam os docentes da EMEF Goiás, têm sido um dos fatores de contínua elevação dos índices de aprendizagem dos alunos deste educandário e que tem se materializado nos resultados apresentados na Prova Brasil. Para isso, levou-se em consideração alguns aspectos que se destacam como relevantes na investigação desta temática: a formação continuada para a efetivação de boas práticas na sala de aula; os programas e projetos de formação continuada ofertados pela rede de ensino e os métodos utilizados pelos professores para traduzir a formação recebida em metodologia de ensino. A seguir serão apresentados os aspectos sobre a natureza, bem como o problema investigado e os objetivos a serem alcançados.

Sabe-se que o conhecimento, tal como o modo de compreender a realidade é, em parte, determinado pela época, à medida que se coloca em dúvida o conceito de verdade estabelecido. Desta forma, pode-se perceber que a verdade é uma atividade histórica e o homem foi dando fundamentos a essa verdade em decorrência de suas vivências, conhecimentos e crenças. Sendo assim, as pesquisas e as produções científicas no campo educacional nos levam a um produto final chamado conhecimento científico sistematizado.

Partindo de tal pressuposto o procedimento metodológico utilizado durante a pesquisa partiu das abordagens qualitativas e quantitativas. Qualitativamente porque permite descrever, analisar, objetivando a compreensão efetiva do processo de construção do conhecimento no que diz respeito à formação continuada e a mudança da prática do professor nas séries iniciais do ensino fundamental. Quantitativamente porque permite mensurar os dados coletados a partir de análises estatísticas para dimensionar as condições em que se encontra a formação dos professores da rede municipal, e da escola Goiás, além dos dados da Prova Brasil, mais precisamente os observados nos anos de 2013, 2015 e 2017, permitindo-se destacar elementos significativos sobre o objeto de estudo.

Como destaca Bignardi (2009), a pesquisa quantitativa aplica-se à dimensão mensurável da realidade, origina-se na visão newtoniana dos fenômenos e transita com eficácia na horizontalidade dos extratos mais densos e materiais da realidade. Seus resultados auxiliam o planejamento de ações coletivas e produz resultados passíveis de generalização, principalmente quando as populações pesquisadas representam com fidelidade o coletivo (BIGNARDI, 2009, p. 5).

Ampliando o entendimento e dentro das dimensões que melhor responde aos objetivos do estudo em pauta, é oportuno destacar que numa pesquisa científica, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (MINAYO, 1997)

Nessa mesma linha de raciocínio, Bryman (1992), citado por Flick (2009) enfatiza que a lógica da triangulação, ou seja, da combinação entre diversos métodos qualitativos e quantitativos, visa a fornecer um quadro mais geral da questão em estudo. Nesta perspectiva, a pesquisa qualitativa pode ser apoiada pela pesquisa quantitativa e vice-versa, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos.

Assim, a opção pelas abordagens qualitativa e quantitativa surgiu pelo fato da facilidade que esta apresenta na descrição do conhecimento a ser produzido na área educacional. Sendo que questões próprias à investigação de caráter qualitativo em educação são abordadas extensivamente por Bogdan & Biklen (1994), estes autores, que apontam e discutem os fundamentos e contextos de origem, suas distinções e limites. Ambos apontam algumas características básicas nesta abordagem, tais como: a pesquisa qualitativa tem um ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave; a pesquisa qualitativa é descritiva; os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não com os resultados e produto; os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente; o significado é a preocupação essencial na abordagem deste tipo de pesquisa.

Assim, conceitua-se abordagem qualitativa ou pesquisa qualitativa como sendo um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico [...] (OLIVEIRA, 2007, p.37).

Desta forma, as abordagens escolhidas demonstram que a opção é viável no sentido de se compreender todo contexto no que diz respeito ao objeto a ser pesquisado. Para Minayo, a pesquisa qualitativa “possibilita o encontro de respostas para questões muito particulares, cuja atenção volta-se a um nível de realidade que não pode ser quantificado, pois trata-se de um universo constituído por crenças, aspirações, motivos, significados, valores e atitudes” (MINAYO, 1994, p.17).

Fazendo uma ênfase à abordagem quantitativa, esta permite mensurar quantitativamente elementos significativos para entender o objeto de estudo. Para melhor clareza, reportou-se ao entendimento de Gerhardt e Silveira (2009), para quem a pesquisa quantitativa se centra na objetividade. Influenciada pelo positivismo, considera que a realidade só pode ser compreendida com base na análise de dados brutos, recolhidos com o auxílio de instrumentos padronizados e neutros. A pesquisa quantitativa recorre à linguagem matemática para descrever as causas de um fenômeno, as relações entre variáveis, etc. A

utilização conjunta da pesquisa qualitativa e quantitativa permite recolher mais informações do que se poderia conseguir isoladamente (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 33).

Este estudo também tem como base a pesquisa bibliográfica de autores tradicionais e outros mais atuais que nos ajudarão a atender teoricamente os objetivos propostos. Definiu-se o estudo de caso por ser o tipo de pesquisa mais apropriado para esse tipo de trabalho investigativo, por compreender que esta se concentra na investigação de um caso particular, de uma escola com características próprias e de um grupo singular de professores que fazem parte desse estabelecimento de ensino.

Dentro das ciências sociais deparou-se com diversas estratégias de pesquisas, e cada uma delas pode ser utilizada com um propósito definido, tais como: estudos exploratórios, descritivos e explanatórios. Neste contexto, insere-se o estudo de caso, que é um método específico para desenvolvimento de investigações qualitativas e que vem se destacando em estudos de caráter científicos, sendo abordado, com maior frequência, com finalidades exploratórias e descritivas, contudo, não se exclui diante da abordagem quantitativa. Portanto, “o estudo de caso pode constituir um interessante modo de pesquisa para a prática docente, incluindo investigação de cada professor nas suas aulas” (DUARTE, 2008, p.2).

Esta metodologia assume-se como uma inquirição particularística, isto é, se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única e representativa, procura, portanto descobrir o que há de mais essencial e característico na situação em estudo. Para Yin (2005) este tipo de estudo é preferido quando o tipo de questão de pesquisa é da forma “como” e “por quê”, caracteriza-se também quando o controle que o investigador possui sobre os fatos é muito reduzido ou quando, percebe-se que a necessidade pelos estudos de caso surge do desejo de se compreender fenômenos sociais complexos. Portanto, admite uma investigação que se preserve as características holísticas e significativas dos eventos reais da sociedade.

Diante do exposto, Severino (2007 p.121) afirma que “ o estudo de caso é um tipo de pesquisa que se concentra no estudo de um caso particular, considerado representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo”. E apesar disto, o processo de coleta de dados, bem como suas análises, ocorre da mesma forma que nas pesquisas de campo em geral. E desta forma, pode-se compreender o quanto será significativo e ao mesmo tempo trabalhoso estar coletando e registrando rigorosamente os dados para a realização das análises que levará ao encontro das respostas que se investiga.

4.2 O MÉTODO UTILIZADO

A proposta desta investigação está voltada para o campo social, caracterizada por abordagem qualitativa e quantitativa, sendo a primeira, uma investigação relacionada aos problemas educacionais e de características quanto à qualidade dos diversos processos que investigados mediante contato direto com os sujeitos investigados para obtenção de dados que serão descritos na situação estudada.

O método qualitativo leva o investigador a interpretar os fenômenos, portanto tem se afirmado como um bom método de investigação em pesquisas realizadas na área da educação. Os estudos de Godoy (1995) destacam a diversidade de possibilidades existentes em pesquisas qualitativas, existindo uma série de subsídios capazes de identificar este tipo, cabendo ao pesquisador saber: o ambiente natural como pesquisa direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, a característica descritiva, o significado que os investigados dão as coisas e o enfoque indutivo.

Trivinõs (2009) ressalta que o conteúdo de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva, será dado pelo referencial teórico no qual se apóie o pesquisador. Legitimando esta assertiva, Minayo (1994) afirma que o pesquisador preocupado com a abordagem da pesquisa social qualitativa, ao imergir na realidade que pretende investigar, deve preocupar-se em ter domínio do instrumental teórico e ser insistente, considerando ao mesmo tempo, os conhecimentos teóricos e as informações de campo.

O projeto ainda pode ser caracterizado como descritivo, que para Maanen (1979) tem caráter fundamental em um estudo qualitativo, caracterizando como pesquisas que procuram determinar informações sobre práticas e opiniões atuais do que se pesquisa como técnicas descritivas e de decodificação dos componentes de um sistema. E descreve a abordagem qualitativa como um meio de abreviação da distância entre indicador e indicado, entre as teorias e os dados e também entre o contexto e a ação.

A valorização desta abordagem está baseada na premissa de que os problemas podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas por meio da descrição e análise. Portanto, buscam descrever informações sobre atitudes, registros, pontos de vista e preferências que os indivíduos pesquisados consideram sobre o tema investigado.

Com este método pode-se identificar e revelar parte dos interesses da realidade em que os investigados estão inseridos. Entretanto, não se deixa de empregar o que Bradley (1993) sugere como característica para reforçar a credibilidade dos resultados de um estudo qualitativo: a) conferir a credibilidade do material investigado; b) cuidar da fidelidade do

processo de transcrição antecedente à análise; c) considerar os elementos que compõem o contexto; certificar a possibilidade de confirmação dos dados pesquisados.

Em uma abordagem complementar, o método quantitativo permite dimensionar, no caso em debate, elementos importantes para entender particularidades estatísticas comparativas entre a escola lócus da pesquisa e a rede municipal como um todo.

4.3 O CAMINHO METODOLÓGICO

As fontes de informações coletadas e revisionadas ajudaram a constituir o quadro conceitual dos teóricos que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa. Esse levantamento e revisão, na visão de Luna (1999), são importantes tanto nos estudos baseados em dados originais, colhidos em pesquisa de campo, como naqueles inteiramente baseados em documentos, o que contempla os elementos base da análise realizada.

Tendo a pesquisa o propósito de avaliar políticas e programas públicos voltados para a educação, com ênfase na qualidade da mesma, alicerçada na formação continuada de professores, reportou-se, primeiramente, aos conceitos gerais de política pública, sobretudo, os advindos dos estudos teóricos de (SOUZA, 2006); (FREY, 1997); no tocante a área de avaliação de políticas públicas, nos reportamos a (SOUZA, 2018). Já no campo da educação e da formação continuada, as referências educacionais das quais partiu a análise, são muitas, dentre elas podemos citar: (NÓVOA, 2009); (PEREIRA, 2010); (ALARCÃO, 2007); (ALARCÃO, 2002), (TARDIF, 2002); (ROMANOWSKI, 2010); (GADOTTI, 2001); (SAVIANI, 2009); (VEIGA, 2002); (PERRENOUD, 1997); (LIBÂNEO, 2004); (IMBERNÓN, 2004); (HERNÁNDEZ, 2006); (GATTI, 2009); (ALVES, 1996); (CAMPOS, 2006).

O aporte legal e que se sustentam as políticas e programas de formação continuada, assim como as prerrogativas de avaliação da educação básica, recorreu-se à legislação pertinente, sobretudo, as advindas por força da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, além das deliberações e normativas provenientes Ministério da Educação e seus órgãos colegiados.

Como forma de garantia do rigor e confiabilidade na realização desta pesquisa recorreu-se a meios que pudessem legitimá-la. Neste estudo serviu-se da entrevista como técnica de coleta de dados e na pesquisa documental, sobretudo, os dados estatísticos sobre formação continuada de professores da rede municipal de Macapá e da escola Goiás, assim como dos resultados da Prova Brasil destes mesmos órgãos públicos.

É oportuno destacar que as pesquisas que fazem uso de entrevistas como instrumento, devem apresentar algumas características que justificam o uso de tal recurso, já que mostra-se necessário enumerar os aspectos e porque fazem parte desta dissertação, tem-se: as razões pelas quais se optou pelo uso daquele instrumento; Os critérios utilizados para a seleção dos entrevistados; Número de informantes; Quadro descritivo dos informantes (sexo, idade, profissão, escolaridade, etc.); Como se deram as situações de contato (como os entrevistados foram convidados a dar o depoimento, em que circunstâncias as entrevistas foram realizadas, como transcorreram etc.); Roteiro da entrevista e finalmente os procedimentos de análise.

As etapas de coleta de dados foram realizadas individualmente com os professores vinculados à escola em questão, situado no Distrito do Coração, no município de Macapá, Amapá, Brasil. Cada sujeito passou pela etapa de transcrição para que houvesse uma devolutiva aos participantes e pudessem verificar os discursos tomados como dados. Quanto as análises estatísticas, estas se manifestaram em formas de percentual e de dados comparativos em dimensão quantitativa.

4.4 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa teve como lócus a Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás, escola situada no Distrito do Coração, no município de Macapá, Estado do Amapá.

A escola Goiás faz parte da rede municipal de ensino de Macapá e é caracterizada como escola rural. A mesma tem 52 (cinquenta e dois) anos de funcionamento e atende uma clientela oriunda de filhos de trabalhadores rurais, extrativistas, pescadores, domésticas e outras funções típicas das classes populares e de caracterização, conforme definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, socioeconômica baixa. Destaca-se, ainda, que a comunidade é identificada como quilombola, mesmo ainda não contando com titulação oficial.

A escola situa-se em uma região de difícil acesso, dadas as condições de estrutura das ruas, oferta de transporte, condições de trabalho e moradia das famílias e outros fatores bem característicos de escolas rurais. Mesmo diante dessa realidade, a instituição escolar vem apresentando resultados crescente no que se refere as notas alcançadas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no nível de 5º ano do Ensino Fundamental, sendo que saiu de 3,9, em 2013, para 4,6, em 2015 e, na última edição, ocorrida em 2017, alcançou 5,4, ultrapassando a projeção dada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que era a de chegar em 5,1 em 2021, dadas as características de localização, condições socioeconômicas e demais elementos que definem os critérios dessa Avaliação Nacional.

Com esses resultados, mesmo não sendo uma nota muito alta, a escola Goiás tem se destacado como uma das melhores da rede municipal de Macapá, sendo considerada a melhor escola da zona rural deste município. Esses dados levaram à seguinte indagação: Existe um paralelo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB e a formação continuada dos professores dessa instituição de ensino?

Assim, o foco central da pesquisa foi os professores da escola municipal Goiás que atuam no ensino fundamental I (1º ao 5º ano). Vale ressaltar que este segmento de ensino está dentro do que compete legalmente ao município, segundo está explícito na Lei 9394/96, em seu Art. 11º. Onde diz que os Municípios têm por incumbência primeira, *oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência.*(...) (BRASIL, 1999).

Desta feita, o foco principal da pesquisa será os professores que atuam no segmento de ensino onde, possivelmente, o município concentra seus esforços para a formação profissional do seu quadro docente, ainda que não se esgote nessa população. Uma vez que para (LAKATOS; MARCONI 2003, p. 223) “a delimitação do universo consiste em explicitar que pessoas ou coisas, fenômenos etc. serão pesquisados, enumerando suas características comuns, como, por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc.

Com esse entendimento, foram entrevistados professores e coordenadores pedagógicos; foram analisados documentos de domínio público, e que puderam fundamentar a análise exposta neste trabalho, como ofícios, cronogramas, dados estatísticos oriundos do Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, além de outros que se mostraram pertinentes no curso da pesquisa.

Quadro 2 - sujeitos informantes ou entrevistados

Sujeitos da pesquisa		N ° de indivíduos	Intervenções realizadas
	Professores	12	Entrevista
	Coordenadores Pedagógicos	2	Entrevista

Fonte: Elaborado pelo autor

4.5 CRITÉRIOS PARA DEFINIÇÃO DO CAMPO E SUJEITOS DA PESQUISA

A opção em realizar a pesquisa junto a professores da EMEF Goiás e que atuam no Ensino Fundamental foi tomada visando identificar de forma mais direta se a formação continuada impactou resultados positivos naquele educandário, assim como verificar se os professores tem usado os programas de formação continuada, sobretudo os oferecidos pelo governo federal, estadual e municipal como instrumentos de formação continuada e contribuindo com a oferta de pessoal qualificado para a rede municipal de ensino e, conseqüentemente, para a escola onde a pesquisa se desenvolveu. Também, que com a pesquisa direta, e não apenas com a análise documental, foi possível traçar um panorama de como esses programas estão sendo aproveitados pela administração municipal para subsidiar estudos de qualificação para o seu quadro de docentes ou até mesmo para os que tenham ingressado no sistema de ensino local durante os anos em que compreende o estudo.

A escola Goiás é composta por um quadro de 39 (trinta e nove) professores e 3 (três) coordenadoras pedagógicas. Diante dessa realidade, a opção por realizar a entrevista com 12 (doze) professores e 2 (dois) coordenadoras pedagógicas. O critério de seleção desses profissionais levou em consideração os 3 (três) turnos de trabalho em que a escola funciona, sendo que cada turno teve a participação de 4 (quatro) professores, e as pedagogas foram selecionadas por serem as que atuam nos turnos da manhã e tarde, justamente onde se encontra o alunado que participa das avaliações do sistema SAEB.

