

Universidade do Estado do Pará
Pró- Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação
Centro de Ciências Sociais e Educação
Mestrado em Educação
Programa de Pós- Graduação em Educação



Cristiana Grimouth Taveira

**Formação Continuada de Professores dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal
de São Miguel do Guamá**



Belém – PA
2012

Cristiana Grimouth Taveira

**Formação Continuada de Professores dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de
São Miguel do Guamá**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programam de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará.
Linha de Pesquisa: Formação de Professores
Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Belém - PA
2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Taveira, Cristina Grimouth

Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de São Miguel do Guamá /Cristiana Grimouth Taveira, orientador Emanuel Ribeiro Cunha. Belém – 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

1. Professores – Formação – São Miguel do Guamá -Pa. 2. Ensino fundamental – São Miguel do Guamá- Pa. 3.Prática de ensino – São Miguel do Guamá-Pa. I. orient..Cunha, Emanuel Ribeiro. II. Título.

Elaboração da Ficha Catalográfica: Regina Ribeiro CRB-2/739

Cristiana Grimouth Taveira

**Formação Continuada de Professores dos Anos
Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de
São Miguel do Guamá**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programam de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores

Orientador: Prof. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Data de aprovação: 27/01/2012

Nota: 9,5

Banca Examinadora

Prof^o. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha
Doutor em Educação
Universidade do Estado do Pará
ORIENTADOR/PRESIDENTE

Prof^a. Dr. Maria Josefa de Souza Távora
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará
MEMBRO INTERNO

Prof^o. Dr. Carlos Jorge Paixão
Doutor em Educação
Universidade da Amazônia
MEMBRO EXTERNO

Ao meu pai Raimundo Taveira e minha mãe Miramar Grimouth, por sempre acreditarem na realização dos meus sonhos em busca de uma profissão.

Ao meu esposo Marlison Moura pelo amor a mim dispensado durante nossa vida conjugal.

Cristiana Grimouth Taveira

AGRADECIMENTOS

A Deus por me conceder força e coragem de enfrentar os desafios durante minha vida;

Ao professor DR. Emmanuel Ribeiro Cunha, por ter aceitado o desafio de orientar a construção da minha dissertação;

A professora Dr^a. Maria de Jesus pela compreensão dispensada a mim no momento mais difícil da minha estadia no Curso de Mestrado;

Aos professores que fizeram parte da pesquisa por suas valiosas informações, que tornaram possível a efetivação deste estudo;

As amigas Darinez Conceição e Cirlene Silva pelas palavras de incentivo e momentos que, juntas aprendemos o sentido da vida de um mestrando;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade do Estado do Pará – UEPA, pelos ensinamentos e orientações na construção do conhecimento científico;

A professora Dr^a. Cely do Socorro Nunes pelas sábias orientações no início do Curso de Mestrado;

As professoras Janete Maciel, Antônia Nunes e Corina Reis pelo apoio durante o processo de seleção e do curso de mestrado;

As minhas irmãs Suely, Carla e Elaine, ao meu irmão Sérgio pelo apoio e incentivo durante a caminhada;

Aos meus sobrinhos Kayo e Kayk, e as minhas sobrinhas Kamilla e Kamilli por serem motivo da minha busca constante pelo conhecimento, e ainda, por me permitirem ser tia/mãe em todos os momentos da minha vida;

Aos meus cunhados Edson e Edir (*in memorian*) e a minha cunhada Deyse por compartilharem comigo as vitórias alcançadas durante a minha vida profissional.

A todos que direta e indiretamente contribuíram para a conquista de mais um título acadêmico.

Cristiana Grimouth Taveira

“A formação move-se sempre entre a dialética de aprender e desaprender”.

(Imbernón, 2010, p. 95)

RESUMO

TAVEIRA, Cristiana Grimouth. **Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de São Miguel do Guamá.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2012. Folhas: 62.

O estudo investigou como se efetiva a formação continuada em serviço dos professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental em São Miguel do Guamá. Realizou-se uma pesquisa de cunho qualitativo numa perspectiva analítica descritiva de com os autores Bogdan e Biklen (1982), Chizzotti (2006), Trivinos (1994), Minayo (1993), Lüdke e André (2008), Bardin (1997) e Franco (2008). Fundamentou-se teoricamente em Nóvoa (1991 e 1995), Libâneo (2006), Imbérnon (2006, 2009 e 2010), Pimenta (2002), Veiga (2008), Noronha (2009), Candau (2001 e 2003), Nunes (2000 e 2008), Charlot (2006), Ghedin (2004), Oliveira (2004), Freitas (2007), Mizukami (2008), Ramalho, Nunez e Gauthier (2003), García (1999), Barroso. (2003) e Estrela (2003). O estudo de campo aconteceu em três escolas de ensino fundamental anos iniciais na rede municipal de São Miguel do Guamá. Objetivou-se neste estudo analisar o processo de formação continuada desenvolvido no município de São Miguel do Guamá no cotidiano das escolas de ensino fundamental na zona urbana; identificar e analisar as ações desenvolvidas durante o processo de formação continuada do professor que contribui com o ensino-aprendizagem melhorando o desempenho do professor, identificar e avaliar os reflexos da formação continuada na prática pedagógica dos docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental; descrever e analisar a formação continuada desenvolvida no município de São Miguel do Guamá e suas contribuições para o desenvolvimento profissional do professor. A coleta de dados se efetivou através de questionário, entrevista e observação com 12 sujeitos. Para a análise dos dados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Concluiu-se que a formação continuada de professores na escola repercute positivamente no desenvolvimento profissional e na prática pedagógica do professor propiciando a construção de uma educação mais autônoma.

Palavras – chave: Formação Continuada. Prática Pedagógica. Desenvolvimento Profissional.

ABSTRACT

TAVEIRA, Cristiana Grimouth. Continuing Training for Teachers in the Initial Years of Elementary School in the Municipal Network of São Miguel do Guamá. Dissertation (Master's in Education) – State University of Pará, Belém, 2012. Pages: 62.

The study investigated how the continued in-service training of teachers who work in the initial years of elementary school in São Miguel do Guamá is effective. Qualitative research was carried out from a descriptive analytical perspective with the authors Bogdan and Biklen (1982), Chizzotti (2006), Trivinos (1994), Minayo (1993), Lüdke and André (2008), Bardin (1997) and Frank (2008). It was theoretically based on Nóvoa (1991 and 1995), Libâneo (2006), Imbérnon (2006, 2009 and 2010), Pimenta (2002), Veiga (2008), Noronha (2009), Candau (2001 and 2003), Nunes (2000 and 2008), Charlot (2006), Ghedin (2004), Oliveira (2004), Freitas (2007), Mizukami (2008), Ramalho, Nunez and Gauthier (2003), García (1999), Barroso. (2003) and Estrela (2003). The field study took place in three elementary schools in the municipal network of São Miguel do Guamá. The objective of this study was to analyze the continuing education process developed in the municipality of São Miguel do Guamá in the daily life of elementary schools in the urban area; identify and analyze the actions developed during the process of continuing teacher training that contribute to teaching-learning by improving teacher performance, identify and evaluate the effects of continuing training on the pedagogical practice of teachers who work in the initial years of elementary school; describe and analyze the continuing education developed in the municipality of São Miguel do Guamá and its contributions to the professional development of teachers. Data collection was carried out through a questionnaire, interview and observation with 12 subjects. For data analysis, the content analysis technique was used. It was concluded that the continued training of teachers at school has a positive impact on the professional development and pedagogical practice of the teacher, enabling the construction of a more autonomous education.

Keywords: Continuing Training. Pedagogical Practice. Professional development.

LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

EAD – Educação a Distância.

EJA – Educação de Jovens e Adultos.

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

FUNDEF – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais.

MEC – Ministério da Educação.

PDFD – Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará.

PEE – Plano Estadual de Educação.

PIB – Produto Interno Bruto.

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação.

SINTEPP – Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Pará.

UEPA – Universidade do Estado do Pará.

UFPA - Universidade Federal do Pará.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual – Pará.....	17
TABELA 2: IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal – São Miguel do Guamá.....	17

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 MOTIVAÇÕES E ORIGEM DA PESQUISA	12
1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORA E OBJETIVOS	18
1.3 CAMINHOS METOLÓGICOS DA PESQUISA.....	19
2 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS	25
2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	25
2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	29
2.3- O CONTEXTO PARAENSE.....	34
3. OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	47
APÊNDICES	50

1 INTRODUÇÃO

1.1 MOTIVAÇÕES E ORIGEM DA PESQUISA

A origem e as motivações que nos levou a adentrar neste universo da formação continuada se deu a partir do início da minha vivência profissional no campo da educação. Mais precisamente diante das defesas de que o educador é um profissional que necessita de constante formação, pois o conhecimento é dinâmico e sua construção e reconstrução é fundamental quando defendemos uma educação de qualidade.

A partir da nossa experiência como professora das séries iniciais do Ensino Fundamental, iniciada em 1999, no município de São Miguel do Guamá, quando ainda só tinha como formação o Ensino Médio Normal, nos angustiávamos trabalhar numa escola onde os professores pouco se reuniam nem para planejar e tão pouco tinham interesse em continuar os estudos além do magistério.

Naquele momento, já estávamos cursando o terceiro ano do Curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará - UFPA, e sentíamos a necessidade de participar de oficinas, minicursos, palestras referentes ao campo de atuação, mas não existiam no município eventos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED, ou outra instituição de nível superior.

Em nossa prática como coordenadora pedagógica, a partir do ano de 2003, nos inquietávamos observar que os professores, em sua maioria, poucos buscavam a sua formação continuada e culpavam sempre o governo por não terem dado continuação aos seus estudos e pelo fracasso do ensino. Essas limitações eram bastante presentes em nossos encontros pedagógicos, os quais tinham como objetivo planejar o ensino a partir do contexto da escola, na perspectiva de valorização do aluno.

Em 2005, começamos a ministrar aulas das disciplinas Políticas Educacionais, Organização do Trabalho Pedagógico e Estrutura e Funcionamento do Ensino no Curso de Pedagogia em uma faculdade particular nos municípios de São Miguel do Guamá e Capitão Poço, e nos preocupávamos cada vez que os nossos alunos faziam relatos das suas práticas profissionais, pois já atuavam na escola pública.

