

MARIA DAS GRAÇAS SANTANA BARROS

**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O VALOR E O
IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA
PRÁTICA PROFISSIONAL**

Orientador: Prof. Doutor Leonardo Rocha

**Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2017

MARIA DAS GRAÇAS SANTANA BARROS

**OPINIÃO DOS PROFESSORES SOBRE O VALOR E O
IMPACTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA SUA
PRÁTICA PROFISSIONAL**

Dissertação defendida em Provas Públicas para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 5 de Setembro de 2018, com o Despacho Reitoral 248/2018, mediante a seguinte composição de júri:

Presidente: Professor Doutor António Teodoro

Arguente: Professora Doutora Rosa Serradas Duarte

Orientador: Professor Doutor Leonardo Rocha

Co-orientadora: Professora Doutora Maria Neves Gonçalves

**Universidade Lusófona De Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação**

Lisboa

2017

*Ser um profissional da educação significará participar da
emancipação das pessoas.*
(Francisco Imbernón)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação ao meu querido esposo (*in memorian*) pelo apoio, respeito e suporte nos momentos em que precisei estar ausente.

À minha filha, Edileide Santana (*in memorian*), minha grande amiga e companheira.

Dedico, também, aos meus outros filhos, Edilânia, Ednilce, Edemir e Ellen, meus incentivadores e grandes apoiadores.

AGRADECIMENTOS

Sou infinitamente grata a todos que colaboraram direta ou indiretamente para que eu chegasse ao final dessa caminhada.

Ao meu orientador: Prof. Dr. Leonardo Rocha, pela dedicação e competência, fatores essenciais para a conclusão deste trabalho.

À Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, pelo acolhimento e oportunidade de realização pessoal.

Ao meu contador, Alex, na contribuição das pesquisas.

À minha amiga Luisiane Belém, parceira e apoiadora na construção da pesquisa.

À minha colega Gisele, pela companhia e apoio.

Às professoras, voluntárias, que permitiram a evolução deste trabalho.

Aos amigos e familiares que me apoiaram neste sonho para que se tornasse realidade.

RESUMO

O presente trabalho teve como foco conhecer a opinião dos professores sobre o valor e o impacto da formação continuada na sua prática profissional e, além disso, verificar como os professores avaliam as formações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação no município de Manaus. A pesquisa foi desenvolvida com base na abordagem quantiquantitativa, embasada nos aspectos destacados por Lira (2014) e Triviños (2017). Os sujeitos da pesquisa foram 30 professores e 02 gestores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de seis escolas municipais da cidade de Manaus. Utilizamos como instrumento questionários mistos com perguntas abertas e fechadas e entrevista. O corpo do trabalho retoma um breve histórico da formação continuada da docência no Brasil e aborda as políticas de formação continuada das últimas décadas. O propósito da investigação deve-se ao fato de ser imprescindível ao professor uma maior qualificação profissional, pois sobre ele recaem novas exigências. Portanto, ele precisa se manter bem informado e atualizado para enfrentar os desafios que diariamente se apresentam em sala de aula. Resultados apontam que a maioria dos professores participa das formações continuadas esperando adquirir atualização e aprofundamento dos conhecimentos teóricos, aperfeiçoamento de sua prática e o desenvolvimento de um saber-fazer mais reflexivo. Sabe-se que ainda há muito a pensar e a fazer, mas acredita-se que a troca de experiências e tudo o que já tem sido feito na área da formação continuada, contribuirá para a melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, para uma educação significativa para nossos alunos.

Palavras-Chave: Formação Continuada, Docência, Qualificação Profissional.

ABSTRACT

The present study aimed to know the opinion of teachers about the value and impact of continuing education in their professional practice and, in addition, to verify how teachers evaluate the training offered by the Municipal Education Department in the city of Manaus. The research was developed based on the quantiquality approach, based on the aspects highlighted by Lira (2014) and Triviños (2017). The subjects of the research were 30 teachers and 02 managers of the initial years of Elementary Education of six municipal schools in the city of Manaus. We used mixed questionnaires with open and closed questions and interviews as an instrument. The body of work takes a brief history of continuing education in Brazil and addresses the policies of continuing education in recent decades. The purpose of the research is due to the fact that it is essential for the teacher to have a higher professional qualification, because new demands are placed on him. So he needs to stay well-informed and up-to-date to meet the daily challenges in the classroom. Results show that most of the teachers participate in the continuing training, hoping to acquire an update and deepening of theoretical knowledge, improvement of their practice and the development of a more reflective know-how. It is well known that there is still a lot to think about and do, but it is believed that the exchange of experiences and everything that has already been done in the area of continuing education will contribute to improving the quality of teaching and, consequently, to a meaningful education for our students.

Key words: Continuing Education, Teaching, Professional Qualification.

ABREVIATURAS / SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos profissionais da Educação
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988.
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CETAP	Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores
CFPM	Centro de Formação Permanente do Magistério
CNE	Conselho Nacional de Educação
COFM	Coordenação de Formação do Magistério
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DDPM	Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério
DPE	Departamento de Políticas Educacionais
EAD	Educação a Distância
FESPM	Fundação Municipal Escola de Serviço Público
FUNDESCOLA	Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR	Gestão de Aprendizagem Escolar
GFC	Gerência de Formação Continuada
GFM	Gerência de Formação do Magistério
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OFC	Organização de Formação em Serviço
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEFD	Programa Especial de Formação Docente
PGE	Programa de Gestão Educacional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação

PROCAP	Programa de Capacitação de Professores
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
SEDUC	Secretaria Estadual de Educação
SEEDD	Secretaria Estadual de Educação e Desporto
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIDIME	União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	7
1.1 - O PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL.....	7
1.2 – OS DIFERENTES CONTEXTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS NO BRASIL NOS ÚLTIMOS ANOS	17
1.3 – SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA	20
1.4 – PROFESSORES E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL	23
CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OS OBJETIVOS	26
2.1- PROBLEMA DE PESQUISA	33
2.2 - OBJETIVOS	34
CAPÍTULO 3 – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS.....	35
3.1 - CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO	35
3.2 - PROCEDIMENTOS.....	36
3.3 - SUJEITOS	37
3.4 - COLETA E TABULAÇÃO DOS DADOS.....	38
CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53
APÊNDICES	55
APÊNDICE I – ROTEIRO 1	II
APÊNDICE II – ROTEIRO 2	VI
APÊNDICE III - GUIÃO DE ENTREVISTA COM INFORMANTE QUALIFICADO	XI

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Docentes e Respektivas séries que atuam.....	38
Quadro 2: Tempo de Serviço dos Inquiridos.....	38
Quadro 3: Identificação Geral dos Colaboradores	39
Quadro 4: Presença e Satisfação dos Participantes nos Cursos de Formação Continuada.....	43
Quadro 5: Formação Continuada como Espaço de Aprendizagem	45

INTRODUÇÃO

Ao longo da minha carreira como educadora – e, com orgulho posso afirmar que já se vão 40 anos – testemunhei vários professores desanimados, aulas desinteressantes e alunos desmotivados. Essas atitudes sempre me desinquietaram como profissional e, já nos idos dos anos 1980, me perguntava o que poderia ser feito para mudar o quadro de todos os agentes envolvidos na educação manauense.

Nessa época, eram tímidas as formações de professores, conhecidas em Manaus como *Oficinas*, encontros em que se trabalhavam metodologias e práticas de ensino utilizando material concreto. Mesmo assim, não se sentia uma mudança no método tradicional de educação, onde o professor, conteudista, tinha a missão de repassar assuntos e mais assuntos e, aos alunos, cabia absorvê-los. Aqueles que não apreendiam a matéria eram considerados desatentos, inábeis, negligentes, ou seja, eram os únicos culpados pela sua ignorância.

As aulas eram desinteressantes, enfadonhas, o foco era a memorização e os exercícios repetitivos. Porém, não devemos desconsiderar que a escola sempre foi preparada para atender as necessidades histórico-culturais da sociedade. Vivíamos, até então, sob a égide do Regime Militarista. Os planejamentos educacionais eram controlados, reconhecidos, subsidiados pelo governo. No entanto, havia professores que se preocupavam em inovar suas aulas, buscavam experiências que aproveitassem o conhecimento do estudante para introduzi-lo numa nova informação. E isso era compartilhado nos encontros de formação.

O presente trabalho tem como foco a Formação Continuada que enfatiza novos desafios do mundo contemporâneo. É importante ressaltar as mudanças que ocorrem na sociedade ao longo do tempo, em que as informações se propagam com grande velocidade. Diante dessas mudanças em que vivemos a informação e o conhecimento são elementos fundamentais na vida profissional. Dessa forma, vemos a escola como elemento imperioso e primordial para o crescimento e desenvolvimento do ser humano.

A escola é vista como um espaço educativo, uma comunidade de aprendizagem construída pelos seus componentes, um lugar em que os profissionais podem decidir sobre seu trabalho e aprender mais sobre sua profissão, LIBÂNEO (2013, p. 32).

Nesse contexto, a escola deve promover as mudanças necessárias que possibilite o envolvimento de todos os agentes: professores, alunos, pais, equipe pedagógica e a sociedade, revendo seus conceitos e suas ações em prol de uma boa educação.

Tais discussões são imprescindíveis, visto se tratar da qualidade dos cursos oferecidos e do próprio profissional, não devendo desconsiderar a prática e o contexto escolar onde esses profissionais atuam.

A escola e os professores não podem ignorar esses fatos, ou ficar a margem dessa realidade. O professor precisa de uma boa formação, pois a ele recaem novas exigências. Para tanto, deve manter-se bem informado e atualizado, pronto para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo. Pimenta (2012, p. 41) discute sobre a importância de repensar a formação inicial e continuada desses profissionais. Foi, pois, acreditando na importância da formação do professor como um dos pilares da escola de qualidade que me senti instigada a investigar o trabalho docente, buscando na apreensão de sua essência a riqueza de possibilidades que ele contém.

Os saberes necessários sobre a prática docente tornam indispensável à realização de formações continuadas, tendo em vista que a sociedade já tem um olhar de inferioridade na profissão docente, e as condições de trabalho impostas, repercutem consideravelmente nas atividades diárias em sala de aula

Atualmente, se requer do profissional, novos saberes para ensinar com criatividade, curiosidade, persistência, humildade, levando ao desenvolvimento de alunos críticos, curiosos e autônomos.

Neste sentido, a proposta da pesquisa foi analisar a opinião dos professores em relação às propostas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação na cidade de Manaus. Além disso, averiguar, junto aos professores, se as formações continuadas têm contribuído para sua qualificação profissional e influenciado na prática docente.

Para o embasamento teórico da pesquisa utilizou-se de referenciais que vem sendo debatido por educadores como: Tardif (2011 e 2014), Nóvoa (1995), Freire (2013), Pimenta (2012), Alarcão (2011), Imbernón (2013) e outros autores conceituados em educação que tiveram publicações em formação de professores.

Na construção do percurso histórico da formação continuada na SEMED - Manaus, é importante ressaltar que a LDBEN – 9394/96 no Título VI – Dos Profissionais da Educação, indica a qualificação mínima, graduação, para os docentes atuarem na Educação Básica (LDB, p. 47). Essa exigência mobiliza os estados e municípios, em parceria com as universidades, a alavancarem cursos de formação inicial e continuada a fim de atender tal

requisito. Outras medidas advindas do MEC foram a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, o Referencial Curricular para a Educação Infantil - RCNEI, o Referencial de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, Educação Indígena nesse contexto Pimenta (2011, p. 47) afirma que a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se dos processos de formação que desenvolvam os conhecimentos e as habilidades, as competências, atitudes e valores que possibilitem aos professores irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

As mudanças exigidas pelas reformas políticas educacionais incidem como não poderia deixar de ser, na formação dos profissionais da educação. Os professores vêm percebendo a importância e a necessidade de um mediador que os auxiliem na busca de soluções inteligentes para o gerenciamento e a qualidade do seu trabalho na escola, pois é lá que está o foco e a razão do seu fazer docente. De acordo com Tardif (2014, p. 36) a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais

Aprender a aprender e continuar aprendendo durante toda a vida profissional é uma competência exigida não só para os alunos da educação básica, mas para todos os profissionais, todos aqueles que estão inseridos no mundo do trabalho.

Nessa mesma linha, Andrade (1999, p. 126), assegura que, “o único homem instruído é aquele que aprendeu como aprender, o que aprendeu a adaptar-se e a mudar, o que se deu conta de que nenhum conhecimento é garantido, mas que apenas o processo de procurar o conhecimento fornece base para a segurança”.

Dessa forma, Silva (2011, p. 24) acredita que se faz necessário rever como ocorre a formação continuada dos professores e colocá-los no lugar de agentes da própria formação, não por obrigação, mas por desejo, vontade e até, quem sabe, por necessidade, uma vez que ninguém nasce professor. Aprende-se a ser professor. E o processo de aprender está intimamente ligado ao desejo. Desejo de oferecer rumos à sua profissionalização, de aprender com o outro e de fazer crescer.

No título VI, a LDBEN “trata dos profissionais da Educação, considerando sob essa categoria não só os professores, que são responsáveis pela gestão da sala de aula, mas todos aqueles que apoiam o processo de ensino e aprendizagem como os diretores, supervisores, coordenadores e os orientadores educacionais”.

Em consonância com essa demanda atual do mundo do trabalho, a LDBEN afirma que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes “aperfeiçoamento continuado” e “período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga do trabalho”.

Sabe-se que a disponibilização do tempo é fator essencial para a formação do docente, e que é amparada pela LDBEN quando declara que é direito. Essa formação no seu horário ou oneração do seu salário. Isso reflete uma realidade muito diferente da que encontramos no seio do grupo de professores.

O problema que se coloca na contemporaneidade é a competência do educador na sua prática efetiva, em que a simples reprodução de conhecimentos nos moldes das escolas normais, não responde às inquietações e necessidades, sejam elas, do próprio educador ou da sociedade. Atualmente, se requer um educador que seja formador e organizador de conhecimentos.

Esses modos de *olhar* a formação fazem parte de um mesmo movimento de preocupação com um professor que é um professor indagador, que é um professor que assume a sua própria realidade escolar como um objeto de pesquisa, como objeto de reflexão, como objeto de análise. Mas, insisto neste ponto, a experiência por si só não é formadora (NÓVOA, 1995 p. 03).

A questão da formação docente tem sido enfatizada com muita preocupação pela educação atual e se manifesta, como temática privilegiada, as discussões e investigações sobre a formação de professores. Para esclarecer a questão norteadora da pesquisa, utilizaremos a abordagem *quantitativa*, na qual se realizará uma investigação bibliográfica, tendo como instrumentos: a análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário.

Quando se pensa na formação e na prática do professor, fica evidente que acontece em diversos tempos e espaços, bem como em variados níveis. A experiência docente é considerada um fator de formação contínua do ponto de vista das vivências cotidianas do professor. O contexto da pesquisa foi enfatizar a realidade de 2016 em escolas municipais da cidade de Manaus – Amazonas.