Com essa configuração, pode-se dizer que os dados obtidos por meio das entrevistas podem expressar a realidade da escola, por representar uma síntese de sujeitos que vivem uma realidade comum. Para Pires (2008), uma amostra por homogeneização é composta por um grupo de elementos de um mesmo conjunto sociocultural. Nesta amostra, o impacto da diversidade externa é controlado pela escolha do objeto de estudo. A diversidade interna é obtida pelo levantamento de informações variadas que evidenciem diferentes posicionamentos em relação ao objeto de estudo, enriquecendo os resultados da análise do grupo.

Contudo, os documentos oficiais serviram para quantificar, principalmente, a oferta de formação por meios de alguns programas que se destacam no contexto local e nacional, como, também, observar as condições dadas para que os profissionais docentes da rede em estudo possam ingressar e ter êxito nos cursos oferecidos.

Destaca-se que a comprovação direta, por meio de documentos que fazem parte da unidade escolar onde se concentra a análise, além dos discursos sobre a prática pedagógica, assim como a possibilidade de comparar os dados locais com os dados mais gerais e que fazem parte da rede Municipal, é mais factível de apresentar uma dimensão satisfatória do nível de formação os professores deste educandário e a possível interferência dessa formação no crescente IDEB da mesma.

4.6 PERÍODO DE ESTUDO

A pesquisa se estruturou em fases específicas, sendo: a) pesquisa bibliográfica que teve como objetivo delimitar e compreender o objeto de estudo, onde destaca-se a compreensão teórica do que é entendido como formação continuada de professores, onde se reportou a conceituados teóricos que têm dedicado pesquisas e análises aprofundadas sobre a temática. b) compreensão de pontos relevantes que tem norteado as políticas públicas de formação de professores no Brasil e seus aportes legais; c) previa análise de como é composta a escola e a rede Municipal de ensino que se constitui lócus da pesquisa, sobretudo, através dos dados oficiais coletados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), e que são divulgados pelo Ministério da Educação (MEC), dentre eles o Censo Escolar. d) definição dos sujeitos com quem se realizou as entrevistas. e) análise documental. f) interpretação dos dados e dos discursos das entrevistas dentro do rigor inerente a pesquisa em ciências sociais. g) organização dos resultados obtidos de modo a materialização de instrumentos teóricos e científicos que possam quantificar e qualificar a efetividade do objeto de estudo.

4.7 INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Tendo a pesquisa em pauta uma abordagem em que se objetiva a quantificação e a análise qualitativa de informações referente a um fenômeno específico, a mesma teve como instrumentos de coleta de dados: a) análise de dados onde se pode mensurar respostas em termos estatísticos; b) roteiro para as entrevistas com os professores e coordenadores pedagógicos. E, entende-se que o uso desse roteiro atende as necessidades do que se pretende, visto suas características. Nogueira (1968, p.129) define roteiro ou formulário como sendo "uma lista formal, catálogo ou inventário destinado à coleta de dados resultantes quer da observação, quer de interrogatório, cujo preenchimento é feito pelo próprio investigador, à

medida que faz as observações ou recebe as respostas, ou pelo pesquisado, sob sua orientação". c) análises documentais que embasam a Prova Brasil, assim como os resultados que se referem ao campo de análise da rede municipal de ensino como um todo e da EMEF Goiás em particular.

É oportuno salientar que cada pesquisa tem sua metodologia e exige técnicas específicas para a obtenção dos dados. Com esse entendimento, Andrade, (2009. p. 132), faz referência a escolha dos instrumentos de coleta de dados, onde enfatiza que a pesquisa de campo precisa utilizar técnicas e instrumentos específicos, que têm o objetivo de recolher e registrar, de maneira ordenada, os dados sobre o assunto em estudo.

Com esse entendimento, e com esse conjunto de instrumentos e de técnicas de pesquisa, foi possível traçar um perfil do caso em estudo e apresentar as interpretações e dados nas dimensões quantitativas e qualitativas neste trabalho.

4.8 TÉCNICAS DE ANÁLISE DOS DADOS

Para responder ao problema proposto como central nessa pesquisa, a investigação iniciou-se por traçar um panorama da atual situação da formação continuada de professores na Amazônia, para isso, serviu-se de dados oficiais publicados pelo INEP, sobretudo, os mais recentes sobre a temática. Esclarecendo que a similaridade de condições e nível de formação de professores na região Norte chama atenção e se mostra relevante para fundamentar a análise desse trabalho.

Em seguida fez-se necessário a caracterização da rede municipal de educação de Macapá diante dos dados oficiais sobre formação de professores. Para isso, recorreu-se aos documentos estatísticos disponíveis no Departamento de Recursos Humanos (DRH) e na Divisão de Pesquisa Educacional e Informática (DIPEI), órgãos subordinados à Secretaria Municipal de Educação de Macapá – SEMED. Nessa etapa foi possível traçar um panorama do nível de qualificação docente que atua na referida rede municipal de educação.

Visando aproximar os dois polos principais do estudo, foi pertinente fazer uma análise da conjuntura do município de Macapá diante dos resultados advindos da Prova Brasil e se materializando no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, desse ente federado.

Após essa análise mais geral, iniciou-se a investigação sobre a formação continuada dos professores da escola Goiás, assim como os resultados do IDEB nos anos de

2013, 2015 e 2017, específicos deste educandário, para pontuar semelhanças e diferenças entre a realidade na escola em estudo e a rede municipal de Macapá como um todo.

Segundo Quivy & Campenhoudt (1995, p. 213 apud, GERHARDT, 2009, p. 58), o objetivo de uma pesquisa é responder à questão inicial (etapa 1); para isso, o pesquisador elabora hipóteses ou questões de pesquisa e desenvolve a coleta de dados necessários. Uma vez que os dados foram coletados, trata-se de verificar se essas informações correspondem às hipóteses, ou seja, se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pelas hipóteses ou questões da pesquisa. Assim, o primeiro passo da análise das informações é a verificação empírica. Mas a realidade é sempre mais complexa do que as hipóteses e questões elaboradas pelo pesquisador, e uma coleta de dados rigorosa sempre traz à tona outros elementos ou outras relações não cogitados inicialmente.

Nesse procedimento metodológico, destacamos a noção de entrevista em profundidade que possibilita um diálogo intensamente correspondido entre entrevistador e informante. Para Minayo (2012), muitas pesquisas, a história de vida tem tudo para ser um ponto inicial privilegiado porque permite ao informante retomar sua vivência de forma retrospectiva, com uma exaustiva interpretação. Nela geralmente acontece a liberação de um pensamento crítico reprimido e que muitas vezes nos chega em tom de confiança. É um olhar cuidadoso sobre a própria vivência ou sobre determinado fato. Esse relato fornece um material extremamente rico para análises do vivido. Nele podemos encontrar o reflexo da dimensão coletiva a partir da visão individual.

Assim, o tratamento dado aos elementos adquiridos através das entrevistas, procuraram entender as particularidades de cada indivíduo, observando suas narrativas, para compor um entendimento coletivo dos sujeitos e seus entendimentos sobre o fenômeno pesquisado.

Com esse propósito, a organização metodológica, análise de variáveis, comparação quantitativa e qualitativa concorreram para responder à indagação principal desse estudo: existe um paralelo entre a formação continuada dos professores e o crescente IDEB obtido pela escola Goiás?

5 O CONTEXTO DA PESQUISA E O PANORAMA APRESENTADO

A partir desse ponto, passaremos a destacar os elementos que se apresentaram durante a realização da pesquisa. Sobretudo, os dados que possam responder as principais indagações desse trabalho, que são: Investigar a possível relação entre formação continuada de professores da Escola Municipal Goiás e o seu crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB; identificar o nível atual de formação dos professores da Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás, no Amapá; averiguar se a formação continuada dos professores tem contribuído para o crescente IDEB da Escola Goiás; comparar o nível de formação dos professores que atuam na Escola Goiás com o nível de formação dos demais professores da rede municipal de Macapá; investigar se a direção da Escola Goiás facilita a participação dos seus professores em cursos de formação continuada.

Para essa análise, serviram de base, os dados estatísticos sobre formação de professores colhidos junto à rede municipal de ensino de Macapá, da EMEF Goiás e em publicações oficiais do Governo brasileiro, sobretudo os advindos do Ministério da Educação, através do INEP.

Também, para compor essa discussão, foram indispensáveis as contribuições dos professores e coordenadores pedagógicos da escola, sendo que estes foram ouvidos em entrevistas semiestruturadas e tiveram relevância ímpar para se chegar algumas conclusões que serão mostradas a seguir.

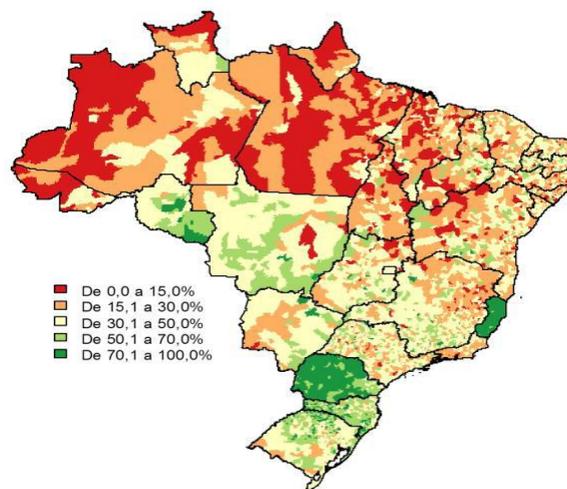
5.1 PARA INÍCIO DE CONVERSA: CENÁRIO SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA AMAZÔNIA

As dimensões da Amazônia, suas características, tipo de povoamento e composição humana, a sua complexidade de atores naturais e sociais tem sido um desafio para o acesso à escola por significativa parte da população. Essas limitações vão desde a oferta de ensino, qualidade da educação oferecida, regularidade dos períodos letivos e a formação profissional de quem desempenha as funções docentes dentro da perspectiva de qualidade em que são definidas nas metas para a educação Nacional.

É possível dizer que os espaços de atuação pedagógica dos professores da Amazônia são ímpares em desafios, seja para aqueles que atuam nas capitais e principais cidades dos estados, como para aqueles que desenvolvem suas funções em pequenas escolas das beiras dos inúmeros rios, nas aldeias ou assentamentos na floresta.

Para referendar esse contexto, serão feitas análises de dados estatísticos que foram coletados e apresentados no Censo Escolar da Educação Básica nos anos de 2016 e de 2017, este último, divulgado em janeiro de 2018, ambos publicados pelo Ministério da Educação, sendo documentos importantes para visualizar as reais situações da educação brasileira. Alguns dados fazem refletir sobre as condições de formação, trabalho, suporte técnico e pedagógico em que atuam os professores da Amazônia. Salvo raras exceções, o quadro se mostra bastante caótico. Como o que ver-se no mapa a seguir:

Mapa 1 - Percentual de professores da educação básica com pós-graduação *Lato Sensu* ou *Stricto Sensu* por município



Fonte: INEP/MEC, (2017)

Os dados apresentados pelo mapa acima mostram que a formação em nível de pós-graduação, seja ela, lato ou stricto sensu, nos sete estados que compõem a região Norte do Brasil encontra-se no patamar mais baixo do país em termos percentuais. Com exceção do Estado de Roraima, os demais estados ficam em desvantagem em relação ao restante do território Nacional. O que de início já mostra falhas ou não prioridade na formação continuada dos profissionais do magistério regional.

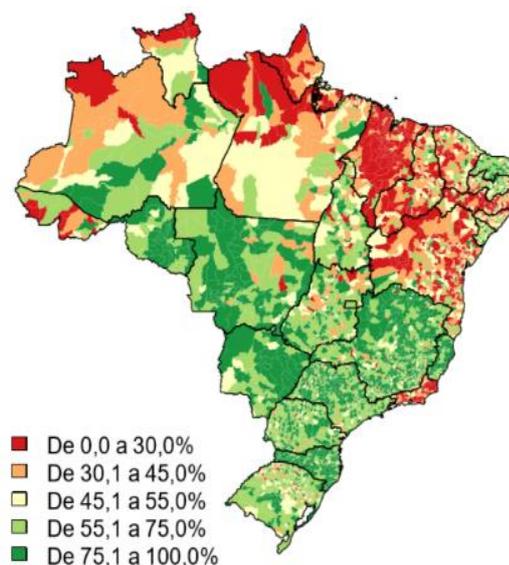
Antes de adentrar a análise para outros componentes que demonstram as características da formação docente na Amazônia, é importante frisar que o pacto federativo em que se sustenta o Estado brasileiro, é firmado em leis específicas para a educação e seus órgãos executores, onde se postula o princípio da isonomia quanto aos recursos, direitos, deveres, objetivos e demais normativas onde se busca o acesso a serviços de educação de forma igualitária para todos os brasileiros. O que vai na mesma linha de interesses que se

expressam categoricamente no Artigo 5º da nossa Constituição, definindo direitos, deveres, garantias e oportunidades para todos.

Contudo, já de início se percebe que a formação docente está em descompasso entre algumas regiões brasileiras, o que, em tese, merece questionamentos acerca de tal situação. Pensar em uma nova estrutura e abrangência para instrumentalizar programas de formação continuada que atendam às especificidades de cada região é acreditar em mudanças mais profundas no seio da escola e dos sistemas educacionais como um todo. Com esse viés, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma "nova" profissionalidade docente, estimulando a emergência de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas (NÓVOA, 1997).

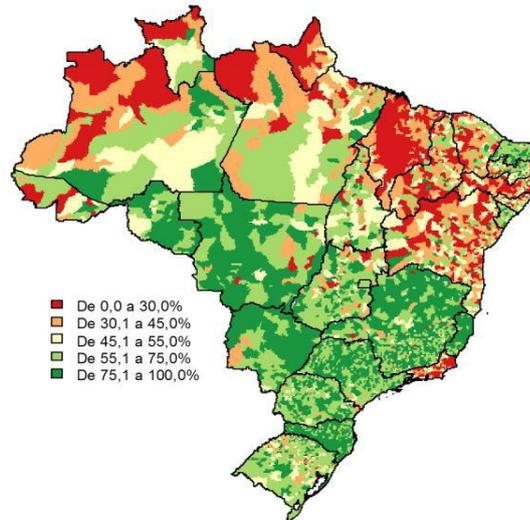
Mas, infelizmente, não é o que as estatísticas nacionais apontam. Enquanto que no Norte a formação em nível de pós-graduação dos professores que atuam nos municípios fica no patamar dos 30%, nos estados de São Paulo e Espírito Santo, por exemplo, essa formação se enquadra na faixa de 70,1 a 100 por cento dos docentes. Não se pretende aqui questionar os méritos dos estados que apresentam bons resultados quanto a formação dos seus profissionais da educação, mas mostrar que há uma diferença gritante em se tratando de um sistema educacional maior que postula igualdade. Essas diferenças também podem ser constatadas nos exemplos seguintes.

Mapa 2 - Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos iniciais por município



Fonte: INEP-MEC, (2016)

Mapa 3- Percentual de disciplinas que são ministradas por professores com formação adequada nos anos iniciais por município



Fonte INEP/MEC, (2017)

Os mapas 2 e 3 trazem uma situação que ainda se mostra muito presente no Norte e Nordeste do Brasil, que é o exercício da docência por profissionais que não tem a formação adequada para exercerem a função que desenvolvem. Fator este que as demais regiões do país já estão superando. Aqui destaca-se os docentes que exercem suas funções nos anos iniciais do ensino fundamental, por município. Mas é notória essa mesma situação quando se verifica as formações dos professores de toda a educação básica, salvo alguns detalhes que não comprometem a veracidade dos fatos aqui apresentados. Vale ressaltar que este fenômeno é percebido em quase todos os estados da região, com evidências mais fortes no Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Roraima e Tocantins. Também é importante frisar que esse quadro se encontra estável nos últimos dois anos analisados. O que demonstra que as políticas de formação continuada que são desenvolvidas pelo Ministério da Educação, em parceria com os estados e municípios ainda não estão produzindo os efeitos desejados.

É importante destacar que o exercício da função sem as qualificações necessárias é resultado de fatores como: falta de pessoal qualificado para ingressar na carreira; professores que exercem a função há muito tempo e não se qualificaram, ficando aquém das novas exigências legais; pessoas com formação, mas que não aceitam trabalhar na zona rural; a renovação constante de pessoal, principalmente na realização de contratos temporários; administração pública incapaz de operacionalizar eficazmente o sistema educacional.

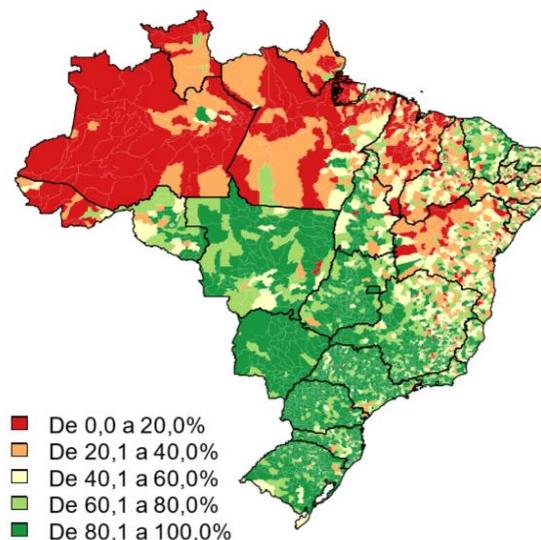
O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), ainda traz situações desanimadoras em que os professores da Amazônia convivem

diariamente. Em um dos seus pontos de análise, o referido instituto destaca que nessa região do país ainda existem muitas escolas onde trabalha um único professor, geralmente em turmas multisseriadas. As escolas com unidocência são geralmente aquelas situadas no campo e em locais de difícil acesso, sendo que a maioria delas se situa nos estados: do Acre, Amazonas e Roraima, contudo, esse fenômeno é percebido nos demais estados da região (INEP-MEC, 2017).