Relatos como escolas sem carteiras, professor que exerce além da sua função docente as funções de diretor, coordenador, servente e secretário escolar, escolas sem material de apoio pedagógico básico como giz, lápis, caneta, caderno, livro didático apagador, etc.

Os professores relatavam, ainda, que os alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais - PNEEs foram integrados as turmas regulares sem acompanhamento especializado, os professores poucas vezes participavam de encontros pedagógicos para tirar dúvidas e trocarem experiências. Por serem todos professores da rede pública, a situação precária se agonizava ainda mais, uma vez que a inserção deles na profissão docente se deu através de questões política - partidárias, isto é, eram contratados de acordo com os seus interesses eleitoreiros dos governantes locais.

Os alunos do curso de Pedagogia atuavam como professores de uma clientela, predominantemente de educandos de famílias economicamente menos favorecida, sem condições de manter os filhos com o mínimo necessário de material escolar. Assim, percebemos a fragilidade no processo educativo que estes professores vivenciavam na sua prática pedagógica.

Ao mesmo tempo em que exercíamos a prática de professora do Curso de Graduação em Pedagogia, continuávamos atuando como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino. Desse modo, durante nossos encontros pedagógicos, os professores em suas falas mostravam uma preocupação bastante forte da ausência de formação continuada e de estrutura física adequada para se desenvolver uma educação de qualidade nos municípios em que atuavam como docentes.

Diante dessa realidade, começamos a organizar encontros pedagógicos, oficinas, palestras e minicursos na escola onde atuávamos na coordenação pedagógica. Essas atividades tinham como objetivo orientar o trabalho dos professores, bem como, promover a formação deles no próprio ambiente de trabalho. Foram atividades que passaram a ser programadas a partir das solicitações que os professores faziam nas reuniões de planejamento ou de avaliação.

As reflexões feitas no período de 2007 a 2008 no Instituto Teológico Aplicado – ITA, durante o Curso de Especialização em Psicopedagogia, quando discutíamos as políticas públicas de formação continuada dos professores nas

escolas públicas guamaense, no que se refere aos problemas de aprendizagem diagnosticados a partir das atividades psicopedagógicas, nos sentíamos instigados a compreender como a formação continuada de professores é pensada e implementada no cenário guamaense. Assim, a necessidade de investigarmos o processo de formação continuada de professores se acentuava cada vez mais, à medida que adentrávamos o cotidiano das escolas onde estávamos inseridos.

No Curso de Instrutores de Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, realizado em 2007, relacionamos teoria e a prática no sentido de exemplificarmos como incluir alunos surdos em turmas regulares, respeitando suas diferenças. Inquietávamos-nos e, ao mesmo tempo, angustiávamos saber que a maioria dos docentes que trabalhava com surdos não tinha a formação necessária para lidar com a proposta de inclusão de acordo com a legislação brasileira, que é a formação em LIBRAS, formação essa que, constantemente, a escola, a partir do seu projeto de formação continuada, promovia cursos para a categoria professor, de acordo com as necessidades formativas.

Diante das considerações acima, podemos afirmar que mesmo de forma pouco notória haviam ações com foco em assegurar a formação continuada dos docentes da rede municipal no âmbito da escola.

Enfatizamos que os cursos na área da inclusão começaram a ser realizados a partir do Curso de Instrutores de Língua Brasileira de Sinais, o qual ocorreu a primeira vez no município de São Miguel do Guamá.

Destacamos que o contexto dos programas de formação continuada implementados a partir da década de 90 enfatizam a formação dos professores como alvo de debates, regulamentações e normatizações em âmbito nacional. Assim, a formação dos docentes considerada como essencial para o aprimoramento da qualidade de ensino, tem sido focalizada em estudos que evidenciam os fatores pessoais, institucionais e profissionais que interferem no desenvolvimento da profissão e, por conseguinte, da educação escolar.

A partir das experiências com a formação de professores fomos nos envolvendo com a formação continuada de professores que atuam no ensino fundamental da rede pública, tanto no contexto da universidade (Curso de Graduação em Pedagogia) quanto no trabalho desenvolvido na escola (Coordenação Pedagógica) sobre a orientação da Secretaria Municipal de Educação

– SEMED e nos surpreendíamos com a ausência dessa formação em alguns municípios, bem como, com a falta de envolvimento e de motivação dos professores.

Vale ressaltar que os relatos dos professores participantes, demonstravam que, historicamente não existia formação oferecida pela SEMED que considerasse a realidade do município e partisse das solicitações deles. Assim, segundo os professores, a não participação no momento de definir o que trabalhar durante o processo de formação continuada contribuía para o afastamento dos mesmos, do órgão gerenciador da educação e dos cursos, haja vista que, palestras eram eventualmente realizadas.

Durante o nosso percurso como formadora, ministrávamos palestras, cursos, oficinas e mini-cursos para a Secretaria Municipal de Educação fora de outros municípios e refletíamos sobre como se efetivavam as definições de que e como trabalhar com os professores a formação, uma vez que, poucas vezes percebíamos que as temáticas abordadas eram advindas das necessidades dos docentes. Em sua maioria, as temáticas eram definidas pela equipe técnica da instituição que promovia o evento.

Durante as diferentes experiências que tive na minha vida profissional, no que tange a formação continuada de professores, por meio de legislação ou dos debates teóricos travados por alguns autores, como por exemplo, Nunes (2008), Freitas (2007), Ghedin (2006), Lima (2004) e Oliveira (2003) percebi que era fundamental fazer uma análise desta temática que ora me disponho a estudar dentro do Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado da Universidade do Estado do Pará (UEPA), cujo texto que ora apresento constitui em idéias iniciais sobre o programa de formação continuada de professores contidas em meu projeto de pesquisa.

Empreendo tal pesquisa por acreditar que a formação dos professores precisa deve ser uma realidade constante e que numa perspectiva de formação em serviço é possível serem implementadas políticas públicas que irão subsidiar e estimular os professores a se inserirem no mundo profissional atualizado.

No município de São Miguel do Guamá, onde atualmente atuo como coordenadora pedagógica na rede municipal e na rede estadual de ensino, eventos que eram organizados a partir do interesse da equipe pedagógica e da mantenedora propiciavam as atitudes de desinteresses, descasos e até mesmo de não aceitar participar de palestras, encontros pedagógicos, oficinas pedagógicas por parte de

alguns docentes era percebida mediante a ausência nos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação, situações que também contribuíram para a opção por esse estudo.

A história da formação de professores no Brasil é construída também de políticas que, de direito, valorizam o profissional, mas, que, de fato, isso pouco vem ocorrendo. Essa realidade é ancorada na função social do profissional professor. Sabemos que o professor, dependendo da sua concepção de homem, de mundo, de sociedade, de escola e de educação, pode estar a serviço da reprodução do conhecimento ou da construção de ambos.

Quando falamos em professores intelectuais e reflexivos nos remetemos à compreensão da prática docente ancorada na categoria reflexão que é à base da formação em serviço, pois o professor pode ser entendido como um intelectual inserido num processo contínuo de formação, uma vez que o olhar crítico-reflexivo contribui para a reelaboração de saberes iniciais versus as experiências práticas vivenciadas no cenário escolar. Neste sentido, para Nóvoa (1995, p. 25);

A formação deve estimular uma perspectiva crítico – reflexiva que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Para a construção, reconstrução, apropriação e socialização do conhecimento, é necessário que os professores tenham em seu perfil as características de mediadores, intelectuais atualizados, pesquisadores, sujeitos reflexivos e capazes de associar a teoria e a prática no âmbito da prática educativa. A prática educativa é uma ação que precisa da articulação entre teoria e prática para que o conhecimento seja construído a partir de diversas realidades. A formação continuada faz parte da construção do fazer pedagógico docente. Assim sendo, para Libâneo (2006, p. 73):

A reflexividade se insere como um dos elementos de formação profissional dos professores, e quase sempre pode ser compreendida como um processo articulado de ação-reflexão-ação. Os professores aprendem sua profissão por vários caminhos, com a contribuição das teorias conhecidas de ensino e aprendizagem e inclusive com a própria experiência.

Outra contribuição importante para a construção do objeto de pesquisa foi um estudo sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394/36, realizado com os professores que atuavam na escola onde exerci, por quatro anos (2005 a 2008), a função de coordenadora pedagógica, de forma especial quando discutíamos o artigo 67 que trata da valorização profissional, destacando a formação continuada dos profissionais da educação.

Ao mesmo tempo em que estimulava os professores a buscarem de forma constante os seus direitos, a formação continuada e a promoção de um trabalho qualitativo, realizava atividades que me traziam experiências enriquecedoras sobre o trabalho de alguns professores e chegava a me surpreender com a diversidade de práticas e teorias que eles apresentavam. Observei que alguns professores buscavam por iniciativa própria, a partir da sua realidade de sala de aula, a sua formação continuada, além daqueles professores que mesmo o governo promovendo esta formação, eles não se mostravam interessados.

A partir deste estudo foram sugeridos outros e comecei a trabalhar em prol da motivação e do interesse dos professores pela formação em serviço. De 23 (vinte e três) professores que atuavam nesse período na escola, somente 04 (quatro) não tinham e nem cursam nível superior, os demais são graduados, sendo que 06 (seis) têm especialização.

O objeto desta pesquisa, certamente, foi se construindo a partir da minha atuação profissional como coordenadora pedagógica responsável pela formação continuada dos professores que atuam na escola onde trabalho.

Dessa forma, me senti instigada pelo meu trabalho em investigar a problemática anunciada tendo como objeto de estudo, o Programa de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará na Gestão de 2007 a 2010, uma vez que, a partir do processo de globalização e de mudanças governamentais, surge de maneira mais explícita à reformulação de todo o sistema educacional no Pará. Nessa perspectiva, com a aprovação da L.D.B. nº 9394/96 e do atual Plano Estadual de Educação – PEE (2008), que ainda não se constitui Lei aprovada na Assembléia Legislativa e sancionada pelo governo estadual surgem às exigências de uma formação continuada, mas consistente no Estado do Pará.