Nesse ínterim, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- * Na opinião dos professores, a formação continuada proporciona novas aprendizagens;
- * Na opinião dos professores, a formação continuada contribui para práticas docentes mais eficazes;
- * Na opinião dos professores, a formação continuada potencializa o desempenho profissional em sala de aula.

A pesquisa pretende conhecer a opinião dos professores sobre o valor e o impacto da formação continuada na sua prática profissional, tendo como instrumentos: a análise documental, entrevista semiestruturada e aplicação de questionário. Para tanto, foram selecionados um grupo de trinta professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que participaram em 2016 desses cursos nas escolas municipais de Manaus – AM, município de grande importância econômica para o estado onde atende em média quatrocentas e vinte escolas municipais na cidade. Para o levantamento institucional dentro do universo identificado, foram escolhidas seis escolas localizadas em quatro bairros da Zona Sul da cidade, e duas no bairro periférico da Zona Leste. Os critérios de escolha para a seleção das escolas foram a facilidade de acesso no caso da zona sul, além de proximidade profissional com as gestoras das escolas da zona sul e leste, visto termos trabalhados juntas em anos anteriores.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa trabalham nas escolas A, B, C, D, E e F dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental foram 30 professores, abrangendo os dois turnos. Para conhecer e compreender a opinião da equipe de docentes a respeito do tema, foram elaborados dois questionários e divididos em dois blocos 1 e 2 com perguntas abertas e fechadas.

Os questionários foram construídos para conhecer, através das opiniões dos professores a formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e como essas formações têm contribuído para a prática docente favorecendo o ensino e aprendizagem dos alunos com qualidade.

O trabalho está subdividido em quatro partes: a primeira é referente à contextualização dos problemas e os objetivos, no qual foi explanado a história e razão da investigação do tema; a segunda trata-se do enquadramento teórico e revisão da literatura, a terceira, metodologia de investigação e a quarta, apresentaremos os resultados e as respectivas discussões.

Na terceira parte referente à metodologia de investigação decidiu-se por um estudo quantiquantitativo, em que foi utilizado um questionário aos professores (em anexo), preenchidos por professores e gestores e relacionadas pelas respostas dos participantes. Na apresentação e discussão dos resultados, apresentei a análise dos questionários preenchidos pelos professores e gestores. Nesse contexto, pude verificar suas expectativas e ansiedades em relação às formações oferecidas pela Secretaria de Educação do nosso município.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1 - O PROCESSO HISTÓRICO DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL

É importante analisar o processo histórico da formação continuada dos docentes no Brasil, em que vários pensadores passaram a interessar-se nas pesquisas sobre a formação dos profissionais da educação e os desafios que se apresentam nas últimas décadas. Neste capítulo, pretende-se apresentar a história da formação continuada do professor do ensino fundamental no Brasil, baseando-se nas políticas educacionais desenvolvidas nos programas de formação docente, identificando as estratégias adotadas, ressaltando as concepções e modalidades nos cursos do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

Entendemos que nos últimos anos se tornou, cada vez mais evidente, nos mais variados setores profissionais, a necessidade da formação continuada como um requisito para o trabalho e a idéia de formação constante, em função das mudanças nos conhecimentos nas tecnologias e no mundo do trabalho. Ou seja, essa formação continuada foi colocada como aprofundamento e investigação nas formações dos profissionais. Apresentou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, que exigiu comprometimento por parte das políticas nacionais ou regionais em resposta aos problemas característicos do nosso sistema nacional.

A partir dos anos 80, iniciaram-se as grandes reformas educacionais centradas na estrutura dos sistemas escolares na engenharia do currículo. Nesse mesmo período, com o avanço científico e tecnológico, as pesquisas se intensificaram e a educação brasileira tomou novos rumos com a participação mais efetiva dos professores no que se refere à educação. Nesse contexto histórico está inserida a formação de professores para responder as questões da prática docente e o aprendizado permanente.

Nessa época, houve uma grande evolução no que concerne à formação continuada, resultando em grandes iniciativas que nem sempre atenderam as expectativas, pois, na verdade era um suprimento de uma formação precária, pré-serviço e, nem sempre, de aprofundamento ou ampliação de conhecimento. Isso corresponde à precariedade dos cursos de formação de professores em nível de graduação. Nesse sentido Imbernón afirma:

...a formação assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza (2011, p. 15).

Sabe-se que atualmente a formação de professores tem se tornado um desafio na educação e na sociedade brasileira e, mediante a essas mudanças ocorridas na política do nosso país, se faz necessário encontrar uma forma para que se promovam debates e reflexões voltadas para uma formação que se efetive em bases sólidas e consistentes, fundadas nos princípios de qualidade e relevância social. Esse processo de formação deve dotar os professores de conhecimentos e habilidades para desenvolver profissionais reflexivos ou investigadores.

Nesse aspecto, o professor deverá ter uma consciência crítica na relação entre a teoria e a prática e, portanto, ser capaz de conduzir essa própria relação em direção a novas práxis, para que essa ação venha se tornar numa ação transformadora, tanto na teoria quanto na prática. Argumenta Schön,

O que os aspirantes a profissionais mais precisam aprender, as escolas profissionais parecem menos capazes de ensinar. E a versão das escolas do dilema está enraizada, como a dos profissionais, em uma epistemologia da prática profissional pouco estudada - um modelo de conhecimento profissional implantado em níveis institucionais nos currículos e nos arranjos para a pesquisa e para a prática (2000: p.19).

Nesse contexto, pode-se perceber que o currículo para a formação de professores destaca-se pelo desenvolvimento de competências refletindo um modelo de profissionalização que proporciona um controle diferenciado da aprendizagem e o do trabalho dos professores. Nessa expectativa, o conhecimento torna-se imprescindível acerca da prática em detrimento de uma formação intelectual e política dos docentes.

O eixo fundamental do currículo de formação do professor é o desenvolvimento de instrumentos intelectuais para facilitar as capacidades reflexivas sobre a própria prática docente e cuja meta principal é aprender a interpretar, compreender e refletir sobre a educação e a realidade social de forma comunitária. (SCHON apud Imbernón, 2011, p.55).

Baseando-se nesses argumentos, identifica-se que os efeitos que as políticas exercem sobre os cursos de formação de professores no Brasil, são vistos como possibilidades de

melhoria no campo educacional, na prática pedagógica e no próprio desenvolvimento profissional. Esse reconhecimento do ponto de vista profissional exige uma contínua procura dos *caminhos* e processos que sejam mais adequados para cada situação, o que significa que exige uma intervenção crítica nos processos sociais e na configuração curricular.

Muito embora tenha havido algumas mudanças com relação à formação continuada oferecida pelos órgãos públicos, as pesquisas apresentam uma defasagem por questão da falta de seriedade na política, tendo em vista que as propostas implementadas pelos governantes não atendem as necessidades das escolas e dos professores.

Em meados dos anos 90, empregou-se uma atenção especial às organizações escolares, assim como o seu funcionamento, sua administração e por fim sua gestão. As questões decorrentes da globalização, cultura, economia e o desenvolvimento tecnológico ainda nesse mesmo período, houve uma cobrança maior no posicionamento com relação ao trabalho e estudo por parte dos docentes.

Nesse contexto, vale ressaltar a influência de associações acadêmicas dos professores das Universidades brasileiras que começaram a reivindicar que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse nas universidades. Ainda que essa formação fosse oferecida nas universidades, as pesquisas mostram que as práticas de formação aconteciam desvinculadas de uma reflexão sobre os problemas enfrentados nas escolas e nas secretarias de educação. Segundo DOURADO (2002, p.242, apud Ferreira, 2011, p. 28).

[...] nos anos 90, especialmente na gestão de Fernando Henrique Cardoso, as políticas são orientadas por meio, entre outros processos da reforma de Estado que, como explicitamos anteriormente, engendra alterações substantivas nos padrões de intervenção estatal, redirecionando mecanismos e formas de gestão e, conseqüentemente, as políticas públicas e, particularmente, as políticas educacionais, em sintonias com os organismos multilaterais. Tais ações na arena educacional expressam-se no processo que resultou na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), negligenciando parte das bandeiras encaminhadas pela sociedade civil, especialmente o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

Dessa forma destaca-se, dentre diversos programas de formação continuada, dois programas que se sobressaem na literatura educacional em meados dos anos 90: o Programa de Capacitação de Professores (PROCAP) instituído em Minas Gerais, pela Secretaria Estadual de Educação, aplicada aos professores do Estado e municípios, de 1ª a 4ª séries, e o Programa de Educação Permanente (PEC), elaborado pela Secretaria do Estado de São Paulo, destinado ao Ensino Fundamental.

Com o objetivo de dar suporte a mais de oito mil professores o PROCAP pleiteou o primeiro ciclo, trabalhando os conteúdos de português, matemática, ciências, geografia e história, para uma reflexão e ação mais atuante da prática docente. A modalidade escolhida para a apresentação do programa foi a *distância*, na própria escola dos professores, baseando-se no calendário e proposta curricular.

Já o PEC (1996-1998), não se restringiu somente aos professores, mas foi estendido aos técnicos, diretores e coordenadores responsáveis pelo ensino de 1ª a 8ª séries do ensino fundamental, preconizando um sistema de comparecimento presencial.

Desenvolveu-se, também, o processo de formação de professores em exercício (PROFORMAÇÃO), proposto pelo Ministério de Educação (MEC) a fim de conceder diploma de Ensino Médio para professores inexperientes.

Outro programa que merece destaque é o Projeto Veredas, desenvolvido pelo governo de Minas Gerais, em comum acordo com as universidades e instituições do Estado, a fim de capacitar os professores das séries iniciais do ensino fundamental público, em quatro anos. Utilizavam-se diversas tecnologias, todas a serviço da educação.

O Estado e o governo Municipal, a fim de corroborar com os estudos em crianças na fase de alfabetização nas matérias de matemática, com aprimoramento na leitura e escrita da língua portuguesa ofertou aos professores projetos com o propósito de graduá-los para uma educação satisfatória, segundo as orientações do MEC. Alguns programas dentre eles: Um salto para o futuro: Parâmetros em ação numa parceria entre o governo, Universidades e a União dos Dirigentes Municipais de Educação (UNIDIME); também o Programa de Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR, do FUNDESCOLA; Instituto Ayrton Sena; Projeto Acelera Brasil; Se Liga e Gestão: Projeto Informática da Microsoft; PVC – SP; Programa INTEL – Educação para o Futuro; Formando Gestores, da Fundação Lemann; Projeto Poronga, da Fundação Roberto Marinho; Entre na Roda, do CENPEC, e vários outros.

Nessa direção, o Brasil busca desenvolver ações que aprimorem a formação continuada dos professores, com a finalidade de melhorar a qualidade de ensino e também aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, o Ministério de Educação e Cultura (MEC), elabora e executa a LDBEN, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) em 1997, também os Referenciais para Formação de Professores (1999), concedendo o direito aos estados e municípios a forma de organizar e executar suas propostas educacionais.

Assim, o Plano Decenal de Educação, em conformidade com a Constituição de 1988, atesta “é dever do Estado, criar, nortear e manifestar formas de melhorias nas qualidades do ensino brasileiro”.

Desta forma, a LDBEN, propicia formas de autonomizar os órgãos públicos para organizar suas propostas curriculares incorporadas à valorização escolar, incluindo ao estatuto o plano de carreira e salário do magistério público em serviço, além de determinar a formação continuada dos professores dentro da carga horária do trabalhador docente.

O artigo 13, inciso V, resguarda que o docente deverá ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (LDBEN, 1996);

Assim, os docentes devem se dedicar ao planejamento, avaliação e aprimoramento profissional, conciliando a formação, a teoria e a prática, dentro do seu horário de trabalho, reservando esse tempo para estudos.

Neste processo, os PCN's, trouxeram grande contribuição, no que se refere a formação de professores, através dos colaboradores da educação, foram traçadas metas para educação básica no sentido de colaborar tanto na prática docente como na aprendizagem do aluno.

Assim, em torno da qualidade de ensino, torna-se necessário, investimentos, por parte dos responsáveis da educação, a fim de manter os cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação, que favoreça uma remuneração digna, com planos de carreira e salários, bons livros didáticos e recursos materiais necessários para o ensino prático. Para essa qualificação desejada, é imprescindível nos debates, a intencionalidade transformadora das políticas brasileiras.

Na última década, a discussão sobre a formação continuada tornou-se um fator de aprimoramento no mundo do trabalho em todo setor profissional. Em particular, no Brasil. Na educação básica, a formação continuada de professores, deve imprimir competências e habilidades, que são fatores enunciados como fundamentais. Então, foram introduzidas novas tecnologias e, conseqüentemente, maiores exigências sobre a qualificação dos profissionais. Contudo, o baixo desempenho dos alunos nas escolas merece atenção e novas políticas para atender a demanda formadora da geração atual.

Segundo Gatti (2008):

Chega-se, dessa maneira, a ênfase nas competências a serem desenvolvidas tanto em professores como nos alunos. Em última instância, pode-se inferir que ser competente é condição para ser competitivo, social e economicamente, em consonância com o ideário

hegemônico das últimas duas décadas. Essa parece ser a questão de fundo. As ações políticas em formação continuada (em educação em geral) instauram-se nos últimos anos com essa perspectiva (2008, p. 62).

Neste contexto passou-se a exigir que o professor além da formação, deveria ser um profissional competente. Nessa abordagem afirma Alarcão (2011):

Ter competência é saber mobilizar os saberes. A competência não existe, portanto, sem os conhecimentos. Como consequência lógica não se pode afirmar que as competências estão contra os conhecimentos, mas sim com os conhecimentos. Elas reorganizam-nos e explicitam a sua dinâmica e valor funcional (2011, p.22).

É nesta categoria que a ANFOPE - Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais na Educação aparece para contribuir com a constituição e as diretrizes nacionais na formação dos profissionais da educação.

Segundo Ferreira (2011, p.155)

Todavia ainda é baixa a consciência política em relação à importância social destes profissionais no quadro de desenvolvimento social no país e seu enquadramento na conjuntura mundial.

Assim, a ANFOPE assegura que a formação dos professores constitui um processo de grande importância para universalizar a educação básica com qualidade, direito de todo o cidadão. Desta forma, as diretrizes nacionais devem assegurar, entre outras, a formação de profissionais, além da implantação de políticas em todo o sistema educacional e oferecer as condições pedagógicas necessárias para a aprendizagem do aluno.

As Políticas Públicas, além da formação de professores, devem voltar-se para a valorização do profissional da educação conforme vem sendo afirmado pelo momento nacional ao longo da história da educação brasileira. Segundo Imbernón (2011)

Essa formação, que confere o conhecimento profissional básico, deve permitir trabalhar em educação do futuro, o que torna necessária repensar, tanto os conteúdos da formação como a metodologia com que estes são transmitidos (p. 64).

