

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E AVALIAÇÃO
DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

ESTRELA DINAMAR VINENTE SANTARÉM

**Política de formação continuada da SEDUC/AM: estratégias para a garantia de
acesso dos professores aos cursos de 40 horas**

JUIZ DE FORA

2017

ESTRELA DINAMAR VINENTE SANTARÉM

Política de formação continuada da SEDUC/AM: estratégias para a garantia de acesso dos professores aos cursos de 40 horas

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Elisabeth Gonçalves de Souza

JUIZ DE FORA

2017

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Santarém, Estrela Dinamar Vinente.

Política de formação continuada da SEDUC/AM : estratégias para a garantia de acesso dos professores aos cursos de 40 horas / Estrela Dinamar Vinente Santarém. – 2017.

154 f. : il.

Orientadora: Elisabeth Gonçalves de Souza

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2017.

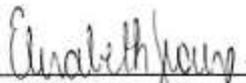
1. Formação continuada. 2. Previsão e oferta de cursos. 3. Formação de professores. I. Souza, Elisabeth Gonçalves de, orient.
II. Título.

ESTRELA DINAMAR VINENTE SANTAREM

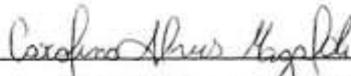
**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA SEDUC/AM: ESTRATÉGIAS PARA A
GARANTIA DE ACESSO DOS PROFESSORES AOS CURSOS DE 40 HORAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 22/09/2017.



Profa. Dra. Elisabeth Gonçalves de Souza (Orientadora)
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca



Profa. Dra. Carolina Alves Magaldi
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Jane do Carmo Machado
Universidade Católica de Petrópolis

Aos meus filhos, Kelly, Harry e Kenny,
À minha mãe e meus irmãos.
Ao meu irmão, Agenor Frank (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por minha vida e pela sustentação para vencer este desafio.

À Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), pela oportunidade e condições oferecidas para que eu pudesse cursar o Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP).

À minha orientadora, Professora Dr^a. Elisabeth Gonçalves de Souza, e à Assistente de Suporte Acadêmico do PPGP, Amanda Sangy Quiossa, pela paciência, brandura e dedicação dispensadas a mim durante as fases de construção desta dissertação.

Às Professoras Carolina Alves Magaldi e Ilka Schapper Santos pelas orientações valiosas realizadas na banca de qualificação que contribuíram significativamente para o desenvolvimento da pesquisa.

Aos colegas do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) e aos professores dos 13 municípios selecionados que aceitaram participar da pesquisa e se dispuseram a contribuir fornecendo informações imprescindíveis para a análise do problema investigado neste caso de gestão.

Aos meus filhos, Kelly, Harry e Kenny, que nesta fase da minha vida me apoiaram e me incentivaram com amor e carinho.

À minha mãe pelo amor e intercessões a Deus por minha vida.

Aos meus irmãos, cunhados e cunhadas que também me apoiaram e incentivaram a seguir em frente nesta caminhada.

À Professora Regina Marieta, minha grande amiga, que me incentivou a ingressar neste curso e sempre acreditou no meu potencial.

Aos colegas do Mestrado, turma de 2015, que fizeram parte da minha formação e vão continuar presente na minha vida para sempre.

Aos amigos de sempre que me apoiaram e ajudaram nesta etapa: Augusto Marinho, Marilucy Marques, Fabiane Garcia, Olivia Guedes, Luiz Abnader e Júlio Roberto Silva.

Aos colegas da sala 8 pela amizade e compreensão nos momentos de afastamento para produção.

Por isso não tema, pois estou com você;
não tenha medo, pois sou o seu Deus.
Eu o fortalecerei e o ajudarei;
Eu o segurarei com a minha mão direita
vitoriosa.

Isaías 41:10

RESUMO

A presente dissertação foi desenvolvida no âmbito do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública (PPGP) do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAEd/UFJF). O caso de gestão analisa o acesso dos professores alocados nos municípios do interior do Amazonas aos cursos de 40 horas oferecidos pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) e tem por objetivo geral investigar os fatores que dificultaram esse acesso no período de 2011 a 2015, uma vez que a oferta/realização dos cursos nos municípios foi muito baixa em relação à previsão. Nesse propósito, o trabalho está dividido em três capítulos. O primeiro capítulo descreve o caso de gestão e traz uma breve abordagem sobre a formação continuada no Brasil e na rede estadual de ensino do Amazonas, bem como descreve a estrutura da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) e do CEPAN. O segundo capítulo apresenta a análise do caso sob a ótica da importância da formação continuada e dos saberes docentes necessários ao fazer pedagógico, defendidos por estudiosos como Freire (1996, 2001), Gadotti (2003), Nóvoa (2009), Tardif (2010), Pimenta (1999), Saviani (1996), Imbernón (2009, 2010) e Romanowski (2007), centrados nos dois eixos da investigação, a previsão-oferta/realização dos cursos e o acesso dos professores alocados no interior do estado aos cursos. Quanto à metodologia, utilizou-se o estudo de caso e a pesquisa qualitativa por se tratar de um fenômeno social inserido em um contexto real e possibilitar a interação com os envolvidos no processo para uma melhor descrição e análise do caso. A coleta das evidências foi realizada por meio de um grupo focal, do qual participaram nove formadores, de entrevista com a Diretora e a Gerente de Formação do CEPAN e de questionário aplicado a professores de 13 municípios do estado que receberam os cursos de 40 horas, dos quais obtivemos 189 respostas. Os dados obtidos por meio desses instrumentos serviram de base para a discussão do fenômeno e a proposição de quatro ações para intervir no problema, delineadas no terceiro capítulo do estudo no Plano de Ação Educacional (PAE). Por fim, são apresentadas as considerações finais do trabalho, destacando os desafios enfrentados na sua realização, bem como o que se espera com a implementação das ações, além de indicativos para possíveis estudos sobre o tema.

Palavras-Chave: Formação Continuada. Previsão e Oferta de Cursos. Formação de Professores.

ABSTRACT

The present dissertation was developed within the Professional Master's Degree in Management and Assessment of Public Education (PPGP) from the Center for Public Policies and Education Evaluation of the Federal University of Juiz de Fora (CAEd/UFJF). The management case analyzes the access of the professionals allocated in the municipalities of Amazonas countryside to the 40-hour courses offered by the Vocational Training Center Pe. José Anchieta (CEPAN) and the main objective investigates the factors that hindered this access in the period from 2011 to 2015, given that offer/realization the courses in the municipalities was very low in relation to the forecast. In this purpose, the work is divided into three chapters. The first chapter describes the case study and provides a brief outline of continuing education in Brazil and in the state of school system of Amazonas, as well as describing the structure of the Department State of Education and Quality of the Education from Amazonas (SEDUC/AM) and the CEPAN. The second chapter presents an analysis of the case study from the point of view of the importance of continuing education and the knowledges necessary for pedagogical work, defended by scholars such as Freire (1996, 2001), Gadotti (2003), Nóvoa (2009), Tardif (2010), Pimenta (1999), Saviani (1996), Imbernón (2009, 2010), which are centered in the two focal points of research, forecasting-offer/realization the courses and access of teachers of the municipalities interior of the state to courses. As methodology, it was used the case study and the qualitative research, because it is a social phenomenon inserted in a real context and enable interaction with those are involved in the process for a better description and analysis of the case. The gathering of evidence was carried out through a focus group with nine teachers, who work with formation; interview with the Director and the Manager of formation of CEPAN; and the application of survey to teachers from 13 municipalities of the state that received the 40-hour courses, from which we obtained 189 responses. The data obtained through these instruments served as a basis for the discussion of the phenomenon and the proposition of four actions to intervene in the problem, outlined in the third chapter of the study in which we present the Plan of Educational Action (PAE). Finally, the final considerations of the study are presented, highlighting the challenges faced in the accomplishment of this work, as well as what is expected with the implementation of the actions and indicatives for possible studies on the subject.

Keywords: Continuing Education. Forecast and Offer of Courses. Teachers Training.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma do CEPAN.....	47
Figura 2 - Pilares do Plano de Gestão Transparente	53
Gráfico 1 - Previsão e oferta/realização dos cursos de 40 horas (2011 – 2015).....	58
Gráfico 2 - Formação dos professores	84
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos professores na rede estadual de ensino	85
Gráfico 4 - Área de atuação dos professores	86
Gráfico 5 - Significado da formação continuada para os professores	90
Gráfico 6 - Cursos oferecidos pelo CEPAN (2011 a 2015)	94
Gráfico 7 - Retomada do Gráfico 1: Previsão e oferta/realização dos cursos de 40 horas (2011 – 2015)	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Ações de formação desenvolvidas pelo CEPAN no período 2011 a 2015	40
Quadro 2 - Objetivo dos cursos oferecidos pelo CEPAN	55
Quadro 3 - Saberes docentes na visão de Tardif, Pimenta e Saviani	75
Quadro 4 - Identificação dos formadores participantes do grupo focal	83
Quadro 5 - Evidências colhidas na pesquisa de campo e proposições de melhoria	113
Quadro 6 - Estratégias para elaboração das diretrizes da formação continuada de professores da rede estadual do Amazonas	117
Quadro 7 - Implementação do PI do CEPAN/SEDUC/AM	122
Quadro 8 - Implementação do PPP do CEPAN	123
Quadro 9 - Criação e implantação da EAD no CEPAN	126
Quadro 10 - Discriminação dos gastos para implantação do Núcleo de EAD.....	127
Quadro 11 – Capacitação dos formadores nos processos teórico-metodológicos da EAD.....	130
Quadro 12 - Capacitação dos formadores para o fazer pedagógico	130
Quadro 13 - Desembolso financeiro para realização dos cursos	131

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Alcance dos programas de formação inicial e continuada no período de 2011 a 2015	43
Tabela 2 - Números e projeções do IDEB da rede estadual de ensino (2005)	50
Tabela 3 - Números e projeções do IDEB da rede estadual de ensino (2007)	52
Tabela 4 – Índices de formação continuada na Educação Básica no estado do Amazonas	68
Tabela 5 - Identificação do quantitativo de professores e dos 13 municípios da pesquisa.....	80

LISTA DE ABREVIATURAS

AM	Amazonas
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Comunidade Educativa
CEE/AM	Conselho Estadual de Educação do Amazonas
CEPAN	Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta
CF/88	Constituição Federal (CF de 5.10.1988)
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAES	Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
D.D.T.P.	Departamento de Desenvolvimento Técnico Pedagógico
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DEPPE	Departamento de Políticas e Programas Educacionais
EAD	Educação a Distância
EF	Ensino Fundamental
EM	Ensino Médio
FEPAD/AM	Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Amazonas
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GEAQ	Gerência de Elaboração de Projetos, Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação
GEFOR	Gerência de Formação
GESTAR	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPES	Instituições Públicas de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9394/1996)
MEC	Ministério da Educação
NTE	Núcleo de Tecnologias Educacionais Manaus Planalto
PAE	Plano de Ação Educacional
PAR	Planos de Ações Articuladas
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PEE/AM	Plano Estadual de Educação
PEFD	Programa Especial de Formação Docente
PFC	Programa de Formação Continuada
PI	Plano Institucional
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGP	Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROFORMAR	Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação
Profuncionário	Programa Indutor de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
ProInfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
Pró-Letramento	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação do Amazonas
TIC	Tecnologias da Comunicação e Informação
UCA	Um Computador por Aluno
UEA	Universidade do Estado do Amazonas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas

UFJF
UNESCO

Universidade Federal de Juiz de Fora
Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
1. FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS – PREVISÃO DE OFERTA E ACESSO	27
1.1 A política de formação continuada no Brasil.....	28
1.2 A Rede Estadual de Ensino do Amazonas	36
1.3 O Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta	38
1.4 Política de formação da SEDUC/AM	49
1.5 Caracterização dos cursos de 40 horas.....	54
1.6 Previsão e oferta dos cursos de 40 horas nos municípios.....	56
2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO AMAZONAS NO DEBATE TEÓRICO	61
2.1 Aspectos teóricos da formação continuada	62
2.2 Os saberes docentes e a formação de professores	69
2.3 Percurso metodológico	77
2.4 Apresentação e análise dos resultados	81
2.4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa	82
2.4.2 Previsão e oferta/realização dos cursos de 40 horas.....	87
2.4.3 Acesso dos professores do interior aos cursos de 40 horas.....	105
3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL	113
3.1 Ações propostas no Plano de Ação Educacional	115
3.1.1 Proposta 1 - Elaboração de diretrizes para regulamentar a formação continuada na rede estadual de ensino e compor a Política de formação do Estado do Amazonas	116
3.1.2 Proposta 2 - Implementação do PI e do PPP do CEPAN/SEDUC/AM.....	119
3.1.3 Proposta 3 - Criação e implantação de um núcleo de Educação a Distância (EAD) no CEPAN para ampliar a oferta de cursos e o acompanhamento da formação continuada	124

3.1.4 Proposta 4 - Capacitação para os formadores	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
REFERÊNCIAS	135
APÊNDICES.....	143
APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal realizado com os formadores do CEPAN	144
APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas feitas com a Diretora e a Gerente de Formação do CEPAN	148
APÊNDICE C – Roteiro do questionário aplicado aos professores dos municípios de dos municípios de Amaturá, Anamã, Anori, Autazes, Borba, Boca do Acre, Iranduba, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Santo Antonio do Içá, Santa Isabel do Rio Negro, Tapauá e Uarini, via Google forms.	150

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de pesquisa tem seu foco na formação continuada dos professores da rede estadual de ensino do estado do Amazonas, principalmente nos cursos de 40 horas oferecidos pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM).

O CEPAN tem por finalidade desenvolver a política de formação inicial e continuada dos docentes e demais profissionais da educação da rede estadual de ensino do Amazonas com a oferta de cursos voltados para a preparação e o desenvolvimento profissional.

No processo de formação inicial, o Centro, por meio de parceria firmada pela SEDUC/AM com as Instituições de Ensino Superior (IES), desenvolveu o Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (ProInfantil), no período de 2006 a 2011, que tinha como um dos objetivos habilitar em Magistério para a Educação Infantil.

Em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB), o curso, em nível médio, com carga horária de 3.392 horas, foi ofertado pelo programa, na modalidade a distância, aos professores em exercício nessa etapa da Educação Básica, na modalidade de educação a distância.

O estado participou das três ofertas do curso, sendo: grupo 1, em 2006; grupo 2, em 2008; grupo 3, em 2009. Nas três edições do curso, atendeu a 1.024 professores da Educação Infantil de 22 municípios. A partir de 2011, o Ministério da Educação (MEC) não mais ofertou cursos por meio desse programa.

Atualmente, o Centro acompanha a formação dos professores da rede estadual, fomentada pelo Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR), nos cursos de graduação oferecidos pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade do Estado do Amazonas (UEA) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM).

O PARFOR é um programa emergencial, instituído pelo governo federal para atender ao artigo 11, inciso III, do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, com a finalidade de ofertar cursos de licenciatura aos docentes em exercício na rede pública de educação e desenvolvido em regime de colaboração entre a

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), os Estados, os Municípios, o Distrito Federal e as IES (BRASIL, 2009).

As IES, por meio do Plano, ofertam cursos de primeira e segunda licenciatura e formação pedagógica, em turmas especiais, aos professores em exercício, das escolas públicas estaduais e municipais, que não possuem formação adequada às exigências da LDB para o exercício do magistério na Educação Básica.

O estado do Amazonas aderiu ao PARFOR em 2009. No interstício de 2009 a 2015, a UFAM, o IFAM e a UEA atenderam 716 professores da rede estadual de ensino com cursos de primeira e segunda licenciatura.

Na formação continuada, o Centro, fundamentado na Política Estadual de Formação Continuada da SEDUC/AM, promoveu a atualização e o aperfeiçoamento dos professores da rede estadual de ensino com a oferta dos cursos de: Mídias Aplicadas à Educação (2007 a 2012); Formação Continuada em Mídias na Educação para Professores da Educação Básica (2012); *Notebook* meu companheiro (2011 a 2012); *English for You* (2009 a 2012); Cursos de 40 horas nas diversas áreas do conhecimento curricular (2011 a 2015) e Espanhol (2011 a 2012).

O Centro também ofereceu, em parceria com o Ministério da Educação, cursos em leitura/escrita e Matemática para professores dos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental pelo Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento), finalizado em 2013. Da mesma forma, ofertou formação continuada em Língua Portuguesa e Matemática para os professores dos anos finais do Ensino Fundamental das escolas públicas, no período de 2011 a 2013, pelo Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar II).

O CEPAN proporcionou, ainda, curso de formação profissional em serviço aos funcionários da educação da rede estadual de ensino, na modalidade a distância, por meio do Programa Nacional de Valorização dos Trabalhadores (Profucionário) do Ministério de Educação, no período de 2011 a 2013. Em 2016, a SEDUC/AM retomou o Programa e o Centro de Formação voltou a ofertar cursos técnicos aos funcionários das escolas da rede estadual.

Além desses cursos, o CEPAN vem oferecendo, em parceria com o Ministério da Educação, cursos de formação continuada aos professores e alunos em informática pelo Programa Nacional de Informática na Educação (ProInfo) (2011 a 2015); aos agentes e parceiros da escola que atuam nos programas financiados

pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), por meio do Programa Formação pela Escola (FPE) (2011 a 2015).

O Centro também oferece formação para os gestores das escolas estaduais pelo Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO), que inicialmente era realizado em parceria com o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed).

Ainda com relação à formação continuada em nível de pós-graduação, o Centro também realizou o acompanhamento dos cursos de especialização nas áreas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Química e Educação Física, por meio do Programa de Formação Continuada em nível de Especialização (*lato sensu*), desenvolvido em parceria com a UEA; os cursos de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, oferecidos pelo Programa Nacional Escola de Gestores, e de Educação, Pobreza e Desigualdade Social, ministrados pela UFAM (2012), além do mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido pela Universidade Federal de Juiz de Fora (2013 a 2015).

Apesar da diversidade de cursos de formação continuada existentes no Centro de Formação, este trabalho tem seu foco de investigação nos cursos de 40 horas, os quais integraram as ações de formação do Centro, no período de 2011 a 2015, e, diferentemente dos oferecidos em parceria com o MEC e o Consed, eram executados com recursos financeiros exclusivos do estado, planejados e realizados pela equipe de formação do CEPAN.

