



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

RAIMUNDO INALDO DE JESUS SOUZA JÚNIOR

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO AMAPÁ: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DO AMAPÁ -
PAAP

FORTALEZA - CEARÁ

2023

RAIMUNDO INALDO DE JESUS SOUZA JÚNIOR

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS
ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO AMAPÁ: UM
ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DO AMAPÁ - PAAP

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

Orientador: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota

FORTALEZA - CEARÁ

2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Estadual do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Souza Junior, Raimundo Inaldo de Jesus.

Políticas públicas de formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental do estado do Amapá: um estudo de caso sobre o Programa de Aprendizagem do Amapá - PAAP [recurso eletrônico] / Raimundo Inaldo de Jesus Souza Junior. - 2023.

69 f.

Dissertação (MESTRADO PROFISSIONAL) - Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Curso de Mestrado Profissional Em Planejamento E Políticas Públicas - Profissional, Fortaleza, 2023.

Orientação: Prof. Dr. Francisco Horacio da Silva Frota.

1. Política pública. 2. Formação Continuada. 3. Qualidade da educação.. I. Título.


RAIMUNDO INALDO DE JESUS SOUZA JUNIOR

POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES
DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO ESTADO DO AMAPÁ:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE O PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DO
AMAPÁ-PAAP


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

Aprovada em: 25/02/2023


BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 FRANCISCO HORACIO DA SILVA FROTA
Data: 22/03/2023 16:52:59-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota (Orientador)
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Documento assinado digitalmente
 MARIA ANDREA LUZ DA SILVA
Data: 22/03/2023 16:48:51-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Andrea Luz da Silva
Universidade Estadual do Ceará - UECE

Documento assinado digitalmente
 JUDENILSON TEIXEIRA AMADOR
Data: 23/03/2023 16:29:41-0300
Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Judenilson Teixeira Amador
Faculdade Estácio do Amapá

AGRADECIMENTOS

A todos os meus professores do Programa de Pós-graduação em Planejamento e Políticas Públicas da Universidade Estadual do Ceará (UECE) que socializaram seus conhecimentos e experiências.

Ao Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota, por acreditar em mim, aceitando-me como orientando.

A todos os coordenadores professores e formadores do Programa de Aprendizagem do Amapá que colaboraram para que essa pesquisa se concretizasse com seus saberes no projeto de formação.

Aos membros da banca de defesa, Prof. Dra. Maria Andrea Luz da Silva e Prof. Dr. Judenilson Teixeira Amador, pela leitura criteriosa do trabalho o que contribuiu significativamente no processo de construção e conclusão da dissertação.

A minha família, em especial a querida mãezinha, Ana do Socorro Oliveira de Jesus que sempre acreditou na capacidade de seus filhos e ao meu pai, Raimundo Inaldo Rodrigues de Souza pelos ensinamentos que me proporciona.

E a todos que contribuíram com a realização deste trabalho, mas que não foram citados sintam-se contemplados, pois esta conquista é um pouco de cada um de nós.

RESUMO

O estudo em questão direciona reflexões para a problematização das Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores, embora os elementos tratados aqui, em alguma medida, possam ser identificados nas demais instituições sociais como um todo. O objetivo do trabalho analisar as percepções de coordenadores e professores sobre a Política de Formação Continuada do Programa de Aprendizagem do Amapá na melhora da Prática Educativa. Compreender as concepções e modelos da formação continuada de professores; analisar as políticas de formação continuada de professores em curso no Brasil e no Amapá; Caracterizar a política de formação continuada do PAAP; Cotejar/problematizar as percepções dos coordenadores, professores sobre a construção do Programa de Aprendizagem do Amapá na prática educativa. Quanto aos aspectos metodológicos, o presente estudo apresenta os moldes da pesquisa teórico-bibliográfica e de campo, de abordagem qualitativa, assentada por meio do método de abordagem hipotético-dedutivo. Foram realizadas análise documental e entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores do Programa de Aprendizagem do Amapá. Cabe salientar que as reflexões aqui apresentadas não têm a pretensão de revelar uma realidade inédita, no entanto entende-se que é somente a partir da produção de conhecimento e da promoção de uma reflexão crítica acerca da formação continuada de professores que se pode construir novos conhecimentos. Nesse compasso, através da pesquisa, foi possível concluir que tal êxito acerca da Política da Formação Continuada do Programa de Aprendizagem do Amapá, resulta de um esforço coletivo e estruturado pelos componentes do Programa, o regime que se estabeleceu entre o estado os municípios apresenta-se organizado em dois eixos que se articulam. O primeiro eixo está centrado em questões administrativas, ou seja, no desenvolvimento de aspectos estratégicos de operacionalização e gestão de recursos financeiros e, o segundo eixo em questão voltado a questão da aprendizagem com a finalidade promover avanços significativos dos níveis de aprendizagem dos estudantes amapaenses do Ensino Fundamental na perspectiva da equidade. Na concepção dos coordenadores e professores o PAAP tem avançado muito e contribuído para a qualidade da educação e para a prática deles, no entanto ainda apresenta algumas lacunas com relação a efetivação das questões financeiras e materiais didáticos e logísticas para que de fato aconteça de acordo com o que está previsto no aspecto legal do PAAP.

Palavras-chave: Política pública. Formação Continuada. Qualidade da educação.

ABSTRACT

The study in question directs reflections to the questioning of Public Policies for Continuing Teacher Education, although the elements dealt with here, to some extent, can be identified in other social institutions as a whole. The objective of this work is to analyze the perceptions of coordinators and teachers about the Continuing Education Policy of the Amapá Learning Program in improving Educational Practice. Understand the conceptions and models of teachers' continuing education; analyze ongoing teacher training policies in Brazil and Amapá; Characterize the continuing education policy of the PAAP; Compare/problematicize the perceptions of coordinators, teachers about the construction of the Amapá Learning Program in educational practice. As for the methodological aspects, the present study presents the molds of the theoretical-bibliographical and field research, with a qualitative approach, based on the hypothetical-deductive method of approach. Documental analysis and semi-structured interviews were carried out with coordinators and teachers of the Amapá Learning Program. It should be noted that the reflections presented here do not intend to reveal an unprecedented reality, however it is understood that it is only from the production of knowledge and the promotion of a critical reflection about the continuing education of teachers that new knowledge can be built . In this compass, through research, it was possible to conclude that such success regarding the Policy of Continuing Education of the Learning Program of Amapá, results from a collective and structured effort by the components of the Program, the regime that was established between the state and the retired municipalities. organized into two axes that are articulated. The first axis is centered on administrative issues, that is, on the development of strategic aspects of operationalization and management of financial resources, and the second axis in question is focused on the issue of learning with the aim of promoting significant advances in the learning levels of students from Amapá Elementary Education from the perspective of equity. In the conception of the coordinators and teachers, the PAAP has advanced a lot and contributed to the quality of education and to their practice, however it still has some gaps regarding the effectiveness of financial issues and didactic and logistical materials so that it actually happens according to what is foreseen in the legal aspect of the PAAP.

Keywords: Public Policy. Continuing Education. Quality of Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FCP	Formação Continuada de Professores
PEE	Plano Estadual de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PARFOR	Plano de Formação de Professores
PAAP	Programa de Aprendizagem do Amapá
RENAFOR	Rede Nacional de Formação de Professores
SEED	Secretaria de Estado da Educação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UnB	Universidade de Brasília
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFES	Universidade Federal Espírito Santo
UFPA	Universidade Federal Pará
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNESP	Universidade do Estado de São Paulo
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFC	Universidade Federal do Ceará
PUC/MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRGS	Universidade Federal Rio Grande do Sul
PUC/SP	Pontifícia Universidade Católica São Paulo
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFJF	Universidade Federal Juiz de Fora
UFPR	Universidade Federal do Paraná

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODELOS.....	17
2.1	Formação Continuada de professores: uma abordagem conceitual.....	17
3	POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	25
3.1	O que dizem as pesquisas sobre as políticas públicas de formação de professores?.....	26
3.2	Políticas Públicas de formação continuada de professores no Brasil.....	36
3.2.1	A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR.....	38
3.2.2	A Formação Continuada de Professores no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014.....	46
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	50
4.1	O cenário das políticas públicas de formação continuada de professores no estado do Amapá.....	50
4.2	A política de formação continuada de professores do programa de aprendizagem do Amapá.....	54
4.3	Entrevistas com coordenadores e professores participantes da formação continuada do PAAP.....	58
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
	REFERÊNCIAS.....	66

1 INTRODUÇÃO

A formação continuada de professores (FCP) é essencial para aprimorar a qualidade do ensino, isso é fato. Nesse sentido esse estudo tem como título " A política de formação continuada do Programa de Aprendizagem do Amapá: percepções de coordenadores e professores de melhoria da prática educativa”.

A Formação Continuada de Professores – FCP, refere-se ao processo de desenvolvimento profissional contínuo de professores, a fim de garantir que eles possam educar os alunos com competências e eficácia. Isso pode incluir oportunidades formativas, desenvolvimento profissional, treinamento e formação técnica, bem como diretrizes para melhoria contínua do ensino e aprendizagem.

Para tanto, percebe-se a necessidade premente da formulação de políticas públicas direcionadas a formação continuada, uma vez que a formação inicial não dá conta de preparar os professores e desenvolver suas potencialidades. Nesse sentido, os professores devem participar da formação continuada para se manterem atualizados sobre as últimas técnicas e estratégias de ensino. Isso irá assegurar que eles estejam qualificados para fornecer educação pública de qualidade, ajudando a equipar os alunos com as habilidades necessárias para o sucesso na vida.

Nesse sentido, a formação continuada se apresenta não só como uma dimensão necessária e de especial importância para a qualidade do ensino, bem como com uma escola que se preocupa com a preparação dos alunos para a formação cidadã. Tendo em vista essa finalidade, torna-se necessário o repensar da formação dos professores considerando todas as suas dimensões. No entanto, para compreender esse processo, faz-se necessário considerar que as políticas de formação continuada de professores devendo-se ser analisadas e refletidas a partir de um contexto histórico, econômico e social, sendo que as mudanças do papel da educação variam em função das tendências educacionais contemporâneas.

Por sua vez, as organizações da sociedade civil como sindicato e outras instituições provocam as discussões, os debates e as reflexões no sentido de fazer acontecer. O autor faz reflexões acerca das políticas dessa formação a partir de três cenários: consolidação do processo de globalização, redefinição das reformas de organização do estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais.

O Governo brasileiro, assim os das unidades tem buscado implementar uma política de formação para os professores, mas segundo autores como Gatti (2001), Benzenzinski (2002) tem havido pouco sucesso com relação aos seus objetivos e metas. Essas políticas têm sido

implementadas principalmente através de pacotes e programas que muitas vezes não refletem a realidade educacional brasileira. E por não refletirem essa realidade não tem sido eficiente para melhorar a qualidade do ensino.

No Brasil, pesquisas também vêm desenhando um retrato não animador no que se refere aos cursos de formação que tem como finalidade a atualização dos professores, isto é, tem mostrado que os cursos disponibilizados aos professores não têm atingido satisfatoriamente o objetivo esperado, uma vez que os índices da educação no Brasil não se alteraram mesmo com uma política pública voltada para a formação dos professores em nível superior, pois isto não é suficiente, precisa de uma estrutura que dê condições para que os professores desenvolvam com mais qualidade suas atividades. Esta realidade se refere tanto aos cursos que se destinam a preparação dos professores, quanto àqueles voltados a sua atualização.

Nesse contexto, mesmo sendo a maioria dos estudos e pesquisas venham se concentrando em investigar o objeto da formação inicial dos professores, já se vislumbra um grande movimento em torno de estudos e interesses com relação a formação continuada dos professores, ampliando cada vez mais o seu debate, tendo em vistas os grandes problemas que vem passando a educação em termos de desempenhos educacionais. Problemas estes advindos e constatados a partir dos resultados das chamadas avaliações em larga escala implementadas pelo governo brasileiro, traduzindo seus resultados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que nos últimos anos vêm apresentando um quadro desanimador em termos de desempenhos educacionais do sistema educacional brasileiro em todos os seus níveis de ensino.

Considerando a importância da efetivação de políticas públicas de formação continuada de professores, nosso interesse nesse objeto de estudo dessa dissertação, que trata das "Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores do Programa de Aprendizagem do Amapá - PAAP", nasce da minha experiência como professor, da participação de desenvolvimento de projetos de formação continuada nas escolas de Educação Básica no Estado do Amapá e como militante sindical na luta pela melhoria da qualidade da educação do estado do Amapá e em especial a valorização profissional dos professores que perpassa pela formação.

Minha convicção de que valorizar a formação dos professores possibilita a legitimação de saberes que orientam práticas e que formam teorias, na mesma medida em que teorias iluminam práticas e orientam mudanças. Partindo dessas impressões vejo que esta dissertação muito contribuirá para a fomentação de políticas públicas de formação continuada para a realidade amapaense. Estudo este que pode servir de base para concretização de estudos mais alargados sobre a realidade da formação continuada de professores no Estado. Tendo em vista que a importância da formação continuada no contexto como um espaço para refletir sobre

a prática, e também para trocar experiências e reestruturar o trabalho avançando no conhecimento e enriquecendo do fazer pedagógico.

Diante deste contexto, partimos nesta investigação da seguinte questão problema: *Quais os impactos da Política de Formação Continuada de Professores do Programa de Aprendizagem do Amapá na melhoria da qualidade do ensino?*

Para tanto, visando explicitar o problema a ser investigado, propomos algumas questões que nortearam a pesquisa ora proposta:

- Quais as concepções e modelos da formação continuada de professores?
- Quais as políticas de formação continuada de professores em curso no Brasil e no Amapá?
- Como se caracteriza a política de formação continuada do PAAP?
- Qual a percepção dos coordenadores, professores e formadores sobre a formação sobre os impactos da formação do PAAP na qualidade da educação do Amapá?

Como objetivo geral nos propomos: Analisar a percepção dos coordenadores professores e formadores do PAAP sobre os impactos da formação continuada na melhora da qualidade da educação do estado do Amapá. E como objetivos específicos:

- Compreender as concepções e modelos da formação continuada de professores;
- Identificar as políticas de formação continuada de professores em curso no Brasil e no Amapá;
- Caracterizar a política de formação continuada do PAAP;
- Cotejar/problematizar as percepções dos coordenadores e professores do PAAP sobre a formação continuada na qualidade da educação do Amapá.

A metodologia proposta para o desenvolvimento do estudo, foi a pesquisa de campo de abordagem qualitativa exploratória, por se tratar de um estudo que requer uma investigação mais profunda. A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas distintas: análise documental sobre o Programa de Aprendizagem do Amapá e uma pesquisa de campo realizada junto a coordenadores e professores do PAAP.

O texto desta dissertação está organizado em quatro seções. A primeira seção centra-se na introdução, onde se apresenta o título do trabalho, a motivações em relação ao estudo e sua relevância social e acadêmica, o problema de pesquisa, questões norteadoras, objetivo geral e específicos o detalhamento da organização da dissertação e o caminho metodológico.

Na segunda seção, apresenta-se a construção de um quadro teórico para analisar as concepções e modelos da formação continuada de professores, que consiste no referencial

teórico para discutir as categorias apriorísticas e não apriorísticas que emergiram da pesquisa de campo. Nele apresentamos os modelos de formação continuada de professores que embasam as políticas de formação como o modelo clássico o modelo, reflexivo e modelo emancipatório político.

Na terceira seção, faz-se uma imersão sobre as Políticas de Formação Continuada de professores no Brasil onde são destacados inicialmente uma discussão teórica sobre as pesquisas que vem se dedicando continuada sobre as políticas de formação políticas de formação continuada. Em outro momento do estudo faz-se um estudo sobre a formação continuada de professores nos documentos normativos educacionais brasileiros (Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR Plano Nacional de Educação - PEE), desse modo, detalha-se a configuração das políticas de formação continuada no Brasil como perspectiva da qualidade da educação. Também é apresentado, nesse capítulo os programas federais no âmbito do Ministério da Educação - MEC.

No quarto capítulo da dissertação é colocado em evidência a apresentação e análise dos dados da pesquisa de campo. inicialmente é feito uma análise sobre as competências do Núcleo de Formação Continuada de Professores – NUFOC e uma análise documental sobre o Plano Estadual de Educação (PEE). No capítulo também é apresentado uma análise do documento que institui o Programa de aprendizagem do Amapá. E por fim, são apresentadas as percepções de coordenadores e professores sobre a contribuição do PAAP para a prática educativa.

1.1 Procedimentos Metodológicos

Para o desenvolvimento da pesquisa científica o método é um dos principais instrumentos para nortear todo o processo, pois, buscar explicações no que se referem a interface dos fatos quer sejam eles naturais, sociais tem por base a teoria do conhecimento bem como pela teoria do método (PÁDUA, 2004, p. 16).

Assim, nessa seção temos como objetivo apresentar o caminho metodológico da investigação, dessa forma destacamos inicialmente o tipo da pesquisa e sua abordagem. Em seguida apresentamos os *lôcus* da investigação da pesquisa, sua historicidade, localização, seus aspectos políticos e filosóficos e sua realidade. Após destacamos o perfil dos colaboradores da pesquisa. Em seguida descrevemos os procedimentos e instrumentos utilizados para coletar os dados. E por fim destacamos a técnica escolhida para análise dos dados da pesquisa.

O problema e os objetivos levaram-nos a realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa que se baseia em princípios como a valorização da maneira própria de entendimento da realidade pelo indivíduo, não aceitando que a realidade seja algo externo ao sujeito, por se tratar de um estudo que requer uma investigação mais profunda, assim como, a inserção em um período determinado na realidade a ser investigada.

Neste tipo de abordagem, na prospecção de Bogman e Biklen (1994) a preocupação com o processo é muito maior que o produto, logo o interesse do pesquisador ao estudar determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas, isto é, a pesquisa qualitativa permite um aprofundamento de dimensões da vida social que não podem ser quantificadas, como é o caso desse estudo.

Conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2006), a pesquisa qualitativa caracteriza-se pela coleta de dados no ambiente natural, onde o próprio pesquisador deve buscar as informações, para que possa compreendê-las melhor em seu contexto e que o mesmo deve estar especialmente atento ao significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida, não se preocupando em buscar evidências que comprovem hipóteses rigidamente definidas antes do início dos estudos.