Nessa concepção, os poderes públicos municipais e estaduais, a fim de promover aceleração de estudos na melhoria do processo de alfabetização em crianças, ensino de língua portuguesa e matemática e outras disciplinas e melhorar a gestão que implicam a capacitação de educadores, realizando cursos de formação continuada em serviço, a fim de tornar esses educadores mais promissores e competentes em sua vivência profissional.

Segundo Ferreira (2011, p.69), dar essa garantia é o que se espera da política educacional no setor, e da competência e dedicação de todos os responsáveis por ela. Com base nas últimas décadas do século passado se expandiu os programas de curso de formação continuada.

A LDBEN veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos. O artigo 67, que estipula que os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, traz em seu inciso II o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, inclusive propondo o licenciamento periódico remunerado para esse fim. A inserção das políticas públicas educacionais e os estabelecimentos buscaram desenvolver debates coletivos com a participação de todos os segmentos escolares envolvidos no processo educacional, discernindo as diferentes realidades sociais no seu local de origem e a comunidade escolar.

O suporte legal dos direitos e das garantias fundamentais da educação a todos os cidadãos brasileiros está esclarecido na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988 que, no Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto (CF, artigo 205º), se pode entender:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição Federal, 1988).

A lei garante o acesso de todos à educação, visa, no artigo 206, a Constituição Federal em vigor aos docentes e à valorização da profissão, a definir na alínea

V- Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos da rede públicas; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº53, de 2006).

Para que não haja dúvida quanto à igualdade dos profissionais da educação, temos na alínea VIII no citado artigo da CF/88, que determina o piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação, nos termos da Lei Federal. (Inciso acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) Parágrafo Único. “A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. “ (Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006).

Deve-se mencionar a Constituição Federal em vigor, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fica estabelecida as diretrizes e bases da educação nacional brasileira que, depois do seu Título I, Da Educação, determina às entidades chamadas a responsabilidade para educar, entenda-se, escolarizar, estão determinadas, sem margem para interpretação imperfeita no Título II, Dos Princípios e Fins Da Educação Nacional, duas diretrizes que destacamos como absolutamente necessários ao educando e ao educador, saber:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – Igualdade de condições de acesso e permanência na escola; VII - Valorização do profissional da educação escolar; (BRASIL, 2002, p.40-41).

Essa Lei Maior em vigor vigente no Brasil, garante aos professores o direito à educação, o reconhecimento da dignidade da pessoa humana e à qualificação profissional, que garante como objetivo constituir uma sociedade livre, justa e solidária, o desenvolvimento nacional, a erradicação da pobreza e da marginalidade, redução das desigualdades sociais e regionais e a promoção do bem comum.

Para Gatti, Junior, Pagotto e Nicoletti:

Ao pensar a prática pedagógica como núcleo de formação de professores, não se pode, pois, deixar de levar em conta os múltiplos fatores a considerar na constituição dessa prática: fatores teórico-socioculturais bem como o sentido das ações nessas dimensões (2013, p. 106).

Ainda de acordo com Ferraço (2008), a atividade do professor não se reduz, portanto, a situações dadas, estabilizadas, produto e processo não se identificam. É no âmbito do diálogo e da confrontação que o real do trabalho é apreendido, pois é expressão da relação com os outros, consigo mesmo e com a matéria do trabalho (p. 84).

Para Imbernón (2013) “abandona-se o conceito obsoleto 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” (p. 51).

Nesse sentido, o Brasil desenvolve vários modelos educacionais visando a melhoria da formação continuada do professor tendo por base instrumentos de avaliações da situação educacional no país, referindo-se à qualidade do ensino e a aprendizagem. Em vista disso, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) nas suas medidas executoras, elaboram e aprovam a referida LDBEN, os PCN's de 1997 e os Referenciais para a Formação dos Professores (1999) com o objetivo de direcionar as políticas educacionais nos estados e municípios nacionais, averiguando e dando autonomia suficiente para elaborarem as próprias propostas de ensino.

Segundo Silva e Tavares (2010):

A educação, desde que supere os limites da simples instrução, pode produzir espaços em que os sujeitos em formação tenham como se significar como politicamente emancipados, de modo que o ato educativo não se torne mera reprodução, mas seja transformação, resistência, ruptura. Uma educação, assim concebida pode produzir sujeitos capazes de reconhecer seus direitos e respeitar os direitos e a cultura do outro (2010, p.35).

Essas leis tinham por base favorecer a política de formação e valorização do magistério, desenvolvendo projetos educacionais como o Plano Decenal de Educação, a Conferência Nacional de Educação para todos e o Pacto pela Valorização do Magistério e do Ensino Fundamental.

De acordo com o Plano Decenal de Educação, em consonância com o que estabelece a Constituição de 1988, afirma a necessidade e a obrigação de um estado elaborar parâmetros claros no campo curricular capazes de orientar as ações educativas do ensino obrigatório, de forma a adequá-lo aos ideais democráticos e a busca da melhoria da qualidade do ensino das escolas brasileiras.

Essa LDBEN favorece a descentralização da política pedagógica, visando propostas curriculares que devem ser elaboradas pelos seus integrantes, de maneira que possa atender a

cultura da realidade escolar. A formação continuada de professores, embasando-se nas políticas públicas, tem amparo legal na LDBEN por meio do atendimento da demanda escolar e da inclusão dos estatutos e planos de carreira do magistério público, inclusive em serviço, na carga horária de trabalho docente. O art. 13º, inciso V, indica que os docentes atribuem os dias letivos e horas-aula estabelecidas, além de colaborar, integralmente, aos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional. Com o intuito de propiciar uma formação fundamentada na íntima associação entre teoria e prática, a lei ampara a reserva de horários para estudo.

Neste âmbito, os Parâmetros Curriculares Nacionais foram organizados para colaborar com a formação e a prática dos professores, traçando objetivos para cada nível de ensino da educação básica e cada área de conhecimento que forma o currículo escolar de maneira clara e coerente com o desenvolvimento dos alunos.

Para Ferreira (2011), a educação é um desdobramento da política e implica a compreensão dos projetos sociais que as classes sociais pretendem conservar ou instaurar. Ela continua,

A escola, realmente, tem compromissos sociais, mas também, especificidades que precisam prevalecer para que possa cumprir seus objetivos; dessa forma, torna-se necessário criar mecanismos de sustentação do trabalho teórico e crítico a ser desenvolvido no seu interior, a fim de preservar as condições de transmissão de do conhecimento historicamente produzido e renovação de valores que hoje prevalecem na sociedade (p. 178).

Nesse sentido a busca da qualidade impõe a necessidade de investimentos em diferentes frentes, como a formação inicial e continuada de professores uma política de salários dignos um plano de carreira a qualidade de livro didático, recursos e disponibilidade de materiais. Mas essa qualificação almejada implica colocar também no centro de debate, as atividades escolares de ensino e aprendizagem a questão curricular e a importância para a política nacional brasileira.

1.2 – OS DIFERENTES CONTEXTOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA REALIZADOS NO BRASIL NOS ÚLTIMOS ANOS

Quando se propõem a falar da formação continuada e das políticas educacionais no Brasil, fica claro que elas acontecem em vários espaços e tempos, assim como, em diversos níveis e modalidades de ensino. Assim, fica evidente que os resultados esperados nas propostas dos cursos de formação continuada dos professores, possam se adequar as especificidades de cada instituição, de maneira que influencie de forma satisfatória nos resultados positivos permanentes da escola.

As propostas educacionais tendem a controlar a competência profissional os educadores referindo-se à melhoria da qualidade do ensino para que venham atender de maneira efetiva as demandas educacionais.

Antes de dissertarmos sobre o assunto é importante conceituarmos competência, para melhor entendermos acerca dessa proposta.

Segundo Perrenoud (1999, p. 30) "Competência é a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações".

Dessa forma, para o autor

Se aceitarmos que competência é uma capacidade de agir eficazmente num determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem se limitar a eles, é preciso que alunos e professores se conscientizem das suas capacidades individuais que melhor podem servir o processo cíclico de Aprendizagem-Ensino-Aprendizagem. (Perrenoud 1999, p. 7).

O que se espera das políticas educacionais nas esferas: federal, estadual e municipal é que se elaborem leis que possam desenvolver a educação no Brasil.

A ANFOPE está presente hoje nos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, espaços de construção de planos estratégicos e definição de políticas para a formação de professores. E se articula nos Fóruns Estaduais de Educação às demais entidades sindicais, acadêmicas e representativas dos segmentos da área educacional rumo à realização da II CONAE 2014 e a construção do sistema nacional de educação, no interior do qual a formação e valorização dos profissionais da educação tem papel de destaque. De acordo com Plano Nacional de Educação (PNE), Meta 17, valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio

ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. Esse incentivo faz com que o professor se sinta mais estimulado e ao mesmo tempo, valorizado na carreira do magistério.

Outro programa que vem complementar a formação continuada para professores das séries iniciais é o PRALER –Programa de Apoio a Leitura e Escrita. Este é um avanço do Ministério da Educação e Cultura - MEC, Secretaria de Educação Infantil – SEIF, Departamento de Políticas Educacionais – DPE e FUNDESCOLA, juntamente com as políticas educacionais no início da escolarização. O objetivo do curso é preparar os professores na aprendizagem das crianças na leitura e escrita. As ações do programa são semipresenciais e visam complementar os saberes já adquiridos pelos professores, propiciando a reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e nas suas práticas educativas.

Mais um programa lançado pelo MEC, em parceria com as Universidades, Estados e Municípios, o Pró-Letramento – um programa de formação continuada de professores da escola pública, que busca a qualidade da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do ensino fundamental.

A modalidade do programa é semipresencial. O objetivo é dar continuidade na formação dos professores, propondo situações de reflexão que possam desenvolver conhecimentos da linguagem e da matemática no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Alarcão (2011, p. 44):

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de idéias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, atua de forma inteligente e flexível, situada e reativa.

Pimenta (2012) afirma que o trabalho docente se transforma e constrói no cotidiano da vida social; como prática, visa à transformação de uma realidade, a partir das necessidades práticas do homem social.

A orientação da proposta do professor reflexivo busca a identidade profissional que leva a descoberta por parte de formas de desenvolvimento na qualidade superior e ao desenvolvimento, também, e não menos importante, da competência profissional na sua dimensão total, ecologia, interativa. Também se admite a necessidade de procedimento em

relação a novas formas de aprofundamento do caráter contributivo do corpo docente com um todo.

Nessa direção, compreende-se que é fundamental aos professores adquirirem cada vez mais conhecimentos de forma articulada e sólida. Formação que possibilite, não só a apropriação dos saberes pedagógicos, integrando a teoria ao contexto prático e estender os espaços de aprendizagem além da sala de aula.

Além disso, o grande desafio é que o educador se questione sobre seus saberes, suas atitudes, sua maneira de ser, no meio de processos formativos pertinentes em um mundo de mudanças, numa sociedade em transformação que exige diferentes conhecimentos que possibilite o seu trabalho e a sua autonomia profissional.

Para Ferraço (2008), um dos maiores desafios que se colocam hoje é problematizar os processos de formação que tem constituído as práticas no campo da educação, não só para podermos esboçar novas propostas, mas também, principalmente, para promover outras perguntas. Ele afirma que,

Interrogar os processos de formação, portanto significa, indagar acerca de uma certa discursividade hegemônica nesse campo e percorrer trilhas que apontam não mais para objetos dados e sujeitos preexistentes, mas para as práticas que os instituem, remetendo-nos ao exercício de cartografar as múltiplas linhas de sua composição, ou seja, partir do trabalho real (2008, p. 90-91).

Além disso, ao pensar no novo enfoque sobre a formação do professor, pressupõe-se o docente capaz de gerir conhecimentos necessários que possam reelaborar saberes significativos à aprendizagem para seus alunos.

Além dos cursos e programas podemos incluir o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esse programa vem complementar as ações em vários estados e municípios brasileiros, apresentando a seguinte proposta: Currículo Inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais, integrando entre os componentes curriculares com o foco na organização do trabalho pedagógico, e discutindo temáticas fundantes na área do conhecimento, enfatizando a alfabetização e o letramento das crianças na perspectiva da inclusão e da diversidade, das diretrizes curriculares nacionais da educação básica e o ciclo da alfabetização desenvolvendo ações na interdisciplinaridade, sobre a oralidade, leitura e escrita, arte, matemática, na perspectiva do letramento, ciências da natureza e ciências humanas. A carga horária para os

orientadores é de 200 horas anuais, incluindo atividade extraclasse para professores alfabetizadores 160 horas anuais, incluindo atividade extraclasse e 64 horas anuais, incluindo atividades extraclasse, para os coordenadores das ações dos pactos nos estados Distrito Federal e municípios.

Essas ações visam o aprimoramento do educador para que eles venham pôr em ação, por meio da prática na sala de aula, o que aprenderam nos cursos de formação, de maneira que influenciem na qualificação, na prática educativa do docente e na aprendizagem de seus alunos.

1.3 – SABERES NECESSÁRIOS PARA A DOCÊNCIA

A prática docente é, antes de tudo, um saber pedagógico de cunho cultural decorrente de ações que garantam ensinabilidade. Essas práticas identificam os professores como um grupo social e profissional que, acima de tudo, aprende usar e dominar os saberes, competências e criatividade, pondo em evidência as potencialidades pedagógicas.

Acreditando nessa perspectiva e tendo como foco a aprendizagem significativa do aluno, é necessário um processo formativo em que o docente tenha a oportunidade de refletir criticamente sobre sua prática e analisar seus propósitos, suas ações, resultando num final positivo ou a necessidade de rever sua prática para melhorar, de modo a obter sempre sucesso no ensino.

Ausubel (2003), precursor da Teoria da Aprendizagem, propõe que aprendizagem significativa caracteriza conhecimentos e informações adquiridos que facilitarão conexões com um novo conhecimento, tornando-os lógicos e significativos. Este conceito opõe-se à aprendizagem mecânica que, segundo o autor, é meramente memorística e não consubstancial.

Dessa forma, o educador deve estar munido de saberes para que, quando confrontado com uma situação complexa, possa resistir à simples aplicação dos saberes para resolver a situação. O profissional deve deliberar, julgar e decidir com relação à ação a ser adotada, ao gesto a ser feito ou à palavra a ser pronunciada antes, durante e após o ato pedagógico. Acredita-se que numa formação, encontro, roda de conversa, haja contribuição para o fortalecimento da profissionalização docente e uma efetivação das práticas reflexivas do professor.

Para André (2016, p. 18), muitas vezes quando se fala em formação de professores há muita atenção ao processo de formação, mas, frequentemente, se esquece do outro lado da formação, a quem ela se destina, para que ela existe.

Por outro lado, os saberes técnicos e o saber-fazer estão sendo conduzidos por especialistas ligados ao sistema público de formação. Nessa perspectiva a formação dos professores perde simultaneamente sua característica de formação geral, para se transformar em formação especializada.