Diante da realidade apresentada acima, fica difícil, ou até mesmo impossível para o professor trocar experiências entre pares e problematizar a sua prática a partir da realidade em que atua. Vale destacar que a socialização de saberes, construção coletiva, análise conjunta da realidade que compõe o fazer pedagógico diário constitui-se momento de formação privilegiado, visto que os problemas a serem pensados surgem da dinâmica do processo de vivência real, das necessidades urgentes. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente (NÓVOA, 1997).

Outro fator que se apresenta como entrave para a formação continuada dos professores da Amazônia é o acesso a informação. Problema este, que também atinge alunos e certamente repercute negativamente na profissão de milhares de professores. Como se vê no mapa seguinte, a cobertura por sinal de internet ainda não é uma realidade para muitos estudantes e professores do Norte.

Mapa 4 - Percentual de escolas de educação básica com acesso à internet por município



Fonte: INEP/MEC, (2016)

O quadro é desanimador. E a realidade de quem vive a margem desse mundo de informações não pode ser diferente. Quando se pensa na sociedade da informação, é difícil de entender uma vivência educacional que ainda se situa nessas ilhas de isolamento. À margem da sociedade em rede e da troca de informações e saberes da contemporaneidade.

Nesse contexto, há evidências da fragilidade da formação e das condições em que atuam muitos profissionais da educação da região Norte. Assim entendida, essa formação 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 (SAVIANI, 2009).

A posição do autor supracitado remete o debate para fatores que podem impulsionar ou dificultar os programas de formação em curso, ou até mesmo aqueles que são de iniciativa individual do professor. Acredita-se que o profissional que percebe um vínculo real entre a sua formação e as condições de trabalho, salário e valorização social condizente com a sua função, tem mais interesse em centralizar esforços em sua formação, superando algumas marcas históricas que vinculam a prática docente a execução de conteúdos que são impostos pelos sistemas de educação de forma linear, e passam a ser pesquisadores de processos educacionais, de conteúdos e currículos que respondam às necessidades do seu contexto de atuação profissional. Quando se pensa no professor que questiona a realidade e busca diálogos construtivos, é possível dizer que esse profissional produz conhecimentos e que estes podem responder de forma mais eficaz aos objetivos pretendidos com a sua atuação pedagógica.

Assim, é preciso trabalhar no sentido da diversificação dos modelos e das práticas de formação, instituindo novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. A formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico. E por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas (NÓVOA, 1997).

A pesquisa traz outros pontos que dificultam a atuação profissional do professor, contudo, a matéria de estudo em pauta são as especificidades que recaem sobre a formação docente. E, diante do que foi apresentado, fica evidente que há graves entraves que precisam ser discutidos. Não se tem aqui a pretensão de fazer suposições vagas de materialidade, no

entanto a região Norte é a que vem apresentando os piores resultados nas avaliações nacionais que medem o desempenho dos alunos da educação básica.

5.2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACAPÁ: FORMAÇÃO CONTINUADA E TITULAÇÃO ATUAL DO QUADRO DOCENTE

A rede municipal de educação de Macapá é formada por 80 (oitenta) unidades de ensino, contando as escolas e anexos. Destas escolas, 29 pertencem a zona rural, cabendo ressaltar que a escola Goiás, locus da pesquisa, também é caracterizada como escola rural. A ênfase em destacar ou separar escolas rurais das urbanas, é importante porque as escolas rurais da região Norte têm características ímpares em dificuldades de acesso e permanência do aluno, como já foi mencionado neste trabalho. O acesso é dificultado, sobretudo, pelas condições de locais das escolas onde o aluno geralmente precisa de transporte escolar para chegar ao educandário, transporte esse feito em embarcações pelos rios que a circundam e por estradas que normalmente apresentam condições precárias de trafegabilidade, o que é o caso da escola Goiás.

Em 2018, essas escolas atenderam uma clientela de 33.502 (trinta e três mil, quinhentos e dois) alunos, sendo que, devido à legislação pertinente, esse público compõe, principalmente, o ensino fundamental I. A oferta de vagas no ensino fundamental II foi apenas de uma turma, com 17 (dezessete) alunos. Também, nesse mesmo ano, a educação de Jovens e Adultos (EJA) contou apenas com 2.454 (duas mil, quatrocentos e cinquenta e quatro) matrículas. Com esses números, pode-se dizer que a atuação do município se faz, principalmente, na oferta de vagas na educação infantil, com 7.828 (sete mil, oitocentos e vinte e oito vagas) vagas, e no ensino Fundamental I, com a oferta de 23.203 (vinte e três mil, duzentos e três) vagas. (PMM/SEMED, 2019).

Para atender à sua rede de ensino, o município de Macapá conta com um quadro docente de 1424 (um mil, quatrocentos e vinte e quatro) professores. Destacando-se que este número já inclui os profissionais que ingressaram na rede municipal neste ano de 2019, sendo provenientes de ingresso por concurso público realizado no ano de 2018.

Com referência ao nível de formação atual desses profissionais, o que serve de base para se chegar ao objeto principal desse estudo, o quadro abaixo faz um diagnóstico sucinto da atual qualificação docente.

Quadro 3 - Dados sobre a formação de professores da rede municipal de Macapá

Nível de formação	Quantidade de professores	%
Formação em nível médio (antigo magistério)	143	10,0
Formação em nível superior (graduação)	817	57,4
Formação em nível de pós-graduação (especialização lato sensu)	397	27,9
Formação em nível de mestrado	64	4,5
Formação em nível de doutorado	3	0,2
Total	1424	100

Fonte: Departamento de Recursos Humanos – DRH/SEMED/PMM.

Dos dados acima, algumas informações são importantes para entender como se encontra o panorama da qualificação dos profissionais que atuam na citada rede de ensino. O que chama a atenção de imediato é a grande quantidade de professores que ainda se encontra atuando com formação em nível de magistério. Segundo determinação da própria LDBEN 9493/96, documento legal já debatido neste trabalho, e outros marcos regulatórios da educação nacional, combater a docência por profissionais com formação apenas em nível de magistério, tem sido alvo das principais políticas de formação continuada de professores para a educação básica.

Quando se observa a quantidade de profissionais desta mesma rede de educação que são detentores de diploma de graduação em nível superior (licenciatura), o que, para a legislação pertinente é o ideal, percebe-se pouco mais da metade dos docentes tem tal titulação. No nível das especializações, formação que tem finalidade de qualificar o profissional para atuar em situações pedagógicas específicas em com maior habilidade, nota-se que esse quantitativo é de 397 professores, totalizando 27,9%, o que não representa um nível tão expressivo.

A iniciativa de formação continuada que tem alcançado um maior número de professores da rede municipal se dá em nível de capacitação e treinamento. Primeiramente, os professores foram incentivados e convocados a participar do programa federal Pró-Letramento, programa este que foi instituído através da Resolução n. 33/2009, do Fundo Nacional de Desenvolvimento da educação (FNDE), e em seu artigo segundo sintetiza o principal objetivo do mesmo, sendo assim posto:

Art. 2º O PRÓ-LETRAMENTO é um programa voltado a melhorar a qualidade da aprendizagem da leitura e escrita e da matemática por parte dos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Podem participar do Programa todos os professores que estejam em efetivo exercício nas séries iniciais do ensino fundamental de escolas públicas das redes estaduais e municipais.

Dados os objetivos e as formas de operacionalização, pode-se dizer que este programa foi substituído, através da portaria nº 826, de 7 de julho de 2017, pelo Programa de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo que o município de Macapá foi um dos adeptos desta modalidade de formação continuada para os seus docentes, desde a sua implementação como política educacional para combater os sistemáticos fracassos nos níveis de leitura/escrita e de matemática dos alunos das séries iniciais no Brasil.

Atualmente, no Amapá, este programa foi substituído pelo Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP), sendo que o mesmo se constitui em capacitação em serviço e, salvo as adequações para atender a algumas particularidades regionais, mantém os mesmo objetivos e modos de operacionalização dos demais que o antecederam.

5.3 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE MACAPÁ E OS RESULTADOS OBTIDOS NAS AVALIAÇÕES DO SAEB NOS ÚLTIMOS ANOS

Na tentativa de traçar um panorama da atual realidade do município de Macapá neste quesito, verificou-se os dados que se apresentaram nos índices de desenvolvimento da educação desse município nas etapas avaliadas até o final do Ensino Fundamental I, sendo elas: ANA, no 3º ano, e IDEB, no 5º ano, sendo que, como já explicado neste trabalho, é o nível em que se enquadra as competências da esfera municipal.

Para efeito de registro e um entendimento prévio de como se encontra a primeira etapa do Ensino Fundamental, a Avaliação Nacional da Alfabetização, aplicada no segundo semestre de 2016 e divulgada pelo INEP em 2017, mostrou que o Amapá é um dos últimos colocados quanto ao desempenho dos seus alunos de 3º ano em leitura e escrita. Em matemática a situação fica mais difícil, sendo que o Estado é o último colocado nesse quesito. Fator preocupante quando se constata que a capital Macapá, concentra 59,5% da população do estado do Amapá. (BRASIL/IBGE, 2018).

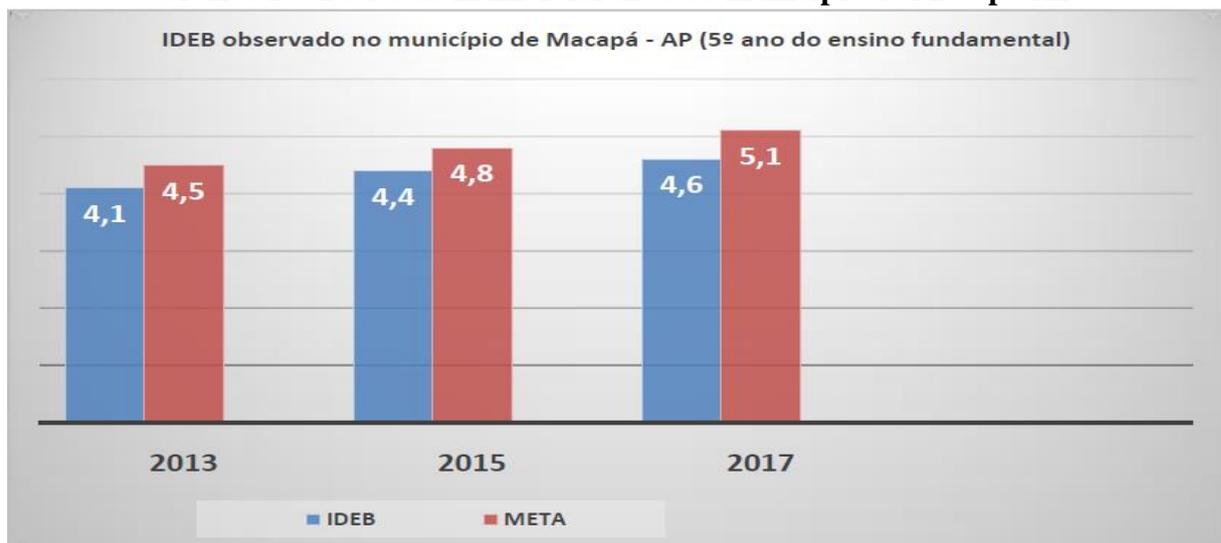
A última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), o nível de proficiência em leitura e escrita, além de matemática, das crianças que estão finalizando o 3º ano do ensino Fundamental, realizada em 2016 e publicada em 2017, mostrou que 37,79% dos alunos do município de Macapá estão no nível 1 (um) em proficiência em leitura, sendo este o nível mais elementar, onde a criança está começando a ler palavras com sílabas canônicas e, apenas 3,75% estão no nível 4 (quatro), sendo este o patamar estabelecido como ideal para essa etapa da vida escolar da criança. Em escrita, em que o resultado é mensurado em níveis de 1 (um) à 5 (cinco), esse percentual fica em 25,68% para os que se situam no

nível 1 (um), e 3,8% no nível 5 (cinco). Ressalta-se que o nível cinco é considerado aquele em que a criança já consegue escrever diferentes estruturas silábicas. E, em relação à produção de textos, espera-se que tenham a capacidade de dar continuidade a uma narrativa. Em matemática, 39,40% das crianças encontram-se no nível 1 (um) e apenas 8% se situam no nível 4 (quatro), considerado, neste quesito, como o desejável. (BRASIL – INEP, 2017)

Os dados anteriores mostram que a maioria dos estudantes chega ao final do ciclo de alfabetização sem que tenham adquirido as habilidades e competências que a etapa de ensino requer. Existe uma diferença significativa entre o número de criança que se encontra no primeiro nível, ou seja, o não desejável, e a quantidade de crianças que está no nível considerado adequado.

No Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, no final do 5º ano, detectado através de exame nacional, o histórico de resultados das três últimas edições demonstra que o Município se encontra praticamente estagnado, sendo que este atingiu a meta estipulada pelo INEP uma única vez, sendo que este fato ocorreu em 2009, quando atingiu a nota 4,0, sendo de 3,8, a meta para aquele ano. No período que compõe o período de análise deste estudo, e que pode ser visualizado no gráfico abaixo, as metas não foram atingidas.

Gráfico 1 - Dados de IDEB referentes ao município de Macapá-AP

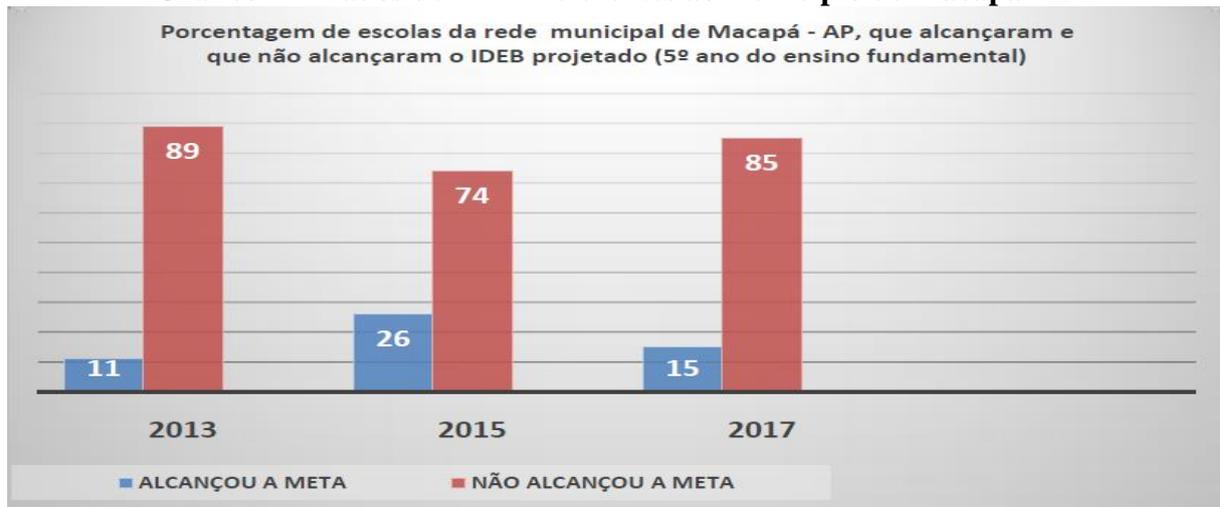


Fonte: INEP/MEC, 2018.

Percebe-se que há um crescimento sequencial nas três últimas notas obtidas pelo Município, contudo, esse crescimento é muito tímido e não consegue atingir a meta projetada para cada certame. Cabe destacar que as metas estabelecidas não são altas, servindo-se dos padrões de municípios brasileiros que estão com resultados considerados adequados ou pelo menos satisfatórios.

Quando a análise é feita por escola, a realidade também se mostra muito distante do que se projeta para a rede municipal. O gráfico abaixo mostra o desempenho de quarenta e seis escolas que constam da planilha do INEP como avaliadas. Assim, é possível traçar um panorama comparativo entre a quantidade de escola que conseguiram atingir as metas projetadas nos três recentes certames e as que não conseguiram. Sendo estas ultimas, em número bem maior. Veja:

Gráfico 2 - Dados de IDEB referentes ao município de Macapá-AP



Fonte: INEP/MEC, 2018.

Os dados anteriores mostram o tamanho do desafio da rede municipal de ensino de Macapá e a tarefa de atingir as metas projetadas pelo INEP e que se fazem necessárias para situar o Município em um padrão desejável de qualidade.

5.4 A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GOIÁS: FORMAÇÃO CONTINUADA E TITULAÇÃO ATUAL DO QUADRO DOCENTE

O quadro docente da Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás, é composto por 39 (trinta e nove) profissionais em efetivo exercício em sala de aula. A escola atende aos níveis de ensino compreendidos como Ensino Fundamental I, o que corresponde à faixa etária de 1º ao 5º ano, e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), da primeira à quarta fase deste segmento. Contudo, o objetivo principal deste estudo é verificar se há relação entre a formação continuada dos professores desta escola e o crescente IDEB observado na mesma desde o ano de 2013 até o ano de 2017, último ano de realização da Prova Brasil.