Essa abordagem ofereceu melhores condições para alcançar os objetivos dessa pesquisa, o qual era analisar os impactos da política de formação continuada de professores do Programa de Aprendizagem do Amapá na melhoria da qualidade da Educação Amapaense, uma vez que se trata da percepção de mundo e das opiniões subjetivas que os indivíduos associam aos fenômenos de sua vida. Nesse sentido, para Chizzotti (2003), a abordagem qualitativa parte do princípio de que

[...] há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados [...] o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas relações. (CHIZZOTTI, 2003,p.79)

Assim, fica perceptível que neste tipo de abordagem o pesquisador tem função primordial; pois sua forma de perceber, valorar e representar estarão presentes nos significados que atribuirá aos fenômenos analisados.

Em 2021, o pesquisador fez o contato com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) para realização da pesquisa. A procura se fez necessário, uma vez que é a mantenedora do programa de Formação continuada de professores. O contato teve como intuito, explicar a

pesquisa, enfatizar o motivo pela qual o pesquisador tinha escolhido o objeto de pesquisa em questão e de poder receber a anuência por parte da Seed.

Após a explicação do pesquisador, a Seed não colocou nenhum tipo de impedimento para realização da pesquisa, mas pediu que fosse realizado uma conversa com a coordenadoras do PAAP e Formadores sobre a realização da pesquisa e verificar o que eles achavam, mas que de antemão estava dado a autorização desde que a coordenação e o grupo de formadores aceitassem a participar do estudo.

O pesquisador foi encaminhando, para que conversasse com as coordenadoras e formadores sobre suas intenções em realizar a pesquisa sobre o PAAP. O encontro deu-se no mesmo dia, onde foi explicado toda a proposta da pesquisa, quais as intenções. A reunião deu-se de forma agradável e a proposta foi recebida muito bem por parte das coordenadoras e formadores.

Participaram da pesquisa 3 coordenadores e 3 professores que participam ativamente do Programa de Aprendizagem do Amapá. Foram utilizados nomes fictícios, como forma de manter o anonimato dos colaboradores da pesquisa. As denominações foram dadas pelos próprios colaboradores, deste modo são identificados na pesquisa como: *Coordenadores A, Coordenador B, Coordenador C. Com relação aos professores foram denominados como: Professor Atuante, Professora Perseverante e Professora Sonhadora.*

Na tentativa de assegurar um entendimento mais aprofundado da questão, optamos por realizar o estudo na Secretaria de Estado da Educação. Mais especificamente na Coordenadoria e Desenvolvimento de Políticas Educacionais (CODNOPE) que coordena o Programa de Aprendizagem do Amapá. Referida instituição fica localizada na Zona Sul da cidade de Macapá, situada em um bairro central.

O interesse está na verificação das especificidades, dos problemas e das alternativas que esta instituição encontra para desenvolver um processo de formação continuada com os professores.

As pesquisas qualitativas, de acordo com Alves-Mazzotti (2002, p.163), são multimetodológicas, isto é, usam uma grande variedade de procedimentos e instrumentos para coleta de dados. Nesse sentido, com relação às técnicas de pesquisa para a produção dos dados optamos pelas seguintes: análise documental e entrevista semiestruturada. Técnicas estas que descreveremos a seguir.

Conforme Ludke e André (1986, p.1) “para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. A partir das

interrogações que o pesquisador faz aos dados com base na teoria acumulada referente ao tema, é que se torna possível construir o conhecimento relacionado ao fato pesquisado (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p.1).

No primeiro momento do estudo foi realizado uma análise documental sobre o Programa de Aprendizagem do Amapá. E no segundo momento do estudo foi realizado uma entrevista semiestruturada com 3 coordenadores 2 formadores e 1 professor. Nesse momento do encontro foi realizado junto aos professores a apresentação das intenções da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido, no qual está descrito o objetivo da pesquisa, a que instituição está vinculada. No documento estava descrito que o participante pode ou não aceitar a participar ou desistir a qualquer momento da pesquisa e assegura total sigilo aos dados fornecidos pelos participantes.

No primeiro momento da pesquisa foi feita a análise documental, necessária para contextualizar e identificar os aspectos institucionais e legais do Programa de Aprendizagem do Amapá, este procedimento foi realizado na fase inicial do trabalho de campo da pesquisa. Foram analisados os seguintes documentos legais. Em Nível Nacional analisamos dois documentos, o Plano Nacional de Educação - PNE, A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR. Em nível Estadual analisamos a Plano Estadual de Educação Lei de nº 1907/2015, Projeto Lei nº 0026/19, PL nº 0026.

Na segunda etapa do estudo, os coordenadores e formadores, colaboradores da pesquisa, foram submetidos a uma entrevista semiestruturada com o pesquisador com a finalidade verificar quais suas percepções acerca do desenvolvimento da Política de Formação Continuada do PAAP na prática educativa. Optou-se por este tipo de entrevista, porque permitiu um maior aprofundamento nos aspectos analisados. Por ser uma técnica muito importante para detectar atitudes, motivações e opiniões do entrevistado, na medida em que, a partir dos eixos temáticos definidos, o sujeito tem liberdade para expressar espontaneamente sua relação, suas opiniões e seus sentimentos sobre a proposta de formação e a prática na escola.

A entrevista semiestruturada é concebida por Laville e Dione (2000) como uma série de perguntas, feitas verbalmente, em uma ordem prevista, na qual o pesquisador pode acrescentar perguntas de esclarecimentos às questões fundamentais. Dessa forma, tendo como referência o problema de pesquisa e os objetivos propostos, elaboramos o roteiro das entrevistas de acordo com dois eixos: Política Pública e Formação Continuada.

As entrevistas foram realizadas na SEED (antes ou depois do horário, em horários diferentes das horas de trabalho), verificando sempre a disponibilidade dos sujeitos participantes. As entrevistas foram gravadas mediante a autorização dos entrevistados. As

entrevistas com os coordenadores e formadores foram agendadas em outros espaços e cinco aconteceram na SEED, onde foi realizada a pesquisa. Assim, a gravação direta tem a vantagem de registrar todas as expressões orais, imediatamente, deixando o entrevistador livre para prestar toda atenção ao entrevistado” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.37).

Foram entrevistados os coordenadores professores e formadores, num total de 06 que trouxeram sua percepção sobre os impactos da política de formação continuada de professores na melhoria da qualidade da educação amapaense. Os dados das entrevistas são descritos na última seção da dissertação.

Quanto a organização e análise dos dados da pesquisa está baseada na análise de conteúdo das respostas apresentadas pelos coordenadores e professores, seguida da definição de categorias (BARDIN, 2011; FRANCO, 2007), que tem como ponto de partida a mensagem, seja ela oral ou escrita, gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada; expressando um significado e um sentido.

A análise de conteúdo é um procedimento de pesquisa que permite fazer inferências sobre qualquer um dos elementos da comunicação. Utilizamos, conforme Franco (2003, p. 53), as categorias não definidas a priori, que “emergem da fala, do discurso, do conteúdo das respostas e implicam constante ida e volta do material de análise à teoria”.

Assim, pudemos identificar quatro categorias na fala dos professores: 1- A formação continuada como atualização de conhecimentos; 2- A formação continuada na perspectiva de mudança da prática pedagógica; 3- A formação continuada relacionada à teoria. 4- A avaliação dos professores sobre a formação recebida.

Formular categorias não definidas a priori em análise de conteúdo é um processo longo, difícil e desafiante, por isso optamos em elaborar as categorias pós análises dos dados, procurando ser o mais fiel possível àquilo que foi expresso pelos professores, a categorização das respostas foi realizada.

Foi um trabalho árduo e obviamente sujeito a algumas decisões subjetivas, minimizadas pelo fato de ter sido executado coletivamente. Buscar trabalhar processos de formação contínua junto às escolas ouvindo os atores não é algo em que já se tenha experiência acumulada na comunidade acadêmica da área da Educação.

2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES E MODELOS

O objetivo deste capítulo é compreender as concepções, os modelos da formação continuada de professores. Estudar sobre o objeto da formação de professores não é uma questão tão simples como parece, tendo em vista que existe um conjunto de concepções, que de acordo com os interesses do grupo são lhes atribuídos algumas denominações.

2.1 Formação Continuada de professores: uma abordagem conceitual

Etimologicamente, o termo “formação” advém do latim *formare*, que significa dar o ser e a forma, criar, organizar, estabelecer. A sinonímia descreve o termo como ato ou efeito de formar ou formar-se. Formar significa desenvolver, no sentido mais amplo da palavra. Assim, o termo formação pressupõe continuidade. Isto é, “a formação precisa ser concebida como um *continuum*, ou seja, um processo de desenvolvimento ao longo e ao largo da vida” (MACIEL; NETO, 2004, p.19). Essa ideia de *continuum* obriga ao estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo os sentidos e explicitando os significados ao longo de toda a vida do professor, garantindo ao mesmo tempo, os nexos entre a formação inicial, a continuada e as experiências vividas.

Desse modo, a formação continuada dos professores é considerada um fenômeno que acompanha toda a carreira profissional como um processo contínuo e permanente. Para Tardif (2002) o processo de aprender e ensinar começa muito cedo, mesmo antes da formação inicial do professor. Ferreira (2006) destaca que o fenômeno da formação de professores envolve um processo sem fronteiras, mas é algo delimitado, que tem contribuições familiares, os tempos escolares, a formação inicial, a atuação profissional enquanto professor. Para o autor, esses elementos são significativos na construção das imagens, crenças, ideias, conhecimentos e saberes sobre o ensinar e o que é ser professor e que constitui o docente, dando a ideia de um processo contínuo e permanente.

Isto mostra, que se constituir como professor, é um processo permanente que envolve um conjunto de experiências do qual esse profissional passou durante sua vida. Esse acúmulo de saberes ao longo do tempo, vai se reformulando e se reinventando como um mecanismo natural. O que faz com que os professores ao longo do tempo passem a pensar em qualificação para melhorar suas práticas educativas. Com isso vão em busca de formação continuada, pois muito não querem parar no tempo. Precisam evoluir e se transformar. Esse processo de busca, para alguns professores se manifesta mais rapidamente do que em outros.

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 estabelece no inciso II do art. 67 “que os sistemas de ensino deverão promover o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”, BRASIL (1996). Diante desta base legal, depreende-se a importância atribuída a formação continuada dos professores. O incentivo presente em leis e projetos incita a importância de se pensar este tipo de formação como elemento fundamental ao desenvolvimento profissional dos docentes. Assim, podemos afirmar que, a formação continuada de professores vem sendo considerada, do ponto de vista oficial, como um mecanismo importante para a qualificação do ensino.

Coité (2012) vê na formação continuada uma possibilidade de aprendizado que provoca o desenvolvimento da criticidade docente sobre sua própria atuação além de ser uma contribuição para sua formação pessoal além da profissional.

[...] A formação continuada pode contribuir significativamente para o desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo aos professores o desenvolvimento da autonomia para o aprendizado permanente, a reflexão crítica sobre a sua prática pedagógica e a sua transformação enquanto protagonista de seu processo de aprendizagem (COITÉ, 2012, p.115).

Nesta perspectiva, o autor sinaliza para a importância da formação continuada como algo imprescindível para a melhor atuação da prática docente, sobretudo pela sua proposta de autonomia, num processo positivo no desenvolvimento pessoal e profissional do educador, incentivando a reflexão crítica de si, como um mecanismo transformador no processo de ensino e aprendizagem deste e conseqüentemente do aluno.

Por sua vez Cavalcante (2007) busca analisar mais tecnicamente a formação continuada e, de certo modo, conceitua-a quando afirma que:

[...] Por formação continuada ou contínua, entendemos aquela que se dá ao longo da carreira profissional, após a aquisição da certificação profissional inicial. Vale ressaltar, porém, que não a concebemos somente como o somatório de cursos ou eventos de formação, mas, sobretudo, como reflexão sobre a própria prática, reflexão está articulada com as dimensões econômicas, sociais, políticas e culturais mais amplas em que essa prática se insere. Formação e prática fazem parte, pois, de um mesmo processo, são momentos interdependentes. (CAVALCANTE, 2007, p.56).

Como podemos observar, os autores Coité (2012) e Cavalcante (2007), ambos corroboram com o mesmo pensamento ao dar ênfase a ação reflexiva que a formação continuada pode proporcionar à prática docente, como processo indispensável na melhoria do ensino, principalmente, por possibilitar partir-se da própria prática docente transformando-a em seu objeto de reflexão crítica, mas indissociável de sua realidade vivenciada.

Em contrapartida, Fusari e Franco (2007) ao discorrerem sobre o conceito de formação continuada, prendem-se ao sentido de aperfeiçoamento da prática em virtude de uma formação inicial fragilizada, deficiente de conhecimentos atualizados ou ultrapassados em circunstâncias das constantes mudanças que ocorrem no âmbito educacional como um todo. Para esses autores, a formação continuada pode ser compreendida como uma “compensação de deficiências iniciais, isto é, a ela compete a ‘repor’ conhecimentos, atitudes e habilidades que carecem ou não foram trabalhadas na formação inicial” (FUSARI e FRANCO, 2007, p. 134). Em seguida, complementando esse conceito, Fusari e Franco (2007) apontam que:

[...] Outra seria a formação contínua como atualização do repertório de conhecimentos superados e envelhecidos pelo desgaste do tempo; ou ainda a formação contínua como elemento de aperfeiçoamento dos conhecimentos, ou seja, aperfeiçoar aquilo que já sabe, mas ainda precisa aprofundar. (FUSARI; FRANCO, 2007, p.134)

Diante do exposto, os autores conceituam a formação continuada como forma de “consertar” as lacunas deixadas por uma já obsoleta formação do docente, ou todo um contexto do processo de formação inicial que ficou “ultrapassado”. É uma forma de aperfeiçoar, de aprimorar os conhecimentos e as habilidades para o exercício pleno da prática pedagógica, buscando renovar as técnicas já superadas pelo tempo e desenvolver uma prática atualizada baseada no cumprimento do fazer pedagógico de forma contextualizada com a realidade escolar.

Partindo do pressuposto de que a formação inicial não se esgota em si mesma, a formação contínua apresenta-se para cumprir a função de articuladora entre a formação inicial e as mudanças, tanto no interior da escola como no sistema escolar como um todo, levando em conta a que formação continuada deve estar de acordo com as reais necessidades dos professores, bem como na relação baseada no diálogo, na colaboração entre todos os envolvidos e no bom planejamento político pedagógico, com vistas a melhorar o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, Gadotti (2011) enfatiza tal pensamento:

[...] a nova formação do professor deve estar centrada na escola, sem ser unicamente escolar, sobre as práticas escolares dos professores, desenvolver na prática um paradigma colaborativo e cooperativo entre os profissionais da educação. A nova formação do professor deve basear-se no diálogo e visar a redefinição de suas funções e papéis, à redefinição do sistema de ensino e a construção continuada do projeto político-pedagógico da escola e do próprio professor (GADOTTI, 2011, p.43)

As escolas precisam criar políticas voltadas para auxiliar os professores na sua formação contínua, tendo o coordenador pedagógico como articulador desse processo, o qual deve ser realizado na própria escola, tornando possível a todos discutirem sobre suas reais

necessidades e anseios, bem como debater sobre os problemas, as dificuldades enfrentadas no dia a dia em sala de aula, mas, sobretudo, sugerir possíveis soluções para esses desafios.

Dentre os benefícios que a formação continuada proporciona para os professores, destacam-se: criação de um processo de ensino mais atrativo para os alunos, garantindo um melhor engajamento nas aulas; Analisar e identificar os principais objetivos para alcançar um ensino de qualidade; Aderir as novas ferramentas de ensino, a exemplo das tecnologias e outras mídias; Participar da gestão escolar, visando a melhoria da qualidade do ensino; Planejar e organizar novas metodologias de ensino; Ampliar o processo de gestão de classe, entre outros.

Com o surgimento das novas tecnologias, novos conceitos, surgem também novos olhares, novas formas, novas percepções de se ver o mundo. Por isso, é necessário ampliar expectativas, rever conceitos e superar as barreiras que a aceleração do conhecimento traz consigo em seu bojo. As mudanças no mundo social e empresarial geram desafios que antes não existiam e estes influenciam direta ou indiretamente na Educação. E para superar estas barreiras, o docente deve ampliar seus conhecimentos, habilidades e competências, para assim atender as expectativas destes cenários de novas demandas.

Nesse contexto de constante transformação social, o professor, refletindo sobre sua própria prática, passa a compreender melhor sua realidade e permite em sua atuação docente que cada um construa seu próprio conhecimento com base em suas experiências e, “dentro desse enfoque o docente enfrenta necessariamente a tarefa de gerar novo conhecimento para interpretar e compreender a específica situação em que se move” (PEREZ GÓMEZ, 1998, p.373). No entanto, para enfrentar a nova e atual realidade social, a nova maneira de ler o universo e conseqüentemente as novas exigências educacionais, faz-se necessário que os professores adotem uma nova postura, rompendo paradigmas tradicionais, buscando aprimorar-se na busca permanente de associar a realidade vivida com o contexto dos quais se originam.

Os movimentos de transformações sociais fazem com que a educação escolar pareça uma máquina de absorção de novas tecnologias e de padrões comportamentais e isso apresenta ao professor como um ponto de motivação para que ele comece a repensar seu fazer pedagógico. Diante desse desafio a professor tem na formação continuada a oportunidades de expandir seu horizonte de conhecimento aumentando seu arcabouço da formação inicial, tendo em vista que nessa se enfatizavam outros momentos históricos.

Uma exigência hoje para os educadores é a formação didática. Ela se torna especial, pois, refere-se à complexidade da atividade docente, tendo relação intrínseca com a frágil formação inicial dos professores. A Didática, como importante área do conhecimento no campo educacional, possui o arcabouço teórico mais específico da atividade do educador. Segundo

Vasconcellos (2011), “[...] dominar bem uma área de conhecimento não nos faz professores, mas especialistas naquela área”. (VASCONCELLOS, 2011, p. 33). Portanto, a partir desse pressuposto, pode-se afirmar que o professor que domina determinada área do conhecimento é um especialista nessa área, logo, um professor que absorve a formação didática tende proporcionar uma grande melhoria de sua práxis por ser um especialista nessa área.