Assim, emergem inúmeros questionamentos acerca da formação continuada para os professores que atuam no Ensino Médio no estado do Pará a respeito das

prioridades, os anseios da comunidade educativa, o contexto atual e às produções sócio-históricas deste nível de ensino.

1.2 PROBLEMA, QUESTÕES NORTEADORA E OBJETIVOS

Durante a pesquisa exploratória realizada no decorrer da construção deste objeto, observei que a formação continuada de professores de nível médio da SEDUC no Estado do Pará é assegurada no PEE quanto no Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará – PDFD e vem ocorrendo à aplicabilidade dessas por meio de simpósios, palestras, jornadas entre outros. Essa formação continuada, portanto, tem a intenção de assumir relevância no que se refere às práticas educativas dos professores que dela participam.

Em função da existência da formação continuada emerge a minha pesquisa, com o intuito de compreender a problemática já anunciada. Assim esta pesquisa tem como problema central:

- A formação continuada de professores do Ensino Médio definida pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará na gestão de 2007 a 2010 (2000 a 2009) atendem as expectativas dos docentes como contributo para a mudança da prática pedagógica?

Diante deste problema, com o propósito de aprofundar sua análise, foram levantadas, ainda, as seguintes questões norteadoras:

- 1- Quais as formações continuada de professores do Ensino Médio estão sendo implementadas pela SEDUC – PA na gestão de 2007 a 2010(2000 a 2009)?
- 2- Quais os impactos da formação continuada de professores do Ensino Médio da SEDUC – PA na gestão de 2007 a 2010(2000 a 2009) para a qualificação docente e mudança da prática pedagógica dos professores?

Tendo como base os questionamentos acima, este estudo tem os seguintes objetivos:

- Analisar a formação continuada de professores do Ensino Médio que estão sendo implementadas pela SEDUC - Pará na gestão de 2007 a 2010 (2000 a 2009);

- Avaliar os impactos das políticas de formação continuada de professores do Ensino Médio da SEDUC - Pará na gestão de 2007 a 2010 (2000 a 2009) para a qualificação docente e mudança da prática pedagógica do professor.

Cabe destacar que, nesta pesquisa, o Ensino Médio será considerado como o nível de ensino de maior responsabilidade por parte da SEDUC – PA, uma vez que muitos municípios, a partir do processo de municipalização que vem se efetivando no Estado do Pará desde o início da década de 90, assumem a responsabilidade dos Níveis Infantil e Fundamental.

1.3 CAMINHOS METOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta investigação sobre a formação continuada de professores da SEDUC – PA na gestão de 2007 a 2010 (2000 a 2009) será realizada à luz dos pressupostos teóricos da pesquisa qualitativa do tipo documental. Assim sendo, é relevante compreendermos que tais documentos serão analisados e interpretados em uma perspectiva de contexto e não com uma compreensão quantificada.

A opção por uma pesquisa qualitativa exige do pesquisador uma relação dinâmica com o contexto onde o objeto de estudo está inserido, como afirma Chizzotti (2006, p. 79), ao se referir às abordagens qualitativas:

Há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissolúvel entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...] 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 significações e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

O tipo de pesquisa a ser realizada é de caráter documental e empírico. A análise documental, segundo Bardin (1997; p. 48), é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento, ou seja, é um estudo de documentos primários para um documento secundário que identifica informações nos documentos a partir de questões direcionadas. Dessa forma, o tipo de estudo teórico será de cunho descritivo-analítico a partir de uma pesquisa documental e empírica. O objeto será investigado por meio de análise de documentos oficiais e da literatura especializada. A pesquisa documental é entendida como uma investigação

sobre documentos que ora nos permitem perceber e interpretar uma determinada realidade.

No que se refere ao estudo descritivo, Trivinos (1994, p. 110) considera que é um tipo de estudo que exige do pesquisador uma série de informações sobre o que ele deseja pesquisar, ou seja, elencam-se categorias prioritárias que especificam o contexto a ser investigado, pois o estudo descritivo pretende descrever com clareza, exatidão e eficácia a realidade em estudo.

A importância de um estudo documental descritivo se assegura a partir da prática correlacional, ou seja, os dados não são apresentados apenas em caráter de coleta, ordenação e classificação. Ao relacionar os dados as informações se entrecruzam, proporcionando ao investigador mais dados a serem analisados. Os documentos segundo Ludke e André (1986, p. 38);

São considerados documentos quaisquer materiais escritos e não escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano, (...) constituem-se uma fonte estável, rica, natural, não-reativa e poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador.

Os documentos oficiais Bogdan e Biklen (1994) são coisas/dados que representam os viesamentos dos seus promotores, estes são essenciais à análise de dados contextualizada. Em sua maioria, por meio dos documentos oficiais os investigadores, podem ter acesso à perspectiva oficial, ou seja, como são orientadas e definidas as diretrizes de uma determinada instituição. No caso desta pesquisa, as várias maneiras como a SEDUC – PA orienta e direciona a formação continuada de professores que atuam no Nível Médio na gestão de 2007 a 2010 SEDUC – PA (2000 a 2009).

Os documentos oficiais que foram selecionados e serão analisados são:

- 1-O Plano Nacional de Formação de Professores (MEC/2009);
- 2-O Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (SEDUC/2008);
- 3-O Plano Estadual de Educação (SEDUC-2008);
- 4-A Política de Educação Básica do Estado do Pará (SEDUC-2008);
- 5-Plano do Ensino Médio (SEDUC).

Os documentos oficiais foram selecionados dentro do recorte temporal que se limita de 2007 a 2010 (2000 a 2009) e que ora definem as políticas e diretrizes para a formação continuada de professores.

Os documentos oficiais são dados úteis na compreensão das perspectivas oficiais sobre as políticas públicas de formação continuada de professores, da aplicabilidade e de outros aspectos da prática educativa.

Assim sendo, a pesquisa empírica caminha paralela ao estudo documental por apresentar a aplicação do que dizem os documentos oficiais. É o momento do contato do investigador com a execução dos documentos oficiais.

O método de pesquisa está ancorado nos princípios do materialismo histórico dialético, por entender que o objeto a ser investigado também é resultado de uma realidade histórica pautada num debate que é permeado de contradições e perspectivas de mudanças.

O materialismo dialético segundo Triviños (1994, p. 51) busca explicar os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, baseado numa interpretação dialética do mundo com o intuito de compreender como se transforma a matéria e como se efetiva a realidade objetiva. Já o materialismo histórico, também para Triviños (1994, p. 51) dá ênfase às idéias capazes de introduzir mudanças nas bases econômicas e sociais que as originam, uma vez que as ações podem produzir transformações importantes nos fundamentos materiais dos grupos sociais. As relações e construções dos sujeitos como um ser histórico fortalece a idéia do materialismo histórico.

No campo empírico, este estudo ocorrerá em duas escolas da rede Estadual de Ensino em que funciona somente o ensino de Nível Médio, as quais têm como instituição mantenedora a SEDUC – PA e tem professores que participaram e estão participando de cursos de formação continuada oferecidos pela mesma. As escolas, as quais servirão de *lócus* para esta pesquisa estão localizadas no município de São Miguel do Guamá – PA, na zona urbana. São Miguel do Guamá fica a 140 km de distância da capital do Estado do Pará – Belém.

A opção por esse *lócus* se justifica, em primeira instância, por ser um município onde na Educação Básica somente o Nível Médio é de responsabilidade do governo estadual, isto é, a SEDUC – PA assume a responsabilidade, e os demais níveis de ensino são de responsabilidade da rede municipal. E também porque parte

do quadro docente trabalha em ambas as escolas, em especial os que serão sujeito desta pesquisa.

Os indicadores educacionais do município de São Miguel do Guamá também serviram como critério para a escolha do *lócus*, porque o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – é baixo e apresenta uma disparidade em relação ao previsto para a média nacional. No entanto é um município que vem implementando ações de formação continuada para os professores da rede municipal de forma efetiva desde o ano de 2005.

Tabela 1: IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Estadual - **PARÁ**

Fases de Ensino	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais do Ensino Fundamental	2,8	2,8	2,8	3,2	3,6	3,8	4,1	4,4	4,7	5,1
Anos Finais do Ensino Fundamental	3,1	2,9	3,2	3,3	3,6	4,0	4,4	4,6	4,9	5,2
Ensino Médio	2,6	2,3	2,7	2,7	2,9	3,2	3,5	4,0	4,2	4,4

Fonte: Saeb e Censo Escolar-2008

No Estado do Pará, em 2005, os resultados da avaliação do IDEB foram preocupantes uma vez que somente os anos finais do Ensino Fundamental alcançaram média 3,1. Em 2007, nem um nível superou as metas projetadas. O Ensino Médio caiu de 2,6 para 2,3 e a projeção para o ano de 2007 era de 2,7. No que se refere ao Ensino Médio, à realidade é bastante complexa, pois este nível de ensino em relação aos demais teve o pior resultado no Pará, tanto em 2005 quanto em 2007.

Tabela 2: IDEBs observados em 2005, 2007 e Metas para rede Municipal - **SAO MIGUEL DO GUAMA**

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	2,7	3,0	2,8	3,2	3,7	4,0	4,2	4,5	4,9	5,2
Anos Finais	3,4	3,4	3,5	3,6	3,9	4,3	4,7	4,9	5,2	5,4

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar-2008

Na Escola Estadual de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões, lócus desta pesquisa, o IDEB observado em 2005 é de 3,9 e 2007 é de 4,3, sendo que a projeção para 2007 foi de 4,0. Já a Escola Estadual de Ensino Médio Irmã Carla Giussani, também lócus desta pesquisa, possui o IDEB observado em 2007 de 2,3, sendo que a projeção para este mesmo ano era de 2,7. Vale ressaltar que esta escola está no seu terceiro ano de funcionamento.

O Enem apresenta resultados pouco satisfatórios em 2008, uma vez que a Escola Estadual de Ensino Médio Frei Miguel de Bulhões obteve a média 46,20 e a Escola Estadual de Ensino Médio Irmã Carla Giussani obteve a média 42,21.