Segundo Tardif (2014), esses fenômenos

se manifestam, em seu conjunto, através de uma “racionalização” da formação e da prática docente, racionalização essa, baseada, por um lado na monopolização dos saberes pedagógicos pelos corpos de formadores de professores, que estão sujeitos as exigências de produção universitária e formam efetivamente, um grupo desligado do universo dos professores e da prática docente, e por outro lado, na associação da prática docente há modelos de intervenção técnica metodológica e profissional (p. 44).

Freire (2013) afirma que não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando (p. 30). Para tanto, o respeito às práticas pedagógicas e aos educandos devem estar priorizadas no fazer do professor.

Como professor, tanto lido com minha autoridade em exercício, mas também diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar [...] Como professor ... não posso ensinar o que não sei. Mas, este, repito, não é saber de que apenas devo falar e falar com palavras que o vento leva. É saber, pelo contrário, que devo viver concretamente com os educandos (Freire, 2013, p. 93).

De fato, precisamos estender os espaços de aprendizagem além da sala de aula. Por exemplo, organizar grupos de estudo com a participação de docentes, gestores, professores, formadores, para aprofundamento de temáticas: organizar grupos de pesquisa, ou grupos de trabalho, com interesses comuns, da mesma escola ou de diferentes escolas; fórum de pais e professores, levantamento de opiniões dos alunos e da comunidade e muitas outras formas de agregação e compartilhamento.

Dessa realidade resultam as experiências vividas pelos profissionais que constroem seus saberes, assimilam novos conhecimentos, competências e desenvolvem novas práticas e estratégias de ação.

Neste sentido, o professor adquire um saber social quando se une a outros grupos: universidade, associações, sindicatos, profissionais, etc.

Em resumo, o professor não cresce sozinho. Mas, sim, haverá maior aprendizagem quando estiverem em grupos sociais. Nessa prática, o que um professor deve saber ensinar “não constitui, acima de tudo, um problema cognitivo ou epistemológico, mas, sim, uma questão social, tal como mostra a história da profissão docente” (Tardif, 2014, p. 48).

Dessa forma, os saberes dos professores não podem ser medidos por um conjunto de conteúdos, mas como processo em constante aprendizado ao longo de sua carreira profissional em que o professor aprende progressivamente a dominar o seu ambiente de trabalho e talvez de ações ele possa interagir com sua prática e suas contribuições profissionais.

Na opinião de Pimenta, (2012, pág.20) uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições. Mas também da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos das necessidades da realidade.

A autora argumenta que,

... ao defrontar com os problemas da sala de aula, que são bastante complexos, (o professor) lança mão dos conhecimentos que possui, de uma maneira original e, muitas vezes, criativa, elaborando sua própria forma de intervenção na sala de aula. (Pag. 50)

Nesse sentido, os professores exercem um papel fundamental dentro da escola, especialmente, dentro da sala de aula; mobilizando saberes, transformando e adaptando-os, a fim de produzir sua própria prática profissional, baseado em suas experiências no cotidiano com os alunos.

1.4 – PROFESSORES E A QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Na contemporaneidade, em que a tecnologia, globalização, mídias e redes sociais nos inundam de acesso às informações rápidas e em tempo real, é natural que o profissional precise aprimorar suas habilidades para executar funções específicas; neste caso, educação e ensino. Um novo cenário surge, a tecnologia possibilita gestão de auto-informação ao usuário, que passa a ter seu campo de atuação redimensionado e atualizado.

Neste sentido, o professor precisa, como qualquer outro profissional na atualidade, buscar qualificação profissional e competências necessárias para atuar com maior segurança e domínio na sala aula.

Internalizar saberes e competências significa saber encontrar e por em prática respostas apropriadas ao contexto na realização de atividades de um projeto”. Falar de “competências” não é mesma coisa que falar de “qualificações. As qualificações referem-se à aquisição de saberes requeridos para o exercício de uma profissão e à confirmação legal dessa aquisição mediante diplomas, certificados, palestras, seminários e outros. As competências referem-se a conhecimentos, habilidades e atitudes obtidas nas situações, no confronto de experiências, no contexto do exercício profissional. A competência profissional é qualificação em ação, são formas de desempenho profissional em que a qualificação se torna eficiente e atualizada nas situações concretas de trabalho (CANÁRIO apud LIBÂNEO 2013, pp. 35-36).

O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidade estritamente subjetiva, pois são socialmente construídas e partilhadas, por exemplo, dizer que um professor sabe ensinar não é somente avaliar uma perícia subjetiva fundada em competências profissionais, mas é, ao mesmo tempo, emitir um juízo social e normativo em relação a regras e a normas, a jogos de linguagem que definem a natureza social da competência dos professores dentro da escola e da sociedade (Tardiff 2014, p. 233).

Sendo assim, um professor competente, é o que se torna capaz de desenvolver e mobilizar recursos frente a situações problemáticas. Esse professor deve articular saberes de forma a desenvolver aprendizagens significativas de seus alunos.

Segundo Libâneo (2013), a palavra de origem latina *competência* tem dois sentidos: (a) faculdade atribuída a alguém para apreciar e julgar um pedido, uma questão; (b) conhecimento, capacidade ou habilidade da pessoa em resolver problemas, realizar uma atividade (p. 76).

Na prática o professor deve valer-se de conhecimentos especializados, a fim de tornar-se competente e oferecer um melhor aprendizado aos seus alunos no sentido que os torne em alunos pensantes, críticos e criativos, prontos para atuar na sociedade contemporânea.

A sociedade brasileira está passando por intensas transformações econômicas, sociais, políticas, culturais. As novas exigências educacionais frente a essas transformações pedem um professor capaz de exercer em correspondências as novas realidades da sociedade do conhecimento, do aluno, dos meios de comunicação e informação. Há uma nítida mudança nos desempenhos dos papéis docentes, novos modos de pensar, agir e interagir. Com isso surgem novas práticas profissionais, novas competências. PIMENTA (1999, p.41) apontam duas dimensões da identidade profissional de professor. Os autores argumentam que,

O desenvolvimento profissional envolve formação inicial e contínua articuladas a um processo de valorização identitária e profissional dos professores. Identidade que é epistemológica, ou seja, que reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos configurados em quatro grandes conjuntos, a saber: 1) conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos relacionados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana (individual, sensibilidade pessoal e social). E identidade que é profissional. Ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social – não é qualquer um que pode ser professor.

Ser professor é saber mobilizar vários saberes e dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Queremos, sobretudo, que os professores estejam bem preparados para propiciar as melhores condições de aprendizagem ao aluno, a fim de que esse aluno possa se apropriar da cultura e dos conhecimentos necessários a uma inserção crítica e criativa na realidade que o circunda, e assim possa fazer suas escolhas com determinação e liberdade.

No caso dos professores, eles devem pensar que é uma questão decisiva, se preparar profissionalmente, pois a sobrevivência da profissão depende da qualidade do seu trabalho nas escolas.

Para Libâneo (2013), o importante é acreditar que a formação continuada é condição indispensável para a profissionalização, que se põe como requisito para a luta por melhores

salários e melhores condições de trabalho, assim como para o exercício responsável da profissão.

Para tanto, espera-se das escolas que ofereçam as bases profissionais uma sólida formação teórica - prática que acione e alimentem processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional ao longo de suas trajetórias docentes. Aprender ao longo da vida requer mudanças de atitudes, comprometimento, investigação da própria atuação, disposição para trabalhar em parcerias, avaliação do seu próprio desempenho e procurar formas de melhorar sua prática pedagógica em relação as pessoas específicas com as quais interagem.

CAPÍTULO 2 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA E OS OBJETIVOS

Neste capítulo será contextualizado o problema em análise e definido os objetivos que norteiam o estudo. Um dos problemas que se coloca na contemporaneidade tem relação com a formação continuada é a qualificação profissional dos professores, ou seja, se essa formação tem contribuído para a qualificação profissional, favorecendo o processo ensino aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, a formação e a qualificação profissional objetivam conhecer como se processa a formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, conhecer como os professores avaliam as formações continuadas oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus e analisar, junto deles, se essas formações têm contribuído para sua qualificação profissional e influenciado a sua prática docente.

As políticas públicas de Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Manaus tiveram início na década de 90, com o objetivo de suprir as necessidades emergenciais percebidas nesse setor.

Vale ressaltar que, anteriormente à década de 1990, a SEMED trabalhava com um grupo de professores leigos que precisavam se capacitar para as funções que lhes eram destinadas. Nesse processo, foi necessário promover cursos de capacitação e atualização desses profissionais que anteriormente eram oferecidos pelo Departamento de Ensino e suas seções.

Sabe-se que a década de 1990 foi um período muito significativo para as políticas educacionais brasileiras, principalmente, a partir do compromisso que o Brasil assumiu na Conferência Internacional de Educação para Todos, realizado em Jomtien, na Tailândia, no período de 5 a 9 de março de 1990. Essas reformas educacionais impulsionaram a implantação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9.394/96 e acelerando a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, também outras medidas acrescidas pelo MEC, culminaram com a elaboração do Referencial Curricular para a Educação Infantil – RCNEI, o Referencial de Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial Indígena.

Nessa expectativa, Ferreira (2011) explica que,

As políticas educacionais, como políticas públicas, cumprem, nesse contexto, primordialmente e não apenas, a função de integrar e qualificar para o processo produtivo, propiciando estruturas norteadas por interesses e prioridades nem sempre circunscritos à esfera educacional (p. 28).

Essas atribuições delegadas às escolas são incumbidas a outrem, mormente quando se trata de sua formação profissional. Assim, no processo de construção desse percurso histórico, exige-se que um professor seja mais capacitado para assumir as funções do Magistério, nesse processo, a LDBEN no título VI, que é destinado aos profissionais da educação, aponta como qualificação mínima para os docentes atuarem na Educação Básica, a graduação.

Com essa exigência, os estados e municípios, junto às universidades, se mobilizaram para oferecer cursos de formação inicial e continuada, no intuito de atender os requisitos propostos.

Em consonância a essas mudanças ocorridas no cenário nacional, a seção de currículos e programas/SEMED inicia sua própria proposta curricular, pois antes seguia a proposta da Secretaria do Estado de Educação e Cultura – SEDUC.

A fim de implementar a nova proposta curricular e dar ênfase aos conteúdos de ensino, foi elaborado materiais que subsidiassem o trabalho do professor, a seção de currículos e programas composta por um grupo de pedagogos e professores formados em diversas áreas de ensino produziram apostilas de História e Geografia do Amazonas, Língua Portuguesa, Educação Ambiental, Ciências Naturais, Ensino Religioso, Matemática e Educação Artística. Nessa diretriz, as ações de formação eram organizadas através de reuniões mensais, com professores dos conteúdos de ensino a serem trabalhados nos encontros.

Um dos cursos oferecido pela SEMED foi o curso de Língua Francesa e Língua Inglesa. Participaram professores que não tinham formação específica, mas já atuavam em sala de aula com essas disciplinas. Para auxiliar nesse processo, foram firmadas parcerias com a Aliança Francesa, escola de línguas que ministraria e certificaria o curso de francês e a Universidade Federal do Amazonas – UFAM, que direcionou a formação para a Língua Inglesa. A carga horária dos cursos era de 360 horas e correspondia a um curso de pós-graduação.

Nessa perspectiva, André (2016) ressalta:

Esse esforço coletivo só se efetuará na existência de um projeto institucional que contemple as notas desejadas com o processo educativo, as estratégias para sua implementação, a definição de papéis e responsabilidades de cada um dos atores escolares e as formas de monitoramento das ações e dos resultados...(p. 32)

Uma ação que merece destaque foi à implantação do Projeto Horizonte, da SEMED desenvolvido em dez escolas no ano de 1996. Foi oferecida aos professores a formação inicial e continuada de curso de informática, para que pudessem trabalhar com os alunos. Este projeto antecipou-se ao governo federal que, em 1997, sob a coordenação da SEEDD/MEC, em articulação com as Secretarias de Educação do Distrito Federal, outros estados e municípios, lançaram o Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO e a SEMED em parceria com a SEDUC aderiram ao programa.

Para estender o Programa a outros servidores (técnicos e pedagogos) que receberam a formação de Especialização em tecnologias na educação, ministrado pela Universidade Estadual do Pará – UEPA, em Belém/PA. O Núcleo de Tecnologia Educacional – NTE, foi instituído pela Portaria o MEC, Nº 522, de 9 de abril de 1997, quando foi feita a implantação do Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO.

A partir desse contexto, a SEMED implementa suas ações da proposta curricular intitulada Programa de Redimensionamento da Educação Básica – PRORED, a qual foi organizado com base nos PCN’S. Através dessas medidas deu-se o início a formação inicial e continuada de professores no ano de 1998.

Nesse sentido, Imbernón (2011), afirma:

A formação do professor de qualquer etapa educativa não pode permitir que as tradições e costumes que se perpetuaram com o passar do tempo, impeçam que se desenvolva e se ponha em prática uma consciência crítica, nem que dificultem a geração de novas alternativas que tornem possível uma melhoria da profissão (2011, p 68).

Nesse processo, o Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento de Professores – CETAP/SEMED, em parcerias com a União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação – UNIDIME, junto ao MEC, direcionam suas ações em prol do Programa de Formação para Professores leigos, denominado PROFORMAÇÃO. Outra ação de formação inicial, Programa Especial de Formação Docente – PEFD-RP em parceria com a UFAM. O objetivo era graduar os professores que atuavam na rede pública de ensino.

No ano de 1999, dava-se início na Formação continuada, os PCN’s em ação, abrangendo alfabetização, de 1ª a 4ª séries e Educação de Jovens e Adultos, orientando aos professores das escolas municipais que vinham atuando nesses níveis e modalidades. Ainda neste período, foi lançado o Programa de Gestão Educacional – PGE, o qual oferece à rede de

ensino municipal um objetivo metodológico de intervenção didática pedagógica e administrativa.

Deste modo, foi contemplado o quarto eixo do PGE da SEMED, em setembro de 2000, foi criado o Centro de Formação Permanente, estudo e pesquisa do magistério municipal, regulamentado pela Lei nº 591, de 23 de março de 2001, com o nome de Centro de Formação Permanente do Magistério – CFPM, que tinha como objetivo coordenar o processo de formação inicial e continuada dos professores da rede municipal de ensino.

Para compor o CFPM reúnem-se o CETAP (Centro de Treinamento e Aperfeiçoamento dos Professores), o NTE (Núcleo de Tecnologia Educacional) e a Seção de Currículos e Programas da SEMED.

O Programa de Formação Tapiri¹, foi lançado em **2001**, tinha como base teórica, os princípios de transdisciplinaridade baseando-se nas pesquisas atuais da época sobre a formação continuada de professores. Tinha o propósito de implementar o processo de formação continuada dos educadores, mediante as complexas relações do ensino-aprendizagem, cultura e diversidades que se apresentava no contexto municipal.