O Professor é uma ferramenta de grande relevância para a educação do país. Afinal, cabe a este profissional levar adiante uma educação que forma pessoas. Contudo percebemos o quanto precisam de apoio, e de condições de trabalho dignos de sua relevância. Infelizmente é uma das classes que mais enfrentam a desvalorização. São os baixos salários, as cargas horárias excessivas, a falta de estrutura das escolas, entres outros, que fazem com que o contexto de trabalho desse profissional seja menos favorecido. Essa visão é embasada por Martins e Pereira (2002) quando afirmam que:

O que tem ocorrido é uma política de desvalorização do Professor, prevalecendo as concepções que o consideram como um mero técnico reprodutor de conhecimentos, um monitor de programas pré-elaborados, um profissional desqualificado, colocando-se a mostra à ameaça de extinção do Professor na forma atual. A realidade retrata uma carreira quase inexistente, com condições de trabalho aviltadas, pouca retribuição financeira e discutível reconhecimento social. (MARTINS; PEREIRA, 2002, p. 113).

Contudo, não se pode ignorar as constantes mudanças que vêm ocorrendo no âmbito educacional. É preciso buscar novos saberes, estar receptíveis aos novos conhecimentos e as novas tecnologias que atualmente fazem parte da grande maioria da população escolar; sem esquecer dos menos favorecidos, como as “populações ribeirinhas”, entre outros que apesar da globalização avançada ainda se encontra à margem desse desenvolvimento tecnológico. Na frente desse desafio de globalizar todo esse conhecimento e democratizar a educação escolar está este profissional que labuta diariamente ainda que em condições não condizentes com a relevância de sua função.

No contexto da formação continuada, muitos modelos ao longo da história da educação têm se apresentado para soluções ou ideias que podem sustentar a formação continuada de professores. Dentre esses modelos temos: o modelo clássico; o modelo reflexivo e o modelo emancipatório político.

No tocante ao modelo clássico de formação, segundo Candau (2008) tem como premissa a “reciclagem” que, em sua visão, significa “refazer o ciclo” para que os professores se mantenham sempre renovados em relação à formação recebida anteriormente. Tal premissa pode ser interpretada a partir da ideia de que o professor já investido na carreira possa voltar a universidade para buscar novas formas de aprendizagem por meio de cursos, palestras ou

seminários que, de alguma forma podem contribuir para o seu desenvolvimento profissional, haja visto, as inúmeras dificuldades enfrentadas diariamente pelos professores.

A diversidade de necessidades dentro do espaço escolar é muito grande. Cada aluno apresenta uma bagagem cultural diferente e com isso surge a necessidade de desenvolver técnicas e estratégias inovadoras e significativas para lidar com essas diversidades; sem levar em conta as constantes mudanças na sociedade, o perfil dos alunos também passa por mudanças, e com isso automaticamente surge a necessidade de se criar e atualizadas metodologias de ensino que sejam aceitas pelo educando sem que haja um choque cultural. Como afirma Girardelo e Sartori *apud* Gadotti (2000):

[...] Os alunos vêm para sala de aula com a informação e cabe aos educadores fazer com que essa informação se torne conhecimento, para que a escola não seja vista como uma simples obrigação, mas como uma fonte de conhecimento intelectual numa perspectiva de futuro, para a formação de cidadãos que tenham a ética e a moral como princípio. (GIRARDELO; SARTORI *apud* GADOTTI, 2000, p.44)

Diante desse contexto a formação continuada toma a característica de organizadora da leitura de mundo que ao aluno traz consigo ao entrar na vida escolar, O professor que se apropria dessa formação tende a aperfeiçoar seu fazer pedagógico formando um novo ciclo de conhecimento construído pela reciclagem, ou melhor pela apreensão de novas habilidades e competências que contribuirão ainda mais em sua prática educativa.

Logo, o professor deve buscar constantemente aprimorar sua prática pedagógica, preparar-se para as transformações do mundo atual como afirma Lacerda (2011). O Professor está encontrando mudanças constantes. São as novas tecnologias que estão evoluindo num ritmo cada vez mais acelerado, o mundo científico passa rapidamente por novas descobertas apontando diferentes competências para atuar no campo educacional e, conseqüentemente, na sociedade mais ampla.

Portanto, é importante que o docente avalie sua própria conduta pedagógica, realizando uma autoavaliação, listando suas maiores competências, habilidades, e nível de conhecimento, e assim, possa buscar na formação contínua as novas metodologias que preencherão as lacunas de sua formação inicial ou as deixadas pelo avanço do conhecimento e que de fato essa formação continuada venha trazer significado na vida escolar, tanto do professor quanto do aluno.

O modelo prático reflexivo da formação continuada baseia-se no conceito da autoformação, isto é, tem como fundamento a ideia de que o próprio profissional (o professor) tem a responsabilidade de refletir sobre sua atuação docente. Esse modelo parte do conceito de

autorreflexão formativa, todavia, a colaboração de instituições superiores de ensino são as responsáveis nesse processo formativo organizando e estruturando as escolhas de metodologias para a formação na escola, principal lócus de formação. Segundo Perrenoud (1999):

A reflexão possibilita transformar o mal-estar, a revolta, o desânimo, em problemas os quais podem ser diagnosticados e até resolvidos com mais consciência, com mais métodos. Ou seja, uma prática reflexiva nas reuniões pedagógicas, nas entrevistas ou com a coordenação pedagógica, nos cursos de aperfeiçoamento, nos conselhos de classe, etc. Leva a uma relação ativa e não queixosa com os problemas e dificuldades (PERRENOUD, 1999, p. 68).

Para o autor, o processo reflexivo permite fazer um diagnóstico e um levantamento dos desafios que precisam ser enfrentados e se possível, dirimidos fazendo uso de metodologias capazes de dar significância ao contexto da sala de aula e do ambiente educacional como um todo

Diante do exposto, o professor deve, portanto, observar sua prática, meditar a respeito das necessidades e dificuldades apresentadas no dia a dia da escola e, voltar-se para si mesmo com uma análise franca e, acima de tudo, construtiva de sua prática, para que assim possa de fato buscar uma possível melhora em sua docência e o auxílio do coordenador pedagógico nesse contexto se faz necessário para que esse modelo de formação seja construído da melhor forma possível.

Quanto ao modelo emancipatório político pode-se destacar que o termo emancipar significa tornar-se livre e independente. Em se tratando de modelo de formação contínua, pode-se definir como modelo emancipatório político aquele que *a priori* deve conscientizar o docente acerca de seu papel como agente político da sociedade em que vive, principalmente, sobre sua postura diante das transformações da prática educativa. O modelo emancipatório político de formação continuada visa criar um professor que assume sua posição como agente transformador do meio, que não adota postura neutra. De acordo com afirmação de Nóvoa (2002):

A formação contínua alicerça-se na dinamização de projectos de investigação-ação nas escolas, passa pela consolidação de redes de trabalho colectivo e de partilha entre os diversos actores educativos, investindo a escola como lugares de formação. A formação contínua deve estar finalizada nos “problemas a resolver”, e menos em “conteúdos a transmitir” [...]. (NÓVOA, 2002, p.40)

Segundo essa afirmação, o autor confere à formação continuada o objetivo de consolidar o trabalho coletivo e de democratizar a ação educativa. Para isso, o profissional docente precisa conscientizar-se de sua importância na prática pedagógica para que o processo

formativo se desenvolva harmoniosamente. Nesse aspecto, a autonomia do professor deve ser estimulada para que se construa momentos sempre propícios ao fazer pedagógico.

Analisando a formação continuada no seu modelo emancipatório político sob a “luz freiriana”, ressalta-se aqui a importância do diálogo como “prática libertadora” que tem na relação professor/aluno as bases para fundamentar um processo de construção alicerçado na intercomunicação e intersubjetividade que visa uma educação mais democrática onde toda problematização gera temas com objetivos a serem alcançados com a construção do conhecimento necessário nascido n contextualização de sua realidade.

Portanto, essa configuração confere a importância do diálogo para a formação de sujeitos autônomos, empoderados, conscientes de seus direitos e deveres para com a sociedade, não conformados com a realidade em que estão inseridos. Mas sujeitos ativos, compromissados em ofertar uma educação de qualidade, que forme cidadãos livres e conscientes de seu lugar em sociedade.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

É concordância de estudiosos, pesquisadores que a formação continuada adequada dos professores é essencial para melhorar a qualidade do ensino. Professores bem qualificados são mais capazes de identificar as necessidades individuais dos alunos, adaptando suas técnicas de ensino para fornecer as habilidades e conhecimentos específicos requeridos para o seu nível de desenvolvimento. eles também são capazes de motivar os alunos, mantendo-os engajados com o conteúdo passado e incentivando-os a se desenvolver cada vez mais.

Além disso, os professores são responsáveis por estabelecer e manter um padrão de comportamento adequado na sala de aula. eles auxiliam no desenvolvimento da autodisciplina e do senso de responsabilidade entre os alunos. Por fim, os educadores têm responsabilidade moral de instruir seus alunos sobre as normas sociais relevantes.

Esta seção teve como propósito realizar uma incursão acerca das políticas públicas educacionais atuais de formação continuada para professores da Educação Básica. Nessa lógica, procuramos fazer uma discussão sobre a configuração dessas políticas como estratégia na melhoria da qualidade do ensino, ao mesmo tempo se propõe apresentar através de uma análise de documentos, nacionais e locais, bases legais que preconizam a formação continuada de professores. Nessa investigação, o corpus de análise debruça-se sobre as bases legais para implementação da política de formação continuada, nesse sentido, fizemos buscas no sitio do MEC, no sentido de identificar o conjunto de programas que compõem esse quadro de políticas, bem como procuramos fazer uma análise sobre os documentos oficiais dos programas, bem como consultamos literaturas que vem analisando e discutindo tais políticas.

Em nível nacional analisaremos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, o Plano Nacional de Educação – PNE Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, a Rede Nacional de Formação de Professores - RENAFOR, Programa Nacional de Formação Inicial. Já em nível local analisaremos documentos como a Política de Formação Continuada de Professores da Educação Básica do Estado do Amapá, Plano Estadual de Educação. O propósito é apresentar um panorama atual das políticas de formação continuada implementadas pelo Ministério da Educação e do Estado do Amapá como mecanismos de impacto na melhoria da qualidade da Educação Básica.

Com relação ao enfoque sobre as *políticas públicas de formação de professores* nos debruçaremos acerca dos estudos de Carvalho (1992), Azevedo (2003); Lopes (2007); Dourado (2008); GATTI (2008 - 2011); Colares e Bryan (2011); Santos (2011); Maués e Camargo (2012); Barreto (2015), Colares e Newton (2013), Cunha e Krasilchik (2012), Brasil (2014).

O quadro de análise foi elaborado considerando os procedimentos da análise de conteúdo propostos por Bardin (1997). Assim, direcionamos o olhar para o conteúdo das mensagens presentes nos textos dos documentos selecionados e dos programas de formação, com a finalidade de codificar, categorizar e tematizar os núcleos temáticos. O processo de análise se deu a partir de dois níveis. No primeiro momento fazemos uma análise do tema da formação continuada à luz dos documentos oficiais. No segundo momento da pesquisa, fazemos uma análise descritiva sobre a configuração da política de formação continuada para professores da educação básica em curso no Brasil como estratégia para a melhoria da qualidade do ensino.

A partir de tais análises chegamos a identificar no âmbito do Ministério da Educação 10 programas em curso, como política implementada pelo órgão federal concernente a formação continuada de professores da Educação Básica, aos quais mostram suas finalidades e a que diversidade de profissionais se direcionam, chegamos a concluir que tais programas se coadunam com os aspectos propostos nos documentos oficiais.

3.1 O que dizem as pesquisas sobre as políticas públicas de formação de professores?

Com relação ao enfoque sobre as *políticas públicas de formação de professores* nos debruçamos acerca dos estudos de Carvalho (1992), Azevedo (2003); Lopes (2007); Dourado (2008); GATTI (2008 - 2011); Colares e Bryan (2011); Santos (2011); Maués e Camargo (2012); Barreto (2015), Colares e Newton (2013), Cunha e Krasilchik (2012), Brasil (2014).

Para Azevedo (2003, p. 23), “política pública é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões” Considerando a temática desse estudo, pontuo ainda a expressão políticas públicas educacionais que diz respeito a tudo aquilo que o governo faz ou deixa de fazer em termos de educação escolar; isto é, são as decisões do governo que têm incidência no ambiente escolar enquanto local de ensino-aprendizagem (AZEVEDO, 2003). Segundo Dourado (2008, p. 893), as políticas voltadas para a educação envolvem “[...] complexos processos de sua regulação e regulamentação, bem como da relação entre a proposição e materialização das ações e programas direcionados aos sistemas educativos [...]”.

Neste sentido, as políticas de formação de professores devem ser analisadas e refletidas a partir de um contexto histórico, econômico e social, sendo que as mudanças do papel da educação variam em função das tendências educacionais contemporâneas. Nessa perspectiva, Vieira (2006) discute os cenários da reforma da formação. Cenários que segundo ele impulsionaram a considerar a política educacional como manifestação da política social,

sendo o estado em suas diferentes instâncias nas representações do poder público uma referência nesse sentido. Por sua vez, as organizações da sociedade civil como sindicato e outras instituições pressionam para que estas políticas aconteçam, são estas forças que provocam as discussões, os debates e as reflexões no sentido de fazer acontecer. O autor faz reflexões acerca das políticas dessa formação a partir de três cenários: consolidação do processo de globalização, redefinição das reformas de organização do estado e o fortalecimento do papel das agências internacionais.

É indiscutível a importância atribuída ao professorado como elemento central na qualidade da educação. Pesquisas e estudos são confluentes ao apontar “a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida” (GATTI, 2011). A autora aponta, que são muitos os desafios para que isso se concretize, enquanto políticas educacionais, uma vez que:

A formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil. No entanto, as condições de trabalho, a carreira e os salários que recebem nas escolas de educação básica não são atraentes nem recompensadores, e a sua formação está longe de atender às suas necessidades de atuação. Considerando o papel dos professores na qualidade da educação, é preciso não apenas garantir a formação adequada desses profissionais, mas também oferecer-lhes condições de trabalho adequadas e valorizá-los, para atrair e manter, em sala de aula, esses profissionais (GATTI, 2011, p. 11).

Desde o início dos anos e 1990, as políticas públicas em educação que vem se efetivando no contexto da América Latina e em particular no Brasil, através das reformas, tem interferido substancialmente na configuração das políticas de formação docente. Nesse contexto, é possível perceber que essas influências nas políticas públicas educacionais têm como pano de fundo, os discursos internacionais que têm se configurado em torno da formação docente no contexto mundial através das intenções propostas pelos Organismos Internacionais como o Banco Mundial (BM), OCDE, UNESCO, BIRD, FMI, principalmente pós Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien na Tailândia, em 1990. Isto implica reconhecer de acordo com Colares e Newton que:

[...] não podemos desconsiderar que as reformas ocorrem sob orientação de organismos internacionais. Como exemplo: As políticas emanadas do Banco Mundial para a Educação na América Latina e no Caribe, alinhadas na IV Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (1990), e definidas, após outros encontros, na V Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Santiago (1993), são visíveis na Lei nº 9.394/96, que estabeleceu o Plano Nacional de Educação para o Brasil, cujas metas decenais, direcionou o sistema educacional para as demandas do mercado de trabalho e instaurou a formação continuada no próprio serviço, inclusive com cursos à distância (COLARES; NEWTON, 2013, p. 3).

Isto mostra que tanto os discursos, quanto os aparatos legais da educação no Brasil assumiram em seu contexto expressões dessas regulações dos Organismos Internacionais como: *Formação permanente, profissionalização docente, competência técnica e autonomia*, que segundo Colares e Newton (p.1), “converteram-se nas palavras-chave no discurso e nos textos legais”. O que na compreensão de Silva (2012, p.165) é foco “uma formação profissional que requer renovações institucionais, metodológicas, teóricas, ético-moral e mecanismos de divulgação do conhecimento”.

Desse modo, a formação continuada dos professores brasileiros passou a ter contornos específicos quanto a sua significância para o desenvolvimento profissional do professor, bem como um tema central e de importância significativa na constituição das políticas educacionais no Brasil, como forma de enfrentamento dos problemas educacionais, bem como um dos mecanismos e estratégias para a melhoria da qualidade da educação.

Sobre estas considerações, Colares e Newton (2013) enfatizam que “a formação continuada diz respeito às atividades desenvolvidas para o aprimoramento do profissional da educação por meio de cursos, participação em reuniões, congressos, seminários e outras ações de natureza formativa”. Nessa lógica, a formação dos professores é percebida atualmente por pesquisadores e legisladores como aspecto crítico no que concerne à reforma da educação. No contexto brasileiro, é um tema quase/ou sempre recorrente na questão da melhoria da qualidade da educação. O que tem provocado grandes olhares de pesquisadores nessa área seja em estudos relacionados à formação inicial, assim como a formação continuada dos professores.

O olhar que se tem sobre a realidade da educação básica brasileira, é que ela enfrenta problemas quanto à questão do ensino e conseqüentemente aos processos de aprendizagem. Pesquisas constantes fazem referência que muitos fatores têm corroborado para o fraquejamento da educação brasileira, tanto no que se refere aos seus níveis quanto as suas modalidades de ensino.

Nas tentativas que se faz de identificação das causas mais imediatas da situação em que a escola pública encontra-se hoje, surgem com bastante evidência: as condições objetivas de trabalho do professor, quais sejam, os baixos salários, a alta carga horária de permanência em sala de aula, as classes com número excessivo de alunos e a necessidade de deslocamento para completar a carga horária; a formação inadequada dos professores, através de cursos que não oferecem as possibilidades mínimas de instrumentalização para a prática docente, tanto no que diz respeito ao conhecimento específico, como no que diz respeito ao conhecimento pedagógico; a falta de material didático diversificado e de boa qualidade disponível para o professor (CUNHA; KRASILCHIK, 2012, p.1)

No Brasil, pesquisas também vêm desenhando um retrato não animador no que se refere aos cursos de formação que tem como finalidade a atualização dos professores, isto é,

tem mostrado que os cursos disponibilizados não têm atingido satisfatoriamente o objetivo esperado, uma vez que os índices da educação no Brasil não se alteraram mesmo com uma política pública voltada para a formação dos professores em nível superior. Isto não é suficiente, precisa de uma estrutura que dê condições para que os professores desenvolvam com mais qualidade suas atividades. Esta realidade se refere tanto aos cursos que se destinam a preparação dos professores, quanto àqueles voltados a sua atualização.