Com base nos objetivos de estudo, a análise se faz mais diretamente na formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental e nos resultados alcançados por este

segmento de ensino. Assim, o quadro abaixo faz uma síntese de como encontra-se o atual nível de formação destes profissionais.

Quadro 4 - Dados sobre a formação de professores da EMEF Goiás

Nível de formação	Quantidade de professores	%
Formação em nível médio (antigo magistério)	0	0,0
Formação em nível superior (graduação)	17	43,6
Formação em nível de pós-graduação (especialização lato sensu)	21	53,8
Formação em nível de mestrado	1	2,6
Formação em nível de doutorado	0	0,0
Total	39	100

Fonte: Secretaria da EMEF Goiás/SEMED/PMM.

Os pontos que se destacam no texto são, primeiramente, o fato da escola não contar com professores que lecionam sem possuir título de licenciatura, o que atende os dispositivos da LDBEM 9393/96, que pretendia superar a realidade da docência por professores considerados leigos após a aplicação das políticas públicas para a formação docente contidos em suas prerrogativas. Assim, além de atender aos imperativos da legislação em vigor, a Escola Goiás apresenta uma realidade bem diferente do que o observado no conjunto da rede municipal, sendo que o percentual de professores que atuam apenas com o magistério em nível médio de toda a rede, é de 10%.

Outro destaque positivo observado é a formação acadêmica dos docentes em nível de pós-graduação (Lato Sensu), que chega a 53,8%, e que também representa uma realidade bem diferente do conjunto da rede municipal, sendo que com esse estágio de qualificação existem apenas 27,9% do total dos docentes.

O que foi objeto de verificação e que também vai responder aos objetivos aqui pretendidos, é a situação atual, no ano letivo de 2019, da participação dos professores deste educandário em programas de capacitação profissional. O que pode ser observado no quadro seguinte.

Quadro 5 - Dados sobre a formação continuada de professores da EMEF Goiás no ano de 2019

Formação em andamento (níveis)	Quantidade de professores	%
Capacitação ou treinamento	22	56,4
Graduação em nível superior	0	0,0
Pós-graduação (especialização)	2	5,1
Pós-graduação (mestrado)	4	10,3
Pós-graduação (doutorado)	0	0,0
Sem participar de formação	11	28,2
	39	100

Fonte: Secretaria da EMEF Goiás/SEMED/PMM.

Observa-se que a maioria dos professores se encontra em processo de formação. Dos 39 (trinta e nove) docentes, 28 estão participando de atividades de formação profissional, o que representa 71,8% do total. Mesmo existindo 11 professores que declararam não estar estudando no momento, o que corresponde a 28,2%, a quantidade dos profissionais da escola que se encontram em processo de estudos parece bastante significativo.

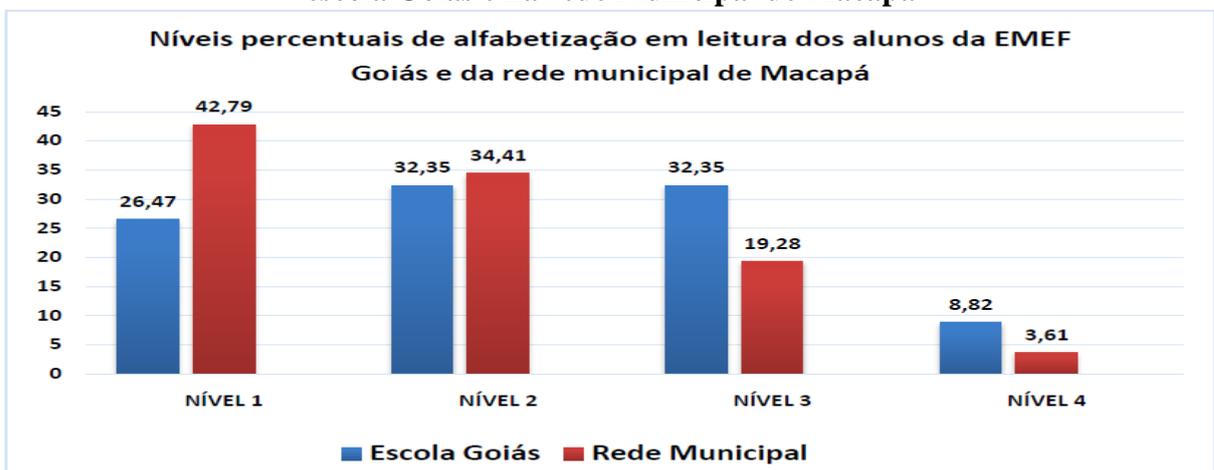
É importante destacar que não foi possível averiguar junto à Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), a quantidade de professores da rede que participam de formação continuada neste ano letivo. O que não compromete os propósitos de análise geral do estudo aqui realizado.

5.5 A ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GOIÁS E OS RESULTADOS OBTIDOS NAS AVALIAÇÕES DO SAEB NOS ÚLTIMOS ANOS

A última edição da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), ocorreu no ano de 2016 e teve seus resultados divulgados pelo INEP em 2017. Ressalta-se que essa avaliação tinha como objetivo mapear a qualidade da alfabetização em linguagem (leitura e escrita) e matemática no final do ciclo de alfabetização, que compreende os três primeiros anos do ensino fundamental, e que era uma das estratégias do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Nessa edição, a escola Goiás participou obtendo índices de desempenho maiores que a média geral do município de Macapá, em todos os quesitos. Essa diferença de resultados pode ser percebida nos seguintes gráficos.

Gráfico 3 - Dados referentes ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização na escola Goiás e na rede Municipal de Macapá

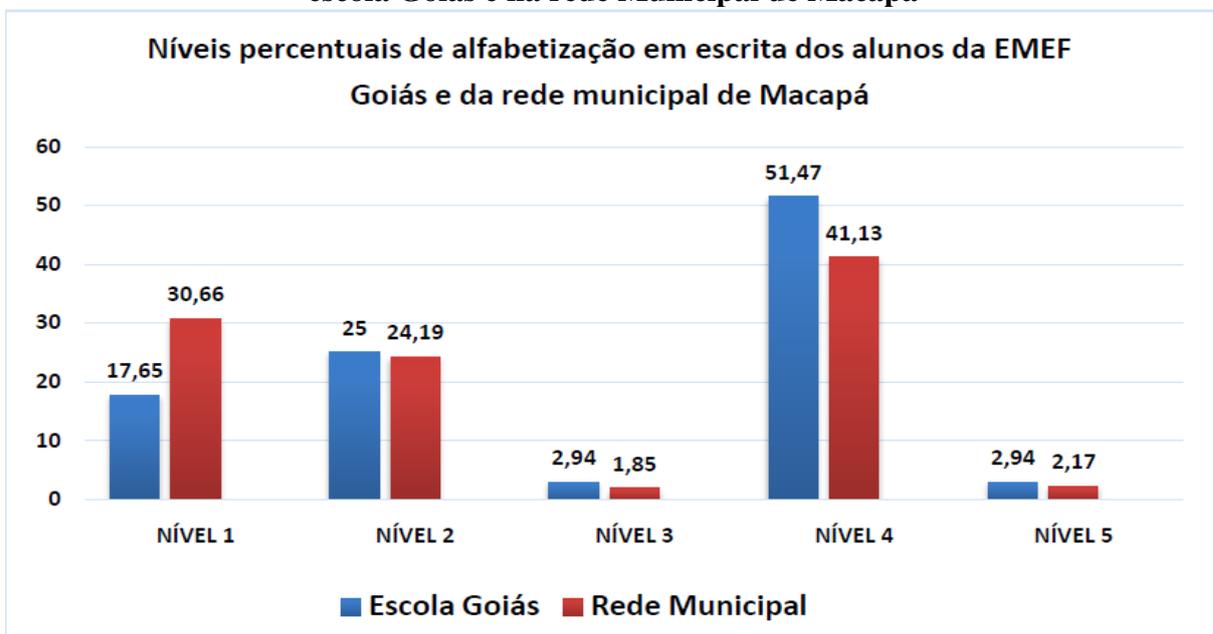


Fonte: INEP/MEC, 2017.

Esse primeiro gráfico faz uma comparação de resultados entre a escola Goiás e a rede Municipal no quesito leitura. Nota-se que a concentração de alunos ainda é maior nos níveis 1 (um) e 2 (dois), tanto para a escola em análise quanto para a rede municipal como um todo. Contudo, os dados mostram que a rede municipal concentra uma quantidade bem maior de crianças nesses primeiros níveis (77,2%), sendo estes considerados os mais elementares, quando comparados à Escola Goiás (58,8%). Acontecendo o inverso nos níveis 3 (três) e 4 (quatro), onde a Escola Goiás concentra uma quantidade um pouco maior (41,2%) de alunos do que a rede municipal (22,9%).

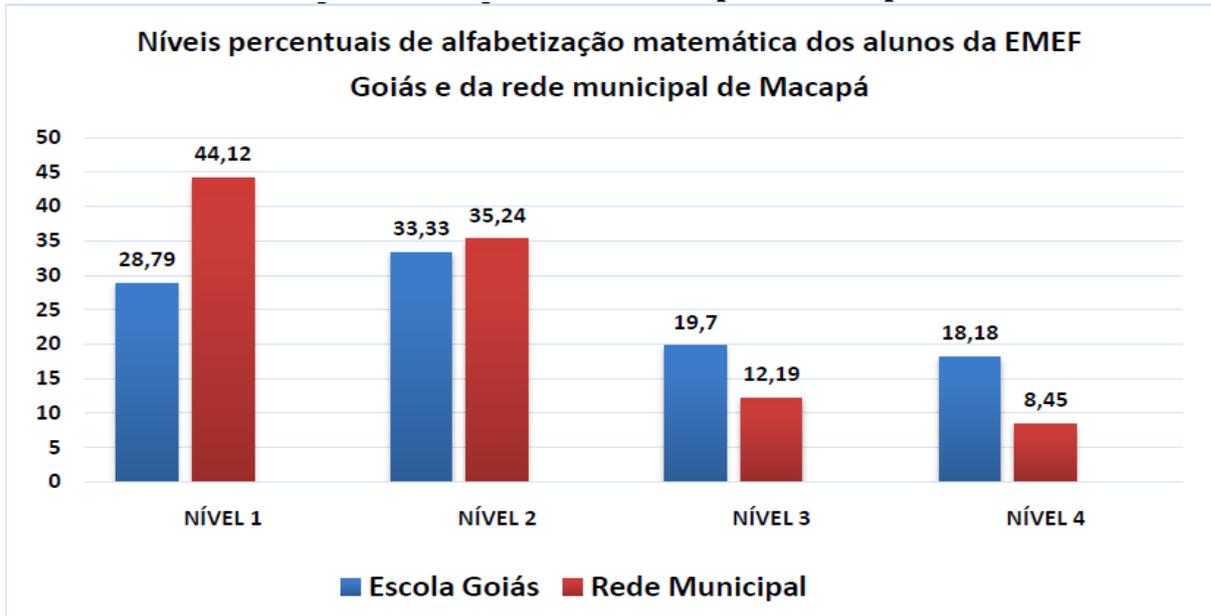
Esse fenômeno acontece nos demais segmentos de avaliação da ANA, sendo eles escrita e alfabetização matemática. Pode ser constatado nos gráficos abaixo que os resultados seguem nessa mesma lógica. A rede municipal concentra bem mais crianças nos níveis elementares, ou seja 1 e 2, do que a Escola Goiás. Já nos níveis considerados ideais ou desejáveis para a série ou ano de estudos, ou seja, nos níveis 3, 4 e 5, a escola Goiás conseguiu índices maiores que a rede municipal. Mesmo percebendo que ambas não conseguiram resultados expressivos no certame em debate.

Gráfico 4 - Dados referentes ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização na escola Goiás e na rede Municipal de Macapá



Fonte: INEP/MEC, 2017.

Gráfico 5 - Dados referentes ao resultado da Avaliação Nacional da Alfabetização na escola Goiás e na rede Municipal de Macapá



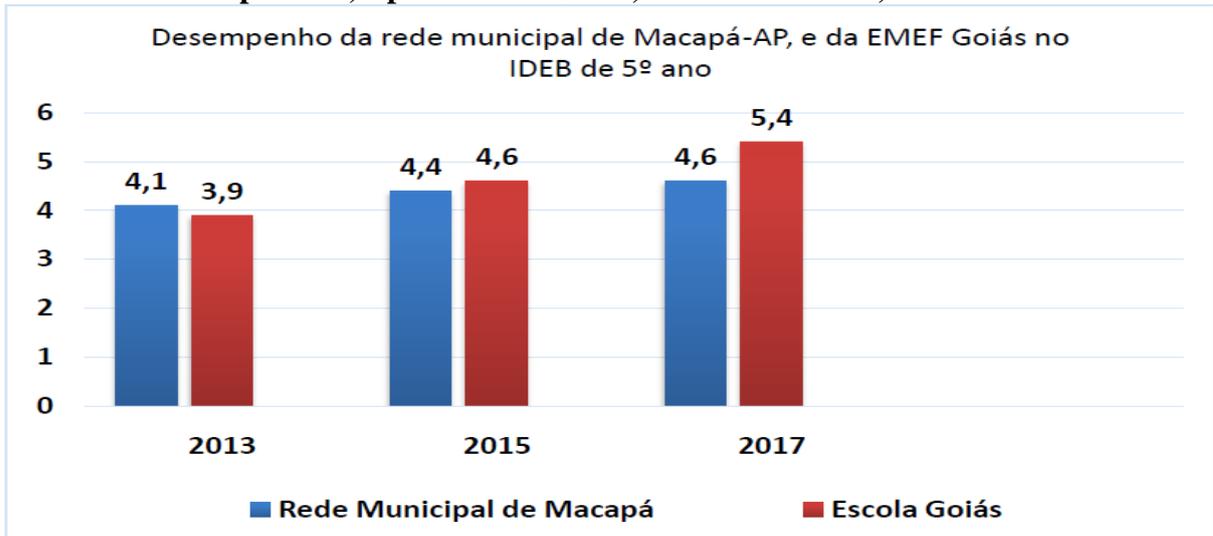
Fonte: INEP/MEC, 2017.

Quando se analisa os resultados do IDEB do final do Ensino Fundamental I, que corresponde ao 5º ano, os resultados mostram que a escola em estudo tem uma melhor performance nas três últimas edições dessa avaliação, quando comparados ao conjunto da rede municipal.

Registra-se que os números referentes a estas avaliações em nível municipal já foram mostrados anteriormente neste trabalho. Mas como um dos objetivos pretendidos aqui é observar se existe relação entre a formação continuada dos professores da Escola Goiás e os crescentes índices de desenvolvimento da educação básica desta, faz-se necessário comparar o desempenho da rede municipal como um todo e da escola em particular, fato este que também já foi feito com os níveis de formação dos professores nessas duas dimensões.

Portanto, faz-se oportuno a interpretação dos dados contidos nos gráficos seguintes:

Gráfico 6 - Dados referentes aos resultados do IDEB obtidos pela rede municipal de Macapá – AP, e pela EMEF Goiás, nos anos de 2013, 2015 e 2017



Fonte: INEP/MEC, 2018.

Como já destacado, a EMEF Goiás vem apresentando um crescente índice na citada avaliação. Saindo de 3,9 em 2013 e chegando a 5,4 na última avaliação realizada. Dessa forma, o crescimento foi de 1,5 ponto. Nesse mesmo período, a rede municipal cresceu 0,5 ponto.

Parece não ser importante deter a atenção em dados de crescimento poucos expressivos, mas, destaca-se, que a Escola Goiás se encontra na zona rural do município de Macapá, com dificuldades de acesso e permanência contínua do aluno em sala de aula, além de outros problemas típicos de escolas do campo. Mesmo assim, os índices apresentados pela escola estão em um patamar de crescimento maior que a rede municipal da qual ela faz parte e que recebe os mesmos recursos e tratamento administrativo. Por esses motivos, os dados apresentados por essa escola, em particular, chamaram atenção e mereceram a análise realizada.

5.6 A INTERPRETAÇÃO DOS PROFESSORES DA EMEF GOIÁS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DESTA NO CRESCENTE IDEB DA ESCOLA

A análise traçada até aqui, sobretudo, feita baseada em dados estatísticos, traz algumas respostas para as quais este trabalho se realizou, que foi verificar se há relação entre a formação continuada dos professores da Escola Goiás e o crescente IDEB desta unidade de ensino, sobretudo, os observados nos últimos anos. Contudo, uma das partes centrais deste

trabalho, assim como a maior clareza das respostas que ele pode mostrar, está nos diálogos travados com os professores da referida escola e que, acredita-se, tem percepção significativa para tais questões aqui levantadas.

Já ficou constatado, através das estatísticas, que o nível de formação atual dos professores da EMEF Goiás é superior ao da rede Municipal. Foi perceptível, também, que existe uma quantidade significativa de professores em formação continuada neste ano em curso (71,8%). Contudo, é importante trazer para o debate, as vozes dos professores e entender como eles percebem essa dinâmica de formação e as implicações que ela traz para a realidade pedagógica da escola.