Os cursos de formação continuada de 40 horas, oferecidos pelo CEPAN, nas diversas áreas do conhecimento curricular, surgiram para corrigir uma lacuna no atendimento aos professores dos municípios do interior do estado com formação, identificada a partir do diagnóstico realizado junto aos municípios pela equipe gestora no ano de 2005, que demonstrou haver 30% dos professores do estado sem formação em suas áreas de atuação, por cerca de 10 a 15 anos (AMAZONAS, 2010).

Com a oferta dos cursos, o Centro, além do propósito de corrigir a lacuna identificada, buscava garantir o cumprimento dos pressupostos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que incumbe os entes federados de ofertar formação continuada aos profissionais da educação e, conforme o Programa de Formação Continuada (PFC), “contribuir objetivamente com a melhoria dos índices da

educação no Estado do Amazonas” (AMAZONAS, 2011b, p. 5), o qual, de acordo com Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) 2009, no Estado correspondia a 3,7 e 2,8 na 1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental, respectivamente, e 2,4 no Ensino Médio.

A partir de então, o CEPAN passou a planejar e a ofertar os cursos de formação continuada com carga horária de 40 horas, na modalidade presencial, em: Educação por Projetos, Matemática, Ciências, Língua Inglesa, Projeto Político Pedagógico, Física, Biologia, Química, Língua Portuguesa, Gestão, Planejamento e Avaliação, Ensino das Artes, Ensino Religioso, Educação infantil, Educação Ambiental, História e Geografia, Descritores para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esses cursos estão previstos nos Planos de Aplicação de Recursos (PAR) e constam nos relatórios e no Portfólio do CEPAN relativos ao período de 2011 a 2015.

Outro fato interessante sobre esses cursos e que instigou esta investigação diz respeito à distorção entre o planejamento e a oferta / realização dos cursos ao longo do período de 2011 a 2015. A projeção foi feita para atender 17 mil professores da rede estadual nos 61 municípios do interior do estado. Contudo, a oferta / realização dos cursos não alcançou a demanda prevista, uma vez que atendeu apenas a 2.714 professores.

Desse modo, o atendimento aos professores dos 61 municípios com formação continuada nas áreas dos componentes curriculares não se resolveu com a implementação dos cursos, pois os professores, em sua maioria, não foram atendidos com os cursos de 40 horas ofertados pelo CEPAN. Esse fato é visível quando se comparam os dados do planejamento com os dos relatórios do período traçado para o estudo, cujo detalhamento se encontra no Capítulo 1, no item que trata da previsão e da oferta dos cursos de 40 horas para atender aos professores dos municípios do interior.

É importante destacar que apesar de fato similar ocorrer na oferta desses cursos na capital, essa não fará parte do *corpus* de estudo deste trabalho, uma vez que, durante o período delimitado para a investigação, foi contemplada com vários cursos de formação continuada, os quais são demonstrado no quadro 1 da seção 1.3, que traz uma abordagem sobre o Centro de Formação Pe. José Anchieta e as ações desenvolvidas ao longo do período de investigação.

As evidências iniciais desvelam prováveis problemas por apresentarem uma distorção muito alta entre a previsão e a oferta / realização dos cursos de 40 horas projetados para os professores alocados nos 61 municípios do interior do estado, o que pode estar associado ao acesso desses profissionais aos cursos.

Assim, neste estudo, pretende-se investigar os fatores que interferiram no acesso dos profissionais alocados nos 61 municípios do interior do estado aos cursos de 40 horas ofertados pelo CEPAN, no período de 2011 a 2015, os quais não foram contemplados de forma igualitária com esses cursos. No entanto, no planejamento desse período, fora feita previsão para atender a todos os municípios, conforme dados demonstrados da seção 1.6 do capítulo 1.

O período de recorte da pesquisa foi estabelecido com base nos dados sobre a formação continuada encontrados nos relatórios do Centro, os quais demonstram que os cursos de 40 horas foram oferecidos no interstício de 2011 a 2015. Não há registros de oferta desses cursos em 2016, ano em que o Governador do estado suspendeu, via Decreto nº 36.931, de 19 de maio de 2016, os gastos com passagens e diárias dos Secretários e demais agentes públicos das Secretarias de Estado.

Esses fatores, que despertaram meu interesse pela temática, justificam-se também por minha trajetória profissional, pois venho atuando na área de formação de professores desde 1999. Assim, com este trabalho, pretendo discutir a problemática e propor ações que possam contribuir para melhorar o acesso dos professores às ações formativas do CEPAN, vez que também estou inserida nesse contexto e vivencio as dificuldades enfrentadas pelos formadores do Centro.

No ano de 1989, iniciei minha carreira profissional na SEDUC/AM como professora de Língua Portuguesa e Inglesa do Ensino Fundamental e Médio. Em 1999, passei a atuar como multiplicadora do Núcleo de Tecnologias Educacionais Manaus Planalto (NTE – Manaus Planalto) do estado do Amazonas, tendo como função capacitar os professores para uso das Tecnologias da Comunicação e Informação (TIC) existentes nas escolas em suas práticas de sala de aula.

Em minha trajetória profissional, exerci a função de coordenadora do NTE - Manaus Planalto, sendo responsável por coordenar a formação continuada dos professores e assessorar as escolas da rede estadual no uso pedagógico das TIC, e de gerente de tecnologias educacionais, na qual era encarregada de coordenar

todas as ações voltadas para a disseminação e o uso das TIC nas escolas estaduais.

Hoje, atuo como professora formadora do CEPAN nos cursos ofertados a professores e técnicos para o uso das TIC presentes nas escolas e como secretária do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do estado do Amazonas (FEPAD/AM), órgão colegiado, criado em 2009 para dar cumprimento aos objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica no Estado.

De setembro de 2007 a fevereiro de 2016, trabalhei auxiliando a assessoria da Direção do CEPAN nas questões burocráticas para a execução das ações de formação, dentre as quais destaco: tramitação e acompanhamento das solicitações de liberação dos recursos previstos nos projetos básicos dos cursos de formação junto ao gabinete do Secretário de Educação; elaboração de documentos para a apresentação do formador no campo da formação e disponibilização do kit de relatórios ao formador; solicitação de passagens e diárias; prestação de contas dos formadores no sistema de controle de diárias e passagens da Secretaria de Estado de Administração e Gestão (SEAD) e na tabulação dos dados da formação para compor os relatórios do Centro.

Na execução dessas atividades junto à assessoria da direção, observei que, embora os cursos de 40 horas tenham sido previstos, a cada ano, no período de 2011 a 2015, para os 61 municípios do interior do estado, não alcançaram a todos nesse espaço de tempo, deixando entrever um descompasso entre a previsão e a oferta / realização dos cursos nos municípios.

A priori, essa divergência pode estar relacionada à falta de interesse dos professores pelas temáticas abordadas dos cursos, de tempo para participar da formação ou de conhecimento sobre os cursos ofertados; a não oferta de cursos na área de atuação do professor; à diversidade geográfica da região; aos gastos com deslocamento dos formadores para aplicar os cursos nos municípios ou dos professores até a capital para participar dos cursos, ou, ainda, devido ao quantitativo de formadores do Centro, dentre outros.

Dentre esses fatores, a diversidade geográfica da região, o quantitativo de formadores do Centro e o binômio gasto x deslocamento são relevantes para a oferta / realização dos cursos nos municípios do interior do estado. Por essa razão,

a investigação tem seu foco nesses fatores como possíveis entraves no acesso dos professores aos cursos de 40 horas.

Em relação à diversidade geográfica da região, é interessante destacar que a via fluvial é o meio principal de acesso entre a capital e os 61 municípios do interior do estado. Assim, a logística e os custos aliados ao tempo de deslocamento podem se constituir em um problema, uma vez que, dependendo da época do ano, o deslocamento por via fluvial pode demandar um tempo superior a 5 dias no trajeto da capital até a alguns municípios, ou vice-versa.

Essa característica da realidade amazônica em muito dificulta o deslocamento da equipe aos municípios mais distantes ou dos professores a Manaus, para participar dos cursos na sede do Centro de Formação, dado que se torna muito dispendioso quando feito por transporte aéreo, meio de deslocamento mais rápido, e muito demorado quando realizado por via fluvial.

Outro fator a ser considerado é o quantitativo de formadores, que se torna insuficiente para atender aos profissionais da rede de ensino com cursos de formação, ao mesmo tempo, nos 61 municípios do interior do estado, levando em consideração as dimensões do mesmo e o meio de acesso aos municípios.

A realidade vivenciada no Centro de Formação no processo de previsão e oferta / realização dos cursos de 40 horas nos municípios me inquietava, mas me faltava conhecimento teórico para propor um estudo que possibilitasse buscar soluções para a problemática visualizada por mim. Então, fui aprovada, em 2015, no Curso de Mestrado Profissional em Avaliação e Gestão da Educação Pública, proporcionado por meio do convênio firmado entre a SEDUC/AM e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) / Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), o qual possibilitou ampliar meus conhecimentos teóricos sobre as políticas voltadas para a educação.

Em outras palavras, o mestrado promoveu meu acesso a estudiosos que tratam das políticas voltadas para a formação de professores, por meio da leitura, e a estudos de caso representativos das realidades vivenciadas nas instituições de ensino, proporcionando os fundamentos teóricos necessários para propor a presente investigação que tem como finalidade contribuir no acesso dos professores do interior aos cursos de formação continuada do CEPAN.

Nesse contexto, o objetivo principal da pesquisa está centrado na investigação dos fatores que dificultaram o acesso dos professores dos municípios aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN para, então, com base nos resultados, propor ações que possam ajudar na busca de soluções para a questão problema que se impõe ao estudo aqui proposto: quais fatores interferiram no acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado aos cursos de 40 horas ofertados pelo CEPAN?

A partir do objetivo geral para auxiliar na construção da pesquisa, foram propostos como objetivos específicos: (a) descrever como ocorre o processo de formação continuada de professores nos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN aos professores da rede estadual de ensino do estado do Amazonas, buscando expor as fragilidades e as potencialidades dessa ação de formação; (b) analisar o processo de formação continuada de professores da rede estadual de ensino, visando investigar os desafios enfrentados pelo Centro de Formação na oferta formação continuada aos professores dos 61 municípios do estado; (c) propor um plano de ação a partir do estudo das fragilidades e potencialidades apresentadas pelo atual formato utilizado na oferta dos cursos de 40 horas à luz das legislações vigentes, a fim de aperfeiçoar e ampliar a oferta de cursos de formação continuada para os professores do interior pelo CEPAN.

Nessa perspectiva, a metodologia utilizada na pesquisa possui uma abordagem qualitativa, posto que o foco está no processo e não apenas nos dados, mas é a partir dos dados que se buscarão estratégias para a construção de um plano de intervenção com vistas a tornar as ações de formação mais acessíveis a esses profissionais. Para tanto, foram aplicados questionários a 189 professores de 13 municípios do interior do estado, contemplados com os cursos de 40 horas, realizadas entrevistas com a diretora e a gerente de formação e um grupo focal com nove formadores do CEPAN que ministraram os cursos de 40 horas.

Por conseguinte, esta dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo traz uma breve abordagem descritiva da formação continuada no Brasil e no Amazonas a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, apresentando a trajetória da formação com base em autores como Bernardete Gatti (2008), Patrícia Cestaro (2009), Marcela Gajardo (2000), Alboni Vieira e Angela Gomide (2008), Camila Galindo e Edson Inforsato (2007), Helena Freitas (2002),

Lima e Porto (2013), Vera Lúcia Bazzo (2004), Palma Filho e Alves (2003) e Castro e Amorim (2015).

Nesse capítulo também é descrito o caso de gestão em análise. Para melhor entendimento da discussão, ele contém seções dedicadas a descrever elementos centrais como a Rede Estadual de Ensino, o Centro de Formação, a Política de Formação Continuada para Professores da SEDUC/AM, a caracterização dos cursos de 40 horas, objeto do estudo, e o acesso dos professores dos municípios aos cursos.

O segundo capítulo apresenta uma discussão teórica sobre formação de professores a partir da visão e concepção de teóricos que tratam da formação continuada de professores como Freire (1996, 2001), Santos (2011), Gadotti (2003), Nóvoa (2009), Imbernón (2009, 2010), Romanowski (2007), e sobre os saberes docentes com base em Tardif (2010), Pimenta (1999) e Saviani (1996), bem como as análises dos dados obtidos junto aos sujeitos da pesquisa, tendo como referência os autores citados e as legislações vigentes.

O capítulo II também dispõe sobre os aspectos metodológicos que subsidiam a pesquisa, a qual tem caráter descritivo com uma abordagem qualitativa, visto que, como fora dito anteriormente, está centrada no estudo de um caso e tem por foco o processo e não apenas os dados. Para tanto, foram feitos levantamentos em documentos, tais como os relatórios de viagens dos formadores para aplicação dos cursos 40 horas, o relatório das ações desenvolvidas pelo CEPAN no período de 2005 a 2010 (AMAZONAS, 2010), o portfólio (AMAZONAS, 2012a), o Plano Institucional do Centro (2016), os relatórios do Centro de 2011 a 2015, dentre outros, bem como a coleta de evidências junto aos sujeitos da pesquisa, professores cursistas de 13 municípios do interior, os formadores, a diretora e a gerente de formação do CEPAN.

No terceiro capítulo está delineado o plano de ação educacional, projetado a partir dos dados levantados na pesquisa de campo em relação ao acesso dos professores do interior aos cursos de 40 horas ofertados pelo CEPAN, o qual poderá ser aprimorado em pesquisas futuras com vistas a buscar novas soluções para melhorar o acesso dos professores dos municípios do interior do estado às ações de formação do CEPAN.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL E NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DO AMAZONAS – PREVISÃO DE OFERTA E ACESSO

Este capítulo tem por objetivo fazer uma abordagem descritiva do processo de formação continuada no Brasil e na rede estadual de ensino do Amazonas. E, para uma melhor organização didática, está estruturado em seis seções.

A primeira seção traz uma breve contextualização da formação continuada de docentes no Brasil a partir dos anos 1980, que teve por marco a promulgação da Constituição Federal em 1988, e dos pressupostos constantes nas diretrizes da LDB nº 9.394/1996 para a formação continuada no país.

A contextualização também está fundamentada em documentos oficiais, como a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e continuada, o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que trata da atual Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação, em substituição ao Plano Nacional de Professores da Educação Básica (PARFOR), e a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024), que garante a formação continuada, na área de atuação, a todos os profissionais da Educação Básica, além de reflexões de estudiosos da temática como Bernardete Gatti (2008), Patrícia Cestaro (2009), Marcela Gajardo (2000), Alboni Vieira e Angela Gomide (2008), Camila Galindo e Edson Inforsato (2007), Helena Freitas (2002), Lima e Porto (2013), Vera Lúcia Bazzo (2004), Palma Filho e Alves (2003) e Castro e Amorim (2015).

A segunda seção apresenta uma abordagem da rede estadual de ensino com uma descrição sucinta da estrutura da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Estado do Amazonas (SEDUC/AM). Em continuidade, a seção seguinte descreve o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN), órgão responsável pela formação continuada no âmbito da Secretaria, a dimensão geográfica do Amazonas e seu impacto no processo de oferta e execução de cursos destinados aos professores que atuam nos municípios do interior do estado.

A quarta seção versa sobre a política de formação continuada para os professores da rede estadual de ensino e, a quinta, sobre os cursos de formação continuada de 40 horas, oferecidos pelo CEPAN. A sexta e, última seção do capítulo, discorre sobre a previsão e a oferta de cursos de formação para os

professores dos municípios, bem como sobre o propósito da pesquisa que pretende investigar os fatores que dificultaram o acesso dos professores alocados nos municípios do interior do estado aos cursos de formação oferecidos pelo CEPAN.

1.1 A política de formação continuada no Brasil

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) tornou a educação um direito social e fundamental para todos os cidadãos brasileiros. No Art. 205, delegou ao Estado e à família o dever de garantir a educação, que deve ser promovida e incentivada em parceria com a sociedade, a fim de formar cidadãos aptos a exercerem a cidadania de forma plena e, ao mesmo tempo, qualificá-los para o mercado de trabalho.

Com base nessa exigência da CF/88, o Brasil vem investindo na educação, visando proporcionar um ensino de qualidade aos brasileiros. Porém, um ensino de qualidade não se processa apenas com a oferta de vagas na educação básica, a construção de escolas e a contratação de professores.

A busca pela qualidade do ensino também perpassa pela capacitação dos docentes, já que seu preparo profissional reflete no desempenho dos discentes. De acordo como o documento da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), “nenhuma reforma educacional será bem sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores” (UNESCO, 2001, p. 24).

Em suma, os professores são elementos essenciais quando se pretende estabelecer um processo de educação com vistas a preparar indivíduos capazes de intervir de forma positiva na realidade social e de se inserir no mercado de trabalho, conforme quer a CF/88.

Portanto, qualquer política que vislumbre a qualidade da educação pública precisa contemplar a formação docente, inicial e continuada, conforme prevê a LDB nº 9.394/1996, “uma vez que é o professor que, em sua prática, operacionaliza as grandes linhas propostas pelas reformas educacionais” (VIEIRA; GOMIDE, 2008, p.1).

Assim, a formação docente, inicial ou continuada, é um tema de grande relevância na área educacional, pois está diretamente ligada ao desempenho dos alunos, à valorização do profissional e ao atual cenário social, que apresenta constantes mudanças advindas dos avanços da ciência e das tecnologias da

informação e comunicação, as quais têm reflexo no contexto escolar e, conseqüentemente, nas relações entre professores e alunos.

Embora este trabalho, como já citado anteriormente, tenha seu foco na formação continuada de professores, é importante destacar que a formação docente para o exercício do magistério se processa em duas etapas distintas, entendidas como formação inicial e formação continuada. A primeira está voltada para o preparo do futuro docente e, de acordo com o Art. 62 da LDB nº 9.394/1996, “far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

A mesma Lei instituiu, no Parágrafo 4º do Artigo 87, que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço” (BRASIL, 1996), ou seja, ao final da Década da Educação, instituída um ano a partir da publicação da LDB, todos os professores da educação básica deveriam possuir formação ao nível de Licenciatura Plena.