A pesquisa de Freitas (2007) também é pertinente e traz contribuições importantes a esta discussão, em seu trabalho “*A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada*”, se propõe a examinar as políticas recentes para a formação dos profissionais da educação. Analisou as ações do governo brasileiro no período de 2006-2010, onde destaca principalmente o fortalecimento da Universidade Aberta do Brasil e a nova CAPES como agência reguladora da formação de professores. A autora é enfática ao afirmar que:

As soluções dos problemas relativos à formação dos professores não estão vinculadas a questões técnicas, nem sequer a grandes proposições teóricas. Elas se articulam com a possível e devida apropriação, pelo Estado, dos resultados dos estudos dos pesquisadores que têm orientado os educadores, seus movimentos e entidades no debate sobre os princípios e os fundamentos da formação (FREITAS, 2007, p. 1207).

A autora enfatiza que a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida. Uma vez que conjuntamente a formação inicial e continuada, os planos de carreira, as condições de trabalho e a valorização desses profissionais, entre outros aspectos, ainda são desafios para as políticas educacionais no Brasil.

Corroboram ainda para essa discussão o trabalho de Maués e Camargo (2012) que discute sobre os “*Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB*”, onde enfatizam que a aprovação da Lei n° 9.394/1996 ensejou, dentre outros fatores, a edição de novos marcos regulatórios manifestados através de orientações que definem políticas e recomendações sobre o trabalho e formação docente o que também ensejou formulações a esse respeito no Brasil com relação ao processo de expansão no ensino superior.

De acordo com as autoras, “os marcos regulatórios sinalizam para a adoção de medidas que requalifiquem os cursos de formação de professores, além de soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais, na gestão, financiamento e avaliação da educação, orientações que interferem diretamente na formação e no trabalho que esse profissional desenvolve (MAUÉS; CAMARGO, 2012, p.149). Nesse contexto, para as autoras:

Uma nova regulação das políticas educacionais tem sido adotada nos países ocidentais, com a emergência de processos formativos que possam atender às necessidades econômicas e sociais na contemporaneidade, representadas, dentre outros aspectos, pelo processo de reestruturação produtiva. Com isso, inúmeras mudanças começam a ser gestadas, em âmbito internacional, na organização do trabalho e da formação docente articuladas ao novo contexto societário. Esse fato demanda a definição de marcos regulatórios que orientem os processos de escolarização, que incluem, evidentemente, a atuação do docente, em especial daquele que desenvolve atividades na educação básica (MAUÈS; CAMARGO, 2012, p.150).

As autoras procuram analisar em seu trabalho, as políticas de formação docente na atualidade, através dos marcos regulatórios definidos nessas políticas, além das principais ações desencadeadas por meio da Política Nacional de Formação, do Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e Prova Nacional de Concurso para Ingresso na Carreira Docente, as quais repercutem significativamente na expansão da educação superior no que diz respeito à formação de professores. Maués e Camargo (2012) enfatizam ainda, que os marcos regulatórios sobre a formação de professores no Brasil relacionam-se com uma política de desenvolvimento econômico que aponta a capacitação em nível terciário como elemento fundamental para que os países possam alcançar um patamar de destaque no cenário internacional.

O texto de Barreto (2015) vem corroborar nessa discussão das políticas públicas de formação continuada de professores, uma vez que discute sobre *Políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil*, destaca os embates contemporâneos. O trabalho retoma achados de dois grandes estudos realizados sobre a condição docente no Brasil, realizados sob o patrocínio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), respectivamente em 2009 e 2011, e discute implicações das políticas de formação de professores, problematizando-as à luz de dados recentes, de novas ações de governo nesse campo e das interfaces com outras dimensões das políticas educacionais no contexto atual.

A pesquisa destaca que os professores são o terceiro subgrupo ocupacional mais numeroso no Brasil. Para atender aos 51 milhões de alunos da escola básica, existem por volta de dois milhões de professores, e que de acordo com a pesquisa, 80% deles desenvolvem suas atividades no setor público. Não surpreende, portanto, que, para prover a qualificação de uma categoria profissional tão numerosa, os próprios processos da formação de docentes venham exercendo um forte papel impulsionador do crescimento do ensino superior no Brasil.

Um marco regulatório decisivo para a formação docente nas últimas décadas tem sido a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (Brasil, 1996). Acompanhando a tendência mundial, ela determina que os professores de todos os níveis educacionais sejam formados em curso superior. Não sem motivo, a mesma lei passa a considerar a educação a distância (EaD) como modalidade de educação formal em todos os níveis de ensino, o que favorece a expansão da formação docente exigida (BARRETO, 2015)

Barreto (2015) enfatiza que embora a certificação em curso superior esteja generalizando-se no país entre todos os docentes, a melhoria da qualidade da educação básica não se modifica apenas pela nova titulação dos professores. Há problemas decorrentes das características assumidas pela expansão dos cursos e que também decorrem de sua qualidade.

Colares e Bryan (2011) também somam com suas pesquisas uma vez que objetivam analisar as *Políticas de regulação de formação continuada de professores no Brasil e na Argentina* com base em documentos analisados pelos autores sobre as políticas orientadas para a formação continuada a partir da década de 1990 considerando sua regulamentação legal.

No caso da Argentina, a Lei Federal de Educação (1993) que estabelece a Rede de Formação Docente Continuada e a Lei de Educação Nacional (2006) que institucionaliza o Instituto Nacional de Formação Docente. No Brasil, a Lei Nº. 9394/96 e a Rede Nacional de Formação Continuada. As análises desses documentos permitiram os autores a afirmar que as políticas públicas educacionais no âmbito da formação continuada, em ambos os países, foram ampliadas, porém, há necessidade de processos dinâmicos e contínuos visando a organização de diretrizes coesas e unificadas para a efetiva qualificação de professores.

Os autores concluem em seus estudos que, nas políticas de reformas dos sistemas educativos, tanto na Argentina como no Brasil, é possível reconhecer as influências dos discursos internacionais sobre a formação dos docentes, principalmente após a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. Nesse contexto, expressões como Formação permanente, profissionalização docente, competência técnica e autonomia, converteram-se nas palavras chaves no discurso e nos textos legais desses países (COLARES e BRYAN, 2011, p.01).

O texto de Santos (2011) resulta de uma pesquisa bibliográfico-documental, onde traz significativas contribuições a esta discussão, cujo objetivo da pesquisa foi discutir a *formação continuada de professores no âmbito das políticas educacionais implementadas no Brasil a partir da década de 1990*. O estudo revelou que a formação continuada é advogada como importante instrumento de melhoria da qualidade do ensino e de valorização do magistério. Assim sendo, um conjunto de medidas foram criadas para favorecer a concretude da formação continuada.

No estudo, a autora conclui que no âmbito dos documentos de caráter mandatário (LDB e PNE) definem princípios e diretrizes comuns no tocante à formação continuada do professor, sobretudo no que se refere ao fortalecimento de um discurso que advoga a melhoria da qualidade do ensino como decorrência de um intenso processo de qualificação docente. Além

disso, destaca que os documentos evidenciam uma vinculação da formação continuada com o processo de atualização do professor às necessidades da sociedade contemporânea.

Na análise da pesquisadora, esse quadro contribuiu para proliferação de diferentes ações e programas de formação continuada, que, não raramente, cumpriram a tarefa de simplesmente certificar os professores e/ou preencher lacunas de uma formação inicial considerada insuficiente. Em decorrência disso, ainda segundo a autora, houve uma aceleração no crescimento do mercado da formação continuada e o fortalecimento de uma perspectiva de formação em serviço.

A exemplo de análise a autora enfatiza que no âmbito do documento orientador da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica - RENAFOR*, encontrou dois movimentos. O primeiro, tem a ver com constituição de um sistema de formação continuada, que visa articular Ministério de Educação, sistemas de ensino e universidades, estreitando assim, o diálogo entre instituições mantenedoras e formadoras.

O segundo movimento, de cunho epistemológico, busca o desenvolvimento de uma concepção de formação continuada como um processo crítico-reflexivo sobre o fazer docente. Na visão da pesquisadora, ambas questões, apesar de verbalizarem um discurso propositivo, estão imbuídas de contradições e ambiguidades que, às vezes, denotam práticas que se pautam por ações pontuais, as quais submetem a formação continuada a uma lógica “mercantil” e técnico-instrumental.

Por fim, a autora conclui em suas análises, que os documentos revelaram a vinculação entre qualificação docente e valorização do magistério. A esse respeito, os discursos presentes nos documentos analisados indicaram determinados avanços nessa questão, principalmente, quando sugerem a criação de um piso salarial profissional e condições adequadas de trabalho. Mas, na prática, os profissionais da educação permanecem reivindicando ações políticas que valorizem a educação e a formação de professores, com críticas às condições de trabalho.

Sem desconsiderar a importância dos investimentos feitos no campo da formação continuada, parece ser necessário ampliar as reflexões sobre os princípios, finalidades e pressupostos teóricos subjacentes às políticas de formação continuada que estão sendo implementadas. Convém lembrar que permanece a defesa da profissionalização dos professores, mediante uma sólida formação e a alteração de suas condições de trabalho.

Com relação aos estudos de Garrido e Carvalho (1995) sobre a avaliação dos cursos de formação de professores implementados no Brasil através de políticas públicas, isto é, tanto aqueles destinados à sua preparação, como aqueles voltados para a sua atualização, vêm sendo

considerados insatisfatórios. Destacam que a não integração da Universidade com as Escolas de Ensino Fundamental e Médio e entre os estudos teóricos e a prática docente têm sido apontados por pesquisadores em Educação, no mundo todo, como algumas das causas, entre outras, desta ineficiência. Um motivo comumente lembrado pelas pesquisadoras é que a separação entre pesquisadores que pensam e propõem projetos inovadores e professores, que na condição de consumidores, não são chamados a refletir sistematicamente sobre o ensino para modificar o seu desempenho e para adaptar propostas inovadoras.

Segundo Caldeira (1993), a maior parte dos conhecimentos que os docentes recebem nos cursos de formação inicial ou permanente, ainda que possam estar mais ou menos legitimados academicamente, não foram produzidos nem legitimados pela prática docente. Desse modo, o autor destaca que os conteúdos e a forma de os desenvolver foram definidos de fora, o que explica a relação de exterioridade que os docentes estabelecem com eles. Nessa lógica:

Desde os anos 90, o Ministério da Educação e Cultura (MEC), em parceria com os sistemas de ensino estaduais e municipais, vem implementando novos programas de formação continuada para os profissionais da educação básica, em especial para os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Coube ao MEC a elaboração e implementação de um conjunto de dispositivos legais, de caráter regulatório, com o objetivo de promover o desenvolvimento de uma agenda de formação continuada em nível federal, estadual e municipal (SANTOS, 2012 p.1-2).

No que toca ainda sobre o *eixo políticas públicas de formação de professores*, recorreremos aos estudos de duas pesquisas de ampla abrangência sobre as ações governamentais para a formação de professores. Uma delas foi coordenada por Gatti, Sá Barreto e André (2011), e se configura como um estado da arte sobre as políticas voltadas para os professores no Brasil. As autoras, além de fazerem um minucioso exame documental sobre as propostas e ações para a formação e a carreira docente, também apresentam um estudo de campo no qual analisam ações implementadas por alguns Estados e municípios brasileiros com esse objetivo.

A outra pesquisa, coordenada por Davis, Nunes e Almeida (2011, p. 7), teve como objetivo “[...] identificar como se configuram, atualmente, as ações de formação continuada de professores em diferentes estados e municípios brasileiros [...]”. Os dois trabalhos têm aspectos comuns, como, por exemplo, terem sido realizados no âmbito da mesma instituição de pesquisa, haverem selecionado algumas secretarias municipais e estaduais de educação das cinco regiões do país e elegerem para estudos ações governamentais caracterizadas como diferenciadas na formação e na valorização do professor. As amostras utilizadas pelas autoras de ambos os trabalhos são representativas e os estudos apresentam contribuições no que se refere aos impactos que essas políticas vêm provocando na educação e no contexto das escolas brasileiras,

mas mostram também as lacunas deixadas por essas políticas no que se refere aquilo que ainda não foi efetivado. Mas que segundo as pesquisadoras trazem grande importância para a discussão sobre a formação e a carreira do professor no Brasil.

Os levantamentos de informações realizados pelas autoras revelam a existência de práticas inovadoras, tanto no processo de formação continuada dos professores, quanto na valorização do trabalho e no incentivo à carreira. Elas também fazem menção a aspectos que necessitam ser considerados na melhoria das condições profissionais dos professores, como, por exemplo, o problema da formação continuada baseada em cursos realizados de maneira descontextualizada da escola, pois, “[...] de modo geral, ainda prevalece uma concepção de formação transmissiva, que se desenvolve sob a forma de palestras, seminários, oficinas, cursos rápidos [...]” (GATTI, SÁ BARRETO, ANDRÉ, 2011, p. 198). Ressaltam, também, a falta de informações concretas sobre o impacto da formação continuada na prática do professor em sala de aula. Não obstante, essas constatações, há iniciativas de várias Secretarias de Educação no país que estão adotando práticas que visam a romper com essa forma de promover a formação continuada dos professores (DAVIS; NUNES; ALMEIDA, 2011).

Gatti (2011) enfatiza que nos últimos anos no Brasil, a esfera governamental em nível federal, por ter percebido “grande dispersão e a fragmentação das políticas docentes no país, bem como os descompassos entre os programas de formação para o magistério a cargo das instituições de ensino superior (IES) e as demandas da educação básica”, vem direcionando um conjunto de ações, com a finalidade de promover a sua articulação, particularmente no âmbito das instituições públicas, em busca de assegurar uma educação de qualidade como direito de todos. Elas visam a fazer face à demanda pela formação inicial em nível superior exigida pela Lei nº 9.394/1996, (LDB) e pela formação continuada, demanda essa que implica o atendimento de milhares de docentes e a diversificação da oferta, segundo as etapas e as modalidades da educação básica, as características dos alunos e as necessidades regionais e locais.

Nesse sentido, o MEC tem formulado políticas públicas de Formação continuada para professores no sentido de melhorar a qualidade do ensino, pois acredita que através dessas ações supri determinadas lacunas deixadas no processo da formação inicial dos professores. Gatti, Nunes e Almeida (2011, p. 52) a esse respeito assevera que ultimamente que ultimamente o Ministério da Educação tem procurado assumir uma postura incisiva em nível federal, no sentido de responsabilizar o poder público pelo desempenho e pela carreira dos professores da educação da básica. Ele vem desenhando e colocando em prática uma política de formação docente que tem como premissa instituir um sistema nacional de educação.

A ideia é envolver as instituições públicas de educação superior e as secretarias de educação estaduais ou municipais na formação em serviço dos professores da educação básica. Em regime de colaboração entre os entes federados, tal política propõe-se a contribuir para a construção de uma prática docente qualificada e para a afirmação da identidade e da profissionalidade dos docentes (GATTI; NUNES; ALMEIDA 2011, p. 52)

A Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério de Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, disciplina a atuação da Capes, em regime de colaboração com os entes federados, no fomento a programas de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, a fim de, entre outras finalidades: apoiar a oferta e a expansão de cursos por IPES ; identificar e suprir necessidades de formação das redes e sistemas públicos de ensino e promover a equalização nacional de oportunidades de formação; promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação; ampliar oportunidades de formação para atendimento às políticas de atenção à diversidade (GATTI; NUNES; ALMEIDA, 2011).

O Decreto apresenta 12 princípios, dos quais podem ser destacados: a formação docente como compromisso público de Estado; a colaboração constante entre os entes federados; a importância de o projeto formativo nas IES refletir a especificidade da formação docente e assegurar a organicidade ao trabalho das diferentes unidades que concorrem para a formação; a articulação entre teoria e prática, entre formação inicial e continuada; o reconhecimento da escola como espaço necessário de formação inicial e continuada; e a consideração dos diferentes saberes e da experiência docente (GATTI; NUNES; ALMEIDA, 2011).

Gatti, Nunes e Almeida (2011) assevera que os objetivos da Política Nacional de Formação devem ser alcançados por intermédio da criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e por ações e programas específicos do MEC. Os Fóruns são órgãos colegiados que têm como finalidade organizar, também em regime de colaboração entre os entes federados, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica. Das quais suas atribuições estão em torno de: elaborar e acompanhar planos estratégicos com base no diagnóstico e na identificação das necessidades de formação do magistério das redes públicas, apoiado no censo escolar da educação básica; articular ações, otimizar recursos e potencializar esforços em interação com os sistemas de ensino e instituições formadoras sediadas no estado.

Em pesquisa realizada no site do Ministério da Educação no ano de 2021, nas buscas realizadas na aba referente à política de formação continuada de professores foi possível

encontrar os seguintes programas que compõem o conjunto de ações promovidas pelo órgão enquanto política pública, com relação ao enfrentamento dos problemas que afetam diretamente a educação como: *Formação no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC; O ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR; Proinfo integrado; e-proinfo, Pró-letramento, Gestar II, Rede nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR*. Política estas que vem sendo colocadas em prática, mas que pelos dados do índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB não tem tido efeitos positivos na educação, pois os dados em todos os níveis da Educação Básica continuam baixíssimos.

Enfim, no que toca as discussões acerca das políticas públicas de formação continuada podemos perceber que há um número significativo de trabalhos e pesquisas que direcionam seu olhar para essa questão. O que nos leva a concluir que é um tema instigante e que está a na agenda do dia e das ações governamentais, mas que ainda precisa ser amplamente discutido para que tenhamos a possibilidade de melhor tirar conclusões e de preferência acertadas.

No Sessão que segue centralizo minhas análises sobre três políticas de formação continuada de professores: A RENAFOR, PNE de 2014 e o PROFIC. Nosso objetivo é saber como essas políticas vem se estruturando no contexto da educação brasileira e seus reflexos na melhoria da qualidade da educação.