Cabe destacar que nas conversas ficou constatado, que os professores entendem a formação continuada dentro das dimensões defendidas pelos teóricos da área, e já mencionados neste trabalho. Assim, para o professor 8, a formação continuada *“é uma capacitação em várias searas da educação com a finalidade de aprimorar conhecimentos, qualificar o docente para exercer sua prática de forma dinâmica, atualizada e com o objetivo de trabalhar aspectos significativos na formação do indivíduo, levando em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto socioemocionais.”*

Nas entrevistas realizadas ficou constatado que o maior programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de Macapá é o PNAIC. E, como já foi explicado neste trabalho, esse programa de formação foi substituído, no estado do Amapá, pelo Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP). Destaca-se que o programa mantém as características do anterior, mesmo tendo sido pensado para atender a singularidades locais. Essa formação já tem curso de realização bastante longo, sendo que o município de Macapá aderiu ao mesmo, desde a sua criação pelo Governo Federal.

Os professores entrevistados o tem como uma iniciativa louvável de formação, permitindo momentos de reflexão e de aprofundamento em questões pedagógicas significativas, como fica registrado na fala do professor 12, para o qual, a formação *é baseada em treinamento de novas práticas. São apresentadas técnicas de trabalho, novos materiais, formas diferentes de abordar algumas temáticas que estão no currículo.* Mas, evidenciou-se como maior crítica ao modelo de formação desse programa a forma de operacionalização das aulas e do tempo em que elas ocorrem. Assim, quando perguntados como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino, as respostas apresentavam a percepção que os professores tinham sobre o *aligeiramento* da formação, sendo que a mesma ocorre com *“um encontro em média a cada 2 meses, com*

duração de 8 horas, reunindo educadores que atuam nas escolas das zonas rurais e urbanas com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos educandos”. (Professor 2).

Outra crítica apresentada pelos professores faz referência ao caráter generalista da capacitação. Não dando ênfase em níveis específicos do ensino. As técnicas e dinâmicas de trabalhar os conteúdos do currículo são únicas para professores que atuam em séries ou anos diferentes, por exemplo. Sobre essa problemática, o Professor 2 apresenta argumentos contra a efetividade dessa formação, assim se manifestando: *No meu ponto de vista, é uma formação pouco abrangente, tímida. É uma formação que não se preocupa com as particularidades de cada ano um exemplo disso é o nosso último encontro do PAAP onde reuniram professores de 3º, 4º e 5º anos numa mesma turma de formação sendo que, ao meu ver, terceiro e quinto têm necessidades bem diferentes.*

Um ponto que foi consenso entre os educadores entrevistados deu-se na afirmação de que a gestão da escola, através da coordenação pedagógica e do diretor, incentiva a participação dos professores em cursos de formação continuada, sejam aqueles oferecidos pela mantenedora, no caso, a Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), quanto aqueles que são de iniciativa do próprio professor. Esse apoio se materializa, principalmente, quando *A direção incentiva a formação continuada. Há liberação do(a) servidor(a) e a sempre indicação de cursos que estão disponíveis, seminários etc.* (Professor 10).

Em um dos pontos que envolve o objetivo central da pesquisa, que foi a de investigar se a formação continuada dos professores tem contribuído para o crescente IDEB da escola, as respostas para a indagação, O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e a formação continuada realizada pelos professores da mesma? foram:

Gráfico 7 - Resposta dos entrevistados diante do questionamento



Fonte: Dados referentes às entrevistas realizadas pelo autor.

Percebe-se que os entrevistados não foram unânimes em vincular a formação continuada dos professores aos resultados obtidos no IDEB na escola nos últimos anos, contudo, a maioria afirmou existir esse vínculo. Para enfatizar sua resposta, o Professor 2, assim se pronuncia: *Acredito que sim, pois professor atualizado que se permite estar em constante aprendizagem tende a atuar com mais competência em sala de aula.* Os professores que afirmaram haver, também, outros fatores que interferem nos resultados alcançados, além da formação, deram ênfase aos projetos e a organização pedagógica como pontos importantes na conjuntura das ações pedagógicas. O professor que respondeu não haver vínculo, sugere que os resultados são mais de iniciativa individual e devido aos projetos da escola, sendo que assim se manifesta: *Não (...). Temos compromisso com nossas práticas, pois o trabalho árduo é em sala de aula. Temos os projetos que nos dão suporte para melhorar a prática pedagógica.* (Professor 9).

5.7 A INTERPRETAÇÃO DOS COORDENADORES PEDAGÓGICOS DA EMEF GOIÁS SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E AS POSSÍVEIS IMPLICAÇÕES DESTA NO CRESCENTE IDEB DA ESCOLA

As falas das coordenadoras pedagógicas entrevistadas vieram apresentar uma visão mais geral sobre a dinâmica que envolve aspectos importantes da escola. Na função de coordenadoras e com incumbências que vão além de resultados individuais, mas que se ampliam para o todo, as interpretações trazidas por estas profissionais foram significativas para entender a possível relação entre formação continuada dos professores e os resultados obtidos pela escola nas avaliações nacionais.

Destaca-se que foram entrevistadas 2 (duas) coordenadoras pedagógicas que atuam no acompanhamento pedagógico do Ensino Fundamental I, segmento onde se concentram os aspectos mais significativos aqui analisados e que, por dever do ofício, puderam contribuir com questões pontuais dos objetivos do presente estudo.

Ao serem indagadas se concordavam haver vínculo entre a formação continuada dos professores e o crescente IDEB da Escola Goiás, as suas contribuições foram no sentido de afirmar que: *Com certeza. Eu vejo assim: se o grupo ele está em constante formação, ele vai estar ciente da evolução do processo educativo, no que se refere a novos conhecimentos e estratégias de ensino. Não se resume a ver os resultados de uma avaliação externa, mais interpretar esses dados diante da realidade educacional que se tem na escola e tomar decisões a partir deles. O diferencial daqui é que os professores têm conhecimento dos*

objetivos da Prova Brasil. Assim, essa avaliação não fica apenas na avaliação em si, mas são analisados todos os pontos que a envolve antes e depois da realização dela. Então eu vejo relação entre os resultados das avaliações externas com a formação do professor. O professor que busca formação continuada tem mais conhecimento do que está acontecendo e do que interfere na aprendizagem dos alunos. (Coordenadora 1).

Os destaques que chamam a atenção na fala da profissional acima dão-se na relação feita entre formação do professor e a construção de competências para este lidar com novas estratégias de ensino, frutos da evolução do processo educativo vigente. Outro fator importante diz respeito ao fato da escola aproveitar a Prova Brasil e as demais avaliações como possibilidade para repensar ações pedagógicas da escola.

Reforçando esse entendimento a coordenadora 2 afirma: *Eu acredito que pode, porque como a gente costuma avaliar os meninos (estudantes) constantemente, com simulados, a gente percebe que os professores que buscam formação, acabam apresentando um nível de aprendizagem melhor da sua turma. A gente percebe que temos professores aqui que pegam aquela turma ainda um pouco fraca e envolve aquela turma em uma situação de aprendizagem que ela rapidamente sai de um nível de aprendizagem para outro bem melhor. E essas professoras, elas estão em formação, inclusive, então, tudo o que elas fazem, elas vêm da academia e trazem ideias novas e as coloca em prática e a gente percebe o desenvolvimento dos alunos.*

A coordenadora dois coloca outros argumentos que reforçam o vínculo entre formação do professor, aprendizagem e, conseqüentemente, melhor resultado nas avaliações das quais a escola participa. A profissional observa características favoráveis de aprendizagem em turmas regidas por professores que buscam estar em constante formação continuada.

Quando procura-se entender como as coordenadoras percebem o nível atual de formação dos professores da EMEF Goiás, as respostas convergem para a constatação de que os professores são bem formados ou que pelo menos tem qualificação compatível com as funções que exercem. Sobre este aspecto, a Coordenadora 2 diz que: *Os professores que atuam no turno da tarde, eu percebo que a grande maioria apresenta capacidade adequada dentro do trabalho que executa. A maioria dos meus professores, eles não precisam que eu esteja pedindo que eles criem novas coisas, eles mesmos já trazem sugestões, então, eles são bem ativos. Eles estão sempre em busca de novas formas de desenvolver suas atividades e responderem adequadamente as exigências do trabalho que realizam. Essas sugestões têm como meta fazer com que o aluno tenha um desempenho bom na sua aprendizagem.*

Em relação ao nível de qualificação e o processo contínuo de formação, uma coordenadora reforça a compreensão de que a escola possui um quadro qualificado, enfatizando que, *Com certeza. A gente percebe através da prática do professor né? Isso se evidencia em relação as ideias novas. Dentro da sua formação ele conhece novas práticas e ele trás para a escola. E a gente percebe assim, eles chegam dizem, olha, eu descobri uma nova forma de realizar tais atividades, vamos tentar implantar, sentar e escrever, organizar como podemos realiza-las aqui? Então, conhecendo lá fora eles estão trazendo pra cá, e eu percebo que aquele professor que está em formação, ele é muito mais ativo, ele não está passivo, apenas recebendo ideias dos colegas, ele tá é trazendo.* (Coordenadora 1).

Quando se trata das iniciativas próprias da escola para a formação dos professores, as respostas foram parecidas com as apresentadas pelos professores, sendo que estes momentos de formação ocorrem dentro dos planejamentos pedagógicos, na semana pedagógica e quando existe um tema ou situação que exige maiores esclarecimentos, a escola organiza momentos de estudos coletivos para proporcionar construção de alternativas para aquela ou aquelas situações específicas. Contudo, esses estudos são pontuais, não havendo condições, segundo às profissionais, de organizar formações mais aprofundadas e com maior duração.

No entanto, a escola incentiva os professores a participarem das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação ou por outras instituições que se propõem a promover capacitação na área da educação e que tenham vínculo com os segmentos de ensino desenvolvidos na escola. Essas iniciativas são pensadas, inclusive, nas definições do calendário da escola. É o que se observa na seguinte fala da Coordenadora 1, que responde: *Com certeza. Não só os professores, na verdade todos os funcionários eles participam de formação. É, eu vejo isso assim como um ponto muito positivo porque as vezes tem formação e devido ao horário, muitos funcionários de determinadas escola, eles não participam, e eu vejo que aqui na escola a gente dá prioridade para que o professor realmente participe, para que ele obtenha conhecimentos e que este reflita em sala de aula. Como a nossa escola fica em uma área quilombola, todos os anos a gente tem formação específica que tratam da temática. No tocante a avaliação, os professores são incentivados a se qualificarem. É, o PAAP, que acontece durante três dias e esses dias já estão definidos no calendário da escola. Então, os professores são incentivados sim a participar.*

Com esses argumentos, entende-se que o conjunto da administração da escola entende a formação dos professores como elemento significativo na busca por um ensino que venha apresentar nível adequado com as necessidades dos alunos e com os parâmetros de

qualidade que são exigidos pelos órgãos que administram a educação nas esferas Municipal e Federal.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspectos quantitativos da pesquisa mostraram que existe um diferencial entre o quadro de professores que atuam na EMEF Goiás, a escola lócos da pesquisa, e o restante da rede municipal de Macapá quando se observa o nível de titulação acadêmica dos profissionais docentes.

Ainda existem nos quadros de rede municipal, segundo os dados colhidos, 10% de professores que atuam somente com o antigo magistério para as séries iniciais, o que vai na contramão dos objetivos pretendidos pela LDBEM, Lei 9394/96. O contrário da Escola Goiás, que já conta com pessoal com titulação mínima de graduação, sobretudo em licenciaturas e, já vai além desse nível, contando com 53,84% dos professores que possuem especialização Lato Sensu. Outro aspecto significativo na escola vem da constatação de que, no momento, 71,8% dos professores participam de formação continuada.

Em se tratando de formação continuada, foi observado que a Secretaria Municipal de Educação de Macapá (SEMED), tem promovido mais cursos em nível de capacitação e treinamento, não oportunizando ao seu quadro docente formações em grau ou nível de titulação, como especializações por áreas específicas (Lato Sensu), mestrado ou doutorado (Estrito Sensu), fato que motivou críticas de professores durante as entrevistas realizadas.

Contudo, o que parece ser o diferencial da Escola Goiás, é o incentivo dado pela gestão escolar para que seus professores se qualifiquem. Em vários momentos foi mencionado o esforço em liberar professores, organizar carga horária para tornar possível a formação continuada dos servidores da escola.

Ainda fazendo referência aos aspectos quantitativos da pesquisa, ficou comprovado que a Escola Goiás, sobretudo, nos últimos anos, vem apresentando Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), maior do que o observado pela rede municipal como um todo. Como evidência dessa realidade, destaca-se que o IDEB, no final do Ensino Fundamental I, ou seja, no 5º ano, é de 4,6 na rede municipal e de 5,4 na Escola Goiás. Nas últimas três edições da Prova Brasil, que correspondem aos anos de 2013, 2015 e 2017, o crescimento da rede foi de 0,5 ponto, sendo que no mesmo período, a Escola Goiás cresceu 1,5 ponto.

Na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), prova esta que visa identificar os níveis de alfabetização em língua portuguesa (leitura e escrita) e matemática das crianças ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, ficou constatado que a Escola Goiás, também teve desempenho melhor que a rede Municipal.

Para buscar sustentação aos dados apresentados, sobretudo em dimensões estatísticas, para a evidente superioridade nos níveis de qualificação profissional e dos índices de rendimento da Escola Goiás quando comparados aos apresentados pela rede Municipal, as falas dos professores e dos coordenadores pedagógicos foram indispensáveis.

Diante do questionamento: é possível existir um vínculo entre a formação continuada dos professores e o crescente IDEB da Escola Goiás? As falas foram no sentido de confirmar este vínculo. Dos 14 (catorze) profissionais entrevistados, apenas um professor afirmou não haver vínculo; um não quis opinar e outro disse que não tinha certeza. Os demais professores afirmaram existir vínculo, mesmo colocando outras variáveis que, também, podem interferir nesse desempenho.

Contudo, as falas que serviram para ter uma maior dimensão da possível relação entre formação continuada e bom desempenho nas notas de rendimento, vieram das pedagogas. Estas relataram com mais detalhes como a postura pedagógica dos professores que participam de formação interferem em práticas pedagógicas diferenciadas e que, acreditam, tem levado a escola a melhores patamares de ensino e que tem se expressado nas avaliações das quais a escola participa.

Assim, a pesquisa em pauta pode sugerir maiores análises sobre a possível relação entre formação continuada de professores e a qualidade de ensino. Sobre esse ponto, teóricos da educação, afirmam existir. Dizem que para se pensar em ensino de qualidade e imprescindível trazer para as políticas públicas, a formação adequada dos professores. E, a pesquisa que se materializa através dessa dissertação, traz uma contribuição para o debate.

A realidade do município de Macapá e do Estado do Amapá no que se refere às avaliações externas, que compreende toda a advinda do sistema SAEB, tem se mostrado caótica em termos de resultados. Esses entes federados têm apresentado índices de rendimento que constantemente os coloca como os últimos ou entre os últimos do Brasil quando se quantifica a aprendizagem dos alunos.

Nesse sentido, espera-se que os resultados desse trabalho possam trazer reflexões para professores e dirigentes de educação e que possa se tornar um dos instrumentos a serviço da grande tarefa que é a de encaminhar políticas públicas educacionais eficazes para elevar o nível do ensino público.

REFERÊNCIAS

ALVARADO-PRADA, L. E.; ROSA, R. M.; OLIVEIRA, V. F. A formação continuada de professores e a caracterização da comunidade escolar: os pais. In: Encontro De Pesquisas Em Educação Do Centro Oeste, 6., 2003, Campo Grande. **Resumos...** Campo Grande: ANPED, 2003.

ALVES, N. **Formação de professores: pensar e fazer.** São Paulo: Cortez, 1996.

ANDALÓ, C. S. A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens.** 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

BADIA, M. C. **Manual de Ciência Política.** 2. ed. Madrid: Tecnos, 2002.

BARROS, E. O Controle Social e o processo de descentralização dos serviços de saúde. In: **Iniciativa à participação popular e controle social no SUS: textos técnicos para conselhos de saúde.** Brasília: IEC, 1994

BIGNARDI, F. A. **Reflexões sobre a pesquisa qualitativa & quantitativa: maneiras complementares de apreender a realidade.** [S.l; s.n], 2009. Disponível em: <<http://www.comitepaz.org.br/download/PESQUISA%20QUALITATIVA.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2019.

BOBBIO, N. **A era dos direitos.** Tradução e Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

_____. **Estudos sobre Hegel: direito, sociedade civil e Estado.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense/UNESP, 1991.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação.** Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BONAVIDES, P. **Ciência Política.** 10. ed. São Paulo: Malheiros, 1997.

_____. **Direito constitucional.** 15. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2012.

_____. **Curso de direito constitucional.** 25 ed. São Paulo: Malheiros, 2013.

BRADLEY, J. Methodological issues and practices in qualitative research. **Library quarterly**, v.5, n.7, p. 63, 1993.

BRASIL. **Constituição Da República Federativa Do Brasil De 1988.** Brasília, 1988.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1.328 de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23

set. 2011. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 13 dez. 2018

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: dados estatísticos. Brasília: INEP/MEC, 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: dados estatísticos. Brasília: INEP/MEC, 2018.