Entretanto, a LDB nº 9.394/1996, mesmo estabelecendo a formação em nível superior como formação padrão para o exercício do magistério, no Art. 62, também admite a formação em nível médio, “como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental” (BRASIL, 1996), oferecida nos cursos normais. Essa exceção é reafirmada no Parecer CES nº 431/98, quando estabelece que.

Apenas após o final desta Década deverão todos os professores possuir formação ao nível de Licenciatura Plena, admitida como exceção, e enquanto formação mínima, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal, para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (BRASIL, 1998).

A formação em nível de licenciatura, após a da Década da Educação, passou a ser uma exigência com as ressalvas previstas na LDB nº 9.394/1996 no Parecer CES nº 431/98 para os professores da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Já a segunda etapa da formação docente é um processo que ocorre após a formação inicial em busca do aprimoramento e engloba “qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional” (GATTI, 2008, p.57). Até o início dos anos 1970, de acordo com Palma Filho e Alves (2003, p. 279), “não se tem notícia de uma ação sistematizada do poder público voltada para o

aperfeiçoamento dos profissionais que atuam no campo da educação, seja na área pública seja no setor privado”.

É em meados dos anos 1970 e início dos anos 1980 que se inicia

o trabalho de treinamento e formação permanente junto aos professores no então ensino de primeiro grau no Brasil. Os cursos funcionavam sob a forma representativa, ou seja, alguns poucos professores participavam das formações e depois “repassava” essa mesma formação aos demais docentes das escolas em que atuavam (GALINDO; INFORSATO, 2007, p. 99).

Essa formação, conforme Silva e Frade (1997, p. 33 apud CESTARO, 2008/2009, p. 234), tinha por base o “princípio da racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola”. Também é nos anos 1980 que ocorrem grandes mudanças na política e na educação com a promulgação da CF/88, que democratiza a educação e define novos índices na receita que devem ser aplicados pelos entes federados na educação.

Ainda nos anos 1980, de acordo com Freitas (2002), ocorre o rompimento com o pensamento tecnicista, até então praticado no âmbito da formação de professores, por meio de concepções emancipadas em que se destacaram

o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de um profissional de caráter amplo, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, com desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir e transformar as condições da escola, da educação e da sociedade (FREITAS, 2002, p. 139).

Nesse contexto de transformações sociais com reflexos na educação, chega a década de 1990 trazendo um novo cenário social, que exige novos arranjos no contexto educacional e nas políticas voltadas para a educação, a fim de tornar o espaço escolar mais conectado com a atual sociedade da informação e do conhecimento, impondo a necessidade de profissionais cada vez mais qualificados para lidarem com a nova realidade sociocultural.

Assim, a década de 1990 é marcada por inúmeros acontecimentos que proporcionaram reformas significativas na área da educação, tais como:

- a promulgação da Lei nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a formação inicial e continuada de professores;
- a Década da Educação, instituída pela LDB nº 9.394/96 no Art. 87, a qual, de acordo com o caput do artigo, deveria iniciar em 1997 e encerrar em 2007;

- a instituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), pela Emenda Constitucional n.º 14/96 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto nº 2.264/97, porém com implantação nacional, em janeiro de 1998. O Fundo tinha como função a redistribuição dos recursos financeiros destinados exclusivamente ao Ensino Fundamental, sendo “deduzida a remuneração do magistério (contemplada com os 60% do FUNDEF), o restante dos recursos (correspondente ao máximo de 40%) deverá ser utilizado na cobertura das demais despesas previstas no art. 70 da Lei nº 9.394/96” (BRASIL, 2000, p. 14);
- a implantação de reformas educacionais a partir de “quatro eixos de políticas em torno dos quais se desenharam estratégias, programas e projetos de inovação e mudanças: o da gestão, o da qualidade e equidade, o do aperfeiçoamento docente e o do financiamento” (GAJARDO, 2000, p. 335).

É importante citar ainda que essas reformas, com base em Gajardo (2000), ocorreram a partir dos compromissos assumidos pelos governantes e órgãos internacionais na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, em que foram estabelecidas metas para “satisfazer às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, erradicar o analfabetismo e universalizar o acesso à escola na infância” (UNESCO, 2001, p. 5) com objetivo de alcançar todos os cidadãos.

Lima e Porto (2013, p. 5) defendem que “as reformas educativas no Brasil tiveram como objetivo adequar a educação ao modelo de sociedade vigente nos anos de 1990 na qual características como eficiência, competência, racionalidade e produtividade foram priorizadas”.

Nessa mesma época, os organismos internacionais voltaram seus olhares para a figura do professor, que passou a ser o centro das atenções. Em abril de 2000, ocorreu o Fórum Mundial de Educação em Dakar, cujos participantes se comprometeram a alcançar os objetivos e as metas de educação para todos os cidadãos de cada sociedade (UNESCO, 2001). No marco das ações de Dakar foram estabelecidas estratégias com o objetivo de elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores, por entendê-los como “atores essenciais na promoção da educação de qualidade, quer nas escolas, quer em programas comunitários mais flexíveis” (UNESCO, 2001, p. 24).

Nesse contexto, o processo de qualificação do professor passa a ser visto como um mecanismo que pode ajudar a melhorar os resultados da educação, vez ser ele “o agente de mudança, responsável pela realização do ideário educacional de cada época” (BAZZO, 2004, p. 274). No Brasil, a aprovação da LDB nº 9.394/1996 se constitui um marco nessa direção, porquanto normatizou a formação inicial e continuada desse profissional, estabelecendo que:

- os entes federados, em regime de colaboração, segundo o Parágrafo 1º do Art. 62, devem promover “a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996);
- os recursos e as tecnologias de educação a distância, conforme Parágrafo 2º do Art. 62, incluído pela Lei nº 12.056, de 2009, podem ser utilizados na oferta de cursos de formação continuada e capacitação dos profissionais de magistério (BRASIL, 1996);
- a formação continuada deve ocorrer, consoante Parágrafo único do art. 62, “no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação” (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996);
- os Institutos Superiores de Educação oferecem, de acordo com o Inciso III do Art. 63, “programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis” (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996);
- os sistemas de ensino devem promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, consoante Inciso II, Art. 67, o “aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim” (incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996).

Com referência à formação continuada do professor, observa-se na LDB nº 9.394/1996 a utilização de termos como “formação continuada”, “capacitação” (§ 1º e 2º do Art. 62), “educação continuada” (Inciso III do Art. 63) e “aperfeiçoamento profissional continuado” (Inciso II, Art. 67), o que, para Castro e Amorim (2015),

representa uma “flutuação terminológica” e, ao mesmo tempo, reforça a perspectiva técnica na formação continuada de professores.

Para Marin (1995 *apud* ALFERES; MAINARDES, 2011, p. 5), o termo “aperfeiçoamento” é empregado no sentido de completar ou acabar o que estava incompleto, enquanto o vocábulo “capacitação” é utilizado na acepção de tornar capaz e habilitar os profissionais sem tal requisito. Nesse sentido, é possível entender o aperfeiçoamento como formação complementar da formação inicial e a capacitação, a que prepara ou habilita aquele que não possui formação para atuar na área.

A autora entende que os termos formação contínua e educação continuada são sinônimos e, nessa perspectiva, são utilizados levando em consideração os conhecimentos que os professores possuem e tudo aquilo que pode lhes auxiliar a construir o conhecimento no eixo da formação continuada.

Essas discussões sobre o desenvolvimento profissional dos professores, travadas a partir da década de 1990, tornaram-se mais acirradas com a aprovação da LDB nº 9.394/96 e proporcionaram o surgimento de novas nomenclaturas, embasadas em concepções filosóficas e sócio-históricas, como: a formação permanente, defendida por Paulo Freire (2001), o professor reflexivo de Schön (1987) e o professor pesquisador de Zeichner (1998), tornando a formação continuada, na visão de Alferes e Mainardes (2011, p. 5), “uma questão complexa e multifacetada”.

Todas essas concepções da formação do professor colocam em evidência aspectos da prática do trabalho docente e saberes que devem ser levados em consideração na formação do professor, que, de acordo com a LDB nº 9.394/1996, vai para além da formação inicial, alcançando a formação continuada e a capacitação dos professores, visando, conforme Inciso II, Art. 67, um “aperfeiçoamento profissional continuado” (BRASIL, 1966) para que possam atuar de acordo com as exigências sociais e profissionais.

Essa proposição da Lei encontra reforço na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que “Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”, no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, que “Dispõe sobre a Política Nacional de

Formação dos Profissionais da Educação” e na Resolução CNE nº 2/2015, que, no Inciso X, § 5º, art. 3º, compreende a formação continuada

como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente, integrando-a ao cotidiano da instituição educativa, bem como ao projeto pedagógico da instituição de educação básica (BRASIL, 2015).

A mesma Resolução, no Art. 16, expõe que a abrangência da formação continuada

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (BRASIL, 2015).

Essa abrangência das ações de formação continuada abre um leque de possibilidades sob o “rótulo de educação continuada” (GATTI, 2008, p. 57), que permite aos sistemas de ensino ofertar cursos de curta duração e outras atividades que contribuam para o aprimoramento profissional do professor, bem como estabelecer parcerias com as Instituições de Ensino Superior para a oferta de cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*.

O Decreto nº 8.752/2016, outro documento importante na regulamentação do processo de formação continuada do docente, entende os profissionais da educação como vitais ao processo educativo e dispõe, no Inciso VIII, art. 2º, sobre a “necessidade de seu acesso permanente a processos formativos, informações, vivência e atualização profissional, visando à melhoria da qualidade da educação básica e à qualificação do ambiente escolar” (BRASIL, 2016).

Também nesse processo de formação continuada dos professores, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) vem ao encontro da determinação da LDB nº 9.394/96 e dos documentos citados, quando, na meta 16, propõe:

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

Destaque-se ainda que, atualmente, conforme dados MEC/Inep/DEED/Censo Escolar 2014, apenas 31,4% dos professores da Educação Básica de todo o país possuem pós-graduação. O Amazonas, nesse contexto, apresenta apenas 17,6% dos seus professores com especialização, 1% com mestrado e 0,2% com doutorado. Diante dessa questão, o estado do Amazonas previu, em seu Plano Estadual de Educação (PEE/AM 2015 – 2025), na meta 16, que trata da formação continuada e pós-graduação de professores:

formar, em nível de Pós-Graduação (*Lato Sensu e Stricto Sensu*), 60% dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste Plano Estadual de Educação (PEE/AM), e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (AMAZONAS, 2015).

Nesse sentido, as estratégias previstas para a meta são de grande relevância para orientar o processo de elaboração de ações compartilhadas entre os entes federados e garantir o financiamento e a manutenção de programas que possibilitem o aprimoramento dos professores em um processo permanente de formação em cursos de pós-graduação *lato* e *stricto sensu* e de capacitação, a fim de favorecer o desenvolvimento de suas competências, habilidades e saberes necessários aos fazer pedagógico para um melhor desempenho em suas áreas de atuação.

Assim, o Estado, como responsável por garantir a educação, direito social, previsto no Art. 6º da CF/88 a todos os cidadãos, com vistas a promover a construção do conhecimento, a autonomia e as competências necessárias para a atuação desses de forma mais significativa no cotidiano social, tem o dever de promover políticas públicas voltadas para a organização do sistema de ensino e da formação continuada de professores, com fim de garantir uma educação de qualidade e com equidade.

Com vistas a atender a essas prerrogativas, o estado do Amazonas, por meio da Secretaria de Estado de Educação do Amazonas, em parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES), tem investido, ao longo dos anos, em cursos de formação inicial dos professores, buscando atender às exigências do parágrafo 4º do art. 87 da LDB nº 9.394/96 e, assim, habilitar os professores da rede em nível superior.

O Estado também tem investido na qualificação desses profissionais com a oferta de cursos de formação continuada em nível de pós-graduação *lato* e *stricto*

sensu, por meio de parceria com as IES, e em cursos de capacitação oferecidos pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta, visando ao aperfeiçoamento dos professores em suas áreas de atuação para um melhor desempenho no processo de ensino e aprendizagem e conseqüente elevação do IDEB do Estado.

Para um melhor entendimento da atuação da SEDUC/AM nessa área de formação continuada de professores, a próxima seção aborda aspectos da estrutura organizacional desta Secretaria de Educação.

1.2 A Rede Estadual de Ensino do Amazonas

A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM), órgão responsável pela gestão da educação estadual, integra a Administração Direta do Poder Executivo do Estado do Amazonas, tendo como finalidades, de acordo com o Art. 1º da Lei Delegada nº 78, de 18 de maio de 2007:

- I – a formulação, a supervisão, a coordenação, a execução e a avaliação da Política Estadual de Educação;
- II – a execução da Educação Básica: ensino fundamental e médio e modalidades de ensino;
- III – a assistência, orientação e acompanhamento das atividades dos estabelecimentos de ensino (AMAZONAS, 2007a).

Para cumprir com suas funções, a SEDUC/AM possui, em sua estrutura organizacional, de acordo com a Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011, o cargo de Secretário de Estado da Educação, o qual é auxiliado por um Secretário Executivo e mais quatro Secretários Executivos Adjuntos da Capital, do Interior, de Gestão e Pedagógico.

A Secretaria comporta, ainda, na sua estrutura organizacional, a ouvidoria, os órgãos colegiados, os órgãos de assistência e assessoramento, os órgãos de atividades-meio e os órgãos de atividades-fim.

A propósito, as secretarias adjuntas, de acordo com suas funções, estão atreladas aos órgãos de assistência e assessoramento, de atividades-meio e de atividades-fim e possuem funções específicas voltadas para dar suporte às atividades desenvolvidas nas 720 escolas da rede estadual de ensino, as quais, de acordo com o Censo Escolar de 2015, receberam, na matrícula inicial, 466.927 alunos.

Para melhor atuar junto às escolas, a Secretaria conta ainda, em sua estrutura organizacional, com o Departamento de Gestão Escolar (DEGESC), com as Coordenadorias Distritais e as Regionais de Educação. O DEGESC, conforme a Lei Delegada nº 3.642, de 26 de julho de 2011, tem como atribuições a:

coordenação do processo de definição, implementação, monitoramento e avaliação da gestão escolar, observar o princípio da participação representativa da escola e da comunidade, a especificidade da educação básica e demais modalidades de ensino; acompanhamento do calendário e dos prazos para entrega do resultado final, documentação e auditoria escolar, no que dispõe a legislação educacional; desenvolvimento de atividades complementares, provisão das escolas com materiais de apoio e incentivo necessários à aprendizagem do aluno nas escolas da rede estadual de ensino; identificação e definição da necessidade de formação dos profissionais da educação das áreas administrativas das escolas (AMAZONAS, 2011a).

As Coordenadorias Distritais e as Regionais de Educação têm a função, conforme a referida Lei, de coordenar, implementar, assessorar e acompanhar as ações desenvolvidas nas unidades escolares, a partir das diretrizes emanadas dos órgãos da Secretaria na capital e no interior, respectivamente.

Ainda conforme o Censo Escolar de 2015, a rede conta com 19.355 docentes, sendo a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica a responsável por “garantir a qualidade, unidade e modernização das políticas pedagógicas aplicadas para a formação dos profissionais da educação e para o ensino dos alunos da rede estadual” (AMAZONAS, 2011a).

Para desenvolver as ações de sua competência, a Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica conta com o Departamento de Políticas e Programas Educacionais (DEPPE), o Centro de Mídias de Educação do Amazonas e o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta.

O DEPPE, de acordo com o Artigo XIX da Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011, é responsável pela

Coordenação do processo de definição, implementação, manutenção, acompanhamento e avaliação das políticas para a educação básica, produção de estudos e pesquisas sistemáticas e articulação com outras instituições com vistas à elaboração e execução de projetos e programas educacionais que contemplem a diversidade da população escolarizável, a especificidade dos ensinos fundamental, médio e demais modalidades, promoção de inovações e adequações pedagógicas, construção de currículo crítico, observando as diretrizes nacionais e estaduais da educação e,

identificação e definição da necessidade de formação dos profissionais da educação; elaboração do processo de definição de programas técnico-pedagógicos direcionados às unidades escolares com a utilização de recursos tecnológicos visando à melhoria do processo educacional (AMAZONAS, 2011a).

O Centro de Mídias coordena todo processo de ensino mediado por tecnologia, “como a implementação de aulas e formações presenciais com mediação tecnológica para os alunos e profissionais de educação da Capital e do Interior” (AMAZONAS, 2011a).

Já o Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta tem a finalidade de desenvolver ações de formação para o aprimoramento dos profissionais da SEDUC/AM, ou seja, conforme a Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011, é o responsável pela

Coordenação, implementação, execução e avaliação das políticas de formação inicial e continuada para profissionais de educação e demais colaboradores; coordenação, implementação, execução e avaliação das políticas de treinamento para profissionais de educação e demais colaboradores (AMAZONAS, 2011a).

O CEPAN, por ser o setor da Secretaria de Educação responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da rede estadual de ensino, possui grande relevância para a presente pesquisa, razão pela qual a próxima seção trata do Centro e das atividades de formação nele desenvolvidas ao longo do período desta investigação.

1.3 O Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta

O Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN), criado por meio do Decreto nº 3.633, de 03 de novembro de 1976, está instalado na Av. Valdomiro Lustoza, 250 – Japiim II, ao lado da sede da Secretaria de Estado de Educação.

Entretanto, o Centro já vinha funcionando desde 1968, dentro da Escola Preciosíssimo Sangue¹, localizada na Av. Constantino Nery, com oferta de cursos voltados para a formação de professores.

¹ Escola tradicional de Manaus, de confissão católica, integrante da rede privada, que atende a crianças do maternal ao 9º ano do Ensino Fundamental.

No ato de sua criação, o CEPAN recebeu o nome de Centro de Formação e Treinamento de Professores Pe. José de Anchieta e foi integrado à Coordenação de Assuntos Educacionais da Secretaria.

No ano de 1980, o Centro, por meio do Decreto-Lei nº 5.875, de 14 de outubro de 1980, foi incorporado ao Departamento de Desenvolvimento Técnico Pedagógico (D.D.T.P.), que tinha por competência a promoção, a coordenação e o controle de desenvolvimento da política de recursos humanos nas áreas educacional, cultural e desportiva. Hoje, de acordo com a Lei nº 3.642, de 26 de julho de 2011, o Centro pertence à estrutura da Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica, órgão de atividades-fim.