O Programa Tapiri atendia os professores através da PROFORMAÇÃO SEMED/MEC, em nível médio, na modalidade normal para professores leigos, PEFD/UFAM, na graduação, em diversas licenciaturas e pedagogia e o PROFORMAR/UEA, na graduação em Normal Superior. O trabalho estava alicerçado nas dimensões técnico-científicas, crítico-reflexivo, avaliativa (valorização dos saberes da ação).

A partir da reforma administrativa do município em 2006, o Centro de Formação passou a chamar-se de Coordenadoria de Formação do Magistério – COFM, que era constituída através das gerências de formação inicial e continuada e pelo núcleo de Tecnologia – TNE. Neste mesmo ano, foi organizado um organograma diferenciado do Programa Tapiri, o qual através de debates e estudos com o grupo de formadores lotados na Coordenadoria de Formação do Magistério, e a formação dos professores foi organizada da seguinte forma:

- Gerência de Formação Continuada, que atendia três pólos de atuação – a formação em Pólos Distritais; Oficina de Formação e Formação em Serviço;

¹ **Tapiri** é uma palavra indígena que significa palhoça, uma espécie de barraco provisório onde se abrigam lavradores, caminhoneiros, pessoas de passagem.

- Gerência de Tecnologia Educacional (GTE): tinha o objetivo de capacitar professores, pedagogos e diretores para o uso das tecnologias;
- Gerência de Formação Inicial: acompanhava os professores na graduação pelo PEFD/UFAM e PROFORMAR/UEA;
- Formação do formador, que reunia grupos para estudos sobre formação continuada. Essas capacitações aconteciam através de temáticas.

A SEMED em 2007 faz uma reestruturação dos cursos os quais, através da Coordenadoria transforma-se em Gerência de Formação do Magistério – GFM, formado pelo núcleo de formação inicial e continuada. Assim, nessa gestão, a formação foi orientada através dos eixos de aprendizagem pelas ações das escolas de 5º a 8º ano, por quatro eixos:

1. Linguagem e comunicação;
2. Interação, família e escola;
3. Educação ambiental;
4. Tecnologias interativas;

Na perspectiva da formação ser acompanhada pelos distritos educacionais/SEMED, constituiu um grupo para estudo de reestruturação da proposta pedagógica de assessoria distrital às escolas, a fim de executar a formação de professores, a qual não se concretizou.

Nesse processo, foram tomadas as seguintes decisões sobre a formação de professores no ano de 2008:

- Oficina de formação por área específica;
- Propor orientações metodológicas para o ensino em ciclos: educação infantil, ensino fundamental, Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Ciências, Xadrez e Educação de Jovens e Adultos;
- Inserção no currículo oficial da Educação Básica, o curso de História e Cultura Afro-brasileira;
- Pós-Graduação em Língua Portuguesa, Matemática, Educação Infantil e Ensino Fundamental, além da Escola de Gestores da Educação Básica/UFAM, que ministrava o ensino à distância.

Nesse sentido, o Núcleo de Formação Inicial trabalhou em três focos de atuação: o Programa Pro Letramento (Português e Matemática), procedente do MEC, com a finalidade de atender os professores de 1º ao 5º ano, a fim de elevar o baixo índice do IDEB; O Programa Qualifica, que foi aprovado através o Decreto nº 9.824, de 2 de dezembro de 2008 –

esse programa foi regulamentado a nível de pós-graduação *Strictu Sensu*, para atender os docentes e pedagogos da rede municipal; a UEA/PROFORMAR (Programa de Formação e Valorização dos Profissionais da Educação). O objetivo era oferecer graduação em Normal Superior; e a UFAM/PEED-RPC (Programa Especial de Formação Docente – Rede Pública), a funcionalidade era oferecer o curso de Pedagogia para professores.

A Gerência de Formação dos Professores aspirava desenvolver projetos formativos que resolvessem os problemas da baixa qualidade do ensino no município com relação a leitura e a escrita.

Na gestão municipal em 2009, houve algumas mudanças, como a substituição da Gerência de Formação do Magistério pela Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério – DDPM, firmado pela Gerência de Formação Continuada – GFC e Gerência da Tecnologia Educacional – GTE.

Foi reiniciada a Formação Tapiri com metas para a Formação em Serviço, denominado Projeto OFS. Esse projeto tem a proposta de trabalhar a formação continuada dos professores por meio de situações problemas do contexto escolar, desencadeados através da pesquisa educativa e, voltado, especialmente, para a leitura e escrita das crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Em meio a várias sugestões para suprir as deficiências do ensino-aprendizagem dos professores em ação e com mudanças de gestão, houve suspensão de projetos importantes voltados para a reflexão metodológica e prática do docente.

Procurando redimensionar e rever a organização do Programa Tapiri, em 2010, o grupo de formadores e chefia organizou-se, contemplando os seguintes focos de atuação: Formação em Pólos Distritais no turno noturno, Formação em Serviço; Oficinas de Formação; Formação dos Formadores e a Formação de Tecnologias Educacionais. A disposição e o conteúdo desses cursos trazem muito dos programas anteriores, porém, apresentam mudanças metodológicas, surgindo, nesse momento, a formação através da EAD – Educação a Distância.

Além disso, houve, no mesmo ano, uma proposta da Secretaria Municipal de ofertar cursos de música, dança, culinária e idiomas, a fim de contribuir com a formação pessoal do servidor. Mas, concretamente, somente os cursos de inglês e espanhol foram disponibilizados.

Em 2011, ocorreram algumas mudanças na gestão administrativa e a formação continuada mais uma vez teve a adesão da Universidade do Estado do Amazonas, através da

Escola Normal Superior, o objetivo do estudo era aproximar a formação continuada dos docentes da Educação Básica.

Na perspectiva de atender professores, pedagogos, diretores, auxiliares de biblioteca e administrativos, em 2012, ressurgiu o documento denominado Formação Tapiri: Escola de Desenvolvimento Profissional do Magistério. A proposta principal do Programa Formação Tapiri é oferecer módulos de cursos em diversos segmentos para os profissionais da educação da rede municipal de ensino. Esse projeto contempla vários objetivos dos anteriores, mas com o diferencial de atender não só os professores, gestores e pedagogos, mas, sim, toda a comunidade escolar. Além disso, as aulas seriam realizadas de forma online e presencial em escolas pólos espalhados em pontos estratégicos da cidade.

Em 2013, houve novamente, mudança na gestão do município, dando continuidade nos projetos de formação em pólos, Oficinas de Formação em Serviço – OFS e o redirecionamento do Programa de Formação Tapiri, através de Grupos de Trabalho, que tinham a responsabilidade de pesquisar e reescrever o documento. Nesse processo, houve a preocupação de envolver todos os demais formadores nos estudos e releitura do projeto. Além de contribuir com a compreensão e o resgate histórico da formação, esse envolvimento colaborou para momento de ação-reflexão-ação do educador.

Com uma nova gestão, a DDPM assume a missão de redimensionar a formação continuada, apresentando novas propostas de formação para o ano de 2014. Assim, reinicia-se a reorganização da formação, dividida em dois núcleos: Núcleo Estruturante, composta pela Escola de Administrativos, Escola de Professores, Escola de Gestores e Escola de instituir os Temas Sociais Contemporâneos.

Alguns projetos continuam mantidos pela DDPM, como a OFS e Ampliando Horizontes, e outros são incorporados ao Programa, como o Reforço Escolar em Tempo de Superação, visando superar as dificuldades dos alunos, dirimir o ócio escolar e aumentar o índice de aprovação, especialmente na faixa etária de 6 a 8 anos. Para tanto, é feita parceria com a Fundação Municipal Escola de Serviço Público (FESPM) e contratado 800 estagiários, para atuarem no contra-turno e atenderem alunos que apresentam dificuldades nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

Em 2016, as formações se deram nas modalidades Presencial (nas próprias escolas em que trabalham os docentes); semipresencial, para curso pós técnico do Pro funcionário e EAD, em cursos de pós-graduação *Latu Sensu* e aperfeiçoamento. Esses cursos possuem, no mínimo, 40h de formação, dependendo da carga horária dos docentes. Os professores que

atuam em áreas rurais e ribeirinhas devem participar em horário integral dos cursos oferecidos pela Secretaria.

Esse compromisso, assumido por todos os envolvidos, construiu a história da formação continuada dos professores no município de Manaus, tendo como foco a qualificação profissional dos educadores e a aprendizagem significativa dos alunos.

As dificuldades de mudança e o desempenho dos professores em sala de aula, tem incitado a implementação de vários programas de Formação Continuada no país nas últimas décadas.

A Secretaria Municipal de Educação de Manaus tem criado e promovido cursos com intenção de oferecer informações necessárias que possam favorecer o agir dos educadores em seu cotidiano escolar. Os conhecimentos adquiridos nessas capacitações estão sendo aceitos por esses profissionais? Estão sendo incorporados na sua prática educativa? Há um avanço na qualidade do ensino? Os alunos demonstram uma melhoria no processo de aprendizagem? Essas questões geram uma constante reflexão, especialmente, quando se pensa em programas formativos que visam gerar impacto e diferencial na educação.

Atualmente, se requer do profissional, novos saberes para ensinar com criatividade, curiosidade, persistência, humildade, levando ao desenvolvimento de alunos críticos, curiosos e autônomos. Tardif (2014) corrobora a importância de novos conhecimentos e saberes para a formação dos educadores, quando diz:

O trabalho – como toda práxis – exige, por conseguinte, um sujeito do trabalho, isto é, um ator que utiliza, mobiliza e produz os saberes de seu trabalho. Não poderia ser diferente com os professores, os quais realizam um trabalho que não é simples nem previsível, mas complexo e enormemente influenciado pelas próprias decisões e ações desses atores (p. 125).

2.1- PROBLEMA DE PESQUISA

Dessa forma, a proposta desta pesquisa pretende identificar os parâmetros que fundamentam as formações continuadas de professores, assim como a opinião dos docentes em relação às formações propostas pelo município. Para tanto, fizemos um breve histórico sobre os programas de formação continuada no Brasil que, ao longo dos anos foi se construindo em nossa sociedade. Também averiguámos a importância desses estudos e encontros para os docentes e sua efetividade na ação pedagógica no contexto escolar.

2.2 - OBJETIVOS

Nessa perspectiva, objetivou-se também, compreender como os professores enxergam e avaliam as propostas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Além disso, pretendeu-se conhecer, junto aos professores, se a formação continuada tem contribuído para a sua qualificação profissional e identificar como os processos de formação utilizados estão colaborando para que transformem e aprimorem sua prática.

Ressaltamos que o sentido da pesquisa visa promover as discussões entre professores e formadores, no sentido de estabelecer a relevância concreta dos programas de formação continuada como espaço de troca e compartilhamento de saberes a partir da vivência dos docentes em sua prática cotidiana.

CAPÍTULO 3 – MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

3.1 - CONTEXTO DE REALIZAÇÃO DO ESTUDO

Nesta pesquisa procurou-se investigar sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, foi delimitado o município de Manaus-Amazonas como campo de pesquisa e o órgão escolhido foi a secretaria municipal de educação (SEMED), onde atende em média 420 escolas municipais, entre pré-escolas e escolas dos anos iniciais.

Inicialmente se procurou manter contatos com uma coordenadora da SEMED, que trabalha há 20 anos no órgão a qual forneceu-me documentos que embasaram este trabalho sobre a formação continuada de professores para que eu pudesse relatar um pouco da história da educação do município de Manaus-Amazonas.

Manaus é uma cidade histórica e portuária localizada a margem direita do Rio Amazonas, no centro da maior floresta tropical do mundo. Com uma população estimada em 2,1 milhões de habitantes, é o sétimo município mais populoso do Brasil.

O sistema municipal de ensino abrange instituições de ensino da educação infantil e Ensino fundamental mantido pelo poder público municipal. A educação infantil é oferecida em creche para crianças de 0 a 2 anos de idade. Dos 3 aos 5 anos de idade em pré-escolas. A partir dos 6 anos inicia o ensino fundamental tem a duração de 9 anos em horário matutino e vespertino.

Segundo dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), Manaus possui 723 escolas de ensino fundamental, com 11. 755 estudantes (dados de 2012) matriculados do 1º ao 9º ano do EF, abrangendo as esferas municipal, estadual e particular.

A educação especial é oferecida na rede regular de ensino e possui um centro concedido pelo município, o André Vidal e oferece serviços especializados. O EJA (Educação de Jovens e Adultos) é oferecido nos turnos diurnos e noturnos para os alunos que não conseguiram estudar na idade certa. A SEMED disponibiliza aos professores do município computadores, tablets e *notebooks*. Esses recursos tecnológicos com o intuito de auxiliar os professores na sala de aula para melhorar a aprendizagem dos alunos.

A SEMED trabalha com professores contratados e professores efetivos, ou seja, os concursados, esses professores tem uma remuneração de acordo com o cargo que ocupam e o grau de instrução. Em nosso país a política salarial é bastante diversificada em função da carreira e do contrato de trabalho, assim como a titulação. Outro fator influente é o regional,

alguns docentes com a mesma titulação e o mesmo grau de instrução recebe uma remuneração maior que outros com a mesma carga horária. Para tanto, a SEMED oferece aos profissionais do município formações continuadas, com a finalidade de contribuir com a proposta pedagógica e o trabalho dos profissionais da educação da rede municipal. Essas formações são realizadas no local de trabalho ou em locais agendados pela prefeitura,

As formações são oferecidas através da Divisão de Desenvolvimento Profissional do Magistério (DDPM), com laboratório de informática, biblioteca, quadro branco e auditório que comporta 50 pessoas. A estrutura física do espaço de formação com 30 salas de aula, 2 almoxarifados, 2 banheiros sendo 10 para homens e 10 para mulheres e uma cozinha. O centro de formação é coordenado por 2 chefias, 2 gerências e uma coordenação do curso para cada grupo de formação e uma secretaria para o corpo administrativo. O centro de formação é coordenado pelas chefias e coordenadores do curso de ensino que supervisiona o trabalho, controlando a frequência das formações nos locais previstos. As participações crescem à medida que esses profissionais percebem a necessidade dessas aprendizagens para suas rotinas cotidianas. As atividades variam em: oficinas, palestras, seminários, discussões, encontros, leitura em grupos, curso de capacitações e reuniões pedagógicas.

Esses encontros são realizados por pessoas capacitadas geralmente com curta ou longas durações, com certificações. No final dos cursos são feitas as avaliações. Após essas formações, o material é disponibilizado aos participantes para servir de apoio pedagógico e os recursos utilizados podem ser *slides*, *data-show*, *tv*, *notbook* e outros materiais que podem ser utilizados para ajudar na aprendizagem dos alunos.

O centro de formação está localizado na zona urbana de Manaus- Amazonas e oferece os cursos tanto para a zona urbana quanto para a zona rural.

Para dar início ao trabalho, houve um contato prévio com os gestores para que eles pudessem autorizar o contato com os docentes selecionados de seis escolas municipais, a fim de expor os objetivos e as propostas desse estudo. Os dados e fatos foram coletados por meio de questionários mistos com respostas abertas e fechadas.