_____. **Programas do Ministério da Educação voltados à formação de professores**. Brasília – DF: MEC, 2018. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores?id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>>. Acesso em: 21 abr. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.

_____. **Brasil em Síntese**: população estimada. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama>>. Acesso em: 16 maio 2019.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica 2017**: dados estatísticos. Brasília: INEP/MEC, 2018.

_____. Decreto lei nº.6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 30 jan.2009.

_____. Portaria n. 82, de 17 de abril de 2017. Regulamenta o Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 17 abr. 2017. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20042017-Portaria-82-regulamento-do-programa-parfor.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Portaria nº 826, de 7 de julho de 2017. Dispõe sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, suas ações, diretrizes gerais e a ação de formação no âmbito do Programa Novo Mais Educação - PNME. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 8 jul. 2017. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/legislacao/portaria_mec_826_alterada.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2019.

_____. Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 13 set.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: 19 abr.2019.

_____. Resolução nº 33/2009/FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 29 jun.2009. Disponível em: <<https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=211438>>. Acesso em: 16 maio 2019.

_____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e da outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 24 dez.1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9424compilado.htm>. Acesso em: 19 abr.2019.

_____. Decreto nº 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei nº 9424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, e determina outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 28 jun.1997. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2264.htm>. Acesso em: 20 abr. 2019.

_____. Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 maio 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm#art19>. Acesso em: 26 abr.2019.

CAMPOS, M. R. Mudanças com os docentes, não para os docentes: algumas considerações sobre o desenvolvimento profissional. In: **Formação docente e o desafio da qualificação cotidiana**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CANDAU, V. M. F. **Magistério, construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1999.

CASTRO, I. E. Solidariedade territorial e representação: novas questões para o pacto federativo nacional. **Revista Território**, Rio de Janeiro, v.1, n.2, p.33-42, 1997.

CHRISPINO, A. **Introdução ao estudo das políticas públicas**. Rio de Janeiro: FGV/FAPERJ, 2016.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo-SP: Cortez, 2002.

CRUZ, E. C; COSTA, D. B. A Importância da Formação Continuada e sua Relação com a Prática Docente. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, Ano 02, v.03, n.8, p.42-58, nov.2017. Disponível em: <<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/formacao-continuada>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

DEMO, P. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. São Paulo: Cortez, 1988.

DUARTE, J. B. Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. **Revista Lusófona de Educação**, v.11, n.6, p. 113-132, 2008.

DURIGUETO, M. L. **Sociedade Civil e Democracia**: um debate necessário. São Paulo: Cortez, 2008.

DYE, T. R. **Understanding public policy**. [S.l;s.n], 1972. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/334297010/241769505-Understanding-PublicPolicy-by-Thomas-Dye-pdf>>. Acesso em: 12 dez.2018.

ERAUT, M. Inservice Teacher Education. In: DUNKIN, M.J. **The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**. Oxford: Pergamon Press, 1987.

FERRARI, D. F. M; OLIVEIRA, A. E. Partidos políticos e políticas públicas: uma análise do caso do PT (Brasil) e da FA (Uruguai) no início do século XXI. **9º Congresso Latino-americano de Ciência Política**. Organizado pela Associação Latino-americana de Ciência Política (alacip). Montevideu, 26 jul. 2017.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 37.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <<http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/viewFile/161/277>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

FRIGOTTO, G. A formação e profissionalização do educador: novos desafios. In: GENTILLI, P. e SILVA, T.T. **Escola S.A.** Brasília: CNTE, 1996.

GADOTTI, M. **Escola cidadã**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Pedagogia da Terra**. São Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2008.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, D. T. **Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS**. Porto Alegre: EdUFRGS, 2009.

HEIDEMANN, F. G.; SALM, J. F. **Políticas públicas e desenvolvimento**: bases epistemológicas e modelos de análise. Brasília (DF): EdUnB, 2009.

HERNÁNDEZ, F. A formação a partir da experiência vivida. In: **Formação Docente e o desafio da qualificação cotidiana**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KINGDON, John W. Como chega a hora de uma ideia? In: SARAVIA, E; FERRAREZI, E. Trad. Paulo César Nascimento. **Políticas Públicas: coletânea**. Brasília: ENAP, 2006.

LASCOUMES, P.; GALÈS, P. **Sociologia da Ação Pública**. Alagoas: Eufal, 2012.

LOIOLA, R. Formação continuada. **Revista nova escola**. São Paulo, n.222, p.89, maio 2009.

_____. **Formação e profissionalização docente**. 4. ed. Curitiba: Ibepex, 2010.

LOPES, B.; AMARAL, N. **Políticas Públicas: conceitos**. Belo Horizonte: Sebrae/MG, 2008.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

MAANEN, J. V. Reclanning qualitative methods for organizational reserch: a preface. **Administrative Science Quarterly**, v. 24, n. 4, p 520- 526, dez.1979.

MELO, M. A. As sete vidas da agenda pública brasileira. In: RICO, E. M. **Avaliação de Políticas Públicas: uma questão em debate**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1994.

MONTAÑO, C. Sociedade Civil e Estado na Tradição Marxista. In: **Estado, Classe e Movimento Social**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. Formação de professores e profissão docente. In: **Os professores e sua formação**. E.ed.Lisboa: Dom Quixote,1997.

_____. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**. São Paulo: Pioneira, 2007.

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. [S.l.;s.n], 2012. Disponível em:<<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>>. Acesso em: 09 abr.2019.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação**. Lisboa: D. Quixote, 1997.

PEDROSO, R. J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR**. 1998. 125f. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 1998.

PIRES, A.P. Amostragem e pesquisa qualitativa: ensaio teórico e metodológico. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa enfoques epistemológicos e metodológicos**. São Paulo: Vozes, 2008.

ROCHA, E. **A Constituição Cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios**.

ROCHA, L. M. F. **A concepção de formação continuada nos programas da união e repercussões no âmbito municipal**. Dourados, MS: EdUFGD, 2010.

RODRIGUES, M. M. A. **Políticas públicas**. São Paulo: Publifolha, 2010.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e Profissionalização docente**. Curitiba: Ibpx, 2007.

RUA, M.G. **Análise de Políticas Públicas: conceitos básicos**. [S.l]: INDES, 1997.

_____. **Políticas Públicas**. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração / UFSC; Brasília: CAPES: UAB, 2009.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 18. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 2007.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11.ed. Campinas: Autores associados, 2013.

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

SILVA, M. O.E. **A análise de necessidades de formação na formação contínua de professores: um caminho para integração escolar**. 2000. 286f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SOUZA, R. F. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)**. São Paulo: EdUNESP, 1998.

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

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 17ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, J. B. Formulação, administração e execução de políticas públicas. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.

TORRES, M. N. B. F; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. A formação docente e a constituição dos saberes dos professores de História de Icó – Ce. **Revista NUPEM**, v.9, n.17, p.55-59, 2017, Disponível em: <<http://fecilcam.br/revista/index.php/nupem>>. Acesso em: 23 jan. 2019.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – o Positivismo, a Fenomenologia, o Marxismo**”. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

VEIGA, I.P.A. **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

YIN, R. K. **Introducing the world of education. A case study reader.** Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

ANEXO

ANEXO A - Tabulação e Interpretação das entrevistas

**MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS –
MPPPP**

Tabulação e Interpretação das entrevistas

ENTREVISTAS

- PROFESSORES (12 entrevistados)
- COORDENADORES PEDAGÓGICOS (02 entrevistados)

ANALISE DOCUMENTAL

- DADOS ESTATÍSTICOS INEP/MEC
- DADOS ESTATÍSTICOS: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACAPÁ
- DADOS ESTATÍSTICOS: ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL GOIÁS

ENTREVISTAS COM PROFESSORES			
	PERGUNTA	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
E-PF1	1. Possui Graduação?	Sim.	Todos os professores entrevistados possuem graduação.
E-PF2	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF3	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF4	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF5	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF6	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF7	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF8	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF9	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF10	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF11	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF12	1. Possui Graduação?	Sim.	
E-PF1	2. Possui pós-graduação?	Sim.	9 professores possuem pós-graduação e 3 tem apenas graduação.
E-PF2	2. Possui pós-graduação?	Não.	
E-PF3	2. Possui pós-graduação?	Sim.	

E-PF4	2. Possui pós-graduação?	Sim.		
E-PF5	2. Possui pós-graduação?	Sim.		
E-PF6	2. Possui pós-graduação?	Não.		
E-PF7	2. Possui pós-graduação?	Sim.		
E-PF8	2. Possui pós-graduação?	Sim.		
E-PF9	2. Possui pós-graduação?	Não.		
E-PF10	2. Possui pós-graduação?	Sim.		
E-PF11	2. Possui pós-graduação?	Sim.		
E-PF12	2. Possui pós-graduação?	Sim.		
E-PF1	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		8 professores estão em formação continuada no momento e 4 não estão se capacitando.
E-PF2	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		
E-PF3	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		
E-PF4	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		
E-PF5	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Não.		
E-PF6	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Não.		
E-PF7	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Não.		
E-PF8	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		
E-PF9	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		
E-PF10	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		
E-PF11	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Sim.		
E-PF12	3. Atualmente participa de alguma formação continuada na sua área de atuação?	Não.		
E-PF1	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de	Entendo que formação continuada é uma forma de manter-se	As resposta convergem para o	

	professores?	atualizado com as novas discussões relacionadas a nossa profissão. Como inovadoras metodologias e novas formas de educar nossos alunos.	entendimento de que é o processo contínuo de qualificação profissional.
E-PF2	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É o aperfeiçoamento constante, das informações, dos conhecimentos relacionados a prática pedagógica o que permite ao professor (em tese) basear sua atuação nas tendências educacionais que ele considerar mais relevantes.	
E-PF3	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É estar no contexto de informações e conhecimentos atualizados.	
E-PF4	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É o meio pelo qual nós adquirimos novos conhecimento e nos atualizamos para que possamos utilizar em nossas aulas.	
E-PF5	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É uma oportunidade do professor se aperfeiçoar, adquirir mais conhecimentos para exercer sua profissão cada vez mais qualificado.	
E-PF6	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	Aperfeiçoamento para melhorar a prática pedagógica ao logo de sua carreira profissional	
E-PF7	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	Cursos que acompanham a evolução do processo no qual estamos inseridos, e ajudam na pratica de aperfeiçoamento de nossos trabalhos no processo ensino-aprendizagem.	
E-PF8	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É uma capacitação em várias searas da educação com a finalidade de aprimorar conhecimentos, qualificar o docente para exercer sua prática de forma dinâmica, atualizada e com o objetivo de trabalhar aspectos significativos na formação do individuo levando em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto socioemocionais.	
E-PF9	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de	É um processo de aperfeiçoamento permanente,	

	professores?	necessário a atividade do docente em sua prática em sala de aula.	
E-PF10	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É a prática permanente de capacitação (teorias, metodologias, compartilhamento de experiências etc.) relacionadas a docência com o objetivo de corroborar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas.	
E-PF11	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É um processo de formação que agrega fundamentos teóricos e metodológicos à prática profissional, valorizando o trabalho e possibilitando melhor crescimento profissional e humano.	
E-PF12	4. Para o(a) senhor(a), o que é formação continuada de professores?	É um meio de melhorar e ampliar a práxis metodológica, favorecendo e elevando novos conhecimentos e ideias, com foco específico na ação pedagógica em sala de aula.	
E-PF1	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Iniciativa própria em virtude de querer adquirir mais conhecimento na minha área de atuação que é a sala de aula.	Para essa pergunta a maioria respondeu que por iniciativa própria. Os demais oscilaram entre convocação e incentivo da SEMED.
E-PF2	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Por iniciativa própria e por convocação da SEMED.	
E-PF3	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da	Por incentivo e convocação da secretaria municipal de educação – SEMED.	

	Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?		
E-PF4	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Iniciativa própria e não é pela rede municipal. É um curso pago online da minha área	
E-PF5	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Foi por minha própria vontade e motivação.	
E-PF6	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Não respondeu.	
E-PF7	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Iniciativa Própria	
E-PF8	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Por convocação da SEMED.	
E-PF9	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Por minha iniciativa.	

E-PF10	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Minha participação foi por incentivo	
E-PF11	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Todas por iniciativa própria, mesmo sabendo que a prefeitura municipal não está honrando com o plano de carreira do magistério municipal de Macapá.	
E-PF12	5. A formação continuada realizada ultimamente ou em realização pelo(a) senhor(a) foi mais de iniciativa própria ou por incentivo/convocação da Secretaria Municipal de Educação (SEMED)?	Foi uma proposta da prefeitura e governo do estado.	
E-PF1	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Esse ano de 2019 foi o PAAP, que ocorreu em abril	O principal programa citado foi o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; este que atualmente aqui no Amapá foi substituído pelo Programa de Aprendizagem do Amapá (PAAP). Alguns professores desconhecem os programas de formação continuada.
E-PF2	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Programa de aprendizagem do Amapá – PAAP.	
E-PF3	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Programa de Aprendizagem do Amapá – PAAP.	
E-PF4	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Não sei.	
E-PF5	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Para a modalidade de ensino que estou atuando(EJA), a secretaria não oferta nenhuma formação, treinamento, encontro, curso, debate ou quaisquer canal em que o professor possa continuar sua formação e engrandecer seus	

		conhecimentos.	
E-PF6	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Desconheço	
E-PF7	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Não tenho conhecimento	
E-PF8	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Atualmente o PAAP	
E-PF9	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Somente o PNAIC, atual PAAP	
E-PF10	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Atualmente programa de aprendizagem do amapá - PAAP	
E-PF11	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Desconheço.	
E-PF12	6. Qual é o principal programa de formação continuada de professores ofertado pela rede municipal de ensino?	Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Governo Federal).	
E-PF1	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Normalmente é um dia inteiro para trabalhar os livros que pela primeira vez usaremos na rede municipal de ensino, trabalhando especificamente metodologias que serão usadas durante o ano através dos livros.	
E-PF2	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Um encontro em média a cada 2 meses, com duração de 8 horas, reunindo educadores que atuam nas escolas das zonas rurais com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos educandos.	
E-PF3	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação	É repassada pelos professores formadores com experiências e	

	continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	técnicas inovadoras para a alfabetização, em quatro períodos durante o ano, com finalidade de elevar o IDEB do município.
E-PF4	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Geralmente são palestras, onde no final abre para perguntas e respostas
E-PF5	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Nenhuma atualmente.
E-PF6	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Desconheço.
E-PF7	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Não participei.
E-PF8	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Através de atividades lúdicas com foco na alfabetização, confecção de materiais, troca de experiências com professores de outras escolas urbanas e da zona rural.
E-PF9	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Não respondeu.
E-PF10	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	O PAAP é estratégia do governo Estado do Amapá, através da Secretaria de Estado da Educação-SEED, cuja finalidade é promover avanços significativos nos níveis de aprendizagem dos alunos amapaenses em Língua Portuguesa e matemática matriculados de 1º ao 5º ano do ensino fundamental das redes estadual e municipal (16 municípios). As característica principal é unificar as redes estaduais e do estado, a partir da

		capacitação de professores, através da capacitação de professores e do compartilhamento dos recursos didáticos. Na rede municipal de Macapá será feito quatro encontros (um por bimestre) coordenado em toda a rede escolar e intensificado nas escolas pelos gestores pedagógico.	
E-PF11	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	Desconheço.	
E-PF12	7. Como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino (características dessas formações, período de oferta, finalidade)?	É baseada em treinamento de novas práticas. São apresentadas técnicas de trabalho, novos materiais, formas diferentes de abordar algumas temáticas que estão no currículo. É realizada principalmente aos sábados, de dois em dois meses.	
E-PF1	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Eu acredito que necessitamos tem um olhar mais específico para as avaliações nacionais, utilizando metodologias que trabalhem esse modelo de aprendizagem cobrada pelo sistema educacional.	A maioria dos entrevistados acredita que a formação ofertada pela rede municipal não é o tipo de formação que atende as necessidades vivenciadas por eles em sala de aula. Mesmo os que concordam, o fazem com algumas ressalvas.
E-PF2	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Não. No meu ponto de vista, é uma formação pouco abrangente, tímida. É uma formação que não se preocupa com as particularidades de cada ano um exemplo disso é o nosso último encontro do PAAP onde reuniram professores de 3º, 4º e 5º anos numa mesma turma de formação sendo que, ao meu ver, terceiro e quinto têm necessidades bem diferentes.	
E-PF3	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Concordo sim. É um conhecimento a mais para desenvolver com os alunos não sendo somente ele, e sim com outros adquiridos na prática diariamente exercida.	
E-PF4	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam?	Sim, para melhorar o processo ensino aprendizagem.	