O Centro, desde o início, atuou na formação de professores. De acordo com o documento D.D.T.P Servindo à Educação (1991 a 1994), os primeiros cursos por ele promovidos foram voltados para habilitar os professores que não possuíam formação no magistério, ou seja, sem formação e qualificação para atuarem na área. À época, foram ofertados cursos: de 1º Grau para os professores leigos da zona rural; de magistério para formar professores de 1ª à 4ª série; de estudos adicionais para habilitar professores para atuarem de 1ª a 6ª série do Ensino Fundamental nas áreas de Pré-Escolar e Alfabetização, Comunicação e Expressão, Ciências e Matemática, Estudos Sociais, Educação Física, Educação Especial e Educação Artística; de complementação pedagógica para habilitar os professores que possuíam apenas o segundo grau a atuarem de 1ª à 4ª série (AMAZONAS, 1994).

Os cursos de nivelamento, magistério e complementação pedagógica, de acordo com os documentos da secretaria do Centro, eram ofertados apenas para os professores da sede e da zona rural dos municípios do estado. Durante o período de desenvolvimento dos cursos, os profissionais ficavam hospedados no CEPAN, que, além da infraestrutura escolar, também possui um setor de alojamento, refeitório e lavanderia.

Apenas o curso adicional era ofertado para os professores da capital, dos municípios e para qualquer pessoa formada em magistério que quisesse seguir a carreira. As pessoas que não eram da rede pagavam pelo curso.

Atualmente, o CEPAN desenvolve as ações de formação inicial e continuada voltadas para os profissionais da educação (gestores, professores, pedagogos e servidores escolares), que atuam na rede estadual de ensino do Amazonas, com a finalidade de qualificá-los em suas áreas de conhecimento para o exercício da

prática educativa nas dimensões políticas, sociais, pedagógicas e administrativas nos diferentes níveis de ensino em que atuam.

Dessa forma, o CEPAN oferta cursos de formação continuada nas diversas áreas do conhecimento curricular elaborados pelo próprio Centro e os demandados pelos programas de formação do Ministério de Educação e do Consed. A título de exemplificação e contextualização, no quadro 1, são descritos alguns desses programas:

Quadro 1 – Ações de formação desenvolvidas pelo CEPAN no período 2011 a 2015

Formação inicial realizada em parceria com o MEC	
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
ProInfantil	Curso de formação inicial, em nível Médio, a distância, na modalidade normal, oferecido pelo MEC, em parceria com os estados e os municípios, aos professores da Educação Infantil sem a formação exigida pela legislação.
PARFOR	Plano Nacional de Formação de Professores implantado em regime de colaboração entre a CAPES, os Estados, Municípios, o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, que fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de Licenciatura e Formação Pedagógica para os professores da educação básica da rede pública de ensino sem curso superior em licenciatura ou que atuam em área diferente da sua formação.
Formação continuada realizada em parceria com o MEC – extensão	
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Profuncionário	Programa de Formação Profissional em Serviço dos Funcionários da Educação Básica Pública, desenvolvido pela SEDUC/AM, em parceria com o MEC, oferta cursos técnicos com habilitação nas áreas de secretaria escolar, alimentação escolar, multimeios didáticos, meio ambiente e infraestrutura escolar. (cont.)
Pró-Letramento	Programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do Ensino Fundamental, oferecido pelo MEC, em parceria com as universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, os estados e os municípios que fizeram adesão ao programa.
ProInfo	Programa Nacional de Tecnologia Educacional desenvolvido pelo MEC, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação, para promover o uso pedagógico das tecnologias de informática e Comunicações (TIC) na rede pública de ensino fundamental e médio.

PROGRAMA	DESCRIÇÃO
GESTAR II	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar ofereceu formação continuada, na modalidade semipresencial, aos professores do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental da rede pública, em Língua Portuguesa e Matemática.
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é uma iniciativa do governo federal, em parceria com os estados, os municípios e as universidades, que tem por objetivo oferecer formação continuada para os professores alfabetizadores por meio de curso presencial de 120 horas/ano. No Amazonas, o programa é realizado pelo MEC/UFAM/SEDUC/AM e os municípios que aderiram.
UCA	O Projeto Um Computador por Aluno foi uma iniciativa do Governo Federal implantada com o objetivo de intensificar o uso das TIC nas escolas, por meio da distribuição de computadores portáteis aos alunos das escolas da rede pública selecionadas pela Secretaria de Educação Estadual ou Municipal.
Formação pela Escola (FNDE)	Programa de Formação Continuada, a distância, tem por objetivo capacitar os cidadãos envolvidos na execução, monitoramento, avaliação, prestação de contas e controle social dos programas e ações educacionais financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).
Formação continuada realizada em parceria com o Consed – extensão	
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
PROGESTÃO online	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (PROGESTÃO online), idealizado pelo Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e o Instituto Razão Social, é desenvolvido pelas Secretarias de Educação e tem por objetivo formar lideranças escolares comprometidas com a gestão democrática.
Formação continuada realizada pelo CEPAN/SEDUC/AM – extensão	
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Mídias Aplicadas à Educação	Projeto de formação continuada, idealizado e implantado (cont.) em 2007 pelo CEPAN, tinha por objetivo atender os professores da rede estadual de ensino com formação para o uso das diversas mídias no processo ensino e aprendizagem, fez parte da política de formação da Secretaria Estadual de Educação.
Formação continuada Cursos de 40 horas	Formação continuada presencial, idealizada e oferecida pelo CEPAN com objetivo de promover a formação dos professores nas diversas áreas do conhecimento curricular.

Formação continuada em Parcerias com Instituições privadas – extensão	
PROGRAMA / PROJETO	DESCRIÇÃO
EUREKA SEDUC/AM / empresa Sangari	Projeto criado pela SEDUC/AM e desenvolvido em parceria com a empresa Sangari, com a finalidade de estimular o estudo de Ciências por meio de aulas práticas nas turmas do 1º ao 6º ano das escolas da rede pública.
Rede de Letras SEDUC/AM / Editora Moderna	Programa desenvolvido pela SEDUC/AM em parceria com a Editora Moderna, em que se buscou promover o prazer pela leitura entre alunos do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental com a distribuição gratuita de diversos gêneros literários.
Formação continuada realizada em parceria com o MEC/UFAM – Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Escola de Gestores da Educação Básica Pública (parceria MEC / SEDUC/AM / UFAM)	Escola de Gestores da Educação Básica Pública faz parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e surgiu com a finalidade de qualificar os gestores das escolas públicas da educação básica, em nível de especialização, por meio dos cursos de Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, oferecidos na modalidade a distancia.
Especialização em Educação Ambiental (parceria MEC / SEDUC/AM / UFAM / SEMED)	Curso de formação continuada teórico-prática, oferecido para professores da Educação Básica, líderes comunitários no âmbito da Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> em Educação Ambiental com ênfase na organização de espaços educadores sustentável.
Formação continuada realizada em parceria com a UEA – Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>	
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Especialização nas áreas da Educação em parceria com Universidade do Estado do Amazonas (UEA)	Formação Continuada, em nível de Especialização <i>Lato Sensu</i> , nas áreas de Língua Portuguesa, Geografia, Ciências Naturais, Matemática, Química, e Educação Física, desenvolvido por meio de parceria com a Universidade do Estado do Amazonas (UEA). (cont.)
Formação continuada realizada em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Pós-Graduação <i>stricto sensu</i>	
PROGRAMA	DESCRIÇÃO
Mestrado em Gestão e Avaliação da Educação	Formação continuada <i>stricto sensu</i> , em nível de Mestrado, na área de Gestão e Avaliação da Educação Pública, oferecido em Parceria com a Universidade de Juiz de Fora, com o objetivo de

Pública em parceria com a UFJF/PPGP/CAEd	proporcionar conhecimentos, desenvolver competências, habilidades e promover as qualidades profissionais necessárias ao exercício eficiente dos novos papéis que se atribuem ao gestor da educação pública.
--	---

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos do CEPAN.

Esses programas, conforme demonstrado na tabela 1, favoreceram a formação de professores na capital e no interior do estado no período traçado para pesquisa (2011 a 2015).

Tabela 1 - Alcance dos programas de formação inicial e continuada no período de 2011 a 2015

Formação inicial realizada em parceria com o MEC		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 – 2015
ProInfantil – Grupo III	-	555
PARFOR	96	620
TOTAL	96	1.175
Formação continuada realizada em parceria com o MEC – extensão		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 – 2015
Profuncionário	569	918
Pró-Letramento	00	204
ProInfo	1.461	175
GESTAR II	-	25
PNAIC	-	2.083
UCA	-	292
Formação pela Escola (FNDE)	1.100	7.256
TOTAL	3.130	10.953
Formação continuada realizada em parceria com o Consed – extensão		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 -2015
PROGESTÃO online	106	639
TOTAL	106	639
Formação continuada realizada pelo CEPAN/SEDUC/AM – extensão		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 – 2015
Mídias Aplicadas à Educação	71	1.112
Formação continuada Cursos de 40 horas	1.230	3.014
TOTAL	1.301	4.126

Formação continuada em parcerias com instituições privadas – extensão		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 – 2015
EUREKA - SEDUC/AM / empresa Sangari	1.589	-
Rede de Letras SEDUC/AM / Editora Moderna	1.000	-
TOTAL	2.589	-

Formação continuada realizada em parceria com o MEC / UFAM – Pós-Graduação Lato Sensu		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 – 2015
Escola de Gestores	449	1.159
Especialização em Educação Ambiental	265	160
TOTAL	714	1.319

Formação continuada realizada em parceria com a UEA – Pós-Graduação lato sensu		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 -2015
Especialização nas áreas da Educação	600	1.614
TOTAL	600	1.614

Formação continuada realizada em parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) – Pós-Graduação stricto sensu		
PROGRAMA	ATENDIMENTO	
	CAPITAL	INTERIOR
	2011 – 2015	2011 -2015
Mestrado / UFJF	103	57
TOTAL	103	57

Fonte: Elaboração própria a partir dos documentos do CEPAN.

A tabela 1 demonstra que a SEDUC/AM, por meio do CEPAN, tenha desenvolvido, no período de 2011 a 2015, um trabalho intenso na formação dos professores, ainda fora muito incipiente para atender toda a rede estadual. Nos dados, é possível observar que alguns cursos, como os oferecidos pelos programas ProInfantil, UCA e PNAIC, foram desenvolvidos apenas nos municípios, devido aos

critérios de participação, tendo o PARFOR ter realizado sua maior execução junto aos professores do interior.

Porém, é importante destacar que, apesar de o interior ter sido contemplado com vários cursos, até mais que a capital, os professores dos municípios ainda são os que mais necessitam de formação nas suas áreas de atuação.

Além disso, é possível observar que alguns cursos tiveram edição exclusiva na capital, demonstrando que algumas ações de formação não alcançam os professores do interior, podendo ter como entrave questões relacionadas ao binômio gasto x deslocamento, ao quantitativo de formadores do Centro e à geografia do estado. Esses prováveis obstáculos são investigados em nossa pesquisa quanto aos fatores que dificultaram o acesso dos professores aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN no período de 2011 a 2015.

Ainda em relação aos cursos de formação oferecidos pelo Centro, é relevante ressaltar que a maioria é realizada na modalidade presencial, fator que exige o deslocamento da equipe de profissionais do CEPAN até o local de formação ou do professor cursista até a sede do Centro, localizado na Capital.

Assim, a execução das ações de formação nos municípios demanda uma infraestrutura que exige o deslocamento do professor formador até o município da ação, envolvendo gastos com passagens e diárias, tempo de deslocamento e de permanência no município.

Essa infraestrutura para as ações de formação nos municípios se depara, como mencionado, com algumas restrições relacionadas à geografia da região amazônica, ao binômio gasto x deslocamento e ao quantitativo de profissionais que o Centro possui para ministrar os cursos de formação na capital e nos 61 municípios do Estado.

A diversidade geográfica está relacionada ao fato de o estado do Amazonas ser a maior unidade federativa do Brasil, com um território de 1.559.149,074 km², mas com grande parte de sua extensão ocupada por reserva florística e água. Esse fator torna o Estado o menor território em número de habitantes por km², que, de acordo com o censo de 2010, é de 3.483.985, distribuídos entre a capital e os 61 municípios, alocados em espaços geográficos distantes ou de difícil acesso.

A cada curso demandado pelas ações de formação da Secretaria e desta em parceria com o MEC ou com qualquer instituição formadora, a equipe do Centro precisa percorrer grandes distâncias em seu deslocamento para os municípios. Na

maioria das vezes, o traslado ocorre via fluvial, meio de transporte mais demorado, outras vezes por via aérea, mais rápida, porém muito dispendioso. Acrescente-se, ainda, que alguns municípios não contam com infraestrutura para transporte aéreo, tendo como único meio de transporte os rios.

A título de ilustração e para melhor situar o leitor quanto à logística de locomoção entre a capital e os municípios, é importante mencionar que uma passagem aérea para um município como Tabatinga, distante da capital 1.105 km em linha reta, custa, em média, R\$ 897,90 cada trecho. Por via fluvial, em barco de linha, esse mesmo trecho custa em torno de R\$ 500,00, porém o percurso é realizado em aproximadamente 03 noites e 04 dias. Já em barco a jato, o mesmo trajeto é realizado em 01 dia e meio pelo valor de R\$ 800,00, mas este é muito desgastante para o viajante que realiza o trajeto todo sentado em poltronas que não permitem reclinar.

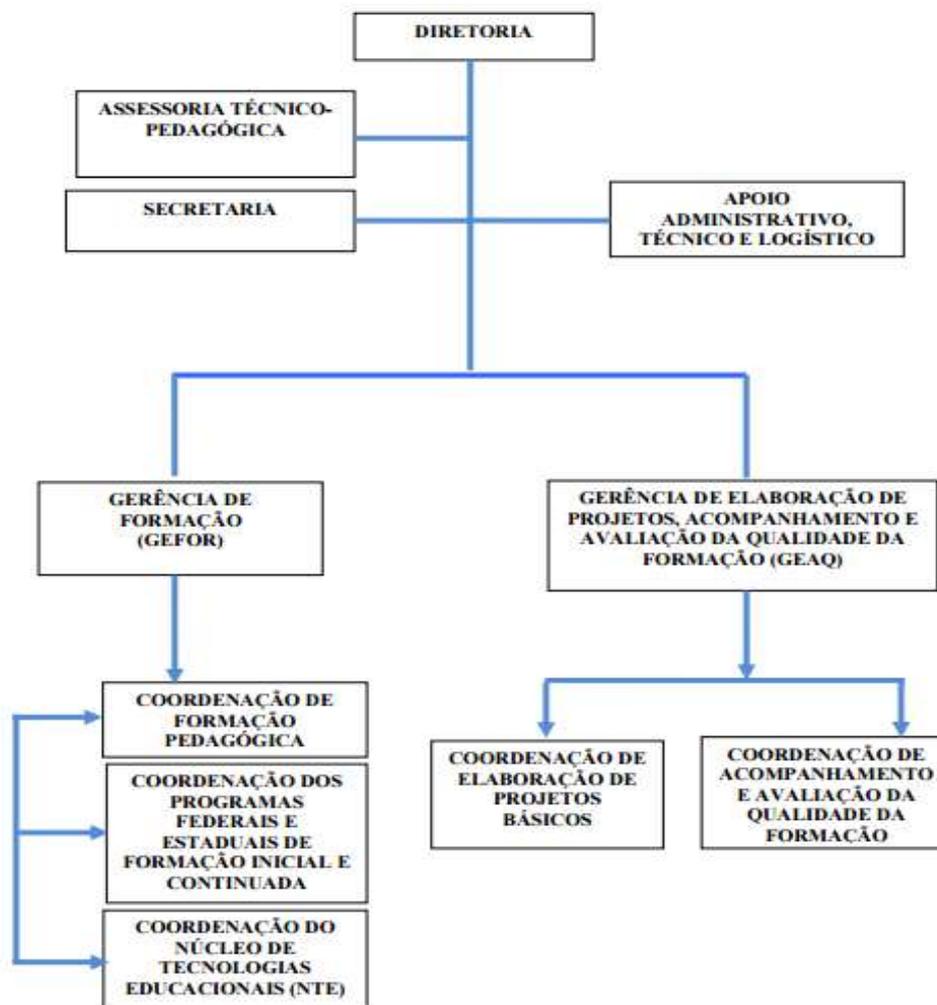
Dado o exposto, o binômio gasto x deslocamento torna inviável trazer os profissionais alocados nos municípios mais distantes para participar dos cursos na sede do Centro de Formação, localizado na Capital, por um lado, devido aos valores exagerados das passagens aéreas, ou, por outro, devido ao tempo empregado no trajeto quando feito por via fluvial.

Outro fator que dificulta atender a todos os municípios com uma determinada formação é a equipe de formadores do Centro. Esta é composta por 50 professores das diversas áreas dos componentes curriculares da educação, a maioria com especialização e com disponibilidade para viagens, todavia, não conseguem cobrir todos os municípios.

Além disso, alguns dos formadores atuam ainda como coordenadores de programas de formação, exigindo uma maior atuação do profissional no CEPAN, e, muitas vezes, inviabiliza o seu deslocamento para atuar como formador nos municípios.

Quanto à estrutura organizacional, o Centro é composto pela Direção; Assessoria Técnico-Pedagógica; Secretaria; Apoio Administrativo; Técnico e Logístico; Gerência de Formação (GEFOR) e Gerência de Elaboração de Projetos, Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação (GEAQ), conforme demonstra a figura 1 a seguir. O Centro conta com 15 técnicos administrativos, distribuídos entre a direção, as gerências e os demais setores.