3.2 - PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi desenvolvida tendo como base uma abordagem quanti-qualitativa, embasado nos aspectos destacados por Lira (2014) e Triviños (2017), apoiado pela pelo entendimento de ser este tipo de investigação o mais adequado para o cumprimento do estudo

realizado, visto que “busca a compreensão dos fenômenos e o modo de interpretá-los... Nesse ato de interpretar, o autor atribui significados aos fenômenos observados e coletados em campo” (Lira, p. 26, 2014). Ao optarmos por este tipo de estudo, utilizamos como instrumento de pesquisa: análise documental, entrevista semiestruturada com os gestores e aplicação de questionário aos professores. Segundo Triviños (2017), o aparecimento da pesquisa qualitativa surgiu quando os pesquisadores perceberam que muitas informações sobre a vida dos povos não poderiam ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo (p. 120).

Apesar da escolha da abordagem, considero pertinente a presença da análise estatística para a pesquisa empírica, desse modo, desconsidere as disputas epistemológicas entre pesquisadores qualitativos e quantitativos.

Os sujeitos da pesquisa foram professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, lotados em seis (6) escolas da rede municipal da cidade de Manaus, que denominamos aqui de Escolas A, B, C, D, E e F.

A escolha dos sujeitos deve-se ao fato do tema do trabalho tratar da análise das formações continuadas no município e buscar a opinião dos docentes quanto à operacionalização e eficácia dessas formações no cotidiano em sala de aula.

3.3 - SUJEITOS

A pesquisa constituiu-se de 30 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental de unidades escolares da rede municipal da cidade Manaus da zona leste e zona sul da capital. Dos 30 professores colaboradores, 25 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino; que corresponde a 83% de colaboradores do sexo feminino e 17% do sexo masculino.

Descritivamente, dos professores participantes com relação às séries trabalhadas, grande parte desses profissionais lecionam todas as disciplinas, tendo em vista, estarmos trabalhando com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Entre os questionários distribuídos aos professores das Escolas A, B, C, D, E e F, a maioria dos docentes não aceitaram participar da pesquisa, o que nos levou a um pequeno grupo de participantes, conforme quadro 1:

Quadro 1: Docentes e respectivas séries que atuam

DOCENTES POR SÉRIE	QTDDE
1º ano	8
2º ano	7
3º ano	3
4º ano	7
5º ano	5

Referente à situação profissional, 73% dos professores são efetivos, apenas 23% são temporários e 4% (somente 1) não informou.

Concernente ao tempo de Serviço da amostra, 37% dos professores tem de 11 a 15 anos; 27%, tem de mais de 2 anos; 20%, de 6 a 10 anos; 13% desses docentes tem de 16 a 25 anos de serviço e uma professora não informou sua situação, o que equivale a 3% dos pesquisados (Quadro 2).

Quadro 2: Tempo de Serviço dos inquiridos

Anos	Nº de professores	%
2 A 5	8	27
6 A 10	6	20
11 A 15	11	37
16 A 25	4	13
Não informou	1	3

3.4 - COLETA E TABULAÇÃO DOS DADOS

Os instrumentos utilizados para coleta de dados foram questionários (em anexo) estruturados, divididos em dois blocos. O bloco 1, que trata dos dados de identificação dos docentes e gestores e o Bloco 2, com as concepções teóricas e práticas da formação continuada dos colaboradores no ano de 2016. Esses questionários foram formulados com questões abertas e fechadas. Os dados coletados foram apresentados em forma de tabelas e gráficos, acreditando-se que ao apoiar os dados neste tipo de organização facilitará a visualização e compreensão das informações.

Para a organização, foi implementado o quadro (abaixo) com os dados de identificação dos docentes.

Quadro 3: Identificação Geral dos Colaboradores

ESCOLA /PROF.	IDADE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TURMA	TURNO	DISCIPLINA	SERIE	EFETIVO	CONTRATADO
ESCOLA A									
P.1	48 a	M	11 anos	B e C	M/V	Todas	4º ano	X	-
P. 2	53 a	F	21 anos	A	M	Todas	5º ano	X	-
P. 3	33 a	M	5 anos	A	M	Educ. Física	1º ao 5º ano	X	-
P. 4	30 a	M	2,5 anos	A e B	M/V	Todas	Acelerar	X	-
P. 5	42 a	F	11 anos	A e D	M/V	Todas	4º ano	-	X
ESCOLA B									
P. 1	42 a	F	5 anos	A	M	Todas	4º ano	X	-
P. 2	39 a	F	2 anos	B e E	M/V	Todas	4º e 2º ano	-	X
P. 3	48 a	F	15 anos	B e C	M/V	Todas	1º e 2º ano	-	X
P. 4	39 a	F	2 anos	C	M	Todas	4º ano	-	X
ESCOLA C									
P. 1	42 a	F	15 anos	B e E	M/V	Todas	5º ano	X	-
P. 2	48 a	F	21 anos	B e C	M/V	Todas	1º ano	X	-
P. 3	38 a	F	12 anos	C	V	Todas	5º ano	X	-
P. 4	47 a	M	8 anos	N. I.	V	Todas	5º ano	X	-
ESCOLA /PROF.	IDADE	SEXO	TEMPO DE ATUAÇÃO	TURMA	TURNO	DISCIPLINA	SERIE	EFETIVO	TEMPOR
P. 5	46 a	F	3 anos	N. I.	M/V	Todas	4º ano	-	X
ESCOLA D									
P. 1	54 A	F	25 anos	B e D	M/V	T	4º e 5º ano	X	-
P. 2	33 a	F	N. I.	N. I.	N. I.	N. I.	N. I.	N. I.	N. I.
P. 3	34 a	F	11 anos	A e C	M/V	Port. E Matem.	1º e 4º ano	X	-
P. 4	42 a	F	15 anos	D e F	M/V	Todas	1º e 3º ano	X	-
ESCOLA E									
P. 1	46 a	F	10 anos	E e E	M/V	Todas	1º e 2º ano	X	-
P. 2	43 a	F	14 anos	N. I.	M/V	Todas	1º ano	X	-
P. 3	N. I.	F	7 anos	A e B	M/V	Todas	1º ano	X	-

ESCOLA F									
P. 1	40 a	F	8 anos	B e C	M	Todas	3º ano	X	-
P. 2	28 a	F	13 anos	C e D	M/V	Todas	1º ano	X	-
P. 3	34 a	M	9 anos	B e D	M/V	Todas	3º e 4º ano	X	-
P. 4	26 a	F	7 anos	B	V	Todas	5º ano	-	X
P. 5	23 a	F	4 anos	C e D	M/V	Todas	2º ano	X	-
P. 6	44 a	F	13 anos	A e B	M/V	Todas	2º e 3º ano	X	-
P. 7	27 a	F	5 anos	B	M	Todas	2º	-	X
P. 8	39 a	F	12 anos	B e D	M/V	Todas	1º ano	X	-
P. 9	43 a	F	20 anos	A e C	M/V	Todas	1º e 2º ano	X	-

* N. I.: Não Informado

CAPÍTULO 4 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Procurando organizar e formular as respostas dos questionários, tendo como colaboradores professores da rede pública, a pesquisa estará relacionando essas respostas às percepções quanto à formação continuada em que participaram.

A análise interpretativa dos dados apoiou-se nos aspectos descritos por Triviños (2017). Segundo o autor, todas as técnicas e métodos de coleta e análise de dados exigem, na pesquisa qualitativa, atenção especial ao informante, ao mesmo observador e às anotações de campo (p. 140). Além disso, o autor destaca que os resultados para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade), por um lado, a intersubjetividade, o critério externo, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas” (TRIVIÑOS, 2017, p. 170).

A seguir é apresentada a tabulação das respostas obtidas através dos questionários aplicados, utilizando quadros-resposta e, aproveitando para tecer comentários de acordo com a opinião dos professores.

Para facilitar a identificação dos sujeitos da pesquisa, utilizamos de alguns indicadores, que se encontram no início de cada resposta, correspondendo à fala do professor em relação às perguntas do questionário. Dessa forma, eles serão identificados por P (professor) e uma numeração que obedeça a ordem de cada docente no processo da pesquisa, numeração essa, estabelecida pelo pesquisador (de 1 a 30), pela quantidade de inquiridos, ficando P1, o primeiro professor, P2, o segundo e assim por diante, até o último que será chamado de P30, resguardando, dessa forma a sua identidade.

Além disso, entendendo que os gestores das escolas são atores importantes no processo de colaboração e liberação dos docentes para a participação dos cursos de formação, decidimos, através de entrevista semi-estruturada e conversa informal compreender a percepção desses profissionais a respeito dos cursos dispostos pela SEMED. Para tanto, chamamos os gestores de G1 e G2, preservando, assim, a identidade dos inquiridos.

Além disso, entrevistamos também, duas gestoras, uma da zona leste e outra da zona sul, entendendo que elas são elementos importantes para a colaboração e participação dos professores nos cursos de formação. Chamaremos estas gestoras de G1 e G2, para mantê-las no anonimato.

Quando perguntado a elas, se consideravam a formação continuada de professores um tema de grande importância no contexto atual de educação. G1 respondeu que “*a atualização de conteúdos e metodologias devem ser uma constante na vida profissional de qualquer educador*”. Para G2 “*há necessidade de atualização de conhecimentos*”.

Analisando a opinião dos gestores, fica claro que o professor deve permitir uma adequação dos conteúdos e metodologias de acordo com as necessidades dos alunos

Foi inquirido aos gestores se sentiam uma melhora na atuação do professor após os cursos de formação continuada oferecidos pela SEMED. G1 declarou que “*Em parte, pois ainda há muito o que aprender e o que ensinar*”. G2 afirmou que “*Sim, afinal houve uma melhora significativa na aprendizagem dos alunos*”.

Para André (2016, p. 32), a formação é apenas um dos elementos importantes, mas não único. Há muitos fatores que contribuem para o sucesso ou fracasso escolar. A formação para um novo desenvolvimento profissional baseia-se na concepção de professor pesquisador, que vai se orientar para compreender as teorias implícitas na ação, fundamentá-las, revisá-las e reconstruí-las.

O que se percebe nas falas dos diretores é um certo descontentamento com o resultado das formações. O distanciamento dos temas com as reais necessidades em sala de aula, dificuldade dos professores em pôr à prática as ações aprendidas, insatisfação e até um certo cansaço profissional e físico (visto as cargas dobradas ou triplicadas dos docentes) são algumas causas da desmotivação.

Quando solicitado que descrevessem o nível de aprendizagem dos alunos atendidos pelos professores do Ensino Fundamental nas escolas públicas de Manaus, G1 assegurou que “*Razoável. E sempre partindo de iniciativas pedagógicas no seio da própria escola, dos grupos de professores e gestores comprometidos com o processo educativo*”. Já G2 respondeu que o “*O nível é de regular para bom. Tem vários fatores que influenciam*” (SIC).

Não menos importante, solicitamos que avaliassem os cursos de formação continuada ministradas pelos formadores da Rede Municipal.

G1 afirmou que “*tem muito o que melhorar. Os professores não gostam (das formações). Reclamam da falta de interação entre conteúdos dos cursos e suas reais necessidades*”. Para G2 “*são formações boas e de qualidade*”

Quanto à participação dos professores, a maior parte dos participantes que compartilhou da Formação Continuada e foi convidado a participar desta pesquisa, tiveram interesse em responder as questões que foram abordadas nos questionários. O índice de abstenção ou

docentes que não quiseram responder a perguntas foram mínimas, conforme identificado no Quadro 4.

Quadro 4: Presença e Satisfação dos Participantes nos Cursos de Formação Continuada

QUESTÕES	SIM	NÃO	NÃO INF.
1: Participou da formação continuada em 2016?	22 - 73%	8 - 27%	-
2: Já participou de cursos de formação continuada antes de 2016?	21 - 70%	9 - 30%	-
3: Considera a formação continuada de professores Tema de grande importância no contexto atual da educação?	30 - 100%	-	-
4: Considera que as propostas pedagógicas, curricular e metodológica do(s) curso(s) de formação continuada atenderam à realidade escolar?	14 - 47%	12 - 40%	4 - 13%
5: Em 2016, foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais durante o processo de formação continuada dos professores do ensino fundamental?	11-37%	12 -40%	7 -23%

No Quadro 4, percebemos que há interesse dos professores em participar dos cursos de formação continuada, como indica a participação de 73% de docentes que estiveram nos cursos no ano de 2016, assim como a percentagem de 100% de inquiridos que consideram a formação continuada tema de grande importância no contexto atual. Entendemos que eles se mostram mais cientes da importância da formação para o desenvolvimento profissional e como espaço de aprendizagem e troca de experiência entre iguais. Como todo e qualquer profissional, o professor precisa estar em constante atualização. Uma vez que o mercado está mais exigente pelo avanço da tecnologia e desenvolvimento humano, há necessidade de garantir uma qualificação a fim de se enfrentar os desafios que o cotidiano em sala de aula apresenta. André (2016) destaca que a diversidade de necessidades e de condições pode enriquecer a reflexão e orientar, com maior segurança, a formação de base e a formação continuada de docentes, as quais merecem se diversificar em formas curriculares variadas, próprias a uma culturalidade rica e múltipla como a do Brasil.

Além disso, segundo análise das falas dos inquiridos, entendemos que as formações podem servir de avanço para fazer emergir um novo educador, cujos conhecimentos advindo da sua realidade possam estabelecer uma prática mais reflexiva dentro da sala de aula e no seu

cotidiano. E é isso que o docente que participa dos cursos de formação almeja em seu currículo.

A formação consiste em descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teoria. Se necessários, deve-se ajudar a remover o sentido pedagógico comum, recompor o equilíbrio entre os esquemas práticos predominantes e os esquemas teóricos que os sustentam (Imbernón, 2013, p. 58).

Sabe-se, entretanto, que não basta a participação em cursos de formação. Os professores precisam repensar sua prática, num processo de autossensibilização, busca de alternativas para enfrentar as dificuldades e transformações que se fizerem necessárias. ALARCÃO (2013) afirma que “o grande desafio para os professores vai ser ajudar a desenvolver nos alunos, futuros cidadãos, a capacidade de trabalho autônomo e colaborativo, mas também o espírito crítico” (p. 34).

De acordo com Gatti (et al, 2013, p. 209), é preciso ter consciência de que os problemas da educação e dos professores não serão resolvidos apenas no interior das escolas. É necessário um trabalho político, uma maior presença dos professores no debate público, uma consciência clara da importância da educação para as sociedades do século XXI.

A busca pela qualificação e eficiência tem que se tornar uma realização pessoal. Porém, é significativo afirmar, para os professores, que os cursos de formação tornam-se importantes espaços de reflexão e construção de novos saberes. Imbernón (2013) afirma que é preciso “dotar o professor de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, contextual, psicopedagógico e pessoal... capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade e o rigor necessários” (p. 63).