3.2 Políticas Públicas de formação continuada de professores no Brasil

Num contexto de uma sociedade volátil, são inúmeros os aspectos que passam a exigir dos professores uma atualização constante, o que coloca a formação continuada do professor, como uma necessidade fundamental, tendo em vista uma sociedade que a todo o momento vem promovendo mudanças rápidas nos conhecimentos, na tecnologia, bem como na dinâmica do trabalho. A esse propósito Gatti (2009, p.92) enfatiza que “por isso, compreender e discutir a formação, as condições de trabalho e carreira dos professores, [...], se torna importante para a compreensão e discussão da qualidade educacional de um país, ou de uma região”.

As políticas brasileiras estabeleceram, no que se refere à formação de professores que esta deve se dá em nível superior em cursos de licenciatura plena para o exercício da docência na educação básica. A LDB (Lei n.9.394/96), art. 87, §4º, definiu também que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados ou formados por

treinamento em serviço”. A instituição da década da educação e a exigência de cursos superiores de licenciatura plena para os professores da educação básica fazem com que os cursos de formação desses profissionais se expandissem de forma significativa a partir da segunda da década de 1990.

Alguns cursos de formação, no entanto, não são de qualidade aceitável, o que pode vir a ocasionar uma deformação da concepção de formação continuada, considerando-a uma forma de corrigir problemas da má formação inicial. É o que sinaliza o relatório Jacques Delors ao asseverar que “a qualidade do ensino é determinada tanto ou mais pela formação contínua dos professores do que pela sua formação inicial”. Nessa mesma perspectiva, na década de 1980, veicularam-se inferências no sentido de que a formação de professores em certos países não tinha incidências positivas sobre o sucesso escolar. Assim, recomendou-se que, ao invés de cursos universitários, fossem oferecidas várias modalidades de treinamento, pois o treinamento aumentaria a eficácia pedagógica, sobretudo após alguns anos de experiência no ensino.

No que tange à formação continuada, a LDB preconiza no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim”. Tal perspectiva amplia o alcance da formação continuada, incluindo os cursos de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado.

Se a formação inicial é uma exigência legal, a formação continuada do profissional da educação é uma necessidade e um direito garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 para que se tenha uma educação de qualidade. Podemos então compreender que a formação continuada está relacionada ao desenvolvimento do profissional da educação que tem direito, como indivíduo de atualizar-se permanentemente para um bom desempenho e comprometimento com o seu trabalho.

Para tanto, são quatro os principais aspectos a serem levados em conta na formação dos professores, conforme o texto da Lei: adequação aos diferentes níveis e modalidades de ensino; associação entre teorias e práticas; aproveitamento da formação e experiências anteriores. Piletti (2014, p.174 e 175) caracteriza aspectos essenciais na formação continuada como enfatizados a seguir:

Com relação aos Níveis e modalidades de ensino o autor assevera que “o nível ou modalidade de ensino tem seus próprios objetivos que devem ser considerados na formação do educador [...]”. Todavia esses objetivos devem estar constantemente presentes na formação dos educadores, de modo a multiplicar as oportunidades de compreensão e discussão deles.

No que se refere as *Fases de desenvolvimento dos educandos Pillete (2014)* destaca que a idade cronológica não é o critério único nem o mais seguro para se determinar a fase de desenvolvimento de qualquer indivíduo. Na verdade, segundo o autor os critérios a serem considerados são diversos como o físico, mental, emocional, social, moral etc. por isso é preciso muito cuidado na classificação das crianças segundo as fases de desenvolvimento. Neste caso observa-se a importância na formação do professor o conhecimento sobre o desenvolvimento do indivíduo. Para o autor, nenhuma classificação deve ser rígida e fechada. De qualquer maneira, a formação do professor deve ter características apropriadas aos estágios básicos do desenvolvimento humano – infância, adolescência, idade adulta -, conforme o caso.

No que toca a Associação *entre teorias e práticas*, Píleti (2014) menciona que a formação dos professores tem sido excessivamente teórica, levando-os a enfrentar muitas dificuldades quando assumem a educação de uma turma de alunos. De acordo com ele é claro que a teoria é importante, mas admite que ela deve sempre ser informada pela prática, pelos problemas reais que os professores terão de enfrentar na sala de aula. Por isso mesmo, a Lei admite a capacitação em serviço dos educadores. Isto é, ao mesmo tempo, que exercem suas atividades educativas, poderão ser orientados por profissionais mais experientes, que discutirão com eles as maneiras mais apropriadas para desenvolver o processo de ensino-aprendizagem em cada circunstância.

O autor dá destaque também ao *Aproveitamento da formação e experiências anteriores*. Para ele trata-se de algo difícil, visto que geralmente, a formação prioriza mais a influência externa do que a inspiração interna do indivíduo, mas de fundamental importância, já que qualquer ação será tanto mais segura e eficaz quanto mais tiver por base a experiência passada.

De igual modo, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação.

3.2.1 A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores – RENAFOR

O Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores foi instituído pelo Governo Federal no mês de junho de 2003, através da Portaria de nº 1403. Na

compreensão de Verdun (2010) em sua dissertação de Mestrado em que faz análise sobre a rede Nacional de Formação Continuada de professores enfatiza que esta ação nasceu em parceria com o programa Toda Criança na Escola, este tinha como finalidade um conjunto de políticas, cujo objetivo era reverter o quadro diagnosticado pela avaliação nacional, que foi proposto tendo em vistas os dados apresentados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB sobre os baixos índices de desempenho dos alunos no Brasil. Os dados segundo a autora mostravam que 59% das crianças da 4ª série do Ensino Fundamental não adquiriram os conhecimentos e as competências básicas de leitura, e 52 % não adquiriram os conhecimentos matemáticos apropriados a essa faixa.

A Portaria 1403 preconiza que o Sistema de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica compreenderia:

I - O Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais; II os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e III a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

Essa portaria no entender de Santos (2017) vem ratificar a continuidade das regulações da reforma neoliberal já em curso no cenário da formação de professores no Brasil. No entender da autora essa portaria “evidencia um enfoque de formação e profissionalização docente que se vincula a uma perspectiva de avaliação baseada na certificação de competências. [...] tomar os créditos obtidos por meio de avaliações como elemento de progressão na carreira profissional, bem como regular o sistema de ensino”.

Para Verdum (2010) o Exame Nacional de Certificação era direcionado a todos os professores e sua finalidade estava em conceder Certificado Nacional de Docência aqueles profissionais que passassem no referido exame. O propósito do exame era verificar os conhecimentos, competências e habilidades dos professores e demais educadores em exercício nas redes de ensino, dos concluintes dos cursos normais de nível médio, e dos concluintes dos cursos de licenciatura oferecidos pelas instituições de ensino superior. Os professores certificados receberiam a Bolsa Federal de Incentivo à Formação Continuada, cuja concessão seria regulamentada por lei federal.

A Rede Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação destinar-se-ia à ampliação dos meios de formação de professores e ao desenvolvimento de tecnologia educacional, com o objetivo de que todos os docentes, que tivessem interesse, pudessem obter o certificado nacional. (VERDUM, 2010, p. 65)

No mesmo ano dessa proposta de formação continuada é lançado pelo Ministério da Educação - MEC o Edital n.º 01/2003 da Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - SEIF/MEC, que tinha como objetivo receber propostas de universidades brasileiras da qual tivesse interesse em participar dessa proposta para constituir centros de formação continuada, desenvolvimento de tecnologia e prestação de serviços para as redes públicas de ensino. O propósito era a ideia de integrar a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação Continuada de Professores da Educação Básica, nos termos da portaria 1403/03. As diretrizes para essa proposta do Exame de Certificação deveriam levar em consideração o que estava preconizado pelas matrizes propostas pela SEIF, as quais foram aprovadas em um embaraçado debate, em que sofreu verdadeiras críticas, mas assim mesmo foram aprovadas. As referidas críticas insurgiram a partir do momento em que as propostas sobre o exame de certificação não passaram por um amplo debate anterior por professores, pelos sistemas de ensino e instituições formadoras (VERDUM, 2010).

Entidades educacionais como ANFOPE, ANPED fizeram fortes críticas a Portaria 1403. Essas críticas tiveram como argumento ao formato de avaliação adotado pelo governo como forma única de avaliar o desempenho dos professores da qual estaria baseado no modelo de competência, da ideia de ranqueamento, da qual favorece o individualismo e a competição. As críticas nessa perspectiva buscavam mostrar que essa proposta não considerava a dimensão coletiva do trabalho dos professores, as particularidades locais e regionais, bem como a articulação do trabalho dos professores, o projeto pedagógico das instituições escolares e suas reais necessidades para realização da proposta, e a gestão do sistema de ensino da qual estão vinculados o professor e a escola. Essa ideia é reforçada por Santos (2017), quando afirma que:

A implantação de um sistema de certificação e avaliação, embora pontue ações do MEC no campo da valorização e formação de professores, foi vista pelo movimento dos educadores como possibilidade de gerar um clima de individualização de responsabilidades sobre cada professor, acirrando a competitividade na escola. (SANTOS, 2017, p.7)

Tendo em vista estas críticas das entidades representativas do contexto educacional, a SEIF fez algumas modificações na proposta “apresentando as matrizes não como referências para o Exame de Certificação, mas como matrizes para a formação continuada, aproximando-se, assim, das entidades acadêmicas, a fim de construir consensos que lhe permitissem encaminhar a proposta por matrizes” (VERDUM, 2010, p.66).

Assim, em maio de 2004, por meio da Portaria n.º 1179, que revoga a Portaria n.º 1403, o MEC define como política para Educação Infantil e Ensino Fundamental a

instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, tendo como seus principais componentes os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados e a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, cujo objetivo deveria ser o de desenvolver tecnologia educacional e a ampliação de oferta de cursos e outros meios de formação docente (VERDUM, 2010, p.66)

Barros (2017) em sua dissertação de Mestrado da qual seu objeto de estudo trata sobre a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores assevera que esta proposta, como foi batizada, foi criada em 2004, já no regime de Educação a Distância - EaD, elaborado por IES e sob indução do MEC com metas de “[...] articular a pesquisa e a produção acadêmica à formação dos educadores, processo que não se completa por ocasião do término de seus estudos em cursos superiores” (BRASIL, 2006, p.3). Destaque para o reconhecimento de que o educador não se forma por completo, mas, sim ao longo da vida e o protagonismo docente no “sucesso” da educação. Nesse sentido podemos analisar que, a Rede “é, ao mesmo tempo, programa de formação continuada (à distância) de professores e programa de incentivo à pesquisa em instituições credenciadas” (BARROS, 2017, p. 73).

O modelo de premiação por desempenho, nos processos de avaliação dos professores, contribuiria para a negação das dimensões indissociáveis do trabalho docente, na medida em que desconsidera a realidade concreta na qual se insere o professor. Além disso, uma perspectiva de avaliação, que se constitui como mecanismo de classificação, cultuaria a competição e o esforço individual de cada professor como promotores da qualidade na educação. Esses fatores convergem para o entendimento de que os professores são responsáveis pelo seu desenvolvimento profissional, assim como levariam ao afastamento da ideia da formação continuada como direito e como processo coletivo e solidário, distanciando-se dessa forma das ideias preconizadas pela LDB e pelo PNE (SANTOS, 2017, p. 7-8).

Como forma de operacionalizar essa política, o MEC, tendo em vista a colaboração que foi realizada através de convênios de propostas com um conjunto de Universidades brasileiras e centros de Pesquisa, em 2005 instituiu a Rede Nacional de Formação de Professores de Educação Básica. Verdum (2010) destaca que as universidades que já tinham sido selecionadas pelo edital de 2003 continuaram, mas que deveriam atender as exigências da nova portaria. Referida autora destaca que “o MEC havia recebido 156 propostas das universidades e, entre elas, foram recomendados 19 projetos de Centros de Pesquisa, para atender as cinco áreas consideradas prioritárias pelo ministério, em função dos dados obtidos a partir do SAEB” (2010, p. 66).

O documento de 2005, que trata da REDE, mostra como está configurado a participação de cada colaborador do programa das quais são os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação (universidades federais, estaduais e comunitárias responsáveis

pela elaboração dos projetos), com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. No mesmo documento é apresentado também como se deu a formação dos centros de Pesquisa. Num primeiro momento foi feita a seleção das Universidades através do Edital N.º 01/2003/MEC, no segundo momento foi a celebração de convênios. No terceiro momento foi a execução que ficou a cargo do Ministério da Educação e de um Comitê Gestor que é formado por um coordenador do Centro, representante da Universidade e Representante da Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC.

Importa destacar que o número de Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da REDE chegam a um total de 19 das quais estão distribuídos por área de especialidade e 19 as universidades responsáveis pelo desenvolvimento da REDE. Com relação a especialidade de Alfabetização e Linguagens, são 5 Centros e 5 Universidades envolvidas (UnB, UFMG, UEPG, UFPE e UNICAMP). Na especialidade sobre Educação Matemática e Científica estão envolvidos 5 centros de Pesquisa e Desenvolvimento e 5 Universidades (UFES, UFPA, UFRJ, UNISINOS, UNESP). No que toca especialidade Ensino de Ciências Humanas e Sociais é responsabilidade de 3 Centros de Pesquisa e 3 Universidades das quais estão envolvidas (UFAM, UFC, PUC/MG). No que se refere a especialidade Artes e Educação Física, da qual estão responsáveis 3 Centros e 3 Universidades (UFRN, UFRGS, PUC/SP). E por fim a especialidade sobre Gestão e Avaliação da Educação está distribuída a 3 Centros de Pesquisa e 3 Universidades (UFBA, UFJF, UFPR).

No edital nº 01/2003 – SEIF/MEC são preconizadas as ações que devem ser desenvolvidas pelos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento, das quais são:

1. Desenvolvimento de programas e cursos de formação continuada de professores e gestores para as redes de educação infantil e fundamental, a distância e semipresenciais, incluindo a elaboração de material didáticos para a formação docente (livros, vídeos, softwares);
2. Desenvolvimento de projetos de formação de tutores para os programas e cursos de formação continuada;
3. Desenvolvimento de tecnologia educacional para o ensino fundamental e a gestão de redes e unidade de educação pública;
4. Associação a instituições de ensino superior e outras organizações para a oferta de programas de formação continuada e a implementação de novas tecnologias de ensino e gestão em unidades e redes de ensino. (BRASIL, 2003)

A ideia da proposta é que os Centros de pesquisa e Desenvolvimento se mantenham em permanente articulação entre si com as Instituições de Ensino Superior, os quais tem a incumbência de criar materiais com o propósito de instruir e orientar os cursos que serão desenvolvidos à distância, bem como os cursos presenciais. A ideia de acordo com Verdum (2010) é que os centros e as IES possam desenvolver suas ações em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. Essa articulação é um elemento constante no

documento das orientações de 2005 para que as IES possam realizar a formação e a produção de materiais didáticos do programa. Barros (2017) a esse respeito destaca que:

A aplicação das propostas se dá por meio de cursos e materiais visando a Educação Básica, inclusive, o conteúdo supracitado corresponde ao catálogo de 2006 da Rede ou “Orientações Gerais”, contendo, de cada universidade, o que elas oferecem enquanto contribuição para formação continuada de professores. Segundo o próprio catálogo, envolveram-se na elaboração dos materiais, os chamados Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, instalados em 19 IES, o Ministério da Educação, entidades e associações consideradas “da área” e secretarias de educação estaduais e municipais (BRASIL, 2008), ou seja, os professores, principal alvo da formação continuada, não tiveram peso nas decisões.

Na compreensão de Barros (2017) no que se refere ao aspecto normativo com relação a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, “não há lei que institucionaliza a Rede, mas, há regulamentação para vários dos procedimentos operados por tal organização, trata-se de uma ação descentralizada, monitorada pelo MEC, mas, que ainda precisa de maior compreensão enquanto iniciativa do Estado”. O autor conclui em suas análises que a Rede, não pode ser considerada como uma política, mas segundo ele, “um programa educacional do Estado, deve-se investigar qual o interesse do governo em promover a Rede” (BARROS, 2017, p. 74). Outro aspecto a considerar é a forma de articulação que é estabelecida pela Rede. Ainda de acordo com Barros (2017), esse processo se desencadeia a partir do momento em que

Uma repartição do Núcleo Estratégico do Estado (MEC), combina-se com setor de serviços não-exclusivos do Estado (Universidades e Instituições de Ensino Técnico) por meio de seleção via edital que, para a Rede, subsidia dentro das universidades selecionadas, centros de pesquisa e desenvolvimento financiados pela CAPES e chega aos sistemas de ensino descentralizados por meio do Plano de Ações Articuladas, no sentido de procedimento burocrático (BARROS, 2017, p. 74).

O MEC, neste contexto, tem o papel de promotor da descentralização dos produtos que serão elaborados pelas Instituições de Ensino Superior, bem como órgão fiscalizador através da Secretaria de Educação Básica. As questões burocráticas com relação que estão relacionadas aos materiais produzidos para usufruto da Rede ficam a cargo do Plano de Ações Articuladas - PAA. Barros (2017) ao analisar as Orientações Gerais para Aplicação dos Instrumentos, que estão previstas no documento de 2008 enfatiza que:

Correspondente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o Plano de Ações Articuladas se constitui enquanto procedimento burocrático proposto pelo MEC, mas, de adesão voluntária por parte dos municípios no qual o dirigente municipal de educação, técnicos da secretaria municipal de educação e representantes dos diretores de escola, dos professores da zona urbana e da zona rural, dos coordenadores ou supervisores escolares, do quadro técnico-administrativo das escolas, dos Conselhos Escolares e, quando houver, do Conselho Municipal de

Educação após diagnóstico com base em dados oferecidos pelo próprio Ministério, envolvendo dados demográficos e educacionais, estabelecem um planejamento via internet que necessita de aprovação do respectivo prefeito e retorna ao MEC para aplicação do que foi proposto. Destaque para as vias pelas quais o Ministério orienta os agentes envolvidos com a educação pública municipal a propor ao prefeito o tal planejamento. Tal medida pode ser interpretada enquanto reflexo da descentralização de poder, mesmo considerando a hierarquia do poder executivo, no caso. (BARROS, 2017, p.74-75)

Especificamente no caso da Rede, as prefeituras analisam os produtos da Rede e estabelecem convênio mediante o Plano de Ações Articuladas. A partir de então, passam a receber os produtos elaborados pelos centros de pesquisa e desenvolvimento e os aplicam em suas unidades escolares.