Os instrumentos que serão utilizados para a realização da coleta de dados são os documentos oficiais e a entrevista. Dentre os documentos oficiais enumera-se os seguintes documentos:

- 1-O Plano Nacional de Formação de Professores (MEC/2009);
- 2-O Plano Decenal de Formação Docente do Estado do Pará (SEDUC/2008);
- 3-O Plano Estadual de Educação (SEDUC-2008);
- 4-A Política de Educação Básica do Estado do Pará (SEDUC-2008);
- 5-Plano do Ensino Médio (SEDUC).

A entrevista que segundo Minayo (1993, pág.107) é uma conversa a dois, feita por iniciativa do entrevistador, destinada a fornecer informações pertinentes a um objeto de pesquisa. Dessa forma, o tipo de entrevista utilizado será semi-estruturada, ou seja, utilizando perguntas fechadas e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto.

Os sujeitos da pesquisa são 10. Dentre esses sujeitos, 06 (seis) serão professores que atuam no Ensino Médio, sendo 03 (três) da escola EEEM Frei Miguel de Bulhões e 03 (três) da EEEM Irmã Carla Giussani, que já participaram ou estão participando de cursos de formação continuada promovido pela SEDUC-PA dentro do recorte temporal definido por este estudo.

Serão também sujeitos desta pesquisa 02 (dois) técnicos em educação que atuam cada um numa escola, acompanhando o fazer pedagógico dos professores e também participaram ou participam de algum tipo de formação continuada promovida pela SEDUC-PA, não esquecendo que o objeto deste estudo é a formação continuada dos professores e não dos técnicos em educação, bem como

02 (dois) gestores do programa de formação continuada da SEDUC-PA na gestão de 2007 a 2010 (2000 a 2009).

A técnica de análise dos dados selecionada foi a análise de conteúdos segundo Bardin (1997) e Franco (2008). A opção por esse tipo de análise se dá a partir da concepção de que análise de conteúdo (Bardin; 1997) é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados, a partir da frequência dos dados, os quais são identificados através das informações coletadas. Dessa forma, a análise de conteúdo é compreendida como a manipulação de mensagens para enfatizar os indicadores que permitem ter uma visão mais ampla sobre outra realidade que não é específica da mensagem emitida. Vale ressaltar que a análise de conteúdos trabalha com mensagens, isto é, com a comunicação.

2 IMPLICAÇÕES TEÓRICAS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS.

A despeito da posição bastante relevante de estudos sobre as políticas de formação continuada de professores no campo educacional, no levantamento bibliográfico realizado, identificamos inúmeras pesquisas desenvolvidas na última década sobre a dimensão das políticas públicas de formação continuada de professores.

Entre os pesquisadores desta temática da década de 1990 aos dias atuais, cita-se: Nunes (2008), Freitas (2007), Ghedin (2004), Oliveira (2003). Professores esses que atuam nos mais diversos níveis de ensino, no entanto, sobre a formação continuada de professores que atuam em nível médio poucos estudos têm sido realizados, conforme pude constatar nos estados da arte sobre esta temática apresentado na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED (2008).

Esta seção busca situar, de forma teórica, o debate acerca das políticas públicas de formação continuada de professores com o intuito de compreendermos como estas categorias estão sendo definidas a partir da literatura vigente.

Ao recorrer aos teóricos que estudam e analisam as políticas públicas de formação continuada de professores definimos dois eixos temáticos. O primeiro a formação continuada e o segundo as políticas de formação de professores.

2.1 A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O estudo de Veiga (2008, p. 14) nos apresenta um debate formal sobre o sentido da formação de professores discutindo a etimologia da palavra. A palavra formação vem do latim *formare*, que como verbo intransitivo significa colocar em formação, assim, a formação de professores tem como objetivo primordial a formação dos docentes que irão desenvolver o ato de educar.

A formação de professores advinda de políticas públicas supera a perspectiva de promover a educação sem a preocupação com a qualidade. A formação é um processo que a partir da formação inicial deve ser contínuo sempre vinculado ao cotidiano da escola bem como as mudanças sociohistóricas que permeiam a realidade docente. Por entendermos que o professor necessita atualizar-se constantemente diante da construção e reconstrução de conhecimentos referente ao

fazer pedagógico é que consideramos a sua formação como um processo inacabado e infinito.

A formação promove um novo contexto às escolas, contexto este que se vincula à emancipação e possibilita aos professores, bem como à instituição escolar, saberes e valores próprios que irão se consolidando a partir do contexto da coletividade.

Para Veiga (2008, p. 19 e 20), a formação docente é uma ação contínua e progressiva, que envolve diversas instâncias e que atribui valorização significativa para a prática pedagógica e para a experiência consideradas componentes constitutivos da formação.

A formação continuada como uma prática permanente estabelece um vínculo estrutural com o processo ensino-aprendizagem no âmbito da escola. A formação continuada advinda da prática docente relacionada com o cabedal teórico que subsidiarão o tipo de formação proposto aos docentes é que direciona a construção coletiva da formação.

A formação continuada entendida como um processo de aprendizagem constante é uma das etapas de grande relevância para a construção de um processo educativo necessário a atender as demandas atuais da profissão docente como conhecimentos na área de informática, de currículo multicultural, interdisciplinaridade, etc.

A formação continuada ancorada nos princípios da gestão democrática tem como *locus* prioritário a escola, porque é na escola que a interação, a discussão e a reflexão entre os docentes surgem com a troca de idéias e a construção e socialização de novas práticas. A referência à formação continuada desvinculada do controle da burocratização e do individualismo possibilita aos professores a construção de uma cultura de formação cooperativa frente às incertezas do cotidiano de trabalho. Dessa forma, Nóvoa (1991, p. 30) considera que;

A formação continuada deve estar articulada com o desempenho profissional dos professores, tomando as escolas como lugares de referência. Trata-se de um objetivo que só adquire credibilidade se os programas de formação se estruturarem em torno de problemas e de projetos de ação e não em torno de conteúdos acadêmicos.

Assim, a complexidade da prática docente exige tanto da formação inicial quanto da formação continuada que estejam presentes atitudes de reflexão,

estudos, pesquisa, responsabilidade, postura crítica, desenvolvimento de projetos vinculados à articulação teoria e prática, ou seja, que resulte sempre na interação entre pensamento e ação implicando nas interações e relações que são pertinentes a qualquer tipo de formação.

A formação continuada é subsidiada pela formação inicial e somente a partir dela essa formação pode se efetivar, uma vez que os saberes adquiridos na formação inicial vinculam-se aos saberes que se relacionam com os saberes elencados pela instituição escola como necessários a prática docente.

A formação continuada vem sendo bastante debatida no final do século XX como neste início do século XXI, mas é uma formação desatrelada da perspectiva burocrática e individualista como historicamente vem se desenvolvendo. É uma formação continuada que contribua de forma positiva com a prática pedagógica docente. Uma formação continuada com um direcionamento mais centrado na prática pedagógica reflexiva possibilita mudanças também no fazer pedagógico na sala de aula.

Tendo como base as considerações acima Para Pimenta (2002, p. 16), a formação continuada tem sido a realização de cursos em caráter de suplência ou atualização dos conteúdos de ensino. São formações que pouco têm mostrado eficiência para alterar a prática docente e as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos como base para a implementação da formação continuada dos professores.

Em relação à formação continuada dos professores, é necessário trilharmos novos caminhos para a efetivação dessa formação. Caminhos esses que devem estar além dos já trilhados nos dias atuais, que pouco apresentam mudanças significativas à prática docente e à aprendizagem.

Portanto, a formação continuada colabora para o exercício da atividade docente contribuindo para a efetivação dos conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à prática pedagógica escolar, tendo como foco a realidade da escola. A referida realidade escolar é integrada por diversas situações que nem sempre são da competência docente, mas que não podem ser esquecidas por esses profissionais. Para Candau (2003, p. 143) o lócus da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o lócus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.

Neste sentido, a escola pode garantir o processo formativo a partir de uma prática reflexiva construída coletivamente.

De acordo com Pimenta (2002, p. 30), a formação envolve um duplo processo: o de autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares onde atuam. Por isso é importante produzir a escola como espaço de trabalho e formação, o que implica gestão democrática e práticas curriculares participativas, propiciando à constituição de redes de formação contínua, cujo primeiro nível é a formação inicial. Sendo a formação continuada dos professores realizada no local de trabalho, seja em redes de autoformação ou em parceria com outras instituições, passa a ser uma prática permanente, pois é possível trabalhar a formação continuada na dinâmica da produção do conhecimento.

A escola, em uma perspectiva democrática, no que se refere à formação continuada, se ancora na tríade ação-reflexão-ação, porque está inserida no movimento da escola como um todo. É o movimento da escola que aponta aos docentes quais as suas limitações na prática pedagógica escolar. Neste contexto Candau (2003, p. 150) considera que;

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento.

A formação continuada, portanto, se faz necessária, uma vez que nem uma formação inicial possui um fim em si mesma, nem tão pouco dá conta de um conjunto de situações, habilidades, atitudes e comportamentos acabados para o processo de efetivação da vida profissional. Assim sendo, jamais a formação se esgota na formação inicial. Mediante as mudanças ocorridas na realidade social, não podemos negar que os professores terão que manter-se qualificados e atualizados constantemente.

Para Nunes (2000, p. 7), a formação de professores é entendida como um processo educativo permanente de (des) construção de conceitos e práticas, para corresponder às exigências do trabalho e da profissão docente, afirmando que a

formação contínua insere-se não como substituição, negação ou mesmo complementação da formação inicial, mas como um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional do professor, comportando objetivos, conteúdos, formas organizativas diferentes daquela, e que tem seu campo de atuação em outro contexto.

Nessa perspectiva, a necessidade de os professores buscarem constantemente a sua formação continuada torna-se urgente, uma vez que a dinâmica do mundo social vinculado à alta tecnologia também exige dos professores nas instituições práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para atender às exigências da educação.