Porém, entende-se, também, que as formações continuadas propõem ou deveriam propor aos professores a oportunidade de se tornarem pesquisadores, à medida que provocados a partir de situações práticas do seu cotidiano, lançando mão dos conhecimentos teóricos que dispõem, adquirindo dessa forma, novos conhecimentos.

Nesse contexto, Alarcão (2011) conclui que “Para intervir, é preciso compreender. A educação, como muitos outros setores da vida em sociedade, está em crise. Importa analisar os contornos da crise, perceber os fatores que estão na sua gênese, congregar esforços e intervir sistemática e coerentemente.”

A partir dessa premissa, procuramos, representado pelo Quadro 5, ouvir dos professores se eles entendem a formação continuada como um ambiente que propicia a

qualificação docente ou se mostra satisfatório para subsidiar suas práticas no cotidiano escolar.

Quadro 5: Formação Continuada como Espaço de Aprendizagem

Formação Continuada de professores como tema de grande importância no contexto atual da educação	P 4, <i>Sempre é importante o professor ficar se atualizando e melhorando sua formação</i> P7, <i>É através dos cursos de formação que o educador aprimora suas técnicas em sala de aula</i> P9, <i>"O profissional da educação deve estar em formação constante, buscando enriquecimento teórico para embasar sua prática"</i> P18, <i>Estamos em constantes mudanças. Devemos estar preparados para essas formações continuadas capacitadas com habilidades e competências</i> P23, <i>As formações continuadas trazem conhecimentos necessários para o crescimento da prática pedagógica</i>
Qualidade dos cursos de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental	P1 alega que <i>houve uma melhora significativa, principalmente nas formações de matemática</i> P3, <i>A avaliação desses cursos é regular, pois os cursos promovidos pela SEMED precisam ser melhor direcionados de acordo com a nossa realidade</i> P5 diz que os cursos são de boa qualidade, mas precisa ser <i>aprimorado com a inserção de oficinas prática</i> P9, <i>Os cursos de formação continuada oferecidas pelo município são incipientes e não atingem, de fato, a qualidade da formação prevista e garantida na legislação brasileira</i> P15, <i>As formações oferecidas pela Secretaria viabilizam a troca de experiência assim como a reformulação de suas aulas</i> P17 afirma que os cursos de formação continuada <i>capacitam, habilitam e oferecem competência que necessitam num mundo globalizado</i> P22 <i>Só serão importantes os cursos de formação se forem bem direcionados pelos cursistas para terem bons resultados no futuro</i> P28, <i>As formações conduzem aprendizagens para a prática em sala de aula</i>
Realidade escolar nas Propostas pedagógicas, curriculares e metodológicas do(s) curso (s) de formação continuada	P6, <i>Na melhoria da didática do professor</i> P 12, <i>Em parte, penso que deveria haver mais oficinas práticas</i> P 17, <i>preparando o educando para sua emancipação como um todo</i> P18, <i>Porque as formações e metodologias são de acordo com as necessidades escolares</i> P20, <i>Não apenas dá idéias que associadas a troca de experiências que fazemos com outros professores ajudam a dar novos nortes à</i>

	<i>nossa realidade</i> P25, <i>Nessas formações pude aprender novas práticas educativas</i>
Nível de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais atendidos pelos professores formados nas escolas públicas	P1, <i>Olhando o desempenho da minha turma, acredito que foi satisfatório</i> P4, <i>Sua formação fez com que todos os alunos tivessem uma ótima aprendizagem</i> P12, <i>O nível de aprendizagem deixa a desejar, bem baixo mesmo, mas não vejo relação com os cursos de formação e, sem a falta de objetividade de educação brasileira, que se perde importando metodologias e projetos de outros países</i> P15 <i>acredita que os alunos precisam de mais laboratórios e aulas praticas, pois eles ainda deixam muito a desejar.</i> P16 <i>acredita que o nível de aprendizagem é baixo, pois acha que falta políticas públicas para os pais das crianças para se comprometer com a educação dos seus filhos e também falta importância o próprio sistema.</i> P18 <i>diz que teve um aprendizado melhor e mais participativo</i> P20 <i>diz que sua escola está em torno de 60% de satisfação e estão progredindo a cada ano</i> P21, <i>fraco, falta empenho das famílias</i> P22, <i>houve uma mudança textual, participativa e contextualizada na melhoria da aprendizagem do aluno</i> P25 <i>Não considero bom, pois o nível de aprendizado dos alunos não atendeu as minhas expectativas</i> P26, <i>Baixo. Faltou ajuda das famílias.</i> P29 <i>afirma que teve bom aproveitamento por parte dos alunos.</i> P30 <i>diz Abaixo do esperado. Penso que poderia melhorar se houvesse mais desempenho por parte das famílias dos discentes.</i>

Mediante as respostas dos participantes pôde-se constatar que a maioria dos docentes informaram que a formação continuada tem um aspecto positivo sobre a carreira profissional, possibilitando diferentes aprendizagens de diferentes naturezas (individual e grupal). Na opinião de (Tardif, 2014 p.287) essas fases expressam-se na longa duração e as variedades da formação dos professores, a qual começam antes da universidade, durante a formação escolar anterior, transforma-se na formação universitária inicial, valida-se no momento do ingresso na profissão, nos primeiros anos de carreira e prossegue durante uma parcela substancial da vida profissional.

A formação deve promover uma reflexão na relação teoria e prática, pois é necessário que o conhecimento, adquirido nas formações, tomem novos significados para haver mudança

desse saber na prática. Para Alarcão (2011), os processos de formação implicam o sujeito num processo pessoal, de questionamento do saber e da experiência numa atitude de compreensão de si mesmo e do real que o circunda (ALARCÃO *apud* MENDES, 2011).

Analisando a fala de P9 *O profissional da educação deve estar em formação constante, buscando enriquecimento teórico para embasar sua prática*, verificamos que as formações podem atuar como um condicionador de ações inovadoras, favorecendo iniciativas individuais ou coletivas.

A afirmação acima parece ainda mais interessante quando alinhada aos relatos sobre outras vivências dessas professoras. Observemos o dizer de P23, *As formações continuadas trazem conhecimentos necessários para o crescimento da prática pedagógica*; e P25, *Nessas formações pude aprender novas práticas educativas*.

O relato dos professores reflete uma visão mais positiva desses profissionais em relação às formações, creditando nelas uma maior contribuição para o aperfeiçoamento do trabalho no cotidiano escolar. O que indica que, mesmo diante de dificuldades como material didático, qualificação dos formadores e local adequado, os docentes acreditam que a participação nas formações lhes trazem aprendizagens significativas.

LIBÂNEO (2013) destaca que a formação continuada é o prolongamento da formação inicial, visando o aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional.

P17 afirma que *os cursos de formação continuada capacitam, habilitam e oferecem competência que necessitam num mundo globalizado*.

Entende-se, então, que os docentes acreditam que os encontros em formação expandem o espaço de aprendizagem, de potencialidades de conhecimento, de troca de saberes e experiências. Nos seus dizeres conseguimos inferir que há um clima condicionador de ações inovadoras, favorecendo reflexões e iniciativas individuais ou coletivas.

De acordo com (Perrenoud, 2000), uma prática reflexiva limitada ao bom senso e à experiência pessoal de cada um não vai muito longe, pois o professor em exercício precisa de saberes que não podem ser inventados em cima do nada que na sua reflexão será mais poderosa quanto mais se ancorar numa ampla cultura em ciências humanas.

P 24 assegura que *quando aprendemos algo diferente em qualquer formação, colocamos em prática na sala de aula e quem ganha com isso são os alunos*.

A concepção de P24, assim como de outros professores que retratam com entusiasmo as formações continuadas, expõe uma parcela desses profissionais que consideram relevantes as ações formativas que promovam técnicas, ações e troca de experiências, que permitam, mediante debates e discussões, atender os problemas relacionados à sala de aula, que possam diminuir o conflito entre o que ensinar e o que aprender, superando, assim, o desânimo que se abate sobre essa categoria.

Evidencia-se, a partir da fala dos docentes, que há um desejo de aprenderem como melhor atuar para satisfazer um aluno que tem as tecnologias de informação ao seu dispor, e que por isso não se conformam com uma exposição medíocre de assuntos enfadonhos e cansativos.

A complexidade das sociedades atuais, a existência de um volume sem precedentes de informação ou a centralidade do conhecimento e da sua valorização social e econômica colocam os professores perante tarefas a que não podem responder. (p. 209)

De acordo a opinião de (Gatti 2013), a compreensão dos professores sobre o processo de desenvolvimento humano, da mesma forma que sobre aprendizagem, é importante para que possam ter um manejo de aula adequado, selecionar tarefas apropriadas e guiar o processo de aprendizagem dos alunos (p. 209).

Porém, nem todas as opiniões reconhecem as formações de professores como espaço de aprendizagem. Segundo P17, *as formações não tem objetivo preciso. Não atende a necessidade de todos e, muitas vezes, acaba visando um grupo de apoio onde os professores se encontram seus problemas diários.*

Assim como P17, P9 não tem uma opinião positiva a respeito das formações: *Os cursos de formação continuada oferecidas pelo município são incipientes e não atingem, de fato, a qualidade da formação prevista e garantida na legislação brasileira.*

Segundo P14 considera *os cursos são fracos, falta empenho das famílias.* Em outro momento ela afirma que *faz-se necessário um olhar mais voltado para os descritores e à proposta pedagógica.*

Percebe-se que alguns professores acreditam que as ações desenvolvidas nas formações não atendem suas necessidades reais, especialmente, no que se refere à didática e metodologias práticas de sala de aula. Eles esboçam o desejo de que os encontros e cursos contribuam para enriquecê-los profissionalmente. Que sejam promovidos por formadores capacitados e experientes, porque estão empregando um tempo para aprendizagem significativa.

Num contexto de “mundo em construção”, a resposta impede a aprendizagem. al

P3 acredita que *os cursos são regulares, pois os cursos promovidos pela SEMED precisam ser melhorados de acordo com a nossa realidade.*

Todos esses fatores cooperam para desmotivar os professores, que acreditam que estão sendo desprivilegiados e desvalorizados como profissionais, não se sentem assistidos, mesmo assim, lutam para superar as dificuldades impostas, participando dos cursos de formação na esperança de adquirirem um pouco mais de conhecimento e habilidade para apoiá-los em sua prática diária.

Nesse contexto, a questão da formação docente tem sido enfatizada com muita preocupação pela educação atual e se manifesta, como temática privilegiada, as discussões e investigações sobre a formação de professores. Na visão dos licenciandos sobre o papel do curso na sua formação de professor vai ao encontro do relato de pesquisadores, professores formadores e professores em exercício na educação básica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A qualidade de ensino é um tema bastante discutido nos dias atuais. Apesar dos esforços realizados nesta área, é grande o número de analfabetos e um sistema de ensino ainda defasado. O tema formação continuada de professores tem sido muito requisitado, principalmente no campo educacional. O interesse principal desta investigação foi conhecer como os professores avaliam as propostas de formação continuada oferecidas pela Secretaria Municipal de Manaus; identificar junto aos professores se a formação continuada tem contribuído para sua qualificação profissional e verificar como a formação continuada tem influenciado na sua prática docente. A partir dos objetivos, foram formuladas as seguintes hipóteses:

- Na opinião dos professores: a formação continuada proporciona novas aprendizagens; contribui para práticas docentes mais eficazes e potencializa o desempenho profissional em sala de aula.

Foram muitos os desafios levantados na elaboração deste projeto. A relevância do tema, a resposta aos problemas levantados, a decisão quanto ao procedimento metodológico, a correta escolha dos autores que iriam embasar as questões levantadas além da peregrinação em várias escolas da cidade, a fim de buscar parceiros e colaboradores.

Após a organização do referencial teórico, iniciou-se a análise dos dados coletados. Os 30 professores que concordaram em participar da pesquisa foram muito colaborativos. Responderam ao questionário proposto, onde eles também puderam dar sua opinião a respeito das formações, sugerir sobre temas de seu interesse, discutir as falhas e considerar os pontos positivos dos encontros.

Para colaborar com o trabalho houve um contato prévio com duas gestoras, uma da zona sul e outra da zona leste da cidade. O primeiro momento aconteceu através de uma conversa informal a respeito do assunto proposto e, no segundo momento, pré-agendado, deu-se início às entrevistas, onde o investigador transcreveu as respostas das gestoras e confrontou-as com os autores referenciados.

Entendendo que o presente estudo possa colaborar para futuras pesquisas a respeito do tema, registro aqui algumas constatações.

Apesar de haver uma crescente preocupação com o ensino no país, o MEC, órgão federal responsável, incentiva mais quantitativamente do que qualitativamente ao promover programas de formação sem se preocupar com a realidade dos professores e as diferenças culturais entre regiões brasileiras.

Na avaliação da maioria dos professores, os cursos de formação os têm ajudado no sentido de aprimorar suas habilidades em sala de aula, trazer novas metodologias de trabalho por seus pares e conhecimento para lidar com situações-problema do cotidiano escolar. Apesar dos problemas enfrentados diariamente para uma boa atuação como falta de material didático, o distanciamento dos pais em relação ao acompanhamento escolar dos filhos, carga horária de trabalho extensa, os profissionais de educação se empenham, participando das capacitações oferecidas pelo SEMED e, assim, acreditam que esses cursos podem romper com velhos comportamentos e trazer conhecimentos e atitudes para práticas inovadoras.

O professor, como sujeito cuja ação deve ser transformadora da realidade social, se empodera através das atualizações em cursos e formações, de saberes que darão suporte à sua prática. Então, analisando as falas dos docentes, conclui-se que eles acreditam que novos estudos, encontros, capacitações lhes dão a base para uma atuação mais eficaz em sala de aula.

Dessa forma, segundo a opinião dos professores, as formações os auxiliam à reflexão e contribuem para mudanças significativas do seu desempenho no meio escolar, tornando suas aulas mais atraentes, interessantes e transformadoras.

Os saberes dos docentes, construídos na prática, devem ser considerados, levando em conta a sua experiência, convidando-os a contribuir com ideias para sua própria formação.

Além do mais, incentivar os professores à participação mais efetiva nos cursos de formação, através da escolha de espaços mais adequados, materiais visuais como retroprojeto, filmes, *data show*, além de apresentação de indicadores de educação para que os docentes possam visualizar o produto final do seu trabalho junto aos alunos.

O problema que se coloca na contemporaneidade é a competência do educador na sua prática efetiva, em que a simples reprodução de conhecimentos nos moldes das escolas normais não responde às inquietações e necessidades, sejam elas, do próprio educador ou da sociedade. Na verdade, atualmente, se requer que o professor seja formador e organizador de conhecimentos.