Figura 1 - Organograma do CEPAN



Fonte: Plano Institucional do CEPAN (2016)

A GEFOR, responsável pela formação inicial e continuada dos profissionais da educação da rede estadual, para desenvolver suas atribuições, conta com três coordenações, a de Formação Pedagógica, a de Programas Federais e Estaduais de Formação Inicial e Continuada e a do Núcleo de Tecnologias Educacionais (NTE). E, conforme Plano Institucional (2016), entre suas funções estão a de:

estruturar em conjunto com o demandante a proposta de formação continuada em serviço, levando em consideração os índices e indicadores nacional e estadual; definir o escopo do projeto de formação continuada, contemplando as áreas, modalidades e níveis de ensino, por meio de metodologias e recursos didáticos inovadores; adequar os cursos de formação a partir do diagnóstico encaminhado pela Gerência de Elaboração de Projetos, Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação (GEAQ); promover fóruns e seminários temáticos acerca da formação e desenvolvimento profissional; capacitar profissionais da educação quanto ao uso técnico-operacional e/ou pedagógico das Tecnologias

Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), tais como: Tablets, TV escola, lousa digital, Linux educacional, projetor PROINFO, evobook e objetos de aprendizagem (software educacional); elaborar projeto de oficinas pedagógicas e de apropriação de resultados para professores da capital e interior a partir dos resultados das avaliações externas; planejar, implementar, executar – presencial, semipresencial e a distância - cursos de formação inicial e continuada; produzir materiais didático-pedagógicos para trabalhar os cursos de formação, utilizando, sempre que possível, as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC); desenvolver ações de formação inicial e continuada para a Educação Básica em regime de colaboração com o Ministério da Educação (MEC) e Instituição de Ensino Superior (IES); atender as demandas de formação oriundas da rede pública de ensino do Estado do Amazonas (AMAZONAS, 2016a, p. 20 – 21).

A GEAQ conta com duas coordenações, uma voltada para a Coordenação de Elaboração de Projetos Básicos e a outra para a Coordenação de Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação, e, de acordo com o Plano Institucional (2016), é responsável por

acompanhar e avaliar o desenvolvimento dos programas, cursos e projetos de formação inicial e continuada de Educação Básica; captar, tabular e sistematizar os instrumentos de avaliação da formação realizada; estabelecer processos de alinhamento de formação para identificar, categorizar, selecionar, priorizar e fazer atualização do portfólio e da avaliação em conjunto com o demandante; elaborar e produzir catálogos dos cursos desenvolvidos pelo CEPAN (material físico e virtual); apresentar proposições de melhorias da formação à GEFOR a partir dos dados obtidos nos instrumentos de avaliação (AMAZONAS, 2016a, p. 20 – 21).

O CEPAN, além das atividades voltadas para a formação, também oferece serviços de hospedagem aos servidores da SEDUC/AM, que se deslocam do interior para a capital, bem como aos de outros órgãos estaduais, municipais, federais e organizações não governamentais.

Essa atividade do Centro serve de apoio às ações de formação, quando realizadas na Capital, e exigem o deslocamento de profissionais do interior ou de alguma outra necessidade de hospedagem dos servidores das instituições estaduais, federais, municipais ou da iniciativa privada, desde que haja disponibilidade. O Centro tem capacidade para alojar 88 pessoas em seus 11 apartamentos.

A seguir, na próxima seção, daremos ênfase à política de formação continuada desenvolvida pela SEDUC/AM a fim de abordar o processo de formação.

1.4 Política de formação da SEDUC/AM

A Secretaria de Educação do Estado do Amazonas, por intermédio do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta, realizou, em parceria com a UFAM e a UEA, formação inicial para os professores da rede até 2005. Com a UFAM, desenvolveu o Programa Especial de Formação Docente (PEFD/UFAM), ofertando cursos de licenciatura nas diversas áreas do conhecimento e, com a UEA, o Programa de Formação e Valorização de Profissionais da Educação (PROFORMAR/UEA) por meio do qual ofereceu o Curso Normal Superior, pois, à época, o Estado tinha uma grande defasagem na formação inicial dos seus professores.

Todavia, com a divulgação dos indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB-2005) da rede estadual de ensino do Amazonas, divulgado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), conforme dados da tabela 2, bem como a realidade diagnosticada junto aos municípios, pela gestão da época, visualizou-se uma demanda que “apontava 30% dos professores do Estado do Amazonas sem formação certa de 10 a 15 anos” (AMAZONAS, 2010, p. 6-7).

Tabela 2 - Números e projeções do IDEB da rede estadual de ensino (2005)

Série / Ano	IDEB	Projeções do IDEB							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4ª Série / 5º Ano	3,3	3,3	3,7	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
8ª Série / 9º Ano	2,7	2,7	2,8	3,1	3,5	3,9	4,1	4,4	4,7
3ª Série EM	2,3	2,3	2,4	2,5	2,8	3,1	3,5	3,8	4,0

Fonte: INEP - IDEB - Resultados e Metas.

Diante desses dados, a SEDUC/AM, por meio do Centro de Formação, elaborou o Programa de Formação Continuada (PFC) para atender os profissionais da educação com cursos, o qual teve sua primeira versão finalizada em 2007.

Com o Programa, o Centro pretendia

desenvolver a política de formação inicial e continuada a todos os docentes e não docentes que atuam na rede estadual de ensino público do Amazonas na perspectiva de uma atualização permanente, a fim de qualificá-los para o exercício das práticas educativas em suas diferentes dimensões (política, pedagógica e administrativa) e segmentos do ensino da educação básica (AMAZONAS, 2007b, p. 4).

E, assim, oferecer formação continuada, no período de 2008 a 2011, por meio de cursos de aperfeiçoamento desenvolvidos em módulos, na modalidade a distância e presencial, aos docentes e não docentes da rede estadual de ensino.

Paralelamente à ação de construção do PFC (2011), a equipe gestora do Centro, visando suprir a necessidade de formação dos professores dos municípios do interior do Estado diagnosticada (AMAZONAS, 2010), passou a ofertar cursos de formação continuada em Leitura e Escrita, Planejamento e Avaliação, Projeto Político Pedagógico, Relação Interpessoal no Trabalho, Teoria e Prática na Educação Infantil, Ensino das Artes, Ciência da Natureza, Língua Portuguesa, Língua Espanhola, Língua Inglesa, Geografia e História, Matemática, Química, Física e Mídias Aplicadas à Educação.

Também em 2007, o Governo Federal implementou, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que representava um conjunto de esforços dos entes federados, em regime de colaboração, em prol da melhoria da educação no país.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é um programa estratégico do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) voltado para a Educação Básica e com foco na formação e na valorização dos docentes, no financiamento e na garantia de acesso.

Com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, os estados e os municípios tiveram que elaborar seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR), com vistas ao “cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (BRASIL, 2007, art. 9º).

O estado do Amazonas, com a adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, foi contemplado com diversos programas do Governo Federal voltados para as ações de formação inicial e continuada que ajudaram a impulsionar a política estadual de formação de docentes e não docentes no Estado.

Outro fato que corroborou para alavancar as ações de formação continuada da SEDUC/AM foi a implementação do Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM, 2008 – 2018), revogado pelo atual (PEE/AM, 2015 – 2025), que, no item valorização dos trabalhadores em educação, propôs como meta:

9. Ampliar a oferta de formação em nível de graduação e pós-graduação e de qualificação em serviço, tendo a escola como espaço formativo, de modo a garantir a todos os profissionais a educação a formação continuada.
10. Adotar a metodologia de ensino presencial e a distância utilizando os recursos disponíveis.
11. Adotar diferentes tecnologias educacionais para otimizar a oferta de qualificação profissional (AMAZONAS, 2008, p. 114).

A partir das metas e objetivos estabelecidos no PEE/AM (2008 – 2018), do diagnóstico do Programa de Ações Articuladas, dos índices e das projeções do IDEB-2009, constantes da tabela 3, o CEPAN reformulou, em 2011, o Programa de Formação Continuada (PFC) com vistas à melhoria dos índices da educação no Estado do Amazonas.

Tabela 3 - Números e projeções do IDEB da rede estadual de ensino (2007)

Série / Ano	IDEB	Projeções do IDEB					
	2007	2011	2013	2015	2017	2019	2021
4ª Série / 5º Ano	4.5	4.1	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5
8ª Série / 9º Ano	3.6	3.1	3.5	3.9	4.1	4.4	4.7
3ª Série EM	3.2	2.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.0

Fonte: INEP - IDEB - Resultados e Metas.

Dessa feita, propôs cursos ainda com características de atualização e/ou aperfeiçoamento, mas com carga horária variando entre 20h e 160 horas, na modalidade presencial ou a distância, a serem desenvolvidos a partir de 2011.

Em outubro de 2012, a Secretaria de Educação lançou o Plano de Gestão Transparente com o objetivo de envolver toda a comunidade nas ações da SEDUC/AM, não só expondo as iniciativas, mas também abrindo um canal de acompanhamento público das ações da secretaria que visava, de acordo com a figura 2, ao fortalecimento de três pilares, definidos como Política Pedagógica, Valorização do Servidor e Rede Escolar, os quais apoiavam e alicerçavam todas as ações da Secretaria voltadas para o aluno.

Figura 2 - Pilares do Plano de Gestão Transparente



Fonte: Plano de Gestão Transparente (AMAZONAS, 2012b).

A SEDUC/AM/CEPAN, visando à valorização do servidor e com foco no aluno, continuou oferecendo cursos de atualização e aperfeiçoamento planejados e executados pela equipe de formadores do Centro, com objetivo de oportunizar aos profissionais da rede estadual reflexões sobre a prática pedagógica e o exercício da docência nas diferentes áreas do conhecimento.

Ao mesmo tempo, continuou desenvolvendo projetos de formação como o PARFOR, a Escola de Gestores e o ProInfo, em parceria com o MEC e o PROGESTÃO, com o Consed. A partir de 2013, firmou parceria com a Universidade Federal de Juiz de Fora e passou a ofertar o Mestrado Profissional em Avaliação e Gestão da Educação Pública para os professores e gestores da rede.

Em 2016, com as mudanças ocorridas na gestão da Secretaria e do Centro de Formação, as atividades do CEPAN passaram por reformulações e a atual gestão começou um estudo para viabilizar novas propostas para as ações de formação de acordo com as perspectivas da administração superior da Secretaria.

Na próxima seção, contemplaremos a caracterização dos cursos de 40 horas, objeto deste estudo de caso.

1.5 Caracterização dos cursos de 40 horas

O Centro de Formação, a partir dos dados do IDEB-2005, já citado, e com base em um diagnóstico da realidade dos municípios, que apontava uma significativa demanda de professores do interior do estado sem receber formação na sua área de atuação há mais de 10 anos, visando materializar a formação continuada dos profissionais que atuam nas escolas da rede estadual de ensino, propôs um Plano de Formação Continuada (PFC) para Centro (AMAZONAS, 2007b).

O PFC (2011) tinha por propósito nortear a formação continuada, em serviço, nos aspectos de atualização e aperfeiçoamento dos profissionais da educação, proporcionando “reflexões sobre a prática pedagógica e ampliação de seus referenciais teórico-metodológicos no exercício da docência nas diferentes áreas do conhecimento/segmento de ensino” (AMAZONAS, 2011b, p. 6).

As formações seriam desenvolvidas, de acordo com o exposto no PFC (2011), por meio de cursos, oficinas, seminários, entre outros, sempre buscando contemplar os conteúdos do currículo da Educação Básica. Para essa ação, estabeleceu-se como meta atender a 15 mil professores da rede estadual no período de 2011 a 2014 (AMAZONAS, 2011b, p. 6). É importante destacar que a meta do PFC é superada no planejamento desse espaço de tempo e a presente pesquisa analisa a previsão, oferta/realização dos cursos de 40 horas no quinquênio 2011-2015.

Com base nos pressupostos e meta do PFC, a equipe de formação do Centro planejou e passou a executar cursos de formação continuada para os professores dos municípios do interior do estado, conforme relatórios das ações desenvolvidas pelo CEPAN e PAR (2011 a 2015), e Portfólio do CEPAN (2011/2012), nas áreas de Linguagens e Códigos, Leitura e Escrita, Matemática, Ciências, História, Geografia, Educação Ambiental, Língua Espanhola, Química, Física e Biologia.

Também consta, nos documentos citados, a realização de cursos de Gestão, Planejamento e Avaliação e Educação por Projetos, oferecidos para gestores, pedagogos e professores; Relação Interpessoal; Manipulação de alimentos e Formação para Auxiliar de Biblioteca, ofertados para os demais servidores da rede estadual.

O conteúdo desses cursos, como de outros, de acordo com a proposta do PFC (2011), deveria ser desenvolvido com carga horária “entre 20 horas a 160

horas” (AMAZONAS, 2011b, p. 12), nas modalidades presenciais e a distância, por meio de seminários temáticos, atividades em oficinas pedagógicas e atividades individuais.

Entretanto, é interessante destacar que essas formações sempre ocorreram na modalidade presencial, uma vez que o Centro ainda não possui experiência própria na execução de cursos em Educação a Distância (EAD), apesar de já ter participado de programas que envolvem essa modalidade como o Mídias na Educação, ProInfantil, o PROGESTÃO on line, dentre outros.

Para melhor ilustrar a proposta dos cursos de formação continuada destacados acima, o quadro 2 traz o objetivo e o público alvo de alguns desses cursos, os quais constam nos relatórios de viagens dos formadores e no relatório do Centro referente ao período de 2011 a 2015:

Quadro 2 - Objetivo dos cursos oferecidos pelo CEPAN

CURSO	OBJETIVO	PÚBLICO ALVO
Relação interpessoal	Ministrar palestra de relações interpessoais.	Gestores, Administrativos
Formação continuada em Educação por projetos	Promover uma formação crítica/reflexiva por meio de novas alternativas pedagógicas como práticas educacionais.	Gestores, Pedagogos e Professores
Formação continuada na temática: Educação ambiental	Possibilitar aprendizagem que resulte em ações humanas capazes de proporcionar a construção de um ambiente saudável e justo.	Gestores, Pedagogos e Professores
Oficina de Matemática aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental	Trabalhar educação matemática e descritores da provinha Brasil	Professores de Matemática
Planejamento e avaliação educacional	Proporcionar conhecimentos teóricos e práticos que possibilitem aos professores a compreensão de forma reflexiva e crítica do plano e da avaliação no seu contexto histórico social por meio de componentes fundamentais do processo ensino-aprendizagem nas tarefas de planejamento, execução e avaliação da prática educativa.	Gestores, Pedagogos e Professores
Oficina de Leitura e escrita: Gêneros Textuais	Explorar a finalidade de textos de diferentes gêneros textuais aplicados nos componentes curriculares	Professores de Português
Formação continuada na área de Ciências	Capacitar os professores para utilizar os laboratórios de Ciências das escolas.	Professores de Ciências

Fonte: Elaboração própria a partir dos relatórios de viagens dos formadores e do Centro (2011 a 2015).

Com a oferta dos cursos, de acordo com o Relatório do CEPAN (AMAZONAS, 2011a), o Centro de Formação, no quadriênio de 2011 a 2014, pretendia, apesar dos

desafios enfrentados no trabalho de formação no estado, atingir resultados cada vez melhores no processo de formação, para contribuir de forma eficaz com a elevação dos índices de qualidade do ensino no Estado. Para tanto, dentre os vários desafios, destaca-se o de

tornar política de estado a formação continuada dos profissionais da educação com garantia de tempo e espaço de formação, onde a formação se efetive na escola, dentro da carga horária do professor, de acordo como prevê o inciso V do art. 67 da Lei nº 9394/96- LDB. (AMAZONAS, 2011a, p. 15-16).

Porém, esse objetivo, como outros constantes do Relatório do CEPAN (AMAZONAS, 2011a), não se concretizou. Assim, o Centro vive, hoje, uma nova realidade com a atual gestão, a qual vem estudando novas perspectivas para ofertar a formação continuada de forma que não envolvam o deslocamento do formador aos municípios, posto que o Estado, assim como o país, atravessa uma crise econômica.

Para finalizar o capítulo I, trataremos da previsão e oferta / realização dos cursos de 40 planejados para atender os profissionais da rede estadual de ensino.

1.6 Previsão e oferta dos cursos de 40 horas nos municípios

A Gerência de Formação (GEFOR) do Centro, no Plano de Aplicação de Recursos – PAR, por meio do Programa de Valorização Profissional da Educação, no período de 2011 a 2015, previu ofertar, como citado, cursos de formação continuada, com carga de 40 horas, nas diversas áreas do conhecimento, para 17 mil profissionais da educação.

É importante destacar que, embora o PFC tenha sido projetado para o interstício 2011 – 2014, os dados de estudo deste trabalho estão fundamentados no espaço de tempo de 2011 a 2015, período em que os cursos de formação continuada de 40 horas, objeto de investigação desta pesquisa, foram planejados e ofertados pela equipe de formadores do Centro e, portanto, constam nos planejamentos e relatórios do PAR, bem como nos do CEPAN.

Assim, nesta seção, são demonstradas a previsão e a oferta / realização dos cursos de formação continuada de 40 horas nesse período para uma melhor visualização do caso de gestão em estudo.