Para a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE (1994, p. 34), a formação continuada trata da continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, a formação continuada é considerada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo.

É a continuidade da formação profissional compreendida pelo professor como necessidade que o incluirá em um processo dinâmico do fazer pedagógico. O trabalho pedagógico, a partir da formação continuada, pode ou não se referenciar a partir das reflexões que os professores realizam sobre a ação pedagógica.

2.2 AS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A educação no Brasil e no Pará apresenta uma perda de identidade no que se refere às políticas educacionais que atendam aos anseios locais, ou seja, ter como ponto de referência as questões sociais, econômicas, culturais e também políticas. A referida perda de identidade surge em decorrência a uma crise de valores enfrentada pela sociedade e suas instituições de caráter público no que tange às políticas públicas de formação de professores. Para Charlot (2006, p. 97):

[...] nenhuma estrutura, por si mesma, pode produzir um efeito educacional; nenhuma política educacional pode, por si mesma, atingir o resultado dado. As estruturas são importantes, também os meios são importantes, o dinheiro é importante, as políticas são importantes, mas por seus efeitos e conseqüências.

Temos que avaliar os efeitos das mudanças políticas, das estruturas, a partir das conseqüências de que estas estão produzindo nas práticas dos alunos e nas práticas dos professores.

Com base em Charlot (2006), a política educacional não muda a realidade que está posta, mas a sua aplicabilidade com coerência, a partir de uma avaliação minuciosa da prática, apresentará os efeitos causados.

No que se refere à legislação, a Lei nº 9.394/96, em seu artigo 67, assegura que os sistemas de ensino são responsáveis pela promoção da valorização dos profissionais da educação.

Mediante as considerações acima, se torna complicado o ensino público da rede estadual apresentar um resultado significativo, uma vez que a intenção não é buscar um culpado, mas compreender que existem inúmeros fatores que contribuem para o resultado da educação no Estado do Pará, conforme indicam os últimos resultados do IDEB, já anunciados anteriormente.

Assim, segundo Ghedin (2004, p. 401), podemos considerar que:

A velha lógica da culpabilização continua desviando a atenção dos problemas por causa da manutenção das relações estabelecidas. Creio que há aqui dois problemas: um posto pela culpabilização do professor pelo fracasso da escola, isso quando a própria escola, respondendo a essa lógica, não culpa o aluno pelo seu próprio sucesso; o outro posto pela redução do coletivo ao individual, desmobilizando a ação política coletiva como forma de alternativa diante do processo de individualização das ações; isto é, ao retirar-se o papel do sujeito das ações políticas, desmobilizam-se as possibilidades de mudanças numa perspectiva universal e dialética.

Partindo das considerações acima, entendemos que, enquanto as reformas educacionais e as políticas públicas não tomarem a realidade como ponto de partida, os professores, que vivenciam e conduzem o processo educativo aceitarão como suas as mudanças que por vezes venham a ocorrer.

Diante da formação de um professor para atender os anseios da clientela educacional de hoje e reverter os resultados que o próprio IDEB apresenta sobre o Pará, precisamos entre outras questões analisar minuciosamente como se processa a formação inicial e continuada dos professores, elencando as políticas públicas implementadas e quais as implicações dessas na prática educativa docente.

O que vem sendo observado no cenário paraense nas últimas décadas é que há políticas públicas com idéias de mudanças, mas que não conseguem se efetivar nem no trabalho dos professores nem na aprendizagem dos alunos.

A questão da distância entre o dito e o vivido no cenário educacional paraense serve como o estímulo reforçador das políticas públicas no campo do discurso, permitindo as práticas alienantes que são inseridas nas escolas de forma arbitrária pelo Estado. Desse modo, Nunes (2008, p. 117) considera que:

Pensar na educação e no educador no presente é colocar na ordem-do-dia das instituições formadoras e empregatícias a necessária e urgente revisão dos valores, dos conhecimentos, dos modelos pedagógicos, das lógicas que se manifestam no interior desses espaços educativos. Eis o grande desafio para aqueles que têm como responsabilidade formar e profissionalizar os professores visto que o investimento na formação inicial e continuada do professor e na valorização do magistério está intrinsecamente relacionado às finalidades da educação no Brasil, particularmente, no que se refere à formação de crianças, jovens e adultos por meio do oferecimento de um ensino de qualidade, emancipatório, crítico, reflexivo e transformador.

Com relação à transformação dessa realidade, buscamos, em primeiro lugar, mudanças políticas que primem pela construção coletiva sempre contando com os sujeitos que conduzem o processo, que é o professor. Dessa forma, Ghedin (2004, p. 400) afirma que:

[...] a discordância entre o discurso e a realidade, absorvida pela prática no espaço da escola, impossibilita a mobilização coletiva em torno de uma proposta mais democrática. O que sobra disso são as respostas individualizadas, o que se devem muito bem ao modo como o sistema econômico organiza e distribui o poder no interior da sociedade. Desse modo, os professores e a escola, por não compreenderem os processos postos por essa falsificação do discurso, acabam legitimando um conjunto de práticas que em tese, procuram combater com sua resistência velada.

A necessidade de promover uma transformação e uma reestruturação da forma de implementação das políticas públicas de formação continuada passa a ser inserida com o intuito de atender às novas exigências do mundo contemporâneo. Tais exigências como as culturais, sociais, econômicas e políticas. Diante dessas considerações, o professor não possui total responsabilidade pelo êxito e pelo insucesso da escola, porque ele torna-se também uma vítima na dinâmica do contexto educacional. Desse modo, Oliveira (2004 p. 1.132) afirma que:

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além da sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outros. Tais

exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante.

A despeito das afirmações acima, a questão da desvalorização profissional é uma realidade que se acentua ainda mais com o avanço da globalização. Por um lado, se identifica com o discurso da gestão democrática que é assegurado na legislação brasileira. Esse direito assegurado em lei é resultado de inúmeras lutas em defesa da escola pública de qualidade. Escola essa que deve ser construída com a participação dos profissionais da mesma, assim como da comunidade onde a escola está inserida. Por outro lado, ainda é perceptível a centralização educativa que obriga parte do corpo docente a não construir sua identidade, tornando-se refém das ideologias do Estado.

É perceptível entre os docentes da educação básica que atuam na rede estadual de ensino no Pará, a ausência de professores pesquisadores em educação, uma vez que ainda se encontram atrelados à função de ensinar.

Numa perspectiva crítica é relevante que as reformas educacionais e a implantação de políticas públicas de formação continuada sejam discutidas em primeira instância entre os professores. Assim, Ghedin (2004, p. 402 e 403) considera que:

Os professores têm ficado de fora das propostas de reforma. Isso, por um lado, porque no imaginário político eles não são mais do que meros operadores sociais que não possuem a compreensão da totalidade e da complexidade das relações sociais. Esse imaginário social tem determinado o modo e a forma como os professores são excluídos das instâncias de decisão. Por outro lado, é intenção política que os professores não tenham autonomia.

Os professores, dentro do sistema educacional no processo de mudança da sociedade podem desenvolver suas atividades com compromisso e assim colaborar com o processo de transformação da sociedade, uma vez que o trabalho coletivo tem como base a conscientização numa perspectiva dialética não permitindo que o ato educativo seja de alienação.

Dessa forma, o professor necessita, na sua formação continuada, assim como na prática, primar pela sua identidade como intelectual crítico e reflexivo, não esquecendo que a construção do conhecimento está relacionada à teoria e à prática para atender as exigências do mundo contemporâneo. Ele deve ser o gerenciador de aprendizagens significativas, realizando um trabalho que o tornará professor-

pesquisador, pois o espaço da sala de aula lhe propicia a problematização, a investigação e a análise de suas práticas.

Assim sendo, no que tange às políticas públicas de formação continuada de professores no Pará, se tem implementado poucas políticas que elevem a qualidade da educação pública paraense no decorrer das últimas décadas. Para Nunes (2008, p.03), os últimos Planos Estaduais de Educação foram:

Formulados para atender um curto período de gestão governamental (quatro anos); carecem de um diagnóstico e de certa fundamentação teórica acurada que de fato problematize as principais questões da educação paraense; suas diretrizes e metas educacionais podem ser consideradas focalizadas, tímidas e diminutas frente à problemática detectada, além de grande parte delas não terem sido implementadas a contento como podemos constatar pela atual qualidade da educação no Pará.

É importante enfatizar que o ano de 2008, a educação no Estado do Pará foi marcada pelas discussões a respeito do Plano Estadual de Educação – PEE, como um projeto democrático que engloba as idéias das diferentes regiões do Estado e a partir delas define as metas para os próximos 10 anos da educação no Pará. Os debates para diagnosticar a realidade educacional do Pará e, a partir deles, elaborarmos o PEE foram realizados a partir de inúmeras conferências nas escolas, nos municípios, nas regiões e na conferência estadual de educação.

A política educacional tem como objetivo direcionar um conjunto de ações que irão nortear um determinado campo de atuação. Do ponto de vista da formação de professores, são ações vinculadas à formação profissional dos sujeitos que irão desenvolver o fazer pedagógico dos educandos.

Toda política educacional surge para atender uma determinada demanda, assim, hoje, início do século XXI, a tarefa de formar e profissionalizar educadores é um grande desafio para as iniciativas de políticas educacionais de formação de professores. A reestruturação produtiva demanda um novo perfil do trabalhador, exigindo mudanças na formação dos professores e na definição das políticas educacionais de formação de professores.

Para Freitas (2.007, p.1204), quando se discute política educacional de formação de professores é necessário entender a situação atual da formação que, ao longo da história da educação brasileira, clama por uma política global de formação e valorização dos profissionais da educação, que contemple de forma articulada e prioritária a formação inicial e continuada. As políticas educacionais de

formação de professores, quando construídas com base nos anseios da população que se insere no âmbito da formação, bem como, a partir das necessidades locais que a educação apresenta mediante seus resultados, poderá traçar metas e diretrizes que venham atender a realidade posta.

Em suma, as políticas públicas de formação continuada de professores implementada a partir da construção coletiva dos sujeitos envolvidos diretamente no espaço escolar tornar-se-ão mais eficazes e consistentes.

