

A formação continuada dos professores e o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, na Escola Municipal Goiás, em Macapá

Agnaldo da Silva Silveira

Universidade Estadual do Ceará - UECE

Prof. Dr. Antonio Germano Magalhães Junior

Universidade Estadual do Ceará - UECE

<https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/10569>

Resumo

O tema em debate nesse estudo: “A formação continuada dos professores e o crescente Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, na Escola Municipal Goiás, em Macapá, tendo como objetivo principal investigar a possível relação entre formação dos professores da escola e os resultados das avaliações provenientes do sistema SAEB, com foco no Ensino Fundamental I. Para isso, o estudo se apoiou nos seguintes desdobramentos: identificar o nível atual de formação dos professores da Escola pesquisada; averiguar se a formação continuada dos professores tem contribuído para o crescente IDEB da mesma; comparar o nível de formação dos professores que atuam na Escola Goiás com o nível de formação dos demais professores da rede municipal e investigar se a direção da escola contribui para a participação dos seus professores em cursos de formação continuada. Os discursos advindos das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores e coordenadores pedagógicos, serviram de base para uma interpretação de dimensões mais qualitativas da relação formação docente-prática pedagógica-qualidade de ensino que compõe a realidade escolar. Com esse arcabouço de dados e seguindo as normativas de praxe da pesquisa em ciências sociais, foi possível explicitar informações que corroboram para entender o problema central do estudo.

Palavra-chave formação continuada de professores; avaliação da educação básica; índice de desenvolvimento da educação básica.

Abstract

The theme under discussion in this study: “The continuing education of teachers and the growing Index of Development of Basic Education - IDEB, at Goiás Municipal School, in Macapá, with the main objective to investigate the possible relationship between the formation of school teachers and the results. evaluations from the SAEB system, focusing on Elementary Education I. To this end, the study was based on the following developments: identify the current level of teacher education of the researched school; find out whether continuing teacher education has contributed to its growing IDEB; To compare the level of

training of teachers working at the Goiás School with the level of training of other teachers in the municipal network and to investigate whether the school's management contributes to the participation of its teachers in continuing education courses. The speeches from the semi-structured interviews conducted with teachers and pedagogical coordinators served as the basis for an interpretation of more qualitative dimensions of the relationship between teacher training and pedagogical practice-quality of education that makes up the school reality. With this data framework and following the usual rules of social science research, it was possible to clarify information that corroborates to understand the central problem of the study.

Key-word continuing teacher education; evaluation of basic education; basic education development index.

Introdução

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

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

Os dados apontaram que há um nível mais elevado na titulação acadêmica dos professores da escola Goiás, superando o que é apresentado pela rede municipal como um todo. Outro fator que se destacou na pesquisa, foi a constatação de que 71,8% dos professores deste educandário estarem participando de formação continuada neste ano letivo.

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

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

Políticas públicas: desafios conceituais

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

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

A trajetória da disciplina, que nasce como subárea da ciência política, abre o terceiro grande caminho trilhado pela ciência política norte-americana no que se refere ao estudo do mundo público. O primeiro, seguindo a tradição de Madison, cético da natureza humana, focalizava o estudo das instituições, consideradas fundamentais para limitar a tirania e as paixões inerentes à natureza humana. O segundo caminho seguiu a tradição de Paine e Tocqueville, que viam, nas organizações locais, a virtude cívica para promover o “bom” governo. Não tinha a pretensão de ilustrar uma organização política ideal, que esboçasse as formas de se alcançar o poder e receitasse um modelo ideal de contrato social. Apesar da clara influência das obras de Montesquieu nos escritos de Tocqueville, suas compreensões estão voltadas para a análise de uma realidade sociopolítica, que buscou explicar o desenvolvimento das sociedades. O terceiro caminho foi o das políticas públicas como um ramo da ciência política para entender como e por que os governos optam por determinadas ações. (CELINA SOUZA, 2006, p. 22).

Estado e políticas públicas no Brasil: (re) fazendo a caminhada conceitual

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

Por este motivo, constituindo o Estado um ente que se consolida no tempo histórico, ou seja, uma categoria de análise histórica, e não se delineando, assim, a partir de um modelo universalizável, essa posição se afasta da linha teórica positivista, ou seja, em termos mais estrito sugere uma forma de organização do poder político que vai se construindo na Europa, aproximadamente a partir do século XIII.

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

Formação continuada de professores e legislação

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Especificidades das iniciativas de formação continuada de professores no Brasil nos últimos anos

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A formação continuada e as implicações na profissão docente

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

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

Para além dessas questões de intencionalidades e foco, Alvarado Prada (2003) assevera que a formação continuada de professores, passa a ser encarada como uma ferramenta que auxilia os educadores no processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, na busca de novos conhecimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento profissional e a transformação de suas práticas pedagógicas. Colocando a escola como instituição educacional e como espaço de formação continuada dos professores, o que requer proporcionar recursos e tempo para que os educadores possam compreender sua própria realidade institucional, analisá-la e, conseqüentemente, transformá-la. Assim, será desenvolvido um processo de formação que possibilite melhoria no fazer docente individual e coletivo.

Para Libâneo (2004), a formação continuada é:

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

Percursos metodológicos da pesquisa

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

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

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

O contexto da pesquisa e o panorama apresentado

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

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

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Goiás: formação continuada e titulação atual do quadro docente

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

Com base nos objetivos de estudo, a análise se faz mais diretamente na formação dos professores que atuam no Ensino Fundamental e nos resultados alcançados por este segmento de ensino. Assim, o quadro abaixo faz uma síntese de como encontra-se o atual nível de formação destes profissionais.