Vale ressaltar que foram criados especificamente três documentos com relação a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. O primeiro é o Manual de acompanhamento, de prestação de contas e de produtos, de 2004. Para Barros (2017) “O primeiro documento escolhido corresponde aos procedimentos que a Rede visa tomar, portanto, possui caráter burocrático, diferentemente dos documentos que virão a seguir, mais pomposos esteticamente e carregados de princípios e propaganda”. O segundo documento foi criado em 2005 que trata das Orientações Gerais, o texto é dedicado aos sistemas de ensino, IES, professores e demais envolvidos na formação de professores no Brasil. Barros (2017) sintetiza esse documento da seguinte forma:

No primeiro capítulo, o documento afirma que a Rede tem o início de seu desenvolvimento em 2003. Considera os Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação parceiros na empreitada que visa: “[...] oferta de programas de formação continuada, bem como [...] implementação de novas tecnologias de educação e gestão em unidades escolares e sistemas estaduais e municipais” (BRASIL, 2005, p.9). Afirma que os professores são os sujeitos do processo educativo. Segundo o Dicionário Soares Amora (2009): “sujeito adj. 1. Dependente. 2. Sem vontade própria; 3. Obediente; 4. Exposto; sm 5. Indivíduo indeterminado; 6. Deprec. Indivíduo qualquer; tipo; 7. Gram termo da oração a respeito do qual se afirmar ou nega alguma coisa.” Logo, o protagonismo docente é heroico, contudo, passivo, aquele que sofre o verbo. Ainda que argumentos desta leitura ditem que nem tudo é tão milimetricamente pensado numa escrita, tal como o documento, o discurso está intrínseco, subentendido e, se houverem múltiplas interpretações, esta é uma. (BARROS, 2017, p. 78)

É neste documento que aparece segundo o item 4.1, os objetivos da Rede Nacional de Formação de Professores, que são:

Institucionalizar o atendimento da demanda de formação continuada; Desenvolver uma concepção de sistema de formação em que a autonomia se construa pela colaboração, e a flexibilidade encontre seus contornos na articulação e na interação; Contribuir com a qualificação da ação docente no sentido de garantir uma aprendizagem efetiva e uma escola de qualidade para todos; Contribuir com o desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes; Desencadear uma dinâmica de interação entre os saberes pedagógicos produzidos pelos Centros,

no desenvolvimento da formação docente, e pelos professores dos sistemas de ensino, em sua prática docente; Subsidiar a reflexão permanente na e sobre a prática docente, com o exercício da crítica do sentido e da gênese da sociedade, da cultura, da educação e do conhecimento, e o aprofundamento da articulação entre os componentes curriculares e a realidade sócio histórica; Institucionalizar e fortalecer o trabalho coletivo como meio de reflexão teórica e construção da prática pedagógica.

E o terceiro documento é o que faz referência as Orientações Gerais de 2006. No entender de Barros (2017) ao fazer análise nesse documento enfatiza que ele trata do distanciamento entre a Universidade, ou seja, o Ensino Superior e a Educação Básica, onde é destacado que entre esses dois níveis há uma lacuna, principalmente no que toca o trabalho desenvolvido nas IES e as realidades das escolas brasileiras. Tratam nesse documento como uma problemática constate na educação o que segundo o documento precisa ser superado. É o que esperam da Rede. O documento também faz referência sobre a atualização dos produtos da Rede, com os convênios mantidos entre as IES. Para Barros o texto que introduz o documento não se diferencia do que está no texto introdutório do documento de 2005, “entretanto, o catálogo detalha cada produto e serviço já com os Centros nomeados, endereçados e com contatos próprios”.

Vale pontuar que a Rede nacional de Formação Continuada de Professores na configuração é uma proposta de formação de política pública que ao nosso ver conta com uma estrutura muito grande de parceiros, que vai desde os maiores Centros de pesquisa e Desenvolvimento, como da participação das maiores Rede de Universidades do Brasil, tendo como foco qualificar o professor da educação básica como fim de melhorar a qualidade do ensino, mas nesse contexto percebemos, que a apesar de todos esses esforços feitos e realizados percebemos que ainda são graves os problemas da educação no Brasil, principalmente no que toca aos índices de desenvolvimento da educação básica em todas as regiões do país bem como na fragilidade das políticas de formação continuada que ainda não dialogam suas propostas com aqueles que estão de alguma forma a frente desse processo na educação básica que são os professores.

Pode-se concluir, que com a implantação da Rede Nacional de Formação Continuada vem trazendo algumas questões inovadoras dos últimos tempos, tendo em vista aspectos relacionados a duas questões pouco percebidas e valorizadas nas propostas anteriores de formação. A primeira está na institucionalização da formação continuada, por meio dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, pertencentes às universidades públicas e a construção de uma perspectiva de formação continuada que propugna o desenvolvimento de uma atitude investigativa e reflexiva sobre a prática profissional e a valorização do próprio local de trabalho como espaço da formação.

3.2.2 A Formação Continuada de Professores no Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005/2014

O mais novo Plano Nacional de Educação, com efeito, foi sancionado pela Presidente Dilma Rousseff a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que "Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências" (BRASIL, 2014). O PNE 2014-2024 em vigor é composto por 20 metas e 254 estratégias, e apresenta em seu art. 2º o enunciado das seguintes diretrizes:

(I) erradicação do analfabetismo; (II) universalização do atendimento escolar; (III) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; (IV) melhoria da qualidade da educação; (V) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; (VI) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; (VII) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; (VIII) estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; (IX) valorização dos (as) profissionais da educação; (X) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

A formação inicial e/ou continuada é mencionada em várias metas do PNE, muitas vezes de forma secundária, relacionada com a meta em uma das estratégias para designar uma necessidade de formação específica. A Meta 1, que trata da Educação Infantil prevê na estratégia 1.8 “[...] promover a formação inicial e continuada dos/as profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior [...]” (BRASIL, 2014).

Na Meta 3, que trata do Ensino Médio e aumento da taxa de matrícula neste nível de ensino, prevê como primeira estratégia, uma renovação curricular e do ensino, e indica a necessidade de uma formação continuada de professores. O mesmo acontece com a Meta 4, que trata na estratégia 4.3 da educação para grupos com necessidades especiais e prevê o fomento de “[...] formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas e de comunidades quilombolas [...]” (BRASIL, 2014). A Meta 5 refere-se à alfabetização de crianças até o terceiro ano e, para isso, promete na estratégia 5.6 promover e estimular a formação inicial e continuada de professoras (as) para a alfabetização, articulada com programas de pós-graduação *stricto sensu* (HYPÓLITO, 2015).

A Meta 7 trata da melhoria da qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, entendida como melhoria do fluxo escolar e de aprendizagem, fixando médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, por isso, talvez, faça várias

menções à formação, como necessidade para a melhoria do ensino. Na estratégia 7.4 aponta a auto avaliação das escolas, e a necessidade de um instrumento para esta avaliação a fim de orientar dimensões, tais como o planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática.

A estratégia 7.5 indica a necessidade de planos de ações articuladas, voltadas à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, dentre outros aspectos pedagógicos e físico-materiais para a expansão da rede escolar. As estratégias 7.26 e 7.33 fazem, respectivamente, referência à formação específica para a educação no campo, de indígenas e comunidades quilombolas, e à capacitação de professores e professoras para atuarem na formação de leitores, de acordo com o Plano Nacional do Livro e da Leitura.

A estratégia 7.34 fala de um “programa nacional de formação de professores e professoras”, sem deixar muito evidente o tipo de programa, somente refere-se a uma política de preservação da memória nacional. As Metas 9 e 10 tratam da Alfabetização, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional. Em ambas as metas está previsto um incentivo à formação específica, seja para a educação de analfabetos ou para a EJA articulada com a educação profissional (HYPÓLITO, 2015).

A Meta 12 define como uma prioridade da Educação Superior Pública a formação inicial de professores, em especial para o Ensino de Ciências e Matemática e outras áreas específicas. Em outra estratégia desta meta, novamente prevê-se a formação para atender populações do campo, indígenas e quilombolas, o que aparece em várias partes do PNE.

O PNE 2014-2024, com foco nas Metas 15 e 16, por tratarem da questão da formação inicial e continuada de professores. O texto corrobora com questões discutidas nos documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 ao centrar a formação na pedagogia das competências, cujos atributos são utilitaristas, na medida em que caracteriza o trabalho do professor como forma de administrar as práticas pedagógicas, atribuindo-lhe o lugar de “tarefeiro” (KUENZER, 1999), bem como nas Diretrizes. Ao estabelecerem um novo perfil docente, centrado no desenvolvimento de competências, em cursos que enaltecem a prática em detrimento da teoria, ao defender a noção de “simetria invertida” o que, entre outros aspectos,

[...] evidencia a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas [...] (BRASIL, 2001, p.30-31).

O PNE opta por modelos de formação docente que “valorize (m) a experiência prática”, como expresso na estratégia 15.3, retomando a lógica de valorização dos “saberes da experiência” em detrimento de conhecimentos da área de atuação profissional. O processo de formação continuada presente mais largamente nas Metas 15 e 16 encontram-se organizadas na primeira em 13 estratégias, buscando:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

Observa-se que conforme consta no plano, a meta 15 versa a respeito da política nacional de formação dos profissionais da educação. O documento propõe que, no prazo de um ano de sua vigência, seja instituída em regime de colaboração. E, na segunda em seis estratégias voltadas para com o intuito, propõe-se, por meio da meta 16:

Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014).

Na visão de Azevedo e Magalhães (2015, p. 23) em suas pesquisas que tratam sobre “Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente” em que analisam o Plano Nacional de Educação, asseveram que “juntas, essas Metas propõem diversas ações, legislando sobre os modelos de formação inicial e continuada, a valorização da carreira do magistério, o processo de mercantilização da formação para o trabalho docente”

Para a realização dessas metas, dentre as propostas, encontram-se as seguintes estratégias: realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos estados, do Distrito Federal e dos municípios; ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e demais profissionais da educação básica. Piccinini et al. (2014, p. 1586) a esse respeito enfatiza que essas metas estabelecidas no PNE,

[...] abrem caminho para que novas diretrizes curriculares sejam postuladas a partir de antigos, e de novos, interesses expressos no Plano. A definição de áreas prioritárias para os investimentos e processos de formação, por exemplo, permite antever tensões e embates sobre o sentido da formação para o trabalho docente.

A União desempenha papel fundamental nesse processo, uma vez que deve coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LDB – Lei n.9394/96). No entanto, a mesma lei atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13). Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz jus a um plano de carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada, objetivando a produção de uma educação de qualidade.

A Meta 16 pretende induzir uma política de formação que atinja 50% dos professores da educação básica, em nível de pós-graduação, e garantir formação continuada a todos nas suas respectivas áreas. Dentre as estratégias para atingir tal meta consta: um planejamento para dimensionar a demanda por formação continuada e fomentar a oferta pelas instituições públicas; a consolidação de política nacional de formação de professores da educação básica; a oferta ampliada de bolsas de estudo para pós-graduação; o fortalecimento da formação por meio das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura (HYPOLITO, 2015, p. 524).

A estratégia 16.1 do PNE, por exemplo, prevê o dimensionamento da demanda por formação continuada em regime de colaboração (Federal, Estadual e Municipal), contudo, nada é dito sobre as formas e em que condições se fará a formação continuada.

Dados do Censo Escolar de 2014 mostram que somente 31% dos docentes da Educação Básica têm pós-graduação. Um dos grandes entraves para a melhoria da qualidade da Educação, a formação continuada é uma grande aliada para suprir as lacunas deixadas pela formação inicial. Portanto, estabelece que, até 2024, metade dos professores da Educação Básica sejam pós-graduados. Além das mesmas estratégias estabelecidas pela meta 15, está prevista a oferta de materiais didáticos e pedagógicos suplementares, expandindo os acervos disponíveis para os professores da rede pública. Intenções estas previstas nas estratégias 16.6 e 16.3 do referido documento.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Nesta seção é apresentada a análise documental sobre o cenário das políticas públicas no estado do Amapá e apresentar os dados e análise da pesquisa de campo desenvolvidas junto a coordenadores e professores do Programa de Aprendizagem do Amapá. Com relação a análise documental foram analisados o as competências do Núcleo de Formação Continuada do Amapá – NUFOC, Plano Estadual de Educação e Lei Programa de Aprendizagem do Amapá. Com relação a pesquisa de campo são apresentadas as percepções dos professores e professores sobre a construção da Política de Formação Continuada do PAAP para a prática educativa.

4.1 O cenário das políticas públicas de formação continuada de professores no estado do Amapá

No que toca a questão da formação continuada de professores, o Estado do Amapá estabeleceu Lei nº. 1.230 de 29 de maio de 2008, que passou a preconizar o novo organograma da Secretaria de Estado da Educação – SEED. Neste mecanismo legal, criou o Núcleo de Formação Continuada – NUFOC, núcleo este que tem a responsabilidade de realizar o diagnóstico das unidades administrativas e escolares da SEED com relação às necessidades de formação continuada. Como pode ser observado no que preconiza o Artigo 64 da Lei nº. 1.230/2008, no que se refere as competências desse núcleo que estão em:

Art. 64 Ao Núcleo de Formação Continuada compete:

I – Realizar, nas Unidades Administrativas e Escolares da Secretaria de Educação, levantamento e diagnóstico das necessidades de formação continuada para os profissionais da Educação e formular proposta para atender estas necessidades, mantendo banco de dados atualizado.

II – Promover estudos aos profissionais da educação, visando qualificação, aperfeiçoamento e valorização destes profissionais;

III – articular parcerias com a Escola de Administração do Amapá - EAP e com a Secretaria de Estado de Administração - SEAD, e demais instituições públicas e particulares, com objetivo de compatibilizar os programas e projetos de Formação Continuada, conforme a Legislação vigente;

IV – Coordenar, executar e avaliar as ações voltadas para a valorização e a elevação do nível de qualificação dos profissionais que trabalham no sistema educacional;

V – Elaborar, gerenciar, monitorar, executar e avaliar os Planos, Programas e Projetos relativos ao desenvolvimento das atividades de formação inicial e continuada para os profissionais do Sistema Educacional;

VI – Apoiar, participar e/ou elaborar da execução e avaliação de Programas, Projetos e Ações de aperfeiçoamento e especialização desenvolvidas pela SEED e/ou em parceria com entidades de Ensino Superior ou Instituições especializadas Públicas e Privadas;

- VII – apresentar a Coordenadoria de Recursos Humanos a relação das demandas capacitadas e/ou habilitadas para certificação dos cursos realizados;
- VIII – Propor à coordenadoria de Recursos Humanos o aprimoramento das ações do Núcleo junto aos demais setoriais da SEED, quando detectar problemas na execução e operacionalização dos programas;
- IX – Manter a disposição dos órgãos de controle externos e internos, cópia da documentação comprobatória proveniente da execução física de programas, convênios, contratos, acordos e outros instrumentos firmados entre a Secretaria de Educação e outros órgãos da administração pública Federal, Estadual e Particular, cuja ação estiver sob responsabilidade do Núcleo de Formação Continuada, visando subsidiar a prestação de contas e/ou relatórios solicitados. (AMAPÁ, 2008, p. 39-40)

Ao que se percebe são muitas as incumbências ao núcleo de formação continuada, mas, no entanto, pouco ou quase nada tem se efetivado dentro deste núcleo enquanto política pública de formação continuada de professores, uma vez que durante a visita realizada pelo pesquisador junto ao núcleo, não encontramos nenhum documento que subsidiasse uma política organizada e estruturada de formação continuada para os professores do Estado do Amapá.

No processo de buscar algo mais elaborado de uma política de formação no Estado do Amapá fizemos uma análise no Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá. Este Plano foi organizado no limite proposto pela política nacional com relação a organização da política de Estado. O Plano Estadual de Educação do Amapá Lei nº1.907 para o decênio 2015 a 2025 foi sancionado pelo governador do Estado Waldez Góes no dia 24 de junho de 2015. O referido Plano é constituído de 26 Metas e 314 estratégias. Em seu art. 2º são destacadas as suas diretrizes:

- I - fortalecimento da sustentabilidade socioambiental; II - respeito mútuo entre as pessoas e cultivo à coexistência com os demais seres vivos; III - difusão do respeito aos direitos humanos e à diversidade; IV - elevação dos aspectos humanísticos, científicos, culturais e tecnológicos do Estado; V - melhoria da qualidade do ensino; VI - formação escolar voltada para o trabalho e para a cidadania; VII - universalização do atendimento escolar; VIII - erradicação do analfabetismo; IX - promoção da gestão democrática da educação; X - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; XI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; XII - valorização dos profissionais da educação. (AMAPÁ, 2015, p. 1)

No que toca a questão da formação continuada, o Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá, esta matéria aparece nas metas 18, 19 e 20. No tocante a meta dezoito o PEE tem como premissa:

- Formular e implementar política de formação inicial e continuada, em cooperação com os Municípios, que possibilite qualificação integral dos profissionais da Educação Básica, nos aspectos técnico-científico, psico-afetivo e socioambiental, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio à formação. (AMAPÁ, 2015, p. 19)

Para alcançar referida meta o Plano Estadual de Educação estabeleceu algumas estratégias no sentido de alcançar tais finalidades, como:

Implementar a partir de 2016 programa estadual de formação inicial e continuada a todos os profissionais da Educação Básica, em regime de cooperação com os demais entes federados, assegurando o acesso à Graduação e à Pós-Graduação (lato e stricto sensu); Garantir junto às IES públicas e ao IFAP, oferta permanente de vagas nos cursos de Graduação e de Pós-Graduação, com a finalidade de atender à formação inicial e continuada de profissionais da Educação Básica; Desenvolver formação continuada para a valorização da vida, buscando cooperação entre as Secretarias de Estado, dos Municípios e ONGS, que fortaleça o entrelaçamento da dimensão cognitiva com a dimensão afetiva, no ensino estadual, tendo como objetivo a progressiva redução da violência na Escola, na comunidade, no Município e no Estado e a redução do estresse durante o trabalho escolar; Atingir, em colaboração com a União e os Municípios, até 2024, formação em nível Superior para 100% dos docentes que atuam nas redes pública estadual e municipais, assegurando o acesso, a permanência e a aprendizagem, por meio de programas de apoio e auxílio financeiro, quando necessário.