2.3- O CONTEXTO PARAENSE

A Secretaria de Estado de Educação do Pará, SEDUC – PA foi criada a partir da Lei nº 400, de 30 de agosto de 1951. Essa secretaria é um órgão de administração direta do Estado, tem por finalidade estudar, planejar e executar o controle e a avaliação dos assuntos relativos à política educacional do Governo do Estado, zelando pelo cumprimento das decisões dos Conselhos Federal e Estadual de Educação, além de acompanhar as instituições que compõem a sua área de competência.

Atualmente, a Secretaria de Estado de Educação (Portal da SEDUC – PA, 2009) administra a educação pública em 1.323 escolas do Estado. São 28.305 professores atendendo 794.153 estudantes em todo o Pará. A realidade que a SEDUC-PA tem como finalidade coordenar, planejar, executar o controle e a avaliação da política educacional do governo do estado é bastante diversificada quando compreendemos o contexto paraense. O Estado do Pará apresenta uma realidade com tantos desafios, uma vez que os índices educacionais são baixíssimos conforme já apresentamos anteriormente. As questões territoriais também impõem desafios à criação de políticas públicas em decorrência da localização geográfica dos 143 municípios paraenses. Quanto a diversidade populacional o Pará é resultado de uma mistura de povos nativos e oriundos de outras regiões brasileiras e até internacionais. Assim, faz-se necessário apresentarmos aqui os indicadores econômicos, culturais, sociais, políticos e educacionais paraenses.

O Pará é um estado entendido no âmbito nacional e internacional como o estado do norte do Brasil em que as contradições e a diversidade são norteadoras do desenvolvimento populacional. As contradições e a diversidade paraense fazem com que o Pará ganhe destaque pela sua grandiosidade florestal, pelos rios extensos e

volumosos, pela biodiversidade, pela diversidade cultural, pela riqueza de suas etnias e também pelos indicadores sociais e educacionais que atualmente se apresentam baixos. Quando se faz referência aos índices sociais e educacionais, podemos nos sentir diante do grandioso desafio que é posto aos governantes, à sociedade civil e aos educadores.

Do ponto de vista econômico, o Pará é um dos estados brasileiros que possui o nono Produto Interno Bruto-PIB mais alto. É o PIB que sintetiza o resultado final da atividade produtiva, ou seja, ele é o principal indicador da atividade econômica de um município, estado ou país. O PIB paraense em 2.008 significativamente apresenta uma taxa de crescimento de 7,11% da renda nacional de acordo com os dados do IBGE (2008), assim podemos considerar que o Pará não é um estado economicamente pobre, mas temos que reconhecer que ainda 50% da população paraense vive abaixo da linha da pobreza conforme informa o IBGE (2008). O fato de o Pará ser economicamente rico e socialmente pobre nos remete à reflexão de que as preocupações políticas e econômicas dos governos e investidores está para além da identidade dos povos amazônicos e do cenário social do povo paraense. Para Nunes (2008, p. 100):

É neste cenário que o povo paraense (indígenas, brancos, remanescentes de quilombolas, pescadores, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas, sem terra, assentados, pequenos agricultores, imigrantes e colonos) constrói, portanto, suas identidades, ricas, contraditórias e complexas em termos culturais, históricos, ecológicos o que contribui atualmente para que este espaço seja um palco de disputa e luta entre o capital nacional e internacional e o povo que habita o estado.

O estado do Pará sofre com as mazelas da exploração da flora, do minério e da fauna, bem como o desmatamento e o povoamento desordenado. A injustiça social é avassaladora, uma vez que os direitos humanos são violados com freqüência e, dentro da política governamental, os investimentos sociais são sempre legados a segundo plano. Os investimentos sociais precisam de política social para garantir à população paraense o acesso ao trabalho, renda, educação, saúde, habitação e condições mínimas de sobrevivência.

A ausência de um projeto de desenvolvimento social eficaz para o estado do Pará legitima a má distribuição de riquezas e renda e aumenta os problemas sociais do estado. Assim sendo, o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH – do estado do Pará em 2008 conforme dados do IBGE é de 0,755 considerado nível médio de

desenvolvimento humano. Esse IDH apresenta melhorias nas condições de vida da população paraense, mas está longe de tirar boa parte da população paraense do quadro de miséria e abandono em que vive. Ainda contamos com realidades sociais desagradáveis, como a prostituição infantil, o trabalho escravo, exploração do trabalho infantil, êxodo rural, aumento da criminalidade, a expansão do uso de drogas ilícitas, dentre outras mazelas que assolam a população paraense.

Desse modo, o sentimento de abandono e de ausência de um projeto comprometido com o desenvolvimento social da população paraense expressa que a sociedade não pode mais aceitar o quadro de miséria e abandono de grande parte da população paraense. Assim, a realidade apresenta aos gestores paraenses o desafio de criar e implementar políticas sociais mais humanas, para mudar o cenário paraense.

A questão cultural no estado do Pará tem como eixo fundamental a religiosidade com a festa do círio de Nossa Senhora de Nazaré em Belém e em outras cidades do interior paraense. Em relação a danças, contamos com o carimbó, brega, tecnobrega, marujada, xote, entre outras. Temos uma das mais diversas e exóticas culinárias típicas da região amazônica, como pato no tucupi, maniçoba, tacacá, vatapá, etc. Destaca-se ainda, o artesanato com pinturas marajoara em cerâmicas, bem como a confecção de objetos, roupas, jóias, etc, derivados das riquezas paraenses. Ainda contamos com os costumes místicos oriundos da população nativa da região.

No aspecto político, o Pará vivenciou anos de governos que representavam à classe média e os latifundiários, assim, as classes menos favorecidas não constituíam preocupação para esses governos. A política de clientelismo ainda é freqüente no Pará, em especial, nos municípios mais distantes da capital paraense.

No que se refere aos indicadores educacionais paraenses, três realidades nos chamam atenção. Primeiro, os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – em 2007, dado que expõem a desqualificação educacional, como apontam os seguintes dados: 20% das crianças de zero a três anos têm acesso à creche; apenas 28,4% dos adolescentes que estão matriculados cursam o Ensino Médio; 19,3% concluíram o Ensino Médio; 41,1% dos estudantes do Ensino Fundamental têm idade superior ao estabelecido na Lei nº 9.394/96.

Os dados acima apresentam evasão escolar, não garantia de acesso e permanência na escola, reprovação e distorção série/idade. A desqualificação

educacional e a ausência da criança na escola nos remetem a compreender que estão fora da escola por diversas causas, dentre elas: a escola não despertar o interesse do aluno; não existir escola pública para todos os que dela precisam; a família não assumir sua responsabilidade; a situação econômica que os obriga a trabalhar para ajudar no sustento da família.

O segundo indicador é o resultado do IDEB (Brasil/MEC/ INEP, 2007), que coloca o Pará entre os estados com os piores índices educacionais em nível nacional. O Pará apresenta assim seu IDEB: nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 2,8; anos finais do Ensino Fundamental, 2,9; no Ensino Médio, 2,3. Esses resultados em relação ao IDEB de 2005 são lamentáveis uma vez que não atingiram a meta prevista para 2007, apenas foi mantida a mesma nota nos anos iniciais do Ensino Fundamental, que em 2005 era de 2,8. Os anos finais do Ensino Fundamental diminuíram de 3,1 em 2005 para 2,9 em 2007, sendo que a meta projetada seria de 3,2. No que se refere ao Ensino Médio, em 2005, a média era de 2,6, com previsão de 2,7 para 2007, no entanto, essa média diminuiu para 2,3. O Ensino Médio no Pará teve o pior resultado tanto no IDEB de 2005 quanto no de 2007. Assim, a meta projetada para 2009 é de 2,7. Vale ressaltar que a partir de dezembro deste ano o IDEB de 2009 será publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Os dados apresentados pelo IDEB são desfavoráveis no que diz respeito a uma educação pública de qualidade. Mediante essa realidade, torna-se necessário que sejam criadas políticas públicas que direcionem os investimentos na educação paraense. Para que essa realidade seja alterada, é preciso que os governos municipais e estaduais unam-se e priorizem a educação pública, para que possamos sair dessa realidade dramática e precária em que ora o estado do Pará se encontra.

O terceiro indicador educacional que também retrata o quanto a educação paraense precisa melhorar é o resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – de 2008. De acordo com os dados divulgados pelo INEP, o Pará está entre os dezenove estados que obtiveram os piores resultados. Resultados esses que estão nas regiões norte e nordeste do país e ainda abaixo da média nacional que é de 41,69. Na classificação geral, o Pará ocupa a décima sétima posição com a média 36,90. Este resultado reafirma ainda mais a precariedade do Ensino Médio no estado do Pará.

Considerando os indicadores mencionados neste contexto, podemos perceber que a educação paraense caminha a passos lentos em busca da qualidade da educação pública, para que possa atingir os patamares de excelência.

3. OS REFLEXOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR

Esta seção relata os reflexos da FC na prática pedagógica do professor descrevendo quais as mudanças significativas ocorrem na referida prática a partir da FC desenvolvida sem erviço no espaço da escola.

A formação continuada discutida neste trabalho reflete na prática pedagógica do professor por meio dos resultados de uma prática inovadora. Assim, a formação continuada não é um treinamento onde um especialista transmite um conjunto de soluções aos problemas vivenciados pelos professores durante a sua prática docente como define a racionalidade técnica positivista.

Ao fazer a crítica acerca do “treinamento Imbernón” (2010, p. 54) diz que:

A concepção básica que apoia “o treinamento” é a de que existe uma série de comportamentos e técnicas que merecem ser reproduzidos pelos professores nas aulas, de forma que, para aprendê-los, são utilizadas modalidades como curso, seminários dirigidos, oficinas com especialistas ou como se queira denomina-los. Neles a ideia que predomina é a de que os significados e as relações das práticas educacionais devem ser transmitidos verticalmente por um especialista que soluciona os problemas sofridos por outras pessoas: os professores.