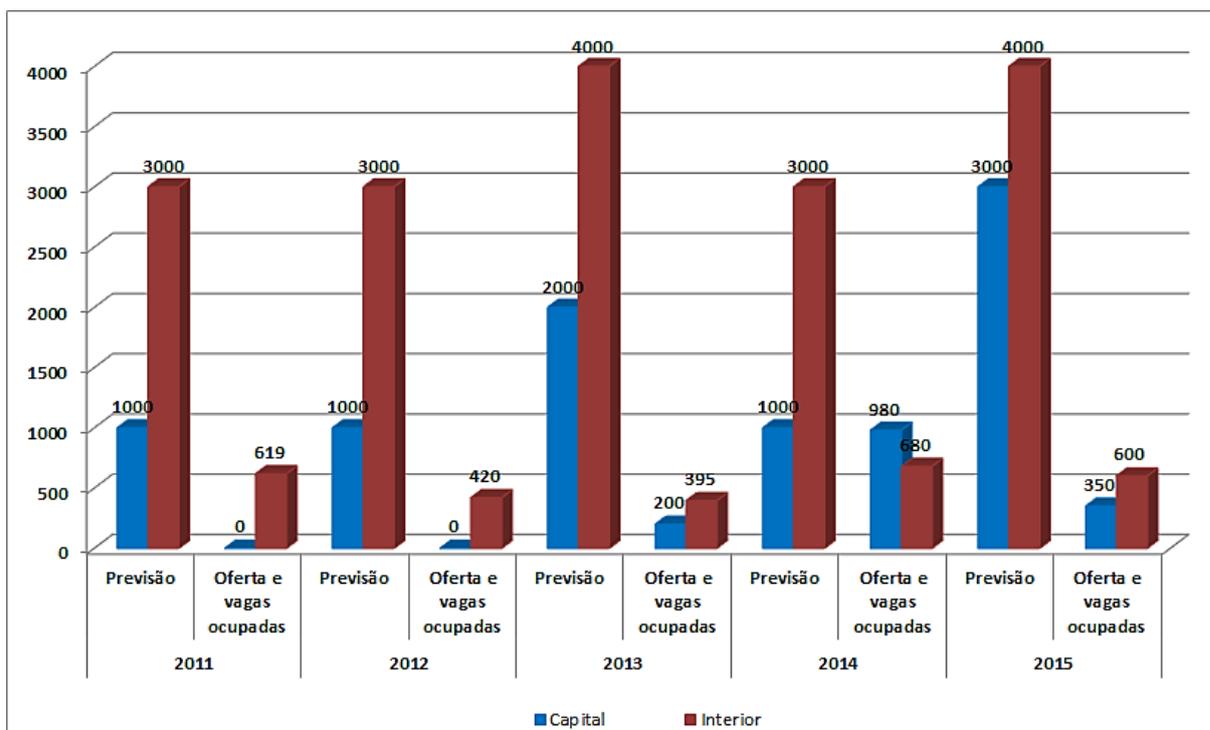
De acordo com o PAR de 2011 e com documentos do Centro, foi feita uma previsão para atender, em 2011, mil professores da rede estadual de ensino na

capital e 3 mil, em 30 municípios, com cursos de Linguagens e Códigos, Matemática e Ciências, Gestão, Planejamento e Avaliação, Educação por Projetos, Relação Interpessoal, História e Geografia, Educação Ambiental, Educação Religiosa, Língua Espanhola, Química, Física, Biologia no Ensino Fundamental e Médio (AMAZONAS, 2011c).

Em 2012, foi previsto atender a um quantitativo de mil professores da rede estadual que atuam em Manaus e 3 mil, nos municípios que apresentaram baixo IDEB com os cursos de 40 horas nas diferentes áreas do conhecimento (AMAZONAS, 2012c).

O ano de 2013 teve como previsão o atendimento de 2 mil professores na capital e a 4 mil em todos os municípios do interior do estado com os cursos de 40 horas nas diferentes áreas do conhecimento (AMAZONAS, 2013). No ano de 2014 se projetou atender a mil professores na capital e a 3 mil no interior (AMAZONAS, 2014). No ano de 2015, foi feita uma estimativa para atender a 3 mil professores na capital e a 4 mil nos 61 municípios do interior do estado com os cursos de 40 horas nas áreas de conhecimento do currículo da Educação Básica (AMAZONAS, 2015).

O gráfico 1, gerado a partir dos dados dos relatórios do PAR e do CEPAN (2011 – 2015), demonstra, de forma objetiva, os dados aqui descritos para o atendimento projetado no período de 2011 a 2015.

Gráfico 1 - Previsão e oferta/realização dos cursos de 40 horas (2011 – 2015)

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos Relatórios do PAR e CEPAN 2011 a 2015.

Conforme se observa, as previsões para oferta da formação continuada de 40 horas eram ousadas, levando em consideração o quantitativo de formadores do Centro, os fatores já descritos anteriormente, como gasto e deslocamento para realização dos cursos e, ainda, o seu tempo de realização, visto que um curso de 40 horas, se ofertado com 4 horas diárias, demandaria duas semanas para sua execução.

Diante dos dados expostos no gráfico 1, ao longo do período de 2011 a 2015, o Centro previu atender a 25 mil professores na capital e interior com esses cursos. Contudo, efetivamente, contemplou apenas 4.244 professores, ou seja, atendeu apenas a 16,97% do total previsto com os cursos ofertados. Isso demonstra um descompasso entre a previsão e a oferta / realização dos cursos.

Diante do exposto, é possível visualizar que a previsão de atendimento aos professores foi proposta de forma igualitária, vez que se previu, no planejamento, atender a todos os municípios e à capital. Todavia, quando comparadas a previsão e a oferta / realização dos cursos, observa-se uma oferta / realização muito abaixo do previsto, deixando de atender à maioria dos professores da capital e dos municípios.

É importante evidenciar que, embora a capital também tenha tido um baixo atendimento com os cursos, esta não está incluída no *corpus* da pesquisa, uma vez que os professores da capital têm mais acesso à formação, quer seja pela Secretaria ou por iniciativa própria.

Outro fator relevante é que a formação continuada de 40 horas foi projetada para atender aos professores com cursos nas suas áreas de atuação. Nesse sentido, poderia se constituir em um mecanismo para corrigir a lacuna identificada nos municípios do interior do estado, em que 30% dos professores, de acordo com o relatório das ações desenvolvidas pelo CEPAN no período de 2005 a 2010 (AMAZONAS, 2010), estavam sem formação em suas áreas de atuação por cerca de 10 a 15 anos.

Esses fatores corroboram para validar o encaminhamento da investigação que tem como problemática o levantamento dos fatores que contribuíram para alijar os professores da maioria dos municípios do interior estado dos cursos de formação continuada de 40 horas ofertados pelo CEPAN, conforme demonstrado nos relatórios do período de 2011 a 2015, ao mesmo tempo em que instigam a proposição de um plano de ação com objetivo de ampliar o acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas do CEPAN.

Diante dos fatos apresentados, levanta-se a seguinte hipótese: a dificuldade de deslocamento devido ao alto custo demandado seria o fator responsável por dificultar o acesso dos profissionais dos municípios do interior do estado aos cursos de formação.

Assim, com base no problema, na questão e na hipótese levantada para este estudo de caso, propõe-se, como objetivo geral, investigar os fatores que dificultaram o acesso dos professores dos municípios do interior do estado aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN para, então, buscar proposta que possam tornar os cursos mais acessíveis a todos.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa pretende investigar os fatores que dificultaram o acesso dos professores dos municípios do interior do estado aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN, os quais podem estar atrelados, conforme a hipótese levantada, às dificuldades de deslocamento. E, após o estudo das evidências, propor ações que possam promover maior acessibilidade desses profissionais aos cursos de formação oferecidos pela Secretaria de Educação por meio do Centro de Formação.

Em continuidade à proposta do estudo de caso descrito no neste capítulo a partir dos dados constantes nos documentos do Centro de Formação, no capítulo II, são trabalhados conceitos de estudiosos sobre a formação continuada e os saberes docentes necessários ao fazer pedagógico, a metodologia e a análise dos dados coletados na pesquisa de campo para subsidiar a investigação.

2. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA NO ESTADO DO AMAZONAS NO DEBATE TEÓRICO

Este capítulo tem como propósito dar continuidade ao estudo da problemática apresentada no capítulo anterior, que investiga a dificuldade de acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do Estado do Amazonas aos cursos de formação continuada de 40 horas oferecidos pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) da Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC/AM).

Para um melhor encaminhamento do estudo neste capítulo, no primeiro momento, abordamos a importância da formação continuada para a melhoria da qualidade da educação, dando ênfase à realidade vivenciada pelos professores em sala de aula, a partir da visão e concepções de teóricos como Freire (2001), Gadotti (2003), Cury (2014), Barbosa (2014), Nóvoa (2009), fazemos uma breve abordagem sobre os saberes docentes implicados na formação e na atuação do professor com base em Tardif (2010), Pimenta (1999), Saviani (1996), Imbernón (2009, 2010), além de apresentar as legislações vigentes, visando fundamentar a pesquisa e dar aporte teórico à análise dos achados sobre o caso em evidência.

No segundo momento, são discutidos, com base nos achados da pesquisa de campo, os eixos centrais do estudo, a previsão e a oferta / realização dos cursos de formação continuada de 40 horas do CEPAN e o acesso dos professores alocados no interior do Estado do Amazonas a eles.

Neste capítulo também traçamos o percurso metodológico da pesquisa, fundamentado em estudiosos como Yin (2001) e Gil (2008), os quais entendem o estudo de caso como uma estratégia de pesquisa para fenômenos sociais atuais sucedidos em um contexto real, tal como a presente investigação, em que se propõe, conforme exposto na questão problema, averiguar quais fatores interferiram no acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas de 40 horas do CEPAN, tendo como eixos de análise a previsão, a oferta / realização dos cursos e o acesso dos professores.

Assim, a intenção é, de acordo com o objetivo geral, investigar esses fatores a partir de uma análise do processo de formação continuada de professores da rede estadual de ensino, na qual se busca averiguar os desafios enfrentados pelo CEPAN para ofertar formação continuada aos professores dos 61 municípios do interior do

Estado, conforme estabelecido nos objetivos específicos, já descritos na introdução, intentando a construção de uma proposta para o problema tratado nesta pesquisa, a partir dos achados nesta etapa do estudo, a ser discutida no capítulo III.

2.1 Aspectos teóricos da formação continuada

A formação continuada é um processo que se instaura a partir da conclusão da formação inicial, entendida por Santos (2011, p. 6) “como estratégia de qualificação profissional face às exigências da ‘sociedade do conhecimento e/ou sociedade da informação’”. Nesse sentido, caracteriza-se como um processo contínuo e permanente na busca pelo conhecimento, visando à construção de novos saberes e à qualificação do indivíduo no seu campo de atuação profissional.

Essa busca pelo conhecimento se constitui, de acordo com Freire (2001, p.12), na formação permanente do indivíduo “inacabado, mas consciente de seu inacabamento, por isso mesmo em permanente busca, indagador, curioso em torno de si e de si no e com o mundo e com os outros”. O indivíduo inacabado de Paulo Freire propõe um sujeito em processo constante de aprendizagem de si mesmo e de si com tudo que o cerca.

Assim sendo, a formação permanente do professor deve proporcionar um processo contínuo de aprendizagem,

concebida como reflexão, pesquisa, ação, descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não como mera aprendizagem de novas técnicas, atualização em novas receitas pedagógicas ou aprendizagem das últimas inovações tecnológicas. (GADOTTI, 2003, p. 31).

Barbosa (2014, p. 6) também comunga da visão de Freire (2001), Santos (2011) e Gadotti (2003), afirmando que “o processo de formação dá-se por toda a vida e, como tal, é um processo de aprendizagem que ocorre permanentemente mediante as relações e interações que se realizam individual e coletivamente”.

Nessa ótica, a formação continuada ou permanente se constitui numa atividade formativa e, quer seja em nível de pós-graduação ou de cursos de atualização, deve ser constante e abarcar “estruturas que tornem possível a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a prática” (IMBERNÓN, 2010,

p.43). Assim, a qualificação docente precisa ser pensada a partir do campo de atuação do professor para refletir na melhoria do seu fazer pedagógico.

Conforme o olhar de Imbernón sobre a formação continuada voltada para o contexto da prática do professor, é possível observar, na Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais da formação inicial, em nível superior, e continuada dos professores da Educação Básica, um avanço, quando, no Art. 16, propõe que “a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores (BRASIL, 2015).

O artigo orienta também que as ações de formação continuada, como as atividades de extensão, os grupos de estudos, as reuniões pedagógicas, os cursos, os programas e as ações, para além da formação mínima, devem ter como finalidade principal “a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente” (BRASIL, 2015), além de acrescentar “novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (BRASIL, 2015).

A formação continuada do professor, conforme legislação citada, deve se dar pela oferta de atividades formativas e cursos de atualização que levem em conta:

- I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;
- II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;
- III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;
- IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (BRASIL, 2015).

A legislação, conforme exposto, orienta que a formação continuada do professor deve proporcionar uma interação entre os atores e as instituições responsáveis pelo processo de educação no país e, ao mesmo tempo, possibilitar ao professor conhecer e acompanhar as inovações ocorridas no campo da ciência e da tecnologia, bem como discutir os problemas e os desafios da prática pedagógica

centrada no contexto da escola em que atua, agregando, assim, novos saberes para aplicar na sua prática.

Esses saberes, de acordo com Tardif (2010), Pimenta (1999) e Saviani (1996), perpassam pela compreensão do ato de ensinar, da construção da identidade docente e da valorização do professor frente a uma sociedade em constante transformação, na qual “seu papel vem mudando, senão na essencial tarefa de educar, pelo menos na tarefa de ensinar, de conduzir a aprendizagem e na sua própria formação que se tornou permanentemente necessária” (GADOTTI, 2003, p. 15).

Dessa maneira, a formação continuada do professor, exigida pela prática pedagógica e também pela própria natureza do ser, deve estar fundamentada “na prática de analisar a prática” (FREIRE, 2001, p. 37), levando o professor a

refletir sobre a prática educacional, mediante a análise da realidade do ensino, da leitura pausada, da troca de experiências, dos sentimentos sobre o que está ocorrendo, da observação mútua, dos relatos da vida profissional, dos acertos e erros, etc. (IMBERNÓN, 2010, p.43).

Nessa perspectiva, a formação continuada precisa extrapolar os pressupostos teóricos que não contemplam o contexto da escola e, conseqüentemente, não agregam novos saberes à prática docente, como demanda a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015.

Entretanto, a maioria das ações de formação continuada praticada pelo sistema público de ensino é idealizada à margem do cotidiano pedagógico dos professores e proposta em pacotes fechados. Da maneira como são propostas, tais ações, de acordo com Gatti (2008), não promovem especificamente a atualização e o aprofundamento do professor na promoção do conhecimento em suas áreas de atuação, vez que a ação não é “construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p. 44 - 45).

As reflexões de Gatti (2008) e Nóvoa (2009) sobre as ações formativas reverberam as ponderações de Freire, quando afirmava, na década de 1990, que, “em lugar de apostar na formação dos educadores, o autoritarismo aposta nas suas

‘propostas’ e na avaliação posterior para ver se o ‘pacote’ foi realmente assumido e seguido” (FREIRE, 2001, p.37).

Diante do entendimento de Gatti (2008), Nóvoa (2009) e Freire (2001) sobre a formação docente, é possível inferir que os cursos de formação praticados nos dias atuais ainda refletem o autoritarismo denunciado por Freire (2001), quando chegam aos professores em pacotes fechados, sendo aplicados por meio de “sessões formativas com *experts* que os ‘culturizam e iluminam’ profissionalmente” (IMBERNÓN, 2009, p. 9).

Outrossim, nesse enquadramento da formação continuada como um processo que precisa promover “propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores” (NÓVOA, 2009, p. 28), focamos o presente estudo sobre a formação continuada de 40 horas praticada pelo Centro de Formação da SEDUC/AM, no período de 2011 a 2015, nos 61 municípios do interior do Estado, na perspectiva de evidenciar sua importância para a melhoria da qualidade na atividade docente e, conseqüentemente, do ensino na rede estadual.

No entanto, destacamos as palavras de Gadotti (2003), segundo o qual, “para o educador ensinar com qualidade, ele precisa dominar, além do texto, o com-texto, além de um conteúdo, o significado do conteúdo que é dado pelo contexto social, político, econômico... enfim, histórico do que ensina” (GADOTTI, 2003, p. 48).

Em vista da busca da qualidade pretendida para a atividade docente por meio da formação continuada, o termo passa a integrar nossa discussão. Não se pode negar a dificuldade de definição do termo, sobretudo quando se trata de educação. Para Cury (2014, p. 1054), “a qualidade também pode ser apontada como capacidade para efetuar uma ação ou atingir uma certa finalidade”.

Em outras palavras, a qualidade que se objetiva pode ser entendida como a melhoria de uma ação ou o alcance de determinada meta, no nosso caso, uma formação continuada com mais qualidade na previsão, oferta / realização dos cursos de 40 horas e no acesso dos professores a eles.

Ainda nesse contexto, é importante ressaltar que, em cada época da história da educação, foram empreendidas estratégias políticas para o alcance da qualidade desejada, que perpassaram pela construção de escolas, estratégias para a redução das reprovações e evasões, implementação de programas de aceleração da

aprendizagem e implantação da avaliação como um indicador de qualidade referenciado através dos testes padronizados em larga escala.

As avaliações estão previstas no inciso VI do Artigo 9º da LDB nº 9.394/1996, o qual incumbe a União de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, 1996).

Logo, as avaliações em larga escala devem prover indicadores que mostrem, desde aspectos da gestão da educação enquanto sistema, da escola, dos professores e até dos resultados dos alunos, ou ainda uma combinação desses indicadores com o fim de possibilitar a análise do ensino no país ou o desempenho dos alunos em determinada rede de ensino ou escola.

A partir desses dados, os sistemas de ensino devem buscar meios para melhorar seus indicadores. Daí a elaboração do PNE (2014-2024) composto por 20 metas, entre as quais se encontram estratégias voltadas para a formação continuada e pós-graduação de professores, a valorização dos professores e o plano de carreira docente, constantes das metas 16, 17 e 18, respectivamente, visando a melhorias para esses profissionais e, conseqüentemente, na qualidade da educação do país. Entretanto,

há alguns pontos fundamentais para a qualidade em educação: as condições de trabalho dos 2.500.000 de docentes, das 220.000 unidades escolares, nos 27 Estados da União, nos mais de 5.500 municípios. Sempre pressionando por salários mais dignos, tais docentes não usufruem de jornada integral e, nos mais diferentes diagnósticos, muitos sofrem de desistência laboral. Formados há como licenciados que se deslocam para outros nichos do mercado profissional ao invés do exercício da docência. Uma formação continuada que fuja dos cursos pontuais ainda é um horizonte distante quando se pensa nesses grandes números. Sem uma dignificação salarial, sem uma formação continuada, a avaliação de desempenho, legalmente prevista, tenderá mais para uma visão punitiva do que para a reiterada melhoria (CURY, 2014, p. 1060).

Entre os pontos fundamentais para o alcance da qualidade na educação, Cury (2014) aponta vários aspectos, entre eles, a formação continuada para além dos cursos pontuais como algo ainda distante de ser alcançado, posto que as políticas públicas desenvolvidas para a área de formação continuada de professores, na maioria das vezes, no país, são concebidas de cima para baixo (modelo *top down*) sem a participação dos principais interessados.