A interpretação dos professores da EMEF Goiás sobre a formação continuada e as possíveis implicações desta no crescente IDEB da escola

A análise traçada até aqui, sobretudo, feita baseada em dados estatísticos, traz algumas respostas para as quais este trabalho se realizou, que foi verificar se há relação entre a formação continuada dos professores da Escola Goiás e o crescente IDEB desta unidade de ensino, sobretudo, os observados nos últimos anos. Contudo, uma das partes centrais deste trabalho, assim como a maior clareza das respostas que ele pode mostrar, está nos diálogos travados com os professores da referida escola e que, acredita-se, tem percepção significativa para tais questões aqui levantadas.

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

Cabe destacar que nas conversas ficou constatado, que os professores entendem a formação continuada dentro das dimensões defendidas pelos teóricos da área, e já mencionados neste trabalho. Assim, para o professor 8, a formação continuada “é uma

capacitação em várias searas da educação com a finalidade de aprimorar conhecimentos, qualificar o docente para exercer sua prática de forma dinâmica, atualizada e com o objetivo de trabalhar aspectos significativos na formação do indivíduo, levando em consideração tanto os aspectos cognitivos quanto socioemocionais.”

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

Os professores entrevistados o tem como uma iniciativa louvável de formação, permitindo momentos de reflexão e de aprofundamento em questões pedagógicas significativas, como fica registrado na fala do professor 12, para o qual, a formação *é baseada em treinamento de novas práticas. São apresentadas técnicas de trabalho, novos materiais, formas diferentes de abordar algumas temáticas que estão no currículo.* Mas, evidenciou-se como maior crítica ao modelo de formação desse programa a forma de operacionalização das aulas e do tempo em que elas ocorrem. Assim, quando perguntados como é desenvolvida metodologicamente a formação continuada ofertada pela rede municipal de ensino, as respostas apresentavam a percepção que os professores tinham sobre o *aligeiramento* da formação, sendo que a mesma ocorre com *“um encontro em média a cada 2 meses, com duração de 8 horas, reunindo educadores que atuam nas escolas das zonas rurais e urbanas com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos educandos”.* (Professor 2).

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

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

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

Gráfico 1 - Resposta dos entrevistados diante do questionamento

Fonte: Dados referentes às entrevistas realizadas pelo autor.

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

A interpretação dos coordenadores pedagógicos da EMEF Goiás sobre a formação continuada e as possíveis implicações desta no crescente IDEB da escola

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

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

Ao serem indagadas se concordavam haver vínculo entre a formação continuada dos professores e o crescente IDEB da Escola Goiás, as suas contribuições foram no sentido de afirmar que: *Com certeza. Eu vejo assim: se o grupo ele está em constante formação, ele vai estar ciente da evolução do processo educativo, no que se refere a novos conhecimentos e estratégias de ensino. Não se resume a ver os resultados de uma avaliação externa, mais interpretar esses dados diante da realidade educacional que se tem na escola e tomar decisões a partir deles. O diferencial daqui é que os professores têm conhecimento dos objetivos da Prova Brasil. Assim, essa avaliação não fica apenas na avaliação em si, mas são analisados todos os pontos que a envolve antes e depois da realização dela. Então eu vejo relação entre os resultados das avaliações externas com a formação do professor. O professor que busca*

formação continuada tem mais conhecimento do que está acontecendo e do que interfere na aprendizagem dos alunos. (Coordenadora 1).

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

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

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

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

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

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

No entanto, a escola incentiva os professores a participarem das formações promovidas pela Secretaria Municipal de Educação ou por outras instituições que se propõem a promover capacitação na área da educação e que tenham vínculo com os segmentos de ensino desenvolvidos na escola. Essas iniciativas são pensadas, inclusive, nas definições do calendário da escola. É o que se observa na seguinte fala da Coordenadora 1, que responde: *Com certeza. Não só os professores, na verdade todos os funcionários eles*

participam de formação. É, eu vejo isso assim como um ponto muito positivo porque as vezes tem formação e devido ao horário, muitos funcionários de determinadas escola, eles não participam, e eu vejo que aqui na escola a gente dá prioridade para que o professor realmente participe, para que ele obtenha conhecimentos e que este reflita em sala de aula. Como a nossa escola fica em uma área quilombola, todos os anos a gente tem formação específica que tratam da temática. No tocante a avaliação, os professores são incentivados a se qualificarem. É, o PAAP, que acontece durante três dias e esses dias já estão definidos no calendário da escola. Então, os professores são incentivados sim a participar.

Com esses argumentos, entende-se que o conjunto da administração da escola entende a formação dos professores como elemento significativo na busca por um ensino que venha apresentar nível adequado com as necessidades dos alunos e com os parâmetros de qualidade que são exigidos pelos órgãos que administram a educação nas esferas Municipal e Federal.

Considerações finais

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referências bibliográficas

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. Portaria nº 1.328 de 23 de setembro de 2011. Institui a Rede Nacional de Formação Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 set. 2011. Disponível em: <<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/>>. Acesso em: 13 dez. 2018

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

OLIVEIRA, A. F. **Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática**. [S.l;s.n], 2012. Disponível em:<<https://www.sinprodf.org.br/wp->

[content/uploads/2012/01/texto-4-pol%C3%8Dticas-p%C3%9Ablicas-educacionais.pdf>](#). Acesso em: 09 abr.2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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