A formação não pode ocorrer tendo como base a dicotomia entre o discurso teórico e a realidade da escola por entendermos que a construção coletiva permite a participação dos professores na construção da sua formação. E que os reflexos na prática docente podem ser caracterizados como sem relevância. Neste sentido, Ghedin (2004, p. 400) afirma que:

[...] a discordância entre o discurso e a realidade, absorvida pela prática no espaço da escola, impossibilita a mobilização coletiva em torno de uma proposta mais democrática. O que sobra disso são as respostas individualizadas, o que se devem muito bem ao modo como o sistema econômico organiza e distribui o poder no interior da sociedade. Desse modo, os professores e a escola, por não compreenderem os processos postos por essa falsificação do discurso, acabam legitimando um conjunto de práticas que em tese, procuram combater com sua resistência velada.

A necessidade de promover a transformação e a reestruturação na forma de implementação da formação continuada passa a ser inserida nos debates teóricos com o intuito de atender as novas exigências do mundo contemporâneo. Tais exigências como as questões relacionadas aos aspectos culturais, sociais, econômicos e políticos. Diante dessas, considerações o professor não possui total responsabilidade pelo êxito e insucesso da escola, porque ele torna-se também uma vítima na dinâmica do contexto educacional.

A formação continuada dos docentes desenvolvida no ensino fundamental considera como base a interrelação entre o professor, suas práticas educativas, o indivíduo e o contexto onde ele vive e desenvolve suas práticas educacionais diariamente. É uma formação que ocorre por meio de cursos, oficinas, palestras, orientações individuais, coletivas, dentre outras, mas que considera o sujeito e o contexto. Desse modo, a formação é uma ação consciente que segundo Imbernón (2010, p. 56):

Participar da formação significa participar de uma maneira consciente, o que implica suas éticas, seus valores, suas ideologias, fato que nos permite compreender os outros, analisar suas posições e suas visões. Também é fundamental que a formação suponha uma melhoria profissional inteligível e suficientemente explicitada e resultante compreensível.

A formação continuada deve gerar um processo de mudança, assim, a resistência trona-se elemento desse processo, mas não pode acontecer de forma arbitrária, imposta e manipuladora. Neste sentido, o processo de mudança estabelece a continuidade da formação que segundo Imbernón (2010, p. 57):

A vantagem que significa para o profissional em exercício trabalhar neste contexto está no fato de sua experiência permiti-lhe desenvolver um papel construtivo e criativo no processo de planejamento e decisão, e não um papel somente técnico, em que se dá uma subordinação à produção de conhecimento, uma separação entre a teoria e a prática, um isolamento profissional, uma marginalização dos problemas morais, éticos e políticos, uma tendência a formação de grupos fechados e uma descontextualização, que constituem verdadeiros obstáculos para a formação.

A formação continuada pode contribuir para que o individualismo do professor no sentido de afastamento, de ausência de diálogo e interação seja superado e permitida a entrada de práticas colaborativas em que o diálogo e a interação sejam o eixo de ligação dentro do processo de formação.

Observamos que a hora pedagógica, oportuniza um momento de estudo reflexivo em que o professor é orientado e incentivado a realizar as tarefas planejadas no coletivo. A hora pedagógica é um momento de formação que os professores demonstram bastante interesse em trocar experiências com a coordenação como também com os demais professores.

É importante destacar o que realmente acontece durante a HP: momento em que o professor estuda junto com a coordenação; planeja as atividades; recebe os informativos da escola; relata as atividades desenvolvidas durante a semana;

socializa os problemas pertinentes a sua prática pedagógica; troca experiência relacionando-a com a realidade da sala de aula.

Para Imbernón (2010, p. 60), existem formas em que a formação continuada de professores pode ajudar a romper com o individualismo que é:

Realizando uma formação colaborativa do grupo docente com o compromisso e a responsabilidade coletiva, com interdependências de metas para transformar a instituição educacional em um lugar de formação continuada, com um processo comunicativo, para aumentar o conhecimento profissional pedagógico e a autonomia (autonomia participativa e não consentida). Trata-se de fazer com que se veja a formação como parte intrínseca da profissão, assumindo uma interiorização cotidiana dos processos formadores e com um maior controle autônomo da formação. Mas essa formação coletiva também supõe uma atitude constante de diálogo, de debate, de consenso não exposto, de enfrentamento do conflito, de indagação de forma colaborativa para o desenvolvimento da organização, dos indivíduos e da comunidade que os envolve.

Vale ressaltar que a formação colaborativa do grupo nos dias atuais tornou-se uma prática necessária com o objetivo de vislumbrar resultados positivos para a aprendizagem do aluno e desenvolvimento profissional do professor.

Para isso (Barroso, 2003, p. 141) diz que:

É preciso que as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e que sua gestão seja assegurada de modo participativo através de lideranças individuais e coletivas. Só assim, é possível empreender as mudanças necessárias para que a formação se possa finalizar na inovação e no desenvolvimento organizacional da escola.

A HP desenvolvida na escola propicia o atendimento individual e coletivo, pois é o momento em que o professor e o coordenador pedagógico debatem, analisam e refletem sobre a aprendizagem do educando. Durante a hora pedagógica acontece a formação continuada numa perspectiva de rever as práticas educativas desenvolvidas na sala de aula de maneira específica.

As oficinas pedagógicas realizadas como formação continuada assegura aos professores um acompanhamento coletivo em que a partir das necessidades dos educandos a coordenação pedagógica planeja as atividades a serem desenvolvidas no decorrer das oficinas.

Durante a realização das oficinas os professores são convidados a participarem do processo de reflexão em que o trabalho colaborativo se efetua no cotidiano escolar. Trabalho este que instiga a uma análise da prática profissional, isto é, a realização da autoavaliação.

Segundo Imbernón (2010, p. 65), o trabalho colaborativo,

[...] supõe uma formação voltada para um processo que provoca uma reflexão baseada na participação, com contribuição pessoal, não rigidez, motivação, metas comuns, normas claras, coordenação, autoavaliação, e mediante uma metodologia de formação centrada em casos, trocas, debates, leituras, trabalhos em grupo, incidentes críticos, situações problemáticas. Supõe a exigência de uma abordagem crítica e não domesticada da formação, uma análise da prática profissional a partir da perspectiva dos supostos ideológicos e atitudinais que estão em sua base. Portanto, a formação continuada deverá se estender ao terreno das capacidades, habilidades e atitudes com uma nova metodologia de formação, que deve estar fundamentada em diversos pilares ou princípios.

A formação continuada desenvolvida na escola envolve em algumas ações todos os professores num mesmo momento e espaço. São ações como a semana pedagógica, oficinas e minicursos. Percebeu-se que é uma prática que integra um conjunto de técnicas, procedimentos metodológicos, valores, atitudes, crenças que definem os conteúdos, as estratégias, o processo de ação que passa a ser ação-reflexão-ação.

Tendo como base a concepção de Imbernón (2006) sobre a formação centrada na escola podemos afirmar que esta formação envolve todas as estratégias utilizadas pelos formadores bem como pelos professores com o intuito de vivenciar uma formação continuada que atenda as necessidades definidas pela escola para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula e na escola. Como afirma Estrela (2003, p. 54):

Se quisermos contribuir para a mudança dos professores e das escolas, teremos de partir das suas culturas, o que aliás será mais coerente com a defesa que se faz, em termos teóricos, de “de dar voz e vez” aos professores e com a importância atribuída aos contextos para a compreensão da ação formativa ou educativa.

Assim, a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações que propõem a formação continuada. No espaço da escola a formação apresenta uma prática colaborativa entre os professores e a instituição educativa resgata os valores culturais da comunidade onde está inserida assegurando o direito de participação dos professores. É na escola que a formação continuada estabelece vínculo com a prática pedagógica.

Imbernón (2006, p. 86) ao defender a formação na escola como um processo de autodeterminação diz que:

Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseada no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um

conjunto de papéis e funções que são aprimoradas mediante normas e regras técnicas.

Assim, a escola ao valorizar a formação continuada como elo de integração entre teoria e prática envolve a experiência do professor ao contexto teórico. Para Estrela (2003, p. 57): “tornar a escola num espaço dialógico de construção de identidades, implica como tem sido repetidamente notado, que a escola se torne numa organização democrática e participativa, aberta ao meio e dotada de um sentimento de comunidade”.

O sucesso da formação continuada se dará a partir da reflexão sobre a prática, de estudos e de pesquisas que permitam uma formação acompanhada de inovações que priorizam os valores da diversidade, da flexibilidade, da incerteza e da criatividade posta a educação pela pós-modernidade.

São tantos os reflexos positivos na prática docente destacando a melhoria no ensino e na aprendizagem, como também mudanças no ato de ensinar do professor, visto que ele adquire mais conhecimentos promovendo práticas pedagógicas mais contextualizadas e tornando a escola num espaço acessível e de construção de aprendizagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o trabalho de pesquisa conclui-se que a formação continuada é necessária aos professores que estão em constante exercício da docência na educação básica, pela complexidade da etapa de ensino.

Assim, identificamos que a formação continuada desenvolvida na escola trouxe transformações para a prática pedagógica dos professores propiciando desafios em relação aos conteúdos que eles ensinavam e como eles desenvolvem suas metodologias.

Percebemos que as atividades de formação continuada desenvolvidas nas escolas são sugeridas pelos professores que junto com a coordenação pedagógica e a direção entram num consenso e definem o que precisam estudar. Geralmente o tipo de formação está vinculado a prática pedagógica e as dificuldades que alguns professores apresentam no processo de ensino.

Verificamos também que a formação continuada se estrutura em decorrência das situações problemáticas centradas nas limitações de aprendizagem que implicam no desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas, atendendo as exigências definidas pela escola.

Detectamos que a formação continuada promovida em serviço estar desvinculada do controle da burocratização do individualismo, uma vez que possibilita aos professores a construção de um trabalho cooperativo, isto é, a formação a partir do coletivo frente as incertezas do cotidiano de trabalho.

Verificamos que a formação que acontece na própria escola, garante um processo formativo a partir de uma prática reflexiva construída coletivamente, por si caracterizar como uma troca de experiências fundamentadas teoricamente. Assim, entendemos que é uma formação reflexiva sobre as práticas de reconstrução permanente, da identidade pessoal e profissional dos docentes envolvidos, uma vez que ocorre a interação mútua.