As ações de formação continuada praticadas, a partir desse ponto de vista, pelos estados e municípios, no formato de “oficinas, palestras, seminários e cursos de curta duração, presenciais e a distância, ofertados pelas próprias secretarias de Educação ou decorrentes de contratos firmados com instituições universitárias, institutos de pesquisa ou instituições privadas” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 198) não contemplam a realidade das escolas e se constituem em “ações isoladas e com contribuição muito restrita ao desenvolvimento dos professores” (ROMANOWSKI, 2007, p. 176).

A despeito das problemáticas presentes nos cursos de formação continuada, esta se constitui, de acordo com o Artigo 3º, parágrafo 3º, da Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, em um “processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional” (BRASIL, 2015). Nesse aspecto, é inegável a importância dos programas de formação praticados pelos estados e municípios com fito na melhoria dos indicadores e na qualidade do ensino de suas redes.

É nesse contexto que os cursos de formação continuada de 40 horas oferecidos pelo CEPAN/SEDUC/AM, objeto desta pesquisa, são praticados, apesar dos dilemas enfrentados ao longo do seu processo de planejamento, execução e avaliação. Neste trabalho, no entanto, abordamos apenas dois aspectos: um voltado para a previsão/oferta e, o outro, para o acesso dos professores aos cursos, os quais são tratados mais à frente.

É importante destacar ainda que os cursos de formação continuada destinados à qualificação do professor, praticados pelos estados e municípios, estão previstos na meta 16 do PNE (2014-2024) que tem por objetivo:

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

Da mesma forma, o Plano Estadual do Amazonas (PEE/AM, 2015-2025), instituído pela Lei nº 4.183/2015, também prevê na meta 16, que trata da formação continuada de professores, atender a todos os professores da Educação Básica do estado com formação continuada em sua área de atuação.

Para atingir o previsto na meta 16 do PNE (2014-2024) e do PEE/AM (2015 – 2025), em que se pretende atender a 100% dos professores com formação continuada, no nosso entendimento, é necessária uma parceria entre os entes federados, principalmente no Estado do Amazonas, que apresenta uma diversidade geográfica e logística muito diferenciada do restante do país.

Com a intenção de melhor ilustrar a realidade da formação continuada no Amazonas, expomos os dados sobre a meta 16, interstício de 2011 a 2015, constantes no Portal do PNE, no qual se observa um crescimento gradativo da formação continuada dos professores da Educação Básica no estado, apresentando um percentual que varia entre 22,90% e 26% em relação ao quantitativo de professores do ano de 2011 (38.371) e 2015 (43.929), visível na tabela 4 , porém muito baixo para se enfrentar o desafio presente nesta meta que se traduz na formação de 100% do corpo docente do estado.

Tabela 4 – Índices de formação continuada na Educação Básica no estado do Amazonas

Formação Continuada no Estado do Amazonas			
Ano	Professores da Educação Básica no Amazonas	Professores Atendidos	Percentual
2011	38.371	8.859	22,90%
2012	39.070	9.891	25,10%
2013	41.202	10.720	25,80%
2014	41.990	11.060	26%
2015	43.929	11.202	25,50%

Fonte: Elaborada pela autora a partir da fonte MEC/Inep/DEED/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação – Portal do Observatório do PNE (2017).

Nos dados constantes da tabela 4, apesar de a formação apresentar um crescimento gradativo ao longo dos 5 anos, verifica-se uma defasagem da formação em relação ao quantitativo de professores no período, em que, efetivamente, foram atendidos apenas 11.202 professores de um universo de 43.929 professores, demonstrando um crescimento real de aproximadamente 3,1% no atendimento dos professores com formação continuada.

Com base nos índices alcançados no período de 2011 a 2015, é possível inferir que o estado não conseguirá alcançar o proposto na meta se mantiver esse percentual de atendimento. Acrescente-se a isso o fato do plano já estar há três anos em andamento e o estado, até o ano de 2016, conforme dados verificáveis no

Portal do Observatório do PNE (2017), ter atendido a 11.732 professores de um universo de 44.606. Esses dados correspondem a um crescimento na formação continuada no estado de apenas 0,8% entre os anos de 2015 e 2016.

Tal realidade demanda um maior investimento em políticas de formação continuada e busca de parcerias com os entes federados e instituições de educação públicas e privadas, de acordo com o previsto nas estratégias 16.1 e 16.2 do PEE/AM (2015 – 2025), para alcançar a meta estabelecida, visto que hoje, no estado do Amazonas, o índice de atendimento ainda está muito abaixo de 50%, contribuindo negativamente para o alcance da meta.

É oportuno destacar que a formação continuada é um campo fértil, no qual as secretarias de educação têm atuado mais diretamente. Assim,

torna-se um empreendimento que compromete grande soma de recursos e que tem assumido tais proporções que é oportuno perguntar quem, de fato, estaria dela se beneficiando e que repercussões tem o acúmulo de certificados que ela produz, além das pequenas promoções que pode proporcionar na carreira docente de estados e municípios (BARRETTO, 2015, p. 695).

Nesse entendimento, além dos esforços a serem envidados para ampliar e, algumas vezes, até implantar as políticas de formação para ofertar cursos nas áreas de atuação dos professores, também é fundamental o acompanhamento dos recursos financeiros destinados a esse fim e a utilização das certificações no processo de progressão da carreira, como ressalta Barretto (2015).

Outro fator importante é o investimento em cursos que proporcionem troca de experiência e partilha dos “saberes demandados pela prática educativa em si mesma” (FREIRE, 1996, p.11) e, não apenas, o alcance do quantitativo da meta 16.

Nesse sentido, é indispensável um entendimento sobre os saberes necessários para a formação da identidade profissional e a prática de sala de aula do professor. Com esse propósito, na seção seguinte, trazemos uma abordagem sobre os saberes docentes com base em Tardif (2010), Pimenta (1999) e Saviani (1996).

2.2 Os saberes docentes e a formação de professores

Na atual sociedade do conhecimento e da informação, o professor é mais exigido, haja vista que “o mundo exterior invade cada vez mais a escola,

principalmente por intermédio dos novos meios de informação e de comunicação” (UNESCO, p. 26, 2006), requisitando um profissional dinâmico e capaz de articular, na prática pedagógica, as necessidades e os conhecimentos trazidos pelos alunos.

Diante dessa realidade vivenciada no dia a dia da docência, o professor “precisa dominar os saberes implicados na ação de educar” (SAVIANI, 1996, p. 145), para realizar o “trabalho não-material, isto é, a produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades” (SAVIANI, 1996, p. 146). Nesse sentido, a educação ou a prática educativa, conforme o autor, enquadra-se nessa categoria de trabalho, posto que os professores e alunos precisam dominar saberes para criar e resolver as situações em que se envolvem no dia a dia.

Tardif (2010) entende esses saberes necessários ao fazer docente como os “saberes da docência”, aos quais atribui uma noção de saber que engloba “os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes, ou seja, aquilo que foi muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 60).

Pimenta (1999) também compreende esses saberes como “saberes da docência” que encerram conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, os quais devem ser desenvolvidos pelos alunos ao longo do curso de licenciatura e “lhes possibilitem, permanentemente, irem construindo seus saberes fazeres docentes, a partir das necessidades e desafios que o ensino, como prática social, lhes coloca no cotidiano” (PIMENTA, 1999, p. 29).

Os “saberes implicados na ação de educar” (SAVIANI, 1996), ou “saberes docentes” (TARDIF, 2010), ou “saberes da docência” (PIMENTA, 1999) comportam a ideia de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias ao fazer docente, que se constroem ao longo da formação e da atuação do professor a partir da conjugação da teoria com a prática.

A partir desse entendimento e diante das exigências da atual sociedade, a escola, como espaço formador, precisa proporcionar a mediação do mundo construído diariamente, do conhecimento científico, da utilização de tecnologias e da globalização mundial com da realidade da sala de aula, tendo, como seu principal agente nesse desafio, o professor. Esse profissional, para melhor desempenho frente a essa missão, precisa estar em um movimento de formação constante, que lhe permita a socialização de experiências, a articulação da teoria com a prática

para, assim, construir novos saberes para lidar com as demandas que emergem no dia a dia da escola.

Com base no exposto, entendemos que a formação docente está diretamente relacionada à aquisição e à integração de novos saberes à prática pedagógica, os quais contribuem para a construção da profissão (ROMANOWSKI, 2007) e da identidade profissional (PIMENTA, 1999). Assim sendo, a discussão sobre os saberes docentes na formação é matéria básica (PIMENTA, 1999) para entender como os saberes necessários à prática docente contribuem para a construção da profissão e do fazer docente.

Nesse entendimento, Tardif (2010), ao tratar dos saberes docentes, argumenta que estes são adquiridos pelo professor ao longo de sua formação, sua atuação, sua interação com os colegas e nos cursos de formação. Nessa perspectiva, tais saberes não são anteriores à prática, trazendo soluções prontas aos problemas do dia a dia de sala de aula. Longe disso, são construídos a partir da associação do arcabouço teórico, com experiências e com necessidades do fazer pedagógico, sendo, portanto, no entendimento de Tardif (2010), um “saber plural”, que se constitui a partir de outros saberes, como:

- os saberes profissionais obtidos na formação inicial e continuada por meio das doutrinas pedagógicas, os quais proporcionam “por um lado, um arcabouço ideológico à profissão e, por outro, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas” (TARDIF, 2010, p. 37) que ajudam a definir o saber fazer pedagógico do professor;
- os saberes disciplinares, relacionados às diversas áreas do conhecimento existente na sociedade, que “emergem da tradição cultural dos grupos sociais e produtores de saberes” (TARDIF, 2010, p. 38) e são trabalhados em forma de disciplinas pelas instituições formadoras nos processos de formação dos professores;
- os saberes curriculares, provenientes de programas e livros didáticos, comportam os “discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita” (TARDIF, 2010, p. 38), os quais o professor precisa aprender e aplicar no ato de ensinar;

- os saberes experienciais, resultantes do ato profissional, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2010, p. 39), ou seja, os professores, a partir das situações vivenciadas por eles em sala de aula e com os colegas de profissão, formulam saberes que geram habilidades diferenciadas para tratar os casos presentes no dia a dia de sala de aula.

Tardif (2010) também entende esses saberes como “atemporais”, por serem adquiridos no contexto da história pessoal e profissional do professor, por meio das relações estabelecidas com outros atores em ambientes familiares, escolares, universitários, dentre outros frequentados ao longo de sua vida.

O postulado de Taridf (2010) sobre os saberes docentes demonstra que sua produção não se limita à vida acadêmica do professor, mas continua na vida profissional, posto que esta demanda um processo de formação constante, no qual os saberes devem se renovar. Nesse aspecto, a nosso ver, as ações de formação praticadas demonstram uma lacuna, vez que

a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tomarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. (PIMENTA, 1999, p. 16)

Nesse sentido, os cursos refletem uma formação apoiada apenas em teorias que se sobrepõem ao saber advindo da prática, da experiência profissional e pessoal dos professores, logo não produzem o resultado esperado no fazer do professor, haja vista que os saberes da docência não se fundamentam apenas em teorias, mas principalmente na troca das experiências dos professores, as quais são resultantes da sua atuação. Assim, nessa perspectiva, a formação deve favorecer a reflexão sobre o fazer pedagógico ao mesmo tempo que conduz a uma “ressignificação identitária dos professores” (PIMENTA, 1999, p. 31), a qual ocorre por meio de três saberes classificados por Pimenta (1999) como os:

- saberes da experiência produzidos pelos professores “no seu cotidiano docente, num processo permanente de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 1999, p.20);

- saberes do conhecimento adquiridos pelos professores ao longo da sua formação, os quais “concordam que sem esses saberes dificilmente poderão ensinar (bem)” (PIMENTA, 1999, p.21);
- saberes pedagógicos fundamentam a prática do professor, “sobretudo se forem mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, entendendo, pois, a dependência da teoria em relação à prática, pois esta lhe é anterior” (PIMENTA, 1999, p.28).

Assim, de acordo com Pimenta (1999), o professor precisa se apropriar desses três saberes por serem fundamentais ao ato de ensinar, mas também “considerar a prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma ressignificação dos saberes na formação de professores” (PIMENTA, 1999, p.25), visto que a prática educativa intervém na sociedade pelos efeitos produzidos na realidade por ela mediada, ou seja, o trabalho educativo tem por premissa “o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens” (SAVIANI, 1996, p. 147),

Em outras palavras, o professor, para realizar o trabalho educativo, precisa aprender a arte de ensinar para poder incentivar seus alunos a construírem os conhecimentos necessários para intervir em seu grupo social, o que implica o domínio dos diferentes tipos de saberes, os quais se constituem em elementos fundamentais no processo de formação deste profissional, identificados por Saviani (1996) como:

- o saber atitudinal, relacionado ao domínio dos comportamentos e vivências adequadas ao trabalho educativo, “abrange atitudes e posturas inerentes ao papel atribuído ao educador, tais como disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades etc.” (SAVIANI, 1996, p. 148), que estão associadas à identidade e à personalidade do educador;
- o saber crítico-contextual, fundamentado na “compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa educativa” (SAVIANI, 1996, p. 148), a qual tem como pressuposto preparar o educando para integrar e interagir na sociedade em que está inserido;

- os saberes específicos englobam as disciplinas que tratam dos conhecimentos produzidos socialmente, nas quais esses conhecimentos são fragmentos para integrarem os currículos escolares e serem “assimilados pelos educandos em situações específicas. Sob este ponto de vista, não é permitido ao educador ignorar esses saberes, os quais devem integrar o processo de sua formação” (SAVIANI, 1996, p. 149);
- o saber pedagógico produzido pelas ciências da educação e sintetizado nas teorias educacionais

fornece a base de construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional (SAVIANI, 1996, p. 149);

- o saber didático-curricular que contempla o domínio do saber-fazer no âmbito da relação educador e educando

implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas também a dinâmica do trabalho pedagógico como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, instrumentos e procedimentos que se movimentam no espaço e tempo pedagógico, visando atingir objetivos intencionalmente formulados (SAVIANI, 1996, p. 149 – 150).

Para Saviani (1999), os saberes só interessam no processo educativo, enquanto elementos que promovem a humanização do indivíduo. Por isso, o professor precisa dominar os saberes implicados na ação de educar para poder utilizar os diferentes tipos de saber de acordo com a necessidade do trabalho educativo e encaminhar soluções que produzam efeito na prática social.

A partir do exposto sobre os saberes docentes, observamos que os estudiosos, Tardif (2010), Pimenta (1999) e Saviani (1999), entendem o saber docente como o elemento que conduz a formação e o fazer pedagógico do professor, mas não se configura em um conjunto de conhecimentos pronto e acabado, ou definido de uma vez por todas (TARDIF, 2010), mas como um elemento mutável ao longo da carreira profissional e da vida pessoal do professor, embora, em seus postulados categorizem esse saber de forma diferenciada, conforme demonstrado no quadro 3.

Quadro 3 - Saberes docentes na visão de Tardif, Pimenta e Saviani

Saberes docentes de Tardif	Saberes da docência de Pimenta	Saberes implicados na ação de educar Saviani
Saberes da formação profissional Saberes das disciplinas Saberes curriculares Saberes da experiência	Saberes da experiência Saberes do conhecimento Saberes pedagógicos	Saber atitudinal Saber crítico-contextual Saber específico Saber pedagógico Saber didático-curricular

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos estudos de Tardif (2010), Pimenta (1999) e Saviani (1996).

Na categorização do saber estabelecida por Tardif (2010), Pimenta (1999) e Saviani (1999), organizada no quadro 3, observa-se que Saviani é o único que não contempla a experiência como um saber, como o fazem Tardif e Pimenta, conquanto com um olhar um pouco diferenciado.

Para Saviani (1999), a experiência integra indistintamente os diferentes tipos de saberes por meio das relações que o professor mobiliza para se apropriar dos saberes necessários à prática pedagógica, por isso, não a classifica como um saber, enquanto para Tardif (2010) e Pimenta (1999) esta se constitui em um saber específico.

Tardif (2010) defende que os saberes da experiência ou práticos são os saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base no trabalho e no meio em que atuam e validados pela própria experiência. Pimenta (1999), por sua vez, argumenta que esses saberes incluem, além dos saberes produzidos pelo professor no seu cotidiano, os gerados por outros educadores no formato de textos reflexivos sobre sua prática mediatizada pelos colegas e os saberes dos alunos sobre o que é ser professor.

Avançando nos estudos sobre os saberes docentes, percebe-se que estes são fundamentais para a formação dos professores e para o ato de educar, pois

envolvem a relação dos professores com o conhecimento a ser ensinado, expresso nos manuais didáticos; a troca de experiências com os outros professores e profissionais da educação; a interação com os alunos; e advém, também, dos estudos realizados em cursos (ROMANOWSKI, 2007, p. 56).

Logo, precisam ser incorporados à formação continuada de professores para impulsioná-la para além da “racionalidade técnica” (PIMENTA, 1999) e incentivar os professores,

desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2002, p. 12).

Nessa ótica, entende-se o professor como um profissional que não apenas absorve o conhecimento, mas também o produz, na proporção em que interage com o outro no exercício de sua profissão, em busca de formar o cidadão exigido pela sociedade, necessitando, portanto, de “uma formação continuada mais adequada, acompanhada dos apoios necessários durante o tempo que for preciso” (IMBERNÓN, 2010, p. 34).

Nesse contexto, destacamos os eixos norteadores desta pesquisa, centrados na previsão/oferta/realização dos cursos de formação continuada do CEPAN e no acesso dos professores alocados no interior do Estado do Amazonas a esses cursos, que possivelmente podem contribuir de forma positiva para a construção dos saberes docentes necessários à atuação do professor frente às demandas da sala de aula.

Os saberes docentes, conforme explicitado anteriormente, perpassam pela formação e o fazer pedagógico do professor com enfoques relacionados aos “conhecimentos, habilidades, fazeres sistematizados ao longo da profissão, conquistados durante a escolarização, provenientes das práticas e dos estudos realizados pelos professores” (ROMANOWSKI, 2007, p.58).

Nesse sentido, os estudos de Saviani (1996), Tardif (2010) e Pimenta (1999) possibilitam uma reflexão sobre o processo de formação de professores com vistas à aquisição de conhecimentos que promovam o desenvolvimento da identidade profissional do professor e de uma prática docente consciente e capaz de influenciar os alunos de forma positiva na construção do seu conhecimento para além dos índices de aproveitamento das avaliações externas.