Para verificar se estas metas estão sendo buscadas fomos até o site da SEED, verificar se há em curso a partir de 2016 alguma ação que contemple processos formativos continuados para os professores da educação básica, mas não encontramos nada a respeito. O que o Estado do Amapá ainda não avançou sobre esta questão. O que encontramos foram os convênios com relação a políticas de formação inicial, no caso do PARFOR que desde o ano de 2009 vem sendo promovida essa parceria com a Universidade Federal do Amapá, Instituto Federal de Educação e Tecnologia do Amapá- IFAP e a Universidade do Estadual do Amapá- UEAP.

O PEE também faz referência a formação continuada na Meta 19, onde estabelece a garantir, em regime de colaboração com a União e os Municípios, no prazo de um ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, política estadual de formação aos profissionais da educação, assegurado, especialmente, que todos os docentes da Educação Básica possuam formação de nível Superior, obtida em Curso de Licenciatura, na área de conhecimento em que atuam, conforme estabelecido no Art. 62 da LDB. No que toca a este aspecto, faz referência na estratégia 19.12 desta meta “Implantar com apoio da União, política estadual de formação continuada aos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, no prazo de um ano de vigência deste Plano” (AMAPÁ, 2015, p. 20); bem como preconiza também na estratégia 19.15 da meta 19 que vai:

Assegurar aos educadores, gestores e técnicos que atuam nos estabelecimentos penais, acesso a programas de formação inicial e continuada, levando em consideração as especificidades da clientela, bem como da política de execução penal estabelecida no País. (AMAPÁ, 2015, p.20)

Observa-se que na meta 19 do referido Plano todas as estratégias estabelecidas, tem como pano de fundo estabelecer parcerias e apoio junto à União para fomentar a política de formação continuada. O que chama a atenção é que este estabelecimento da meta já é um retrato mais do que passado, pois o Estado do Amapá vem desenvolvendo políticas de formação continuada de professores a reboque dos programas oficiais do Governo Federal como os programas já citados anteriormente pela coordenadora do Núcleo de Formação Continuada - NUFOC da Secretaria de Estado da Educação do Amapá- SEED, onde foi taxativa ao enfatizar que os Estado do Amapá não tem uma política própria dedicada a formação continuada de professores, não tem um norte e nem um caminho, as ações se dão de forma muito compartimentada e isoladas. Na verdade, não sabemos quais realmente são estas formações, não existe um registro para que situemos tais ações.

Importa destacar também que o plano Estadual ao fazer referência aos professores que atuam nos estabelecimentos penais do estado o acesso a programas de formação continuada, dos quais tais programas de formação e vem levar em consideração a clientela a qual os professores trabalham. A estratégia chega a ser interessante, mas o plano não faz referência nenhuma quais são esses programas e como serão desenvolvidos. O plano faz apenas menção, mas não traz algo mais concreto na estratégia.

Outro destaque com relação a formação continuada de professores aparece na Meta 20 que tem como propósito:

Formar, em nível de Pós-Graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) dos profissionais da Educação Básica, até o último ano de vigência do Plano Estadual de Educação-PEE, garantindo a formação continuada em sua área de atuação, considerando necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (AMAPÁ, 2015, p. 20)

Para alcançar essa referida meta do plano, foram elaboradas seis estratégias, tais como:

- 20.1). Realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação inicial e continuada e fomentar a respectiva oferta por parte das IES Públicas, de forma orgânica e articulada às políticas de formação do Estado e dos Municípios;
- 20.2). Consolidar política estadual de formação de profissionais da Educação Básica, definindo diretrizes que delimitem áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- 20.3). Expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas, de literatura e de dicionários, em seus vários suportes e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em LIBRAS e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os profissionais da educação da

rede pública de Educação Básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;

20.4). Criar e implantar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos docentes da Educação Básica das redes Estadual e Municipais, disponibilizando gratuitamente, materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;

20.5). Criar programa de financiamento de bolsas de estudo para Pós-Graduação lato e stricto sensu que contemple todos os profissionais da Educação Básica, até o final da vigência do Plano Estadual de Educação-PEE;

20.6). Fortalecer a formação dos docentes de escolas públicas de Educação Básica, por meio de apoio da União, na implementação dos eixos de ação do PNLL e na instituição de programa estadual de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Percebe-se que as estratégias da meta 20 empreendidas pelo PEE tendo focalizam um planejamento colaborativo com relação a formação continuada junto a IES públicas para atender as demandas que necessitam de formação, bem como um aparelhamento entre as políticas de formação do Estado e do Município. Nesse conjunto, percebemos que o propósito é poder delimitar e desenvolver uma política de formação em que ataquem áreas prioritárias, instituições formadoras, assim como processo para certificar. O Plano Estadual de Educação também destaca a expansão de programas de suporte de materiais e acervos culturais, que serão disponibilizados aos professores da Rede pública da Educação Básica.

Referido plano enfatiza a criação de programas específicos para o financiamento de bolsas de estudos para pós-graduação para os professores da educação básica em que pese até o final de vigência do Plano. E por fim o PEE destaca ainda o fortalecimento junto à União dos programas de formação continuada de professores da Educação Básica, quanto a concretização dos eixos de ação do PNLL e na instituição de programa estadual de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público.

Pode-se concluir, que o Plano Estadual de Educação do Estado do Amapá chega a ser audacioso com relação ao processo formativo dos professores da Educação Básica ao fazer referência a formação continuada em três metas 18, 19 e 20, mas, no entanto, o que se observa é que não há por parte das intenções do plano uma política que enfatize em se fazer um estudo da realidade local para que as propostas sejam guiadas por elas. Esse é o aspecto em que fragiliza toda essa proposta.

4.2 A política de formação continuada de professores do programa de aprendizagem do Amapá

Levando em consideração os dados documentais coletados, foi possível esclarecer aspectos institucionais do PAAP no Estado do Amapá, com o objetivo de analisar os

mecanismos elaboração, construção e desenvolvimento do programa de formação. Nessa perspectiva, nos achados foi possível constatar que o PAAP surgiu em 2017, com o Projeto de LEI Nº 2.448 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2019, que institui o Programa Criança Alfabetizada - PCA, uma das principais ações do Estado para transformar a realidade educacional amapaense, beneficiando estudantes do 1º ao 5º ano do ensino fundamental. O Estado do Amapá e os 16 municípios assinaram um pacto para transformar a realidade educacional do Amapá, por meio do regime de colaboração. A soma desses esforços veio em diversas ações, por meio de um Termo de Cooperação Técnica e Financeira.

Assim, na análise documental, contextualizou-se e identificou-se os aspectos institucionais e legais desta política de formação continuada. Isso fica estabelecido no artigo segundo da LEI Nº 2.448 DE 02 DE DEZEMBRO DE 2019, em que estabelece o regime de colaboração onde estabelece o objetivo de viabilizar e fomentar entre a rede estadual e as redes municipais.:

Art.2º O Regime de Colaboração da Educação no Estado do Amapá – Colabora Amapá Educação que tem por objetivo viabilizar e fomentar a colaboração entre a rede estadual e as redes municipais de ensino, a partir do diálogo permanente e ações conjuntas voltadas ao fortalecimento da aprendizagem e à melhoria dos indicadores educacionais dos estudantes, das unidades de ensino e das referidas redes da educação básica no Amapá, envolvendo domínio de competências de leitura, escrita e cálculo, adequados a cada idade e escolarização nas duas primeiras etapas de ensino da educação básica.

Importa analisar que a partir do termo de cooperação há necessidades de os sistemas de ensino manterem-se em diálogo permanente bem como estabelecerem ações conjugadas com a finalidade de fortalecimento da aprendizagem dos estudantes e da qualidade da educação do estado do Amapá.

O Regime de Colaboração da Educação também foi instituído pelo PL nº 0026. Todo o processo de construção do programa foi feito com a participação das redes municipais e estadual de ensino. A metodologia adotada pelo Programa de Aprendizagem do Amapá teve como referência o modelo do estado do Ceara que é visto no Brasil e no mundo, como modelo eficiente de alfabetização na idade certa.

Importa asseverar e analisar sobre o que preconiza o artigo terceiro da referida lei, onde é enfatizado que com a implantação do regime de colaboração entre estado e municípios sobre as questões educacionais com foco na qualidade tais questões estão focalizadas nas questões do planejamento, na execução e a avaliação como finalidade de assegurar o direito a educação dos estudantes e o fomento de políticas públicas educacionais tanto no que concerne a ações estaduais como municipais. Isso pode ser constatado a seguir:

Art.3º A implantação do Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá – Colabora Amapá Educação destina-se essencialmente ao planejamento, à execução e à avaliação de esforços sistêmicos com o intuito de assegurar o direito à educação e viabilizar as políticas educacionais, no âmbito estadual e municipal.

Essas questões com relação a colabora educação entre estado e municípios e de extrema importância uma vez que essas ações de cooperação relacionadas ao planejamento, a execução e avaliação são ações de extrema importância uma vez que são mecanismos cruciais para que políticas públicas se efetivem de fato e de direito, desde que haja fontes de financiamento para esse fim.

Vale ressaltar que o Regime de Colabora Amapá Educação, institui a Secretaria de Estado da Educação, bem como as Secretarias municipais como os órgãos reguladores de todo o processo instituído pela legislação aqui analisada. Isso pode ser verificado no artigo quarto a seguir.

Art.4º O Regime de Colaboração da Educação no Estado do Amapá – Colabora Amapá Educação, para efeito de institucionalização, tem como órgãos coordenadores: I - A Secretaria de Estado da Educação do Amapá – SEED; II - As Secretarias Municipais de Educação.

Outro aspecto bastante interessante de ser analisado o regime que se estabeleceu entre o estado os municípios apresenta-se organizado em dois eixos que se articulam. O primeiro eixo está centrado em questões administrativas, ou seja, no desenvolvimento de aspectos estratégicos de operacionalização e gestão de recursos financeiros e, o segundo eixo em questão voltado a questão da aprendizagem com a finalidade promover avanços significativos dos níveis de aprendizagem dos estudantes amapaenses do Ensino Fundamental na perspectiva da equidade.

Art.5º O Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá – Colabora Amapá Educação é estruturado em 02 (dois) eixos de atuação:

I - O eixo administrativo;

II - O eixo aprendizagem.

§ 1º O eixo administrativo tem como objetivo desenvolver estratégias de racionalização das redes com foco na otimização de recursos.

§ 2º O eixo aprendizagem tem como objetivo promover avanços significativos dos níveis de aprendizagem dos estudantes amapaenses do Ensino Fundamental na perspectiva da equidade.

O PAAP e instituído pela, a lei nº 2.448 de 02 de dezembro de 2019, onde em seu Art. 9º assim preconiza “Fica instituído o PROGRAMA DE APRENDIZAGEM DO AMAPÁ – PAAP, o qual está incluso no eixo aprendizagem do Regime de Colaboração da Educação do Estado do Amapá – Colabora Amapá Educação”. (AMAPA, 2019, p.4)

No artigo 10 o PAAP, tem como uma de suas premissas a cooperação técnica junto a 16 municípios do estado do Amapá, bem como em seu artigo 11 assevera que o Programa de Aprendizagem do Amapá tem como estratégia a melhoria da qualidade da educação, no que

se refere ao apoio pedagógico e logístico. Como material didático complementar, formação continuada de professores, monitoramento, processo de avaliação permanente e avaliação e cooperação e incentivos.

Art.10. O Programa de Aprendizagem do Amapá prestará cooperação técnica aos municípios que aderirem ao Colabora Amapá Educação.

Art.11. O PAAP, como estratégia para melhorar os indicadores educacionais do Estado do Amapá, contempla: I - Material Didático Complementar; II - Formação Continuada para os profissionais da educação; III - Monitoramento e Avaliação; IV - Cooperação e Incentivos

Outro aspecto importante para essa análise do PAAP, e que todos os profissionais da educação que participarem do processo de formação terão direito a bolsa de incentivos. Isto fica posto nos artigos da Lei destacados a seguir.

Art.12. Os Profissionais do magistério, servidores efetivos, que atuarem no Programa de Aprendizagem do Amapá – PAAP poderão receber bolsa de pesquisa e extensão, com o intuito de realizar estudos, ministrar treinamentos e capacitações para as equipes, os técnicos e professores da rede estadual e municipal de ensino.

Art.13. A bolsa de pesquisa e extensão destinadas aos formadores do Programa de Aprendizagem será incluída no Programa de Formação da Secretaria de Estado da Educação e regulamentada por legislação própria.

Assim, desde a implantação do Programa Criança Alfabetizada, 4.182 profissionais da Educação, entre eles professores da Educação Infantil, professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, Coordenadores Pedagógicos Gestores escolares, têm participado dessa política de formação., estão em formação continuada na nova metodologia. Em 2019, o Governo do Amapá investiu R\$ 2 milhões em materiais pedagógicos, que foram distribuídos para todos os professores. Para tanto, o programa prevê desde 2017, a formação continuada para todos os gestores escolares, coordenadores pedagógicos e professores que atuam na alfabetização, contemplando mais de 4 mil servidores formados; bolsas para coordenadores e formadores municipais, que atuarão em cada município.

Nesse sentido, é possível compreender que desde 2017, a implementação do PAAP representa um avanço fundamental na Educação Estadual do Amapá para os anos iniciais do Ensino Fundamental, pois a implementação de Programas de formação continuada possibilita a reflexão do cotidiano das escolas e dos professores. O PAAP busca mostrar as tendências para um novo modelo de ensino e cria novas possibilidades de entendimento quanto à complexidade do ato ensinar e de aprender, tendo em vista que o incremento proposto pelo Programa visa possibilitar que os municípios desenvolvam ações necessárias para obter bons resultados na Educação ou seja, numa transição calculada para ser realizada em cinco anos. Para tanto o índice

indicador de educação dessas cidades deve pular de 2,6% para 18%. Sobre isso, Zagury (2006) corrobora, afirmando que:

A formação continuada do professor torna-se um constante desafio em nossa ação escolar, mesmo diante de todas as iniciativas nesse sentido disponibilizadas pelos órgãos competentes, nas esferas federal, estadual ou municipal. E, como nossa função se efetiva na prática, para que nossa ação tenha êxito é imprescindível um aprendizado contínuo na busca de novas estratégias e caminhos, ou seja, da renovação e inovação constantes, com muita reflexão, tolerância, diálogo, parceria e participação coletiva, fortalecendo, assim, a autonomia e incentivando a criatividade nas instituições educacionais sob nossa responsabilidade (ZAGURY, 2006 p. 33).

Todo esse pensamento nos direciona a uma análise profunda e detalhada, servindo como ponto de partida para propormos criar na escola um espaço para intercâmbios de experiências e práticas docentes, possibilitando a busca de novas estratégias ou alternativas coerentes com um novo caminhar.

4.3 Entrevistas com coordenadores e professores participantes da formação continuada do PAAP

No que concerne ao entendimento do coordenador pedagógico em relação ao tema central abordado nesta pesquisa, a formação continuada dos professores é de suma importância para o processo de aprimoramento da prática pedagógica, uma vez que vem dar o suporte necessário ao enfrentamento das adversidades que ocorrem no âmbito educacional. Portanto, a partir da obtenção dos dados, estes foram analisados e descritos conforme ver-se-á a seguir.

Inicialmente indagou-se aos Coordenadores sobre suas concepções de formação continuada na sua visão; ao qual obtivemos três respostas convergentes, porém, expostas individualmente e de maneira particular:

Formação continuada para mim é a qualificação do professor para exercício do magistério, pois por meio dela o professor aprimora sua prática educativa para que o processo de ensino aprendizagem aconteça de forma mais qualitativa. (Coordenador A).

É um processo contínuo de aprendizado e aperfeiçoamento de práticas e saberes do professor e do aluno, para que melhore o processo educacional. (Coordenador B).

[...] a formação continuada é o elo indispensável para se construir a prática pedagógica sólida. Ela é uma política pública de formação que garante aprender diferentes saberes fundantes que sustentam e possibilitam a atuação do coordenador com/ entre os seus pares, além disso, sabemos que a escola vive situações delicadas e calorosas diariamente, e é preciso alguém como o coordenador pedagógico que aprimore sua prática para que utilize seus conhecimentos e as ricas trocas de experiência na organização da escola e com os professores. (Coordenador C).

Nessas respostas pode-se observar que o conceito de formação continuada se expande num leque de micro conceitos, mas todos voltam e convergem na prática educativa. Entende-se então que a formação continuada se faz necessária para aprimorar os saberes construídos e adicioná-los a eles novos saberes que tendem a promover o aperfeiçoamento da prática educacional. Nesse sentido a formação continuada vem contribuir para o aprimoramento da prática diante das circunstâncias estabelecidas pela sociedade na qual está inserido seus atores.

Também pode-se observar nos relatos colhidos a demonstração e confirmação do papel e da importância do coordenador pedagógico no que consiste a formação continuada de professores, pois como declara a coordenadora (Coordenador C) o coordenador pedagógico “[...] é o elo indispensável para se construir a prática pedagógica sólida”. É visível que a formação continuada faz-se necessária para o aperfeiçoamento de uma boa prática pedagógica como afirma a mesma coordenadora investigada quando segue afirmando que a formação continuada “[...] é um aprendizado e aperfeiçoamento de práticas e saberes do professor”. Tudo isso confirma a importância do pedagogo no processo de constituição da formação contínua.

Sabe-se que a escola vive situações delicadas diariamente, como foi relatado no decorrer desta pesquisa, e segundo umas das falas de um dos sujeitos investigados, “[...] a escola vive situações delicadas e calorosas diariamente e é preciso alguém como o coordenador pedagógico que aprimore sua prática para que utilize seu conhecimento e as ricas trocas de experiência na organização da escola e com os professores” (Coordenador C). Tais situações ratificam que o coordenador pedagógico munido de seus conhecimentos e experiências, é o sujeito que articula o caminho a ser seguido, e por quem passa as tomadas de decisões que devem conduzir a harmonia do ambiente, mas considerando a gestão democrática, essa decisão deve ser tomada juntamente com os professores diante das necessidades impostas pela escola.