Certamente, é na perspectiva analítica e crítica que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento do seu processo e da sua relevância.

Percebemos que existe a necessidade dos professores buscarem constantemente a sua formação continuada, pois a dinâmica do mundo social vinculado ao avanço da alta tecnologia, a qual é motivadora para os educandos,

exige dos professores nas instituições educativas experiências com práticas pedagógicas inovadoras e eficazes para atender as exigências da educação e do próprio mercado de trabalho.

Detectamos que não adianta a criação de políticas educacionais sem estratégias e garantia de sua aplicabilidade, visto que só a existência da mesma não muda a realidade posta. É essencial ser implementada com o objetivo de intervir na realidade causando efeitos significativos a partir de sua aplicabilidade, e após tal feito, faz-se uma avaliação minuciosa da prática identificando os efeitos na realidade de sala de aula dos docentes referindo-se ao ato de ensinar e de aprender.

Percebemos a satisfação dos docentes quando são ouvidos em relação a formação continuada, que essa formação seja na escola para melhorar o trabalho de modo geral, em especial a prática pedagógica. Visto que é visível a satisfação e a vontade de participar dos cursos, palestras e outras formações que acontecem na escola.

Verificamos que quando o professor vivencia a formação continuada vinculada aos problemas do cotidiano ele torna-se o gerenciador de aprendizagens significativas, realizando um trabalho que o torna um professor pesquisador, pois o espaço da sala de aula lhe propicia a problematização, a investigação e a análise de suas práticas numa perspectiva crítica e reflexiva.

Identificamos que as ações desenvolvidas durante o processo de formação continuada em serviço e no espaço da escola que contribuem com o desempenho profissional do professor são oficinas, encontros pedagógicos, hora atividade, minicursos, palestras, semana pedagógica, orientações coletivas e individuais, conferências, seminários, ciclos de estudos temáticos e grupos de estudos.

Neste sentido, entendemos que o desempenho profissional é compreendido nas dimensões internas e externas, permitindo ao professor uma formação que adquira conhecimentos essenciais a realização das atividades docentes como os relacionados as disciplinas, bem como esta relacionada a uma formação específica que vincula o domínio de conteúdo, de metodologias, de epistemologias do ensino e da aprendizagem para a formalização do resultado do trabalho docente.

Compreendemos que o desenvolvimento profissional do professor acontece no aspecto pedagógico, do conhecimento, da compreensão de si mesmo, do cognitivo ou teórico, delimitado e incrementado pela situação profissional, uma vez

que, essa situação profissional pode permitir ou impedir o desenvolvimento da carreira docente.

Percebemos que a continuidade aos estudos trouxe aos professores novos conhecimentos, reconhecimento profissional, credibilidade e as gratificações que são incluídas no salário do professor de acordo com os títulos de formação, isto é, a questão do aumento salarial ainda é um dos maiores objetivos do professor quando busca a formação continuada.

A formação continuada na escola estimula o crescimento profissional entre os professores no sentido positivo, e desperta neles o envolvimento com a pesquisa, a autoconfiança para realiza rum bom trabalho e obter resultados positivos para o aluno, a escola e pra si mesmo.

Em suma, concluímos que a formação continuada em serviço, realizada na escola deve ser uma prática assegurada a todas as escolas por ser o momento de interação entre os conhecimentos teóricos e empíricos da prática pedagógica.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento final do VII Encontro Nacional**. Niterói, 1994.

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

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20.12.96, LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, MEC/CNE, 1996.

_____. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Brasília: Ministério da Educação: INEP, 2008. Acessado no site <http://ideb.inep.gov.br/>, em 08 de julho de 2009.

_____. **IBGE. Produto Interno Bruto do Estado do Pará**. Acessado no site [WWW.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br), em 14 de julho de 2009.

BOGDAN Roberto C.e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCAR, 2003.

CHARLOT, Bernard. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. In: **Educação e Sociedade**, CEDES: Campinas, v. 28, n. 100- Ed. Especial, p.1203-1230, out, 2007.

GHEDIN, Evandro. Implicações das reformas no ensino para a formação de professores. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (Org.). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: UNESP, 2004.

LIBÂNEO, Jose Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues, MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EduFSCAR, 2003.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente In: Nóvoa, Antonio (Org.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Nova Enciclopédia, 1995.

_____. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Formação contínua de professores: realidades e perspectivas**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

NUNES, Cely do Socorro Costa. **ISEP: Intenções, realidades e possibilidades para a formação do professor da escola básica**. Campinas, Dissertação (Mestrado), UNICAMP/FE, 1995.

_____. **Os sentidos da formação contínua de professores. O mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil**. Campinas, Tese (Doutorado), UNICAMP/FE, 2000.

_____. Políticas de formação e valorização dos profissionais da educação do Estado do Pará: discutindo iniciativas governamentais. In. SEDUC. **I Reunião de Trabalho “A Educação Básica no Estado do Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade”**, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. As reformas em curso nos sistemas públicos de educação básica: empregabilidade e equidade social. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola- administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PARÁ. **Política de Educação Básica do Estado do Pará/** Secretária de Estado de Educação. Belém, 2008. V 3. 64 p.

_____. **Relatório final da 1ª Conferência Estadual de Educação – Plano Estadual de Educação – 2008 – 2011**. Belém, 2008. (WWW.seduc.gov.pa). Acessado em 07 de julho de 2009.

PIMENTA, Selma Garrido, GHEDIN. Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____(Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Demerval. **Da nova L.D.B. ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **A pesquisa quantitativa em educação: introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1994.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. In: SILVA, Aída Maria Monteiro ET AL. **Educação formal e não-formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. ENDIPE: Recife, 2006.

_____. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D`Avila, Cristina (Org.). **Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas**. Campinas, SP: Papirus, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE - A

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS SEMI-ESTRUTURADAS

I. Identificação

1. Nome:
2. Endereço:
3. Idade:
4. Gênero:
5. Escolaridade:
6. Trabalho:
7. Tempo de serviço:
8. Função:
9. Formação acadêmica:
 - () Graduação: _____ () completa () incompleta
 - () Especialização: _____() completa () incompleta
 - () Mestrado: _____() completa () incompleta
 - () Doutorado: _____() completa () incompleta

II. Vínculos empregatícios:

1. () Efetivo
2. () Não efetivo
3. () CLT

III: Jornada de trabalho diária:

- 1.() 4h () 6h () 8h () mais de 8h

III.Elementos da vida profissional.

- 1- Existe um programa de formação continuada de professores promovidas pela SEDUC- PA na gestão de 2007 a 2010 (2000 a 2009)?
- 2- Quais são os programas de formação continuada? Atende aos professores que atuam em nível médio no sentido de garantir formação continuada? Quais são as formações continuada que estão direcionadas ao ensino médio?
- 3- Quando iniciou a implementação dessa formação continuada?
- 4- Como se da a aplicabilidade das formações continuada da SEDUC-PA?

- 5- Quem são os responsáveis pela execução da formação continuada a nível médio?
- 6- Enquanto gestora que coordena a formação continuada promovida pela SEDUC-PA o que vem sendo realizado para melhorar os indicadores educacionais do ensino médio no estado?

IV. Concepções

- 1- Para você, o que é a formação continuada dos professores? Onde ela deve ocorrer prioritariamente? A formação deve ser feita por quem?
- 2- Para você, a formação continuada de professores a nível médio pode ajudar a mudar os índices educacionais que ora colocam o estado entre os piores do Brasil?
- 3- Qual a relação entre a SEDUC-PA e as escolas públicas de ensino médio no que tange a formação continuada de professores?
- 4- Descreva como a formação continuada para os professores que atuam em nível médio na rede estadual foram elaboradas. Como elas vêm sendo aplicadas?
- 5- A formação continuada de professores possui diretrizes que venham qualificar a prática pedagógica docente?

APÊNDICE - B
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO DA SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARÁ NA GESTÃO DE 2007 A 2010 (2000 A 2009): QUALIFICAÇÃO E MUDANÇA.

Vimos, por meio deste Termo, convidá-lo (a) a participar da pesquisa de dissertação de mestrado, intitulada “Programa de formação continuada de professores do ensino médio da Secretaria de Estado de Educação do Estado do Pará na gestão de 2007 a 2010 (2000 A 2009): qualificação e mudança”, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), tendo como orientador o Prof^o. Dr. Emmanuel Ribeiro Cunha.

Esta pesquisa tem como objetivo geral analisar a formação continuada de professores do ensino médio da secretaria de estado de educação do estado do Pará na gestão de 2007 a 2010 (2000 A 2009) e quais as contribuições para a qualidade da prática pedagógica docente.

Esclarecemos que sua participação será por meio de entrevista, cujo instrumento foi elaborado por nós a respeito do tema em estudo. Para o registro das respostas, utilizaremos anotação direta ou, se você concordar, um gravador com fita cassete.

Conforme os preceitos éticos da pesquisa, informamos que os nomes verdadeiros dos sujeitos entrevistados serão mantidos em sigilos. Serão utilizados nomes fictícios aos informantes na dissertação.

Vale ressaltar, que sua participação poderá ser interrompida a qualquer momento, quando iremos devolver-lhe todos os depoimentos anotados e/ou gravados em fita cassete, bem como as imagens fotografadas, sem que haja nenhum prejuízo para si.

Pesquisadora
CRISTIANA GRIMOUTH TAVEIRA
(91) 8185-0277
E-mail: crisgrimouth@yahoo.com.br

Orientador
DR. EMMANUEL RIBEIRO CUNHA
E-mail:
emmanuelcunha@yahoo.com.br

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu,, declaro que li as informações sobre a pesquisa e que me sinto perfeitamente esclarecido (a) sobre o conteúdo da mesma. Declaro, ainda, por minha livre vontade, que aceito participar, cooperando com a coleta de informações para a mesma.

Belém, ____/____/____

ASSINATURA DO SUJEITO DA PESQUISA



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra, s/n – Telégrafo
66113-200 Belém-PA
www.uepa.br
www.uepa.br/mestradoeducacao