O que se observou nas entrevistas e rodas de conversa é que os cursos se preocupam mais com a prática e didática. Porém, entende-se que a formação do professor não deve focar

somente em habilitação técnica e domínio de um conjunto de informações e de habilidades didáticas. Mas deve proporcionar uma qualificação no sentido de uma formação humana em sua totalidade. O fazer desse professor não pode ser realizado de maneira desvinculada da formação integral de sua personalidade humana.

Dessa forma, os educandos, grandes beneficiários das políticas educacionais brasileiras, têm o direito de serem preparados para serem sujeitos ativos, reflexivos e atuantes no mercado de trabalho cada vez mais competitivo. Se, apesar de estarmos, mesmo em passos lentos, caminhando para a promoção do desenvolvimento profissional do professor, através dos programas de formação, com certeza estamos contribuindo para a superação de práticas não planejadas, improvisadas e espontâneas, que em nada contribuem para o desenvolvimento do aluno.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- ANDRADE, Cleusa Pires. **As idas e vindas na formação do professor**. São Paulo: Arte e Ciência, 1999.
- ANDRÉ, Marli (org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas, SP: PAPIRUS, 2016.
- AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: Uma perspectiva cognitiva, Lisboa: Editora Plátano, 2003.
- BRASIL. Constituição (1998). Constituição da República Federativa do Brasil. 25 ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1997.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: (Lei 9.394/96)**/ Apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília-DF, 1996.
- BRASIL. Plano Decenal de Educação para Todos. Brasília-DF, 2014.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação-PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.), **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011, p. 28-29.
- FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano Escolar, Formação de Professores(as) e Currículo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- FERREIRA, Naura Syria Carapeto; Schlesener, Anita Helena, et al. **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia e Saberes Necessários à Prática Educativa**. 47ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GATTI, Angelina Bernadete. Análise para políticas públicas para formação continuada no Brasil na última década. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. vol 13, no. 37, p. 57-70, 2008.

GATTI, Angelina Bernadete; JUNIOR, Celestino Alves da Silva; PAGOTTO, Maria Dalva Silva; NICOLETTI, Maria da Graça. **Por uma Política Nacional de Formação de Professores**. 1. Ed. São Paulo: Editora Unesp. 2013.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6 ed. São Paulo: Heccus, 2013.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do Trabalho Científico**. Petrópolis: Vozes, 2014.

NÓVOA, António (Coordenador). **Os professores e a sua formação**. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 2012.

SILVA, Aínda Maria Monteiro; TAVARES, Celma (Orgs.) **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Janaína da Conceição Martins. (2011). **Formação Continuada dos Professores: visando a própria experiência para uma nova perspectiva**. Revista Iberoamericana. 15/04/2011.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

TARDIF, Maurice; Lavasseur, Louis. **A divisão do Trabalho Educativo**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo da Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro 1

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal

As informações serão utilizadas para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Investigador: Maria das Graças Santana Barros, mestranda em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, de Portugal.

A autora se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima assinalado.

ROTEIRO

BLOCO 1: Dados de identificação.

1. Data do preenchimento do questionário: ___/___/___ 2. Horário: _____

3. Escola Municipal: _____

4. Município: _____ 5. Estado: _____

6. Idade: _____ 7. Sexo: _____

8. Há quanto tempo é professor do Ensino Fundamental Anos Iniciais na escola Pública Municipal: _____

9. Escolas públicas municipais onde ensina:

10. Disciplinas: _____

11. Turma: _____ 12. Turno: _____ 13. Série: _____

14. Alguma vez ficou lotado(a) fora da sua área de formação? () Sim () Não

14.1 Se respondeu “Sim”, diga qual _____

15. Vínculo empregatício com o Município:

() Professor Efetivo () Professor Temporário

16. Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual você foi contratado (a)?

☐ Sim ☐ Não

17. Participou da formação continuada de professores em 2016?

☐ Sim ☐ Não

17.1 Se respondeu “sim”, diga em quais _____

18. Já participou de cursos de formação continuada de professores antes de 2016?

☐ Sim ☐ Não

18.1 Se respondeu “sim”, diga em quais _____

18.2 Em que ano(s) _____

BLOCO 2: Concepções teóricas e práticas da formação continuada de professor em 2016

19. Considera a formação continuada de professores tema de grande importância no contexto atual da educação? ☐ Sim ☐ Não

19.1 Justifique sua resposta _____

20. Como você avalia a qualidade dos cursos de formação continuada dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em função dos objetivos e das metas previstas pela escola em 2016?

21. Considera que as propostas pedagógicas, curricular e metodológica do(s) curso(s) de formação continuada atenderam à realidade escolar? ☐ Sim ☐ Não

21.1 Se respondeu “Sim”, diga como _____

21.2 E acha que elas são úteis aos professores? ☐ Sim ☐ Não

21.3 E aos alunos? ☐ Sim ☐ Não

21.4 Por quê? _____

22. Como tomou conhecimento da atual legislação da formação de professores?

23. Em 2016 você participou de cursos de formação continuada de professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais desenvolvidos pela SEMED - Manaus - Am e pela Escola em: ☐ Horário alternativo ☐ Horário de aula

23.1 Indique a razão da sua participação dentro do horário que assinalou

24. Em 2016 você participou dos cursos de formação continuada de professores do Ensino Fundamental dos Iniciais desenvolvido pela SEMED - AM e pela escola:

☐ voluntariamente? ☐ De outra forma?

24.1 Se a sua resposta foi “de outra forma”, diga qual ou quais? _____

25. A que atividades recorreu a Secretaria de Educação do Município para fazer prova de participação dos docentes nos cursos de formação continuada?

26. Manteve essa mesma forma de comprovação de presença desde o planejamento até à avaliação da prática docente? ☐ Sim ☐ Não

27. Como caracteriza o nível de aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais atendidos pelos professores formados nas escolas públicas Municipais de Manaus-Am em 2016?

28. Cite três temas abordados na formação continuada dos professores do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais de 2016 que tenham contribuído de forma significativa para a melhoria de sua prática pedagógica (por ordem de importância).

1. _____
2. _____
3. _____

29. Quais as palestras, encontros ou seminários sobre as políticas de formação de professor do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais do Município de Manaus - Am que você desenvolveu ou em que participou em 2016?

30. Que outros cursos de formação continuada de professor do Ensino Fundamental você consideraria importante para o seu desenvolvimento profissional?

31. Em 2016, foram feitas análises comparativas dos indicadores educacionais durante o processo de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental?

☐ Sim ☐ Não

31.1 Se, respondeu “Sim”, diga através de que documento(s)?

32. Sugira melhorias para os cursos de formação continuada dos professores de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais da rede Municipal de Manaus - Am, considerando os elementos didáticos: planejamento, tema, desenvolvimento, recursos didáticos, metodologia e avaliação de ensino.

33. Que aspectos da formação continuada de professores do Ensino Fundamental você considera importante destacar e não foram abordados neste questionário?

Agradeço à atenção e disposição neste questionário,

Atenciosamente,

Maria das Graças Santana Barros

APÊNDICE II – Roteiro 2

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal

As informações serão utilizadas para pesquisa e elaboração de Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Investigador: Maria das Graças Santana Barros, mestranda em Ciência da Educação na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias de Portugal.

A autora se compromete a manter a confidencialidade dos dados apresentados neste questionário e garante que os mesmos serão utilizados exclusivamente no âmbito do estudo acima assinalado.

ROTEIRO

BLOCO 1: Dados de identificação.

1. Data do preenchimento do questionário: ____/____/____ Horário: _____
2. Escola Municipal: _____
3. Município: _____ 4. Estado: _____
5. Função: _____ 6. Sexo: _____ 7. Idade: _____
8. Formação (Pode marcar quantos forem necessários):
 - () Graduação (Curso/Instituição/Ano): _____
 - () Especialização (Curso/Instituição/Ano): _____
 - () Mestrado (Curso/Instituição/Ano): _____
 - () Cursos de gestão escolar Curso/Instituição/Ano: _____
9. Tempo de experiência na gestão escolar?
 - a) De 01 a 04 anos
 - b) De 04 a 10 anos
 - c) De 10 a 15 anos
 - d) Mais de 20 anos
10. Vínculo empregatício com o Estado: () Efetivo () Terceirizado
11. Sua atividade atual está de acordo com o cargo para o qual você foi contratado(a)?
 - () Sim () Não

12. Quantas gestões vêm desenvolvendo nesta escola? () Uma () Duas () Três () Mais

Entrevista

BLOCO 2: Concepções teóricas e práticas de formação continuada de professores em 2016

13. Quais Programas/Cursos de formação continuada de professores foram desenvolvidos nesta escola em 2016:

13.1 () Plano Nacional de Formação de Professores da Rede Pública- Plataforma Freire

13.2 () Programa de Incentivo à Formação Continuada de Professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais.

13.3 () Universidade Aberta do Brasil

13.4 PNAIC () Pró-Licenciatura () Pro-infantil

13.5 () Mais Educação

13.6 () Outros: _____

14. Você considera a formação continuada de professores tema de grande importância no contexto atual da educação? Explique.

15. Como você avalia a qualidade dos cursos de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental em função dos objetivos e das metas previstas na escola?

16. Considera que as propostas pedagógicas, curricular e metodológica do curso de formação continuada atenderam à realidade escolar na sua escola? De que modo?

17. Como tomou conhecimento da atual legislação da formação de professores?

18. Em 2016, de que forma a gestão escolar disponibilizou ao professor cursista da formação continuada todo apoio técnico, didático e pedagógico para o desenvolvimento de seus saberes teóricos e práticos?

19. Como acha que os fatores avaliados nos cursos de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental Anos Iniciais de 2016 servirão de suportes para análise e reforma dos planejamentos da Escola e da Secretaria Municipal de Educação de Manaus - Am?

20. A que atividades recorreu a Secretaria de Educação do Município para fazer avaliação de acompanhamento dos docentes nos cursos de formação continuada?

22. Como descreve o nível de aprendizagem dos alunos atendidos pelos professores do Ensino Fundamental nos após os cursos de formação oferecidos pela SEMED?

24. Como você avalia os cursos de formações continuadas ministrados pelos formadores da rede municipal?

BLOCO 3: Caracterização das escolas

26. Diga quais as séries que a escola que você trabalha atende? (marque mais de uma resposta se for o caso):

26.1 () Educação Infantil

26.2 () Bloco pedagógico (1º ao 3º ano do Ensino Fundamental)

26.3 () 4º ao 5º (Ensino Fundamental)

26.4 () EJA – Ensino Fundamental (Anos iniciais)

26.5 () EJA – Ensino Fundamental (Anos Finais)

27. Diga, quais séries você atende na escola onde trabalha?

27.1 Ensino Fundamental: Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____ Total: _____

27.2 Ensino Médio: Manhã: _____ Tarde: _____ Noite: _____ Total: _____

27.3 Nível da Escola: _____

28. Metas dos indicadores educacionais do ensino fundamental previstas para 2017:

28.1 Manhã: Aprovação ____% Evasão: ____% Reprovação: ____%

28.2 Tarde: Aprovação ____% Evasão: ____% Reprovação: ____%

28.3 Noite: Aprovação ____% Evasão: ____% Reprovação: ____%

29. Desenvolvimento dos indicadores educacionais do ensino fundamental de 2016

29.1 Manhã: Aprovação ____% Evasão: ____% Reprovação: ____%

29.2 Tarde: Aprovação ____% Evasão: ____% Reprovação: ____%

29.3 Noite: Aprovação ____% Evasão: ____% Reprovação: ____%

30. Qual é região desta escola?

30.1 () Central

30.2 () Periférica

30.3 () Rural

31. A escola funciona com quantos turnos?

31.1 () Um turno

31.2 () Dois turnos

31.3 () Três turnos

32. A escola possui quantas turmas de Ensino Fundamental dos Anos Iniciais?

- 32.1 () Até 5 turmas
32.2 () De 6 a 10 turmas
32.3 () 1º ao 5º (Ensino Fundamental)
32.4 () 11 a 15 turmas
32.5 () Mais 15 turmas

33. Qual a quantidade média de alunos por turma?

- 33.1 () Até 20 alunos
33.2 () De 21 a 30 alunos
33.3 () De 31 a 35 alunos
33.4 () Mais de 35 alunos

34. Quantos professores atuam na escola como docentes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais?

- 34.1 () Até 10 professores
34.2 () De 11 a 15 professores
34.3 () De 16 a 20 professores
34.4 () Mais de 20 professores

35. A escola possui data e horário fixo para realização de reuniões pedagógicas?

- 35.1 () Não
35.2 () Sim Com qual frequência? _____

36. Os temas das reuniões pedagógicas de sua escola são definidos por quem?

- 36.1 () Pelo coordenador (a) pedagógico (a)
36.2 () Pelo (a) Gestor (a)
36.3 () Pelos (as) professores(as)

Agradeço à atenção e disposição neste questionário,
Atenciosamente,

Maria das Graças Santana Barros

APÊNDICE III - Guião de Entrevista com Informante Qualificado

GUIÃO DE ENTREVISTA COM INFORMANTE QUALIFICADO

Objetivo Geral: Adquirir das gestoras informantes opinião sobre a formação continuada dos professores

Objetivos Específicos	Elementos
1. Contactar com as gestoras para entrevista	- Informar acerca das finalidades da investigação - Motivar o entrevistado a participar - Assegurar a confidencialidade e anonimato das declarações prestadas - Realizar o registro da entrevista - Analisar a respostas dos entrevistados
2. Colher informações acerca da escola, alunos e professores	- Identificação da escola: Quando a escola foi fundada? - Qual a quantidade média de alunos por turma? - A escola funciona com quantos turnos? - Quantos professores atuam na escola como docentes do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais? - Identificação do gestor: Qual a sua formação? Quanto tempo atua como gestor?
3. Colher dados sobre o processo de formação	- Quantas formações continuadas os professores participaram, em 2016? - Você considera a formação continuada de professores tema de grande importância no contexto atual da educação? - Como você avalia os cursos de formações continuadas ministrados pelos formadores da rede municipal? - Como você avalia a qualidade dos cursos de formação continuada dos professores do Ensino Fundamental em função dos objetivos e das metas previstas na escola? - Considera que as propostas pedagógicas, curricular e metodológica do curso de formação continuada atenderam à realidade escolar na sua escola? De que modo?
4. Obter informações sobre a atuação dos docentes após participação nos cursos	- Você acredita que houve mudança de comportamento dos professores após as formações? - Como você avalia a atuação do professor que participam dos cursos de formação, em sala de aula ? - Como descreve o nível de aprendizagem dos alunos atendidos pelos professores do Ensino Fundamental após os cursos de formação oferecidos pela SEMED?

	- Que dificuldades foram sentidas? - Como foram resolvidas? - Quais as vantagens em liberar o professor para participar de cursos de formação ?
5. Verificar se os gestores tem algo mais a dizer que não foi perguntado 6. Agradecer a entrevista	- Gostaria de dizer mais alguma coisa sobre este assunto? - Agradeço sua colaboração...