Quanto aos aspectos limitadores do PAAP, os desafios e as novas perspectivas para a Educação, iremos discorrer sobre eles, a partir dos depoimentos dos sujeitos envolvidos no processo, agrupando por categorias e expondo suas opiniões, críticas, dificuldades, contradições, frustrações, intenções, desejos, conquistas, perspectivas e expectativas no que tange as trilhas do percurso formativo para a efetivação e continuidade da Educação enquanto política pública permanente, a partir da experiência dos mesmo. Assim, obtivemos as seguintes análises. Em relação as dificuldades para a realização de formação continuada oferecida pelo PAAP no Estado do Amapá, a pesquisa identificou algumas falas dos sujeitos entrevistados:

[...]. Os pontos positivos foi o aprendizado, sem dúvida, a questão da aquisição do conhecimento. Isso tudo elevou a autoestima dos professores, foi o ponto forte. Já as dificuldades, tivemos algumas, tendo como a principal, o nosso desafio de levar esse curso para diversos municípios. É bem desafiador mesmo, é bem difícil. Então, o ponto de maior dificuldade é justamente essa questão que a gente vai ter que ter que enfrentar dependendo do local (COORDENADORA A).

É uma logística muito intensa, pois exige uma mobilização da coordenação muito grande, porque devido ao recurso para fazer toda essa movimentação. E isso gerou alguns conflitos e algumas insatisfações dos próprios cursistas. Tirando essas questões mais operacionais e administrativas, a questão pedagógica foi o destaque positivo (COORDENADORA B).

Outro ponto negativo foi que muitas vezes nós também dependíamos da contrapartida do Estado e às vezes nós não tínhamos esse retorno (COORDENADOR C).

Nesse sentido, Lima (2006) corrobora com a opinião dos coordenadores acima a respeito da importância motivacional da formação continuada na carreira de um docente, o que esclarece a necessidade de concretizar uma formação pautada em uma logística favorável nesse processo:

A motivação é propulsora da aprendizagem”, sendo assim, uma vez que os professores efetivos da rede municipal de ensino de Macapá ausentaram-se das formações a eles ofertadas, é provável que o único estímulo que tinham para participar era o financeiro e não o de aquisição do conhecimento, de novas metodologias e recursos para melhorar a qualidade de ensino ofertado que seria o esperado” (LIMA, 2006 p. 26)

Sobre as perspectivas das políticas públicas na formação continuada de professores no estado, os entrevistados responderam que esse processo ajudou a repensar suas ações educativas: Assim, analisando as entrevistas de uma maneira mais ampla, observou-se nas falas que:

[...]. Eu pensava que um aluno, aqueles alunos bem “capetinhas”, sabe? que a gente não consegue, tenta de todas as formas dentro da sala de aula fazer com que ele aprenda alguma coisa. Então, muitas das vezes a gente acaba colocando-o pra fora da sala de aula. E hoje eu já acredito que o professor que bota o aluno fora da sala de aula, por ele estar bagunçando, fazendo qualquer tipo de coisa, isso é sinônimo de incompetência. Quando você tem um aluno dentro da sala de aula, que ele é assim... superativo, que bate no colega, que derruba a carteira. Eu acho que o professor tem que procurar, dar uma responsabilidade para ele de uma forma que é... tentar mudar. Quer dizer, não colocar o aluno para fora de sala. Eu acredito que o professor tem de procurar mecanismos para manter aquele aluno dentro da sala de aula e ajudar ele de alguma forma. Então, acredito que a formação continuada serve justamente para ajustar essas falhas na prática docente em sala de aula, pois vivemos outra época, e como tal, necessitamos nos atualizar de acordo com os perfis de alunos que estão sendo construídos (PROFESSORA GENEROSA).

A partir das análises das repostas acima, observa-se a importância da atualização real de um docente no que concerne a sua atuação profissional. Nesse contexto, para isso, a pesquisa e o estudo constante são indispensáveis.

Clebesch (2007) também observa:

Na velocidade que as coisas estão mudando é nosso dever pensar um pouco mais para onde estamos indo e levando conosco nossos estudantes. Precisamos sair da toca. Não somos mais apenas professores. Somos, também analistas de tendências. E isso é muito estimulante. Devemos entender melhor o mundo para dialogarmos melhor com ele. [...] Deixemos nossas tocas. Quem hiberna são os ursos. Muitos deles, aliás, estão ameaçados de extinção (CLEBESCH, 2007, p.26).

Devido ao processo reflexivo iniciado durante perspectivas da formação continuada alguns professores comentaram que existem muitas possibilidades de mudança em suas práticas de sala de aula:

[...]. Nós professores temos uma metodologia diferente e o que eles [ministrantes] querem é que nós possamos ver, ter uma visão diferente de educação, então isso pode proporcionar com que nós possamos até a mudar nossa metodologia de ensino na escola (PROFESSORA ATUANTE).

[...] Então, isso aí é uma reflexão posso adquirir durante a formação [...]. Olha, em geral é um trabalho assim, para mim será ótimo. Servirá para nos trazer bastante conhecimento e com certeza depois disso acho que irei mudar, eu, particularmente, mudarei [...] a minha concepção mudar. (PROFESSOR PERSEVERANTE).

[...]. Eu acho que aqueles professores que aprenderam alguma coisa, que se prontificaram a aprender, eles podem fazer em suas salas de aulas mudanças, mudanças no seu próprio método, no seu modo de agir, eu tenho certeza que será muito melhor, eu digo isso por mim, eu aprenderei muito, será um período de bastante êxito, pelo menos, na minha sala de aula (PROFESSORA SONHADORA).

A visão dos professores, evidencia a consciência já construída por eles com relação a importância da formação continuada, pois esclarece que o professor se disponibiliza a buscar novos conhecimentos, pois, se não houver, ele acaba por estagnar na formação que lhe deu acesso ao cargo efetivo.

Santos (2004) considera que no esforço de inovar seu trabalho educativo, a experiência tem mostrado aos professores que eles não contam com os recursos necessários para investir na qualidade educacional, quer seja no campo da formação em serviço, quer nas relações intraescolares, quer nos recursos materiais e didáticos e na valorização profissional. Eles têm consciência de que não é possível renovar os conteúdos, a metodologia e a didática sem os meios necessários.

Com relação a perspectiva de formação de professores e o número de alunos atendidos no decorrer do período proposto, os coordenadores resumiram em suas respostas o seguinte quantitativo abaixo (QUADRO 1).

Quadro 1 - Demanda de professores formados pelo PAAP 2017 - 2019 e alunos atendidos

	ANO	PROFESSORES	ALUNOS
Formação PAAP	2017	150	7.000
	2018	190	9.000
	2019	230	10.000

Fonte: Relatórios do PCA, SEED, 2020.

Assim, conforme as análises do quantitativo do Quadro 1, observa-se que por ser um Programa de grande porte e que recebe incentivos, há uma preocupação da SEED, em assegurar que todos os professores que atuam no I ciclo participem das formações. As formações ocorreram de acordo com o previsto no cronograma da SEED. Além disso, a Coordenadora A do PAAP, informou que praticamente 100% dos inscritos participaram com efetividade da formação continuada. Isso, de acordo com a informante, ocorreu porque, além do interesse que esses profissionais sempre demonstraram ter pelo curso, esse público dificilmente é contemplado com formações continuadas.

Sobre a entrevista com coordenadora geral, foi informado pelo Coordenador B do PAAP, que no ano de 2019, o seguinte parecer sobre o Programa que:

A capacitação busca trabalhar a alfabetização por meio da utilização de atividades lúdicas, jogos e brincadeiras, dentre outras metodologias que asseguram mais qualidade ao ensino, especificamente nas disciplinas de língua portuguesa e matemática. O PAAP capacita o professor para que utilize metodologias de ensino significativas ao aluno, que resultem em uma melhor compreensão do que é trabalhado em sala de aula, elevando os resultados em avaliações nacionais de aprendizagem. Os professores receberam o material de apoio disponibilizado pelo programa, que, posteriormente, serão utilizados em sala de aula juntamente com os recebidos pelos alunos, que também são agraciados com o material didático (MARINELVA REIS, 2019)

As palavras da coordenação geral deixam claro o objetivo do programa, o qual a formação dos professores concluída abrirá um caminho para um posterior o momento de aplicação da teoria na prática em sala de aula, cumprindo assim com o objetivo do PAAP de alfabetizar os alunos até o final do 2º ano, assim como melhorar os resultados de aprendizagens dos que estão cursando o 3º, 4º, e 5º anos.

5 CONSIDERACOES FINAIS

A formação continuada de professores é um tema que vem sendo cada vez mais discutido no Brasil, principalmente em razão da sua importância para a melhoria da qualidade da educação. Nesse sentido, é importante destacar os fundamentos legais que respaldam essa prática.

A Constituição Federal de 1988 estabelece, em seu artigo 206, a garantia de uma educação de qualidade, que deve ser assegurada pelo Estado e pela sociedade. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394/96 - prevê, no artigo 61, que a formação continuada de professores é um dever do Estado e uma responsabilidade das instituições de ensino.

Outro marco legal importante é o Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas e estratégias para a melhoria da educação brasileira. O PNE - Lei nº 13.005/2014 - prevê, em sua Meta 15, que o país deverá garantir a formação continuada de todos os profissionais da educação, valorizando sua carreira e assegurando condições adequadas de trabalho.

Em resumo, a formação continuada de professores é uma prática respaldada por diversos dispositivos legais, que reconhecem sua importância para a melhoria da qualidade da educação. Cabe aos gestores educacionais e às próprias instituições de ensino assegurar condições adequadas para que essa formação aconteça de forma efetiva.

A formação continuada de professores no Amapá se deu dentro de uma perspectiva histórica, passando a traçar o seu caminho mais concreto com a transformação do Amapá em da Federação, onde iniciou-se um processo de mudança de perspectiva em relação à educação pública.

Todas as iniciativas de ação continuada no Estado do Amapá são fruto de uma base legal já pré-estabelecida, na qual as políticas públicas são aplicadas com o intuito de fazer cumprir aquilo que lei determina ou pressupõe. Assim, é possível notar a importância das ações, projetos e programas de formação continuada implementados nos últimos anos no Estado do Amapá.

A partir dos dados da pesquisa podemos concluir que o estado do Amapá, vem fortalecendo políticas de formação continuada de professores a exemplo foi o Programa de Aprendizagem do Amapá, que ganha força de lei e condições de desenvolvimento, uma vez que se fortalece a partir de regime de colaboração com os municípios. Isto posto, mostra uma organização tanto no campo administrativos e de recursos financeiros, quanto ao fortalecimento

de cooperação técnica e pedagógica fortalecendo o eixo aprendizagem para melhoria da qualidade da educação.

o regime que se estabeleceu entre o estado os municípios apresenta-se organizado em dois eixos que se articulam. O primeiro eixo está centrado em questões administrativas, ou seja, no desenvolvimento de aspectos estratégicos de operacionalização e gestão de recursos financeiros e, o segundo eixo em questão voltado a questão da aprendizagem com a finalidade promover avanços significativos dos níveis de aprendizagem dos estudantes amapaenses do Ensino Fundamental na perspectiva da equidade.

A análise documental permitiu compreender que desde 2019, a implementação do PAAP representa um avanço fundamental na Educação Estadual do Amapá para os anos finais do Ensino Fundamental, pois a implementação de programas de formação continuada possibilita a reflexão do nosso cotidiano traçando um paralelo entre a educação que temos e a que desejamos para nossos alunos.

As entrevistas semiestruturadas com coordenadores e professores formadores da política de formação do PAAP, esclareceram muitas perspectivas distintas, tanto positivas como negativas sobre a implementação do programa no decorrer dos anos, dentre as quais podemos destacar a logística intensa que tem sido estabelecida para implementar e manter o PAAP no Estado.

Assim, levando em consideração as políticas públicas, o PAAP trouxe a necessidade de se repensar as ações educativas dos docentes em sala e aula, evidenciando a consciência já construída por eles com relação a importância da formação continuada.

As análises permitem afirmar que as políticas públicas educacionais no âmbito da formação continuada, no Brasil foram e vem sendo ampliadas, porém, há necessidade de processos dinâmicos e contínuos visando a organização de diretrizes coesas e unificadas para a efetiva qualificação de professores.

Isso fica evidente principalmente com relação aos documentos mandatários como a LDB, PNE, FUNDEB, que tem como prerrogativa com relação a formação continuada de professores intenções aos quais advogam um discurso o qual vai qualificar e melhorar o ensino, o que faz intensificar o professor num contínuo processo de atualização constante no atendimento das novas demandas de uma sociedade que caracteriza como volátil.

Esse ideário a nosso ver, vai implicar na construção e elaboração de políticas de formação continuada que vão se traduzir em diferentes concepções como treinamento, aperfeiçoamento, qualificação, isto é, aspectos estes que passaram a compor um amplo mercado por formação continuada bem como formação em serviço. Dos quais vem se efetivando várias

políticas públicas de formação de professores sejam elas para professores leigos ou para busca de uma formação de nível superior. Programas que vem marcando um processo de aligeiramento na formação, bem como um processo com caráter de certificação, que em nossas análises não vem contribuindo para a melhoria da qualidade do ensino.

Considerando os pontos apresentados pode-se asseverar que o problema da pesquisa foi respondido, assim como os objetivos foram atingidos. Vale ressaltar que não é um estudo, uma vez que o conhecimento é volátil. O que leva a certeza que esse trabalho muito contribuiu para as discussões de políticas públicas voltadas para a formação de professores no estado do Amapá, bem como para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

E por fim, segundo dados fornecidos pela coordenação geral do programa, os professores têm sido efetivos no cumprimento da formação continuada, abrindo um caminho promissor de formação capaz de permitir a aplicação da teoria na prática em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. *In: SANTOS JUNIOR, O. A. dos et al. Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE, 2003.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BARROS, L. O. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores: contexto, agentes e desenho institucional**. 2017. 143f. Dissertação de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, 2017.
- BARRETTO, E. S. S. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p.44-49, jul.-set. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206207>. Acesso em: 22 maio 2022.
- BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Formação Continuada para professores**. Brasília: MEC, 2011. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/formação>. Acesso em: 02 maio 2022.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE - e dá outras providências. Brasília, DF. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm . Acesso em: 28 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.403, de 9 de junho de 2003. Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 9 jun. 2003.
- BRASIL. Rede Nacional de Formação Continuada. **Orientações Gerais: objetivos, diretrizes e funcionamento**. Brasília, 2005.

CANDAU, V. M. Pluralismo Cultural, Cotidiano Escolar e Formação de Professores. *In:* CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. *In:* CANDAU, V. M. **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

CAVALCANTE, L. I. P. Formação continuada, profissionalização docente e a complexidade de ser professor. *In:* GHEDIN, E. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: EdValer, 2007.

COITÉ, S. Formação continuada de professores e políticas educacionais: discutindo conceitos, concepções e metodologias. *In:* SCÁRDUA, M. P, *et al.* **Coletânea de artigos do seminário internacional em política e governança educacional**. Taguatinga, DF: Universa, 2012. p.44-48.

COLARES, M. L. I. S; BRYAN, N. A. P. **Políticas de regulação de formação continuada de professores no Brasil e na Argentina**. [S.l:s.n], 2022. Disponível em:http://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/MariaLiliaColarsGT6_integral.pdf. Acesso em: 21 maio 2022.

CUNHA, A. M. O; KRASILCHIK, M. **A formação continuada de professores de ciências: percepções a partir de uma experiência**. [S.l:s.n], 20--..

DAVIS, C. L. F.; NUNES, M. M. R.; ALMEIDA, P. C. A. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Petrópolis: Vozes, 1998.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891- 917, out. 2008.

FERREIRA, L. A. **O professor de educação física no primeiro ano da carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. 2006. 229 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

FREITAS, H. C. L. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 maio 2022.

FUSARI, J. C; FRANCO, A. de P. Formação contínua em serviço e projeto pedagógico: uma articulação necessária. *In:* GHEDIN, E. **Perspectivas em formação de professores**. Manaus: EdValer, 2007.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. 2.ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2011.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, p.33-38, jan/abr. 2008.

GATTI, B. A.; SÁ BARRETO, E. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

HYPOLITO, Á. L. M. Trabalho docente e o novo plano nacional de educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set. - dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf> . Acesso em: 06 mar.2022.

LACERDA, C. C. **Problemas de Aprendizagem no Contexto Escolar: dúvidas ou desafios?** [S.l:s.n], 2020. Disponível em: www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entrID=1157 Acesso em: 12 out. 2020.

LAVILLE, C; DIONE, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E.D. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, L.S. B; SHIGUNOV NETO, A. **Formação de professores: passado, presente e futuro**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Z. I; PEREIRA, L. L. A identidade e a crise do profissional docente. *In*: BRZEZINSKI, I. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília: Plano, 2002. p. 113-132.

MAUÈS, O. C; CAMARGO, A. M. M. Marcos regulatórios nas políticas de formação e valorização docente pós-LDB. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 42, n. 28, p. 3-4, jan./abr. 2012.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Lisboa: Porto, 1995.

NÓVOA, A. Profissão professor. **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 2002.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, A. Concepções e práticas de formação contínua de professores. *In*: NÓVOA, A. **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PÁDUA, E. M. M. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática**. 13. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. O pensamento prático do professor: a formação do professor como prático reflexivo. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1998.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, P. B. **Metodologia de Pesquisa**. São Paulo, SP: McGraw-Hill, 2006.

SANTOS, A. C. M; MORAES, D. A. F; MARTINS, N. M. **Aspectos históricos: a formação da identidade docente e suas representações**. [S.l:s.n], 2012. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/semanadaeducacao/pages/arquivos/anais/2012/anais/significadodap pesquisa/aspectoshistoricos.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2022.

SANTOS, E. O. **Políticas de formação continuada para os professores da educação básica**. Recife: Instituto Federal de Pernambuco, 2011. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoes Relatos/0141.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2022.

SILVA, M. A. Educação e formação docente no ensino superior da União Europeia. **RBP AE**, v. 28, n. 3, p. 607-628, set/dez, 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes & formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas; *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. **Caderno de Formação: formação de professores didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 33-58.

VIEIRA, S. L. Políticas de formação em cenários de reformas. *In*: VEIGA, I. P.A; AMARAL, A. L. **Formação de professores: políticas e debates**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2006. p.13-46.

VEIGA, I. P. A. **A aventura de formar professores**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

VERDUM, P. L. **Formação continuada de professores da educação básica: políticas e práticas**. [S.l:s.n], 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/user/Documents/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20modelo%20para%20tese.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2023.