	Por quê?		
E-PF5	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	A formação ofertada pela Secretaria de Educação é somente para professores das séries iniciais e acredito que seja um momento de muita importância e necessária para a formação continuada dos docentes.	
E-PF6	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Desconheço.	
E-PF7	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Não porque uma grande parte dos funcionários ficam de fora, o que acaba não contribuindo no geral e torna o efeito esperado muito fragmentado.	
E-PF8	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Deveria ser uma formação anual e não somente quando a rede municipal adere a programas do governo federal inerente a alfabetização.	
E-PF9	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Não concordo, pois não é essa formação que nós precisamos pela realidade de nossos discentes.	
E-PF10	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Resposta: A proposta do PAAP tem sua importância, e no âmbito pedagógico tende a contribuir para a prática docente. Mas acredito que capacitação de professores somente não muda o nível de aprendizagem do estado do Amapá apresentado no IDEB. Outras formação continuada foram desenvolvidas anteriormente, elas também tinham sua relevância. Outros	

		aspectos dentro do ambiente escolar merecem atenção. Entre eles: a infraestrutura das escolas, o quantitativo de alunos por turma, a implementação da gestão democrática, o fortalecimento das salas ambientes (laboratório de informática, sala de leitura/biblioteca, brinquedoteca etc.), valorização dos servidores no âmbito salarial, para que o mesmo não tenha que ter dois ou três empregos para seu sustento, Etc., Se todos estes pontos citados forem ignorados, a formação continuada, seja ela a melhor do mundo, não irá ter o fim almejado.	
E-PF11	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Como desconheço, não posso opinar.	
E-PF12	8. O(a) senhor(a) concorda que a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino é realmente o tipo de formação de que os professores necessitam? Por quê?	Sim, concordo. Porém existe diferentes especialidades que deveria anteriormente serem distribuídas, para ser apresentadas. E assim, as ações serem mais eficazes.	
E-PF1	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Ajuda sim, mais ainda é possui muita falha, pois necessitamos de metodologias mais eficaz para ajudar de uma maneira mais efetiva e eficiente	A resposta a essa pergunta ficou bem dividida entre aqueles que acham que não favorece, os que acham que favorece e ainda os que dizem que depende de como cada professor formando internaliza esses conhecimentos e os usa.
E-PF2	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Favorecem bem pouco.	
E-PF3	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o	Favorecem sim, porque nas formações ofertadas temos	

	processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	palestras de teóricos e troca de conhecimento com os formadores e os colegas da formação continuada.
E-PF4	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Acredito que sim.
E-PF5	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Pelo que conheço de alguns colegas que participam da formação e pelo relato de colegas, os professores vivenciam momentos de muito aprendizagem que contribui sim na aprendizagem dos alunos, visto que, colocam em prática muitos conhecimentos adquiridos ao longo de cada formação.
E-PF6	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Desconheço.
E-PF7	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Não posso falar sobre, porque participei de poucas
E-PF8	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Se o profissional que recebe a formação colocar em prática o que aprendeu, revendo e aperfeiçoando seu trabalho os resultados positivos aparecerão.
E-PF9	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Não respondeu.
E-PF10	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Resposta: Toda formação continuada no âmbito da docência tem como princípio favorecer o processo ensino aprendizagem. Se ela alcança

		ou não depende de vários fatores que não só a prática docente.	
E-PF11	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Desconheço.	
E-PF12	9. As formações ofertadas pela rede municipal favorecem o processo de ensino e aprendizagem dos alunos? Como?	Depende muito da coordenação e professores acatarem as ideias e coloca-las em prática. Com ações conjuntas, dentro de perspectiva específicas, objetivando melhorar a qualidade de ensino.	
E-PF1	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	Quando está intimamente ligada a solucionar as dificuldades dos alunos em apreender o que é ensinado na escola	A resposta a esse questionamento convergiu para o entendimento de que a formação contribui para a prática pedagógica quando essa
E-PF2	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	A sala de aula é um universo bem amplo pois são vários alunos com necessidades de aprendizagem bem individuais então ter um conhecimento educacional extenso e atualizado te deixa mais preparado para atuar de forma competente quando as dificuldades se apresentarem pois é a nossa formação que nos dará suporte para isso.	formação foca nos problemas de aprendizagem, na diversidade de fatores que interferem no processo de construção do conhecimento e se transforma em ferramenta de superação desses problemas.
E-PF3	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	Desde que começaram essas formações continuadas, vem com materiais, modelos e técnicas diferenciadas. PNAIC, PACTO, PAAP, todas deram e dão contribuição na prática pedagógica.	
E-PF4	10. Na sua concepção em que	Quando percebemos que o	

	momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	aluno consegue aprender e desenvolver suas habilidades em sala de aula.	
E-PF5	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	A formação continuada não só pode ser uma forma de solucionar de dificuldades, mas também um meio de ampliação de novos métodos, estratégias e conhecimentos que poderão ser acrescentados à prática pedagógica dos professores.	
E-PF6	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	Desconheço.	
E-PF7	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	Nenhuma. Geralmente quem participa dessas formações são os professores que não estão em sala de aula ou que não trabalham diretamente com alunos.	
E-PF8	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	É quando recebemos suporte técnico e prático para trabalhar com ferramentas diferenciadas afim de garantir o direito de aprendizagem dos alunos principalmente os que são pessoas com deficiência.	
E-PF9	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	No melhoramento de resolver determinados problemas, que enfrentamos na prática pedagógica. Aprofundar seus conhecimentos para aperfeiçoar sua prática.	
E-PF10	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada	Resposta: No momento que a troca de experiências oferece	

	contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	várias formas do fazer pedagógico. Multiplicidade estas que permite um leque de estratégias para desenvolver as habilidades e competências traçados para o discente.	
E-PF11	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	Todo processo de formação continuada, para ser significativo, deve atualizar e aperfeiçoar a “formação inicial” do profissional. nesse caso, é uma demanda que deveria ser direcionada pela mantenedora da rede municipal, visando melhores resultados no trabalho docente.	
E-PF12	10. Na sua concepção em que momento a formação continuada contribui para solucionar as dificuldades ou desafios enfrentados cotidianamente na prática pedagógica?	O fato da busca contínua da divisão, de promover encontros, fortalecer o trabalho. E a contribuição é um fator importante na busca cotidiana para enfrentar os desafios. percebe-se que não estamos sozinhos. Existe todo um conjunto.	
E-PF1	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Temos constantemente relacionadas as informações da Prova Brasil, como todos os professores para compreender como é o processo que funciona, também temos com relação ao Diário eletrônico que foi implantado esse ano na escola.	As falas demonstram que as atividades de formação na escola são em alguns pontos específicos do currículo. Formações estas que ocorrem nos encontros pedagógicos e na semana pedagógica da escola.
E-PF2	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Sim. Sensibilização da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Estudos sobre o IDEB, bem como suas particularidades como a prova Brasil e seus descritores. Estudos sobre a lei 10.639/2003. Encontros e	

		debates sobre escolas e ensino quilombolas. Treinamento para uso das lousas digitais.	
E-PF3	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Tem momentos que são as reuniões pedagógicas semanais com os colegas e coordenadores.	
E-PF4	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Momentos sim. Mas não especificamente na minha área.	
E-PF5	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Sim. Porém são poucos momentos que muitas vezes ficam somente limitados à semana pedagógica, ou em alguns momentos proporcionados para cada turno, como treinamentos e/ou encontros para estudar temas que sejam importantes e relevantes para se ampliar e discutir sobre determinado assunto.	
E-PF6	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Desconheço.	
E-PF7	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Sim já participei de formação sobre a lousa digital e programa de acompanhamento de alunos, caderneta eletrônica (PROESC)	
E-PF8	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática	O que a Escola desenvolve são apenas planejamentos mensais afim de avaliar o trabalho, elencar conteúdos a serem	

	pedagógica? Se afirmativo, quais?	trabalhados, estabelecer estratégias ao combate a evasão, repetência e zelar pela qualidade do ensino.	
E-PF9	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Não respondeu.	
E-PF10	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Na minha escola há momentos para compartilhamento da prática pedagógica. Em reuniões pedagógicas, em planejamento coletivo e nas execuções projetos.	
E-PF11	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	Sim. Em momentos de estudos nos encontros de planejamentos pedagógicos, em grupo, atendendo as demandas do segmento que atua. são semanais.	
E-PF12	11. A sua escola tem iniciativas próprias de formação continuada ou momentos de formação que contribuem com a sua prática pedagógica? Se afirmativo, quais?	O planejamento é um meio contínuo de buscar meios diferenciados. A dialógica estabelecida com o professor possibilita uma troca, ajuda compartilhar e trocar experiências.	
E-PF1	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	Incentiva bastante e quando tem formação faz questão da participação de todos os professores dos três turnos da escola. Libera os professores para estudarem as disciplinas de especialização e mestrado, são atitudes de quem incentiva os professores que querem estudar.	Pelas respostas a esse questionamento, percebe-se que a direção da escola incentiva a participação em formação continuada. Essa fato foi confirmado por 11 dos 12
E-PF2	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas	Incentivo trazendo as formações para a nossa escola ou organizando de forma coerente as possíveis ausências dos	entrevistados. 1 professor alegou desconhecimento.

	individuais ou coletivas? De que forma?	professores para tais formações.	
E-PF3	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	A gestão incentiva sim, liberando os professores da sua prática diária para a formação.	
E-PF4	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	Sim incentiva. Quando proporciona momentos de formação na escola ou mesmo fora da escola.	
E-PF5	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	A escola sempre me permitiu participar de formações, todas as vezes que precisei sempre me foi concedida a participação.	
E-PF6	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	Desconheço.	
E-PF7	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	Incentiva com elogios e certificados de participação e conclusão.	
E-PF8	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	Há sempre incentivos	
E-PF9	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que	Sim. De forma individual, liberando os professores para fazer a sua formação.	

	forma?		
E-PF10	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	A direção incentiva a formação continuada. Há liberação do servidor(a) e a sempre indicação de cursos que estão disponíveis, seminários etc.	
E-PF11	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	Incentiva, mas ainda carece de maior sistematização, visando maior regularidade e continuidade nos estudos propostos.	
E-PF12	12. A gestão da escola incentiva ou desmobiliza a formação continuada dos seus professores, sejam elas de iniciativas individuais ou coletivas? De que forma?	Sempre que as possibilidades acontecem estamos liberados e convocados a participar efetivamente.	
E-PF1	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim. É um objetivo coletivo dos professores em oferecer uma educação de qualidade para nossas crianças apesar de estarem na zona rural do município de Macapá. Todos alunos merecem uma educação com qualidade social que mude o rumo da vida de crianças que tendem ao fracasso devido sua realidade social.	Os entrevistados demonstraram conhecer que a escola vem apresentando crescimento no IDEB.
E-PF2	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim.	
E-PF3	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame,	Sim! Porque vivencio isso na minha prática pedagógica diariamente.	

	saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?		
E-PF4	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim	
E-PF5	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim, um ótimo trabalho de equipe.	
E-PF6	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim	
E-PF7	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Ainda não, somente por dados.	
E-PF8	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame,	Sim.	

	saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?		
E-PF9	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim.	
E-PF10	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Resposta: Sim, em reunião administrativas é apresentados relatórios de observação dos itens que contribui para o desempenho alcançado. Como o controle de faltas dos estudantes, as visitas a domicilio dos faltosos, as avaliações internas, etc. Dados estes que são expostos, comparados e definidos em conjunto os passos a seguir para continuar melhorando.	
E-PF11	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim. Esse resultado é fruto de um trabalho coletivo significativo na modalidade de ensino fundamental i, do 1º ao 5º anos. a atenção administrativa e pedagógica para esse segmento tem sido significativo, o que carece de extensão para a modalidade de educação de jovens e adultos.	
E-PF12	13. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Acompanho este desempenho. Penso que ainda há muito a percorrer diante dos desafios de crianças com dificuldades de aprendizagem.	

E-PF1	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Acredito que em virtude de um trabalho desenvolvido na escola a alguns anos que trabalha simulado parecido com a prova brasil e faz o acompanhamento e evolução de cada aluno, como uma forma de perceber onde o aluno necessita melhorar, quais conteúdos precisam ser reforçado pelo professor e ensina os alunos a trabalhar cartão resposta entre outras coisas.	Os professores concordam que há vínculo sim entre formação e melhores índices de aprendizagem (IDEB), contudo, apresentam uma série de outros fatores que podem impactar nesse resultado, como: trabalho em equipe, organização pedagógica, interesse individual de cada professor, gestão.
E-PF2	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Há um conjunto de fatores que vai desde uma administração que tem conhecimento dos pormenores que envolvem o IDEB e por isso organiza a escola como um todo para alcançar um bom resultado nesse índice, até iniciativas conjuntas e individuais dos professores desta instituição para melhorar a aprendizagem de seus alunos, incluindo ai nessa aprendizagem também os moldes da Prova Brasil como adaptação de forma de avaliação tanto escrita quanto emocional.	
E-PF3	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	O compromisso, a união e os projetos pedagógicos voltados para incentivar e promover a aprendizagem dos discentes.	
E-PF4	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Ao bom quadro de professores desta referida escola, professores com especialização, mestrados e professores que procuram estar se atualizando cada um na sua área para melhorar o ensino aprendizagem de seus alunos. Os projetos da escola também ajudam nesse processo de	

		aprendizagem diminuindo também as evasões e reprovações dos alunos.	
E-PF5	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Primeiramente à dedicação de cada profissional que atua na escola, desde o servente até a gestão escolar, há um bom entrosamento dos profissionais, professores comprometidos e qualificados, funcionários que estão em constante aperfeiçoamento da sua práxis, o envolvimento e resgate da participação da família é também de fundamental importância para todo esse sucesso.	
E-PF6	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Penso que seja pelo empenho dos professores e professoras em realizar aulas diversificadas	
E-PF7	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Tenho pouco tempo na escola para tal informação.	
E-PF8	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Ao comprometimento com a educação de seus funcionários	
E-PF9	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Ao grupo de trabalho que a escola possui, os professores são comprometidos com o seu trabalho. Temos uma gestão democrática.	
E-PF10	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Resposta: Acredito que o comprometimento de todos: Uma gestão atenta as demandas pedagógicas e apoiadora no que é solicitado, professores comprometidos com as metas a serem alcançadas, a pouca rotatividade de professores, coordenadores pedagógico atuantes, um segmento apenas – 1º ao 5º ano (diurno), permitindo ações articuladas, o quantitativos de alunos que não ultrapassa 500 (quinhentos) alunos matriculados na escola. A formação dos docentes em nível superior com	

		complementação pedagógica, as relações interpessoais pautadas no respeito, a igualdade no tratamento – não havendo nenhum servidor com privilégios em detrimento da sobrecarga de trabalho de outro, pelos funcionários de apoio (merendeiras, serventes) capacitados, pelos funcionários de secretaria escolar eficientes e etc.	
E-PF11	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Organização e seriedade na gestão administrativa, dedicação da equipe pedagógica, identidade pedagógica com forte apelo cultural na comunidade escolar, além do foco em combater a evasão e treinamento nos instrumentos de avaliação nacionais, os exames da “provinha brasil”, por exemplo.	
E-PF12	14. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Um corpo docente organizado e mais determinado a buscar uma qualidade melhor de ensino. E a gestão anterior.	
E-PF1	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Eu acredito que sim, pois nós últimos anos houveram cursos específicos para os professores do 5º ano, como coach que foi realizado em 2017, o da CGU entre outros.	8 professores responderam que pode haver vínculo entre a formação e o crescente IDEB; 1 respondeu que não há vínculo, mas atribui esse resultado ao trabalho árduo em sala de aula; 2 responderam que há vínculo mas que também depende de outros fatores, 1 não respondeu.
E-PF2	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Acredito que sim pois professor atualizado que se permite estar em constante aprendizagem tende a atuar com mais competência em sala de aula.	
E-PF3	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Não respondeu.	

E-PF4	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Sim.	
E-PF5	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Sim, um profissional que está em constante aperfeiçoamento do seu trabalho, acredita-se que esteja e seja mais qualificado e com mais conhecimentos para desempenhar sua função.	
E-PF6	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Talvez. Não sei se todos os professores fazem ou já fizeram formação continuada.	
E-PF7	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Apenas por palpite, penso que sim já que tenho pouco tempo na escola para opinar com certeza. _	
E-PF8	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Sim, porque a busca em continuar estudando, rompe com uma educação estanque centrada somente na figura do professor e passa para uma educação onde o aluno é o protagonista da relação ensino – aprendizagem.	
E-PF9	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Não, pois os docentes com formação continuada não estão em sala de aula, a maioria está com turma. Temos compromisso com nossas práticas, pois o trabalho árdua é em sala de aula. Temos os projetos que nos dão suporte para melhorar a prática	

		pedagógica.	
E-PF10	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Acredito que é um entre os vários fatores descrito acima que soma para o crescente índice do IDEB.	
E-PF11	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Sem dúvida, mas, como afirmado anteriormente, ocorrem por iniciativa docente ou de estudos pedagógicos na própria escola.	
E-PF12	15. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Com certeza. Mas é todo um contexto, e nada pode ser retirado. A formação é um viés fundamental, o que se faz com a formação consta na aplicabilidade diária por decisão e empenho de buscar melhores condições de ensino. Está na gestão. Está em cada professor. Está no grupo.	
E-PF1	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. Percebo que alguns colegas da escola estão fazendo especialização e mestrado na sua área de atuação na escola, isso demonstra que estão em busca de qualificação, até por que a valorização do profissional da educação que estuda nem tem tanto incentivo financeiro por parte da Prefeitura de Macapá, ou seja estão buscando se qualificarem por conta própria, visando melhorar a qualidade do trabalho oferecido para o cidadão que busca conhecimento nas escolas públicas.	Os professores responderam unanimemente que há interesse dos docentes da escola em participar de formação continuada, sendo que esse interesse se manifesta na percepção de que há busca constante em ingressar em cursos de aperfeiçoamento, sejam em caráter coletivo ou individual.
E-PF2	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. Na busca pessoal por formações, onde o professor arca com todas as despesas desse investimento; participando das formações ofertadas pela SEMED ou mesmo pela escola Goiás	
E-PF3	16. O(a) senhor(a) acredita que há	Sim. Ele é manifestado pelo	

	ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	compromisso em se sentir motivado e assim elevar cada ano o IDEB da escola.
E-PF4	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. Se manifesta através das muitas dificuldades que encontramos no ensino aprendizagem.
E-PF5	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. Observo algumas vezes que o interesse é de forma individual, na maioria das vezes. Outras porém, ocorrem pelo incentivo de outros colegas que vão participar e acabam convidando para participar também.
E-PF6	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. O interesse se manifesta a partir do momento em que o profissional necessita de novos conhecimentos para que sua prática pedagógica não caia na rotina, porém o Município precisa proporcionar tal qualificação aos professores de todos os segmentos.
E-PF7	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. De maneira clara, quando vemos que sempre que se comenta sobre tal assunto, todos se manifestam bastante interessados.
E-PF8	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. Com a necessidade que se apresenta na prática pedagógica pois não se pode aceitar que professores se eximam de suas responsabilidades alegando desconhecer assuntos ligados ao seu trabalho e aqui me refiro as síndromes, as deficiências, aos transtornos e as questões de cunho social que são comuns na clientela escolar a cada ano.
E-PF9	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. Quando os professores procuram fazer sua formação individualmente, por conta própria.
E-PF10	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores	Sim. Resposta: Através da participação assídua dos

	desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	professores e pela troca de experiências decorrentes da formação.	
E-PF11	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. A demanda existe. o fato de haver desestímulo por parte do profissional não significa desinteresse. isso pode ser modificado com um programa de formação continuada diverso, organizado e ofertado pela mantenedora, com valorização profissional que estimulasse o estudo em formação continuada, o que preconiza o plano de carreira do magistério municipal que não é respeitado. A formação continuada deve agregar valor ao trabalho docente, com ganhos pessoais e profissionais.	
E-PF12	16. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Sim. Nota-se pela aplicabilidade e inovações das ideias desenvolvidas no cotidiano de sala de aula.	
ENTREVISTA COM COORDENADORES PEDAGÓGICOS			
	PERGUNTA	RESPOSTA	OBSERVAÇÃO
E-CO1	1. IO que o(a) senhor(a) entende por formação continuada de professores?	Eu vejo assim, que a formação continuada dos professores é aquele trabalho constante de você estar com os professores no planejamento, atualização, porque as vezes a gente faz a academia, faculdade, mas não pensa na contínua atualização. E essa formação é isso, e estar suprindo o professor com embasamento teórico e prático para o desenvolvimento das suas atividades.	Converge para a afirmação de que a formação continuada é a busca constante por qualificação.
E-CO2	1. O que o(a) senhor(a) entende por formação continuada de professores?	A formação continuada dos professores eu entendo que é aquela busca constante por novos conhecimentos. Um curso a mais, uma especialização ela se torna uma formação continuada, e a busca incessante por novos conhecimentos para desenvolver	

		novas habilidades.	
E-CO1	2. A secretaria municipal de educação do município de Macapá tem proporcionado programas de formação continuada aos professores da rede?	Na medida do possível sim. É, inclusive neste ano de 2019, nos já tivemos uma etapa de formação, que foi o PAAP, antigo PNAIC, então, tem sido feito não só nessa área da alfabetização, mas como são vários setores lá, cada setor faz a sua formação específica. As professoras do ensino especial já tiveram formação continuada visando construir habilidades de como trabalhar com os alunos especiais. E também com relação aos novos professores que chegaram agora na rede municipal já foi realizada formação sobre as diretrizes curriculares da qual precisam estar cientes para desenvolver suas atividades pedagógicas.	Aqui se destaca o PNAIC e o PAAP como a iniciativa principal de formação oferecida pela rede municipal de Macapá.
E-CO2	2. A secretaria municipal de educação do município de Macapá tem proporcionado programas de formação continuada aos professores da rede?	Ela tem proporcionado alguns, dentro da área de informática, porém, muitos desses cursos são em horário de trabalho ai nem todos os professores conseguem ter acesso a eles.	
E-CO1	3. a sua escola tem proporcionado formação continuada aos seus professores? Se afirmativo, de que forma?	Eu estou aqui na escola há pouco tempo, como eu falei, há um ano e seis meses, mas eu vejo que a escola já tem uma identidade, ela já tem uma estruturação do trabalho na área da formação. Eu percebo assim que é o ponto principal e que não se perde de vista. Então, nos trabalhamos nos encontros pedagógicos da escola essa formação e também no decorrer do ano letivo, de acordo com as necessidades que se observa, quais são as dificuldades dos professores tá tendo em sala de aula, esse ponto é logo atacado, então, com certeza, a escola trabalha.	A formação realizada na escola se dá no planejamento pedagógico, e na semana pedagógica, tendo basicamente o debate de temas de interesse coletivo.
E-CO2	3. a sua escola tem proporcionado formação continuada aos seus professores? Se afirmativo, de que forma?	A formação continuada dos professores dentro da escola Goiás ela acontece com maior evidência na semana pedagógica. Durante o ano letivo a gente não tem	

		<p>encontrado um tempo para fazer formação continuada; com esse objetivo, mas nossos encontros eles envolvem troca de experiências , é, é pesquisas para desenvolver novas atividades com as crianças, mas ele não tem esse objetivo em si, mas acaba acontecendo indiretamente.</p>	
E-CO1	<p>4. a sua escola, através da direção e da coordenação pedagógica tem incentivado os professores a participarem de formação continuada? Se afirmativo, de que forma?</p>	<p>Com certeza. Não só os professores, na verdade todos os funcionários eles participam de formação. É, eu vejo isso assim como um ponto muito positivo porque as vezes tem formação e devido ao horário, muitos funcionários de determinadas escola, eles não participam, e eu vejo que aqui na escola a gente dá prioridade para que o professor realmente participe, para que ele obtenha conhecimentos e que este reflita em sala de aula. Como a nossa escola fica em uma área quilombola, todos os anos a gente tem formação específica que tratam da temática. No tocante a avaliação, os professores são incentivados a se qualificarem. É, o PAAP, que acontece durante três dias e esses dias já estão definidos no calendário da escola. Então, os professores são incentivados sim a participar.</p>	<p>Os entrevistados afirmam que sim e enfatizam que é um ponto importante e constante na escola.</p>
E-CO2	<p>4. a sua escola, através da direção e da coordenação pedagógica tem incentivado os professores a participarem de formação continuada? Se afirmativo, de que forma?</p>	<p>A gente, durante as nossas conversas, a gente sempre levanta essa importância deles buscarem formação fora, uma especialização ou mesmo de uma formação a nível de obtenção de um certificado maior, mas a gente sempre conversa sobre a importância deles estarem se aprimorando. Alguns professores que já fazem especialização costumam trazer novidades da universidade para compartilhar com os demais colegas. Este ano eu já tenho novos professores em início de especialização, tão dando aquele ponta pé inicial.</p>	

E-CO1	5. O(a) senhor(a) acredita que a formação continuada dos professores da sua escola pode melhorar a atuação pedagógica destes? Por quê?	Eu vejo assim: o professor que estar em constante formação, ele está se atualizando e esse conhecimento é fundamental para que se leve ações eficientes para sua prática, porque se você fica todo tempo resistente a mudanças, ao estudo, por exemplo, a avaliação, vamos levar para a nossa área que a gente trabalha com alfabetização né, então se o professor está atualizado nas habilidades e competências, de como se dá o processo de alfabetização, se ele participa dessa formação, com certeza ele vai conseguir implementar isso em sua sala de aula. Agora se eu sou um professor resistente a isso, eu acredito que só aquele conteúdo no quadro, no giz, eu vou ter uma prática diferenciada entre dois professores, o que se qualifica e o que não se qualifica. Se o professor não se propor a aprender, sobretudo no que se refere as novas tecnologias, como ele poderá desenvolver atividades satisfatórias nessa área em sua sala de aula? Então eu acredito que o professor quando está qualificado apresenta resultados diferentes em suas turmas.	As entrevistadas responderam que acreditam que sim. Essa formação pode ser a base para ações eficientes e referendadas das atividades pedagógicas; dentro de um contexto de resultados mais satisfatórios.
E-CO2	5. O(a) senhor(a) acredita que a formação continuada dos professores da sua escola pode melhorar a atuação pedagógica destes? Por quê?	Com certeza. O diferencial do professor que está em formação continuada, é que ele vem com ideias novas, então, o professor que está ali, em contato com outros profissionais, conhecendo novas coisas, automaticamente ele vai querer implantar na prática dele. Então eu acredito que essa formação melhora muito a prática dele na escola.	
E-CO1	6. O(a) senhor(a) acredita que a atuação pedagógica de um professor que está em constante qualificação profissional é mais eficiente do que a de um professor que não se qualifica? Se afirmativo, como essa diferença se expressa?	Eu acredito que a maioria tem. Eu colocaria 90 a 95 por cento dos nossos professores apresentam essas habilidades. Se apresentam abertos a estudos e qualificações. O interesse é perceptível. E eu acredito que para se ter formação continuada é preciso que o interesse seja parta da própria	As respostas estão na perspectiva de afirmar que o professor melhor formado ele pode contribuir com novidades e novas dinâmicas de ensino e na

		<p>pessoa do educador. Se for por uma questão obrigatória, quem a secretaria ou demais órgãos te convocam, dificilmente o resultado será positivo. Fica a formação pela formação, meramente para cumprir exigências do sistema. E eu vejo que o nosso grupo é diferente por apresentar esse interesse. Até mesmo chegam a cobrar formação. Essa cobrança se mostra diante de dificuldades que eles enfrentam. Aí, eles trazem propostas de temas a serem estudados.</p>	<p>superação de problemas.</p>
E-CO2	<p>6. O(a) senhor(a) acredita que a atuação pedagógica de um professor que está em constante qualificação profissional é mais eficiente do que a de um professor que não se qualifica? Se afirmativo, como essa diferença se expressa?</p>	<p>Com certeza. A gente percebe através da prática do professor né? Isso se evidencia em relação as ideias novas. Dentro da sua formação ele conhece novas práticas e ele trás para a escola. E a gente percebe assim, eles chegam dizem, olha, eu descobri uma nova forma de realizar tais atividades, vamos tentar implantar, sentar e escrever, organizar como podemos realiza-las aqui? Então, conhecendo lá fora eles estão trazendo pra cá, e eu percebo que aquele professor que está em formação, ele é muito mais ativo, ele não esta passivo, apenas recebendo ideias dos colegas, ele tá trazendo.</p>	
E-CO1	<p>7. O(a) senhor(a) acredita que os professores da escola Goiás apresentam habilidades profissionais compatíveis com as exigências da profissão docente? Por quê?</p>	<p>Eu acredito que sim. Pela postura apresentada, pela busca por solução para problemas que surgem, pela forma como encaram as suas responsabilidades enquanto educadores.</p>	<p>As respostas dizem que sim. As entrevistadas percebem postura e práticas compatíveis com as exigências da função docente.</p>
E-CO2	<p>7. O(a) senhor(a) acredita que os professores da escola Goiás apresentam habilidades profissionais compatíveis com as exigências da profissão docente? Por quê?</p>	<p>Olha, dos professores que atuam no turno da tarde, eu percebo que a grande maioria apresenta capacidade adequada dentro do trabalho que executa. A maioria dos meus professores, eles não precisam que eu esteja pedindoque eles criem novas coisas, eles mesmos já trazem sugestões, então, eles são bem ativos. Eles estão sempre em busca de novas formas de desenvolver suas</p>	

		atividades e responderem adequadamente as exigências do trabalho que realizam. Essa sugestões tem como meta fazer com que o aluno tem um desempenho bom da sua aprendizagem.	
E-CO1	8. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Sim, conheço bem.	Há conhecimento.
E-CO2	7. A escola Goiás vem apresentando um crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nas três últimas edições do referido certame, saindo de 3,9, em 2013, passando para 4,6, em 2015 e chegando a 5,4, em 2017. O(a) senhor(a) conhece essa realidade?	Conheço. Acompanho bem de perto.	
E-CO1	8. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Na verdade a nossa escola Goiás ela é uma referência para o município. Então eu vejo que esse crescimento, ele decorre desse trabalho coletivo. Como eu já falei lá no início, é da identidade da escola. Eu vejo que a direção, a coordenação pedagógica e os professores trabalham de forma coordenadas. Vejo que não é algo que provem apenas de um segmento esse interesse para que os resultados cresçam. Eu vejo que os professores eles se envolvem, inclusive aqui já é trabalhado os simulados, as atividades pedagógicas já estão de acordo com as diretrizes pelas quais o MEC e demais órgão oficiais pautam essas avaliações. Outra coisa, essa forma de trabalho não tem momentos estanques, ele é executado durante todo o ano letivo. Outro fator importante é a análise que é feita a partir dos resultados das nossas avaliações, tomado essa análise como ponto de partida para novas formas de atuação pedagógica. Eu vejo que	O crescente IDEB é atribuído ao trabalho coletivo, habilidades de cada professor, a eficácia dos projetos, o trabalho individual a partir das necessidades de alunos e turma, gestão.

		os professores até gostam dessas avaliações porque elas apontam onde está os pontos em que precisa ser melhorado. Eu vejo que gera uma competitividade benéfica entre as turmas. Um professor que não se saiu bem em uma avaliação, ele procura melhorar a sua prática pra melhorar os resultados seguintes. Outro fator importante que vejo é a eficácia dos projetos. Eles ocorrem para favorecer a aprendizagem. Eles também não são realizados em momentos específicos, mas fazem parte de todo o percurso do ano letivo. A presença e pontualidade dos professores eu também coloco como um ponto positivo para os resultados que estamos tendo.	
E-CO2	8. O(a) senhor(a) atribui a que fatores o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola?	Eu atribuo, primeiramente, a habilidade de cada professor. Esse olhar especial que sempre tivemos do professor Vaval (diretor), porque ele consegue perceber em que local aquela pessoa rende mais, e aí então, ele consegue lotar cada professor baseando-se nas habilidades de cada um. E isso reflete no trabalho, porque o professor, as vezes ele é muito bom para lidar com o 5º ano e já não tem a mesma capacidade com o 3º ano, por exemplo.	
E-CO1	9. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	Com certeza. Eu vejo assim: se o grupo ele está em constante formação, ele vai estar ciente da evolução do processo educativo, no que se refere a novos conhecimentos e estratégias de ensino. Não se resume a ver os resultados de uma avaliação externa, mais interpretar esses dados diante da realidade educacional que se tem na escola e tomar decisões a partir deles. O diferencial daqui é que os professores têm conhecimento dos objetivos da Prova Brasil. Assim, essa avaliação não fica apenas na avaliação em si, mas são analisados todos os pontos que a envolve antes e depois da	Os entrevistados concordam que sim. Também colocam características que levam ao desempenho apresentado nos últimos anos.

		realização dela. Então eu vejo relação entre os resultados das avaliações externas com a formação do professor. O professor que busca formação continuada tem mais conhecimento do que está acontecendo e do que interfere na aprendizagem dos alunos.	
E-CO2	9. O(a) senhor(a) acredita que pode haver vínculo entre o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, nesta escola e formação continuada dos professores da mesma? Por quê?	<p>Eu acredito que pode, porque como a gente costuma avaliar os meninos (estudantes) constantemente, com simulados, a gente percebe que os professores que buscam formação, acabam apresentando um nível de aprendizagem melhor da sua turma. A gente percebe que temos professores aqui que pegam aquela turma ainda um pouco fraca e envolve aquela turma em uma situação de aprendizagem que ela rapidamente sai de um nível de aprendizagem para outro bem melhor. E essas professoras, elas estão em formação, inclusive, então, tudo o que elas fazem, elas vem da academia e trazem ideias novas e as coloca em prática e a gente percebe o desenvolvimento dos alunos.</p> <p>Também é baseado na formação, mas eu vejo que a lotação é mais com base na prática. A formação ela vem complementar. E os professores estão nos devidos lugares que ocupam porque ali eles demonstram que são habilitados. Por exemplo, até o terceiro ano estão os professores com habilidades para alfabetizar, já os professores de quarto e quintos anos são aqueles que tem mais habilidades para reforçar as capacidades de autonomia da aprendizagem da criança, baseado em estudos autônomos e interpretação.</p>	
E-CO1	10. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Há interesse sim. É perceptível pelo aperfeiçoamento que os colegas professores e professoras da escola sempre	Há interesse sim. É o que os entrevistados observam na grande maioria e,

		buscam.	inclusive são cobradas para que ocorram formações.
E-CO2	10. O(a) senhor(a) acredita que há ou não interesse dos professores desta escola em participar de cursos de qualificação profissional? Comente.	Na grande maioria há sim. Eles têm procurado mais fora, de forma individual. Inclusive eles cobram de mim, quanto coordenação, para que eu possa trazer formações para eles. No ano passado nós pedimos da secretaria municipal de educação a vinda dos formadores na área de alfabetização, que é uma preocupação constante dos nossos professores. Então eles têm tanto buscado fora, de forma individual, como solicitado e participado das formações oferecidas pela SEMED.	