No primeiro eixo relacionado à previsão/oferta/realização de cursos, com base nos dados coletados junto aos formadores, à Diretora e à Gerente de Formação do CEPAN e aos professores dos 13 municípios investigados, os quais foram contemplados com cursos de 40 horas, buscou-se verificar se os cursos atenderam à necessidade dos professores, se conjugaram teoria e prática, se despertaram o interesse dos professores e por que a previsão foi maior que a oferta, no período de 2011 a 2015.

No segundo eixo, a partir das evidências encontradas na interação com os sujeitos por meio dos instrumentos de pesquisar, procurou-se investigar se, entre os fatores que interferiram no acesso dos professores aos cursos oferecidos, estariam o binômio gasto x deslocamento, a falta de liberação e de divulgação, entre outros.

Em continuidade, a seguir, passamos a tratar do percurso metodológico da pesquisa com vistas a dar conhecimento à trajetória do estudo quanto à coleta e à análise das evidências reunidas no campo de pesquisa.

2.3 Percurso metodológico

Este trabalho utiliza como estratégia de pesquisa o estudo de caso, por se tratar de um método que possibilita investigar “fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real” (YIN, 2001, p.19), como o presente estudo em que se busca investigar quais fatores contribuíram para dificultar o acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas do CEPAN, “de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado” (GIL, 2008 p. 57 – 58), além de conjugar “várias fontes de evidências” (YIN, 2001, p.105).

A pesquisa se configura como qualitativa, posto que o estudo do fenômeno ocorre por meio da interação com os atores envolvidos no processo, a fim de “observar, diretamente, como cada indivíduo, grupo ou instituição experimenta, concretamente, a realidade pesquisada” (GOLDENBERG, 2004, p. 63) e prover “descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus próprios termos” (GOLDENBERG, 2004, p. 53), sem a preocupação de propor leis para estabelecer generalizações.

Nessa perspectiva, o estudo do fenômeno aqui proposto se constitui como um estudo de caso de natureza qualitativa. A natureza qualitativa do estudo do fenômeno possibilitou delimitar: i) os sujeitos da pesquisa, que se materializam no grupo de nove formadores, na Gerente de Formação, na Diretora do CEPAN e nos 189 professores de 13 municípios do interior do estado, que receberam cursos de 40 horas; ii) o período de tempo em que a investigação se processa, 2011 a 2015; iii) o universo da pesquisa, centrado na rede estadual de educação (SEDUC/AM).

No processo de investigação, foram utilizados como fonte de evidências: i) levantamento de dados na documentação constante do arquivo do Centro, como relatórios de viagem dos formadores e relatórios anuais do Centro e do Plano de

Ações Articuladas (PAR); ii) realização de um grupo focal com nove formadores do Centro; iii) entrevista com a Gerente de Formação e com a Diretora do CEPAN; iv) aplicação de questionários aos professores dos municípios de Amaturá, Anamá, Anori, Autazes, Borba, Boca do Acre, Iranduba, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Santo Antonio do Içá, Santa Isabel do Rio Negro, Tapauá e Uarini, onde ocorreram, de acordo com os relatórios, os cursos de 40 horas, ofertados pelo CEPAN.

Na coleta das evidências, foram analisados os relatórios de viagem dos formadores, resultantes da realização dos cursos de 40 horas, oferecidos no período de 2011 a 2015, a fim de mapear a oferta desses cursos nos 61 municípios do interior do Estado, bem como levantar indícios que pudessem auxiliar na construção das entrevistas e questionários.

Nessa etapa da pesquisa, também foram utilizadas entrevistas por se constituírem em “fontes essenciais de informação para o estudo de caso” (YIN, 2001, p.112) e permitirem ao pesquisador levantar “informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que, em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados” (DUARTE, 2004, p. 115).

Diante da característica desse instrumento de pesquisa, optou-se pela entrevista semiestruturada com a Diretora do Centro e a Gerente de Formação, vez que esta permite a interação do pesquisador com o entrevistado e “mantém a presença consciente e atuante do pesquisador e, ao mesmo tempo, permite a relevância na situação do ator” (TRIVIÑOS, 1987, p. 152) e a “resposta não está condicionada a uma padronização de alternativas formuladas pelo pesquisador como ocorre na entrevista com dinâmica rígida” (MANZINI, 1990/1991, p. 154).

Assim, as entrevistas, cuja duração média foi de 35 minutos, foram compostas por questões que versaram sobre a previsão, a oferta, a execução, a participação e a avaliação dos cursos oferecidos pelo CEPAN aos professores do interior, conforme apêndice B.

O grupo focal foi proposto para a coleta de evidências com os formadores por ser um instrumento da pesquisa qualitativa que permite “fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p. 9).

Essa técnica de levantamento de dados apresenta, como característica específica, a interação entre pessoas de um pequeno grupo, que, de acordo com Gatti (2005), pode variar de 6 a 12 pessoas, com características comuns, “mas com suficiente variação entre eles para que apareçam as opiniões diferentes ou divergentes” (GATTI, 2005, p. 18).

Nessa perspectiva, o grupo focal foi composto por um grupo de 09 (nove) formadores, que possuem, como característica comum, a atuação nos cursos de 40 horas no período de 2011 a 2015 e, ainda, o fato de atuarem no Centro de Formação. Porém, na execução de suas tarefas, apresentam diferenças marcantes que variam desde a área de atuação até na concepção dos cursos.

É importante ressaltar que esse instrumento também apresenta como vantagens o fato de que o pesquisador:

1. pode coletar informações de pessoas que não sabem escrever;
2. as pessoas têm maior paciência e motivação para falar do que para escrever;
3. maior flexibilidade para garantir a resposta desejada;
4. pode-se observar o que diz o entrevistado e como diz, verificando as possíveis contradições;
5. instrumento mais adequado para a revelação de informação sobre assuntos complexos, como as emoções;
6. permite uma maior profundidade;
7. estabelece uma relação de confiança e amizade entre pesquisador-pesquisado, o que propicia o surgimento de outros dados (GOLDENBERG, 2004, p. 88).

Para esse procedimento de coleta de dados junto aos formadores, foi realizado um roteiro, disponível no apêndice A, que possibilitou uma interação dinâmica e flexível entre a pesquisadora e o grupo de formadores. Ao longo da reunião, de 1h35min, não se percebeu qualquer resistência dos participantes na discussão das questões apresentadas. A pesquisadora atuou como mediadora do grupo e contou com a ajuda de duas colegas, as quais auxiliaram no registro e na gravação de áudio, o qual foi transcrito para análise e discussão dos dados evidenciados nesta coleta.

Outro instrumento utilizado foi o questionário, que se caracteriza como uma “técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações” (GIL, 2008, p. 121) e apresenta como vantagem a possibilidade de “atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa” (GIL, 2008, 122).

Nessa perspectiva, esse instrumento, composto por questões que versaram sobre a temática dos cursos, a participação e a avaliação dos professores sobre os

cursos oferecidos, constantes do Apêndice C, foi de grande utilidade na coleta das evidências junto a um grupo de sujeitos, que a pesquisadora não teve acesso direto, quais sejam, os professores que atuam nos 13 municípios do interior do estado selecionados para a pesquisa.

Para um trabalho efetivo com esse instrumento, optou-se por aplicar o questionário por meio de formulário *online* do *Google* formulários, ferramenta disponível no *Google apps* do *gmail*². O formulário foi encaminhado primeiramente via *e-mail* e por apresentar baixo índice de retorno, em um segundo momento, o *link* do questionário foi enviado via *WhatsApp*, proporcionando aos professores abrir e responder o questionário diretamente no celular.

Essa segunda iniciativa apresentou uma participação mais efetiva, apesar de baixa, em relação aos 1.736 professores da rede estadual que atuam nos 13 municípios participantes da pesquisa, onde ocorreram os cursos de 40 horas, ofertados pelo CEPAN. Os municípios escolhidos integram o espaço territorial do Estado do Amazonas, dividido, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Censo Demográfico 2010, em quatro mesorregiões e treze microrregiões geográficas, especificadas na Tabela 5.

Tabela 5 - Identificação do quantitativo de professores e dos 13 municípios da pesquisa

Mesorregiões	Microrregiões	Municípios	Professores SEDUC/AM (SIGEAM ³)	Professores Respondentes
Centro Amazonense	Tefé	Uarini	75	7
	Coari	Anamá	69	12
		Anori	89	18
	Manaus	Autazes	230	14
		Irlanduba	150	28
	Itacoatiara	Nova Olinda do Norte	155	9
Parintins	Nhamundá	113	10	
Norte Amazonense	Rio Negro	Santa Isabel do Rio Negro	80	19
Sul Amazonense	Boca do Acre	Boca do Acre	250	26
	Purus	Tapauá	85	5
	Madeira	Borba	233	15

² *Google Apps do gmail* – conjunto de aplicativos de produtividade disponível no *e-mail*.

³ SIGEAM - Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas, desenvolvido pela equipe de Processamento de Dados Amazonas S/A (PRODAM), para “um efetivo controle das atividades nas escolas, da vida escolar dos alunos, dos recursos docentes e planejamento” (site da PRODAM, <http://www.prodam.am.gov.br/institucional/>).

Mesorregiões	Microrregiões	Municípios	Professores SEDUC/AM (SIGEAM ³)	Professores Respondentes
Sudoeste Amazonense	Alto Solimões	Amaturá	61	10
		Santo Antonio do Içá	146	16
TOTAL			1.736	189

Fonte: Elaborada pela pesquisadora, com base na divisão do IBGE, no Sistema Integrado de Gestão Educacional do Amazonas e nos dados do questionário aplicado (2017).

Diante da baixa participação dos professores dos municípios, a utilização dos dados coletados com esse instrumento de pesquisa se configurou como suporte às evidências coletadas no grupo focal e nas entrevistas.

A próxima seção traz a representação e a análise dos resultados obtidos no grupo focal, nas duas entrevistas e no questionário.

2.4 Apresentação e análise dos resultados

Nesta seção são analisados os dados levantados junto aos sujeitos da pesquisa, por meio do grupo focal realizado com nove formadores do Centro, das entrevistas concedidas pela Diretora e pela Gerente de Formação do CEPAN e do questionário digital respondido por 189 professores da rede estadual dos 13 municípios do interior do Estado selecionados para compor o *corpus* deste estudo.

Para uma melhor apresentação e discussão dos dados coletados, a seção foi organizada em três subseções. Na primeira, tratamos do perfil dos sujeitos da pesquisa; na segunda, apresentamos o eixo previsão/oferta/realização dos cursos e, na terceira, o eixo que retrata o acesso dos professores aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN. É importante destacar ainda que as discussões em cada eixo foram sistematizadas, segundo as temáticas descritas a seguir.

No perfil dos sujeitos da pesquisa, fazemos uma representação geral dos envolvidos, pontuando a formação acadêmica e profissional, com destaque para o tempo de trabalho e, no caso dos professores dos municípios, a participação nos cursos oferecidos ao longo do período da investigação deste trabalho.

No eixo da previsão/oferta/realização dos cursos, tratamos aspectos como: i) o processo de formação continuada do CEPAN que tem por objetivo demonstrar e analisar, a partir da percepção dos sujeitos, a formação continuada praticada no Centro; ii) os cursos de 40 horas, buscando demonstrar a percepção dos formadores e professores cursistas, a funcionalidade dos cursos com relação à teoria e prática,

à carga horária e à metodologia utilizada; iii) a previsão e a oferta com o fim de encontrar subsídios que ajudem a explicar a discrepância existente entre previsão (17.000) e oferta (2.714), ao longo do período de 2011 a 2015, e demonstrar como ocorria a oferta dos cursos nos municípios do interior do Estado;

No eixo acesso aos cursos, procuramos investigar, junto aos envolvidos, os fatores que interferiram no acesso dos professores aos cursos, buscando verificar se nossa hipótese, o binômio gasto x deslocamento, é o fator que contribuiu negativamente no acesso dos professores dos municípios do interior aos cursos previstos para o período em estudo.

É importante ressaltar que o acesso dos professores aos cursos de formação pode contribuir positivamente para uma reflexão sobre a prática, a construção e a socialização dos saberes necessários para o desenvolvimento das práticas pedagógicas e do processo de humanização dos alunos, entendido por Saviani (1999) como parte do processo educativo.

Após esse preâmbulo, passamos à apresentação e à análise dos resultados com base nas temáticas que nortearam as discussões com os sujeitos da pesquisa, buscando sempre suporte teórico nos estudiosos aqui apresentados quanto à formação continuada e aos saberes da docência, com o fim de dar a este estudo um caráter científico, ao mesmo tempo em que se busca identificar como os saberes docentes se configuram nos cursos de formação continuada realizados pelo CEPAN.

Assim, iniciamos a análise dos resultados, na subseção a seguir, apresentando o perfil dos sujeitos da pesquisa.

2.4.1 Perfil dos sujeitos da pesquisa

Estabelecer o perfil dos sujeitos da pesquisa se constitui, na contextualização do trabalho, um fator importante para o entendimento dos fatos apresentados em relação à problemática em estudo, haja vista que os dados aqui pontuados não representam uma visão absoluta do problema, mas, sim, do grupo que compôs a população da pesquisa.

O perfil dos sujeitos desta pesquisa se estabeleceu a partir do formulário elaborado para coletar informações sobre os formadores participantes do grupo focal (Apêndice A), as entrevistadas (Apêndice B) e os professores que responderam o questionário (Apêndice C).

Com objetivo de traçar o perfil dos participantes do grupo focal, foi solicitado que os formadores preenchessem o formulário, constante do apêndice A. Estes também assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, no qual a pesquisadora assume o compromisso de não identificar e disponibilizar os resultados da pesquisa aos voluntários. Destarte, o perfil dos formadores é traçado de forma geral, visando mostrar que estes vêm atuando na formação de professores há um tempo que varia de 6 a mais de 20 anos, fato que os respalda a fazer uma análise desse processo a partir de suas experiências.

Os nove professores formadores atuam no Centro com uma carga horária que varia entre 20 e 40 horas semanais, a maioria possui disponibilidade para viagens e todos possuem especialização em sua área de formação. Ao longo do tempo de atuação como formador e do período investigado (2011 a 2015), todos ministraram cursos de formação nos municípios do interior do Estado por meio de programas como ProInfantil, Profuncionário, PNAIC, Coordenação Pedagógica e também os cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN, descritos no capítulo I.

A partir dos dados coletados no formulário, mas com o devido sigilo, os 09 formadores atuantes nas diferentes áreas do conhecimento são especificados no texto como F1, F2, F3, F4, F5, F6, F7, F8 e F9, conforme demonstrado no quadro 4, ordem estabelecida de acordo com os pronunciamentos durante a realização do grupo focal. Optou-se também por se referir aos formadores no gênero masculino.

Quadro 4 - Identificação dos formadores participantes do grupo focal

Identificação no Texto	Área de atuação
F1	Ciências da Natureza e Ensino Religioso
F2	Ciências da Natureza e Ciências Humanas
F3	Ciências Humanas
F4	Educação Infantil, Educação dos Anos Iniciais e Profissionais da Educação (Metodologias)
F5	Educação Infantil, Educação dos Anos Iniciais e Profissionais da Educação (Metodologias)
F6	Educação Infantil, Educação dos Anos Iniciais e Profissionais da Educação (Metodologias)
F7	Linguagens
F8	Matemática e Ciências da Natureza
F9	Linguagens

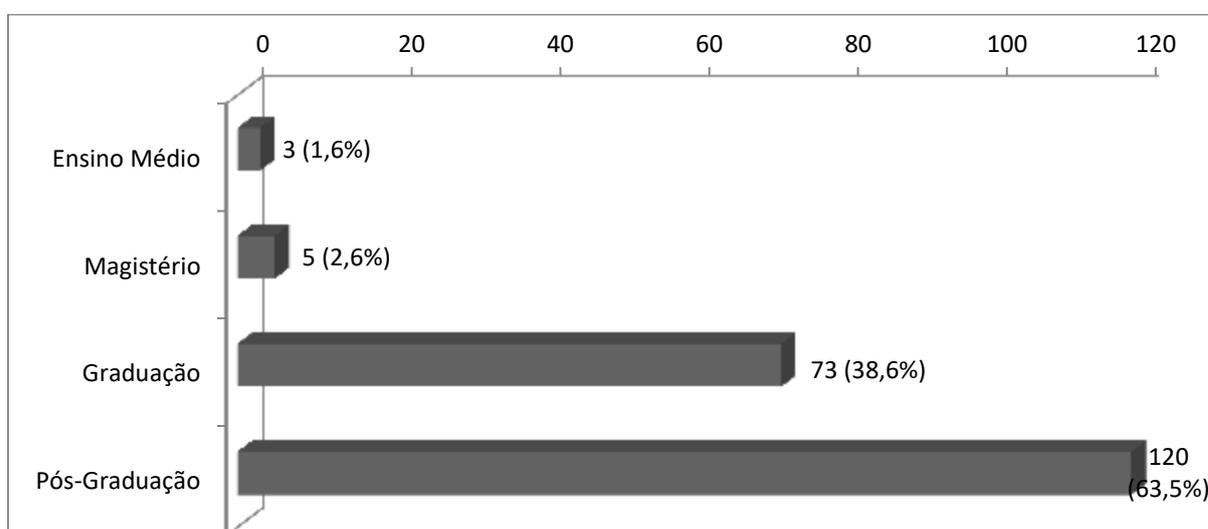
Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário para traçar o perfil dos participantes do grupo focal (2017).

A Diretora e a Gerente de Formação também foram entrevistadas. Ambas são licenciadas em Pedagogia e possuem especialização em Gestão Escolar, a segunda é mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora e a primeira ainda é mestranda na mesma Universidade. As duas estão atuando como Diretora e Gerente de Formação no CEPAN, respectivamente, há apenas um ano, mas vêm desenvolvendo trabalhos na área de gestão há 20 anos. As entrevistadas são nominadas no texto como D, Diretora, e GF, Gerente de Formação.

Quanto ao processo de análise da formação desenvolvida no período de 2011 a 2015, tanto a Diretora como a Gerente de Formação pouco puderam contribuir, haja vista que assumiram o Centro em 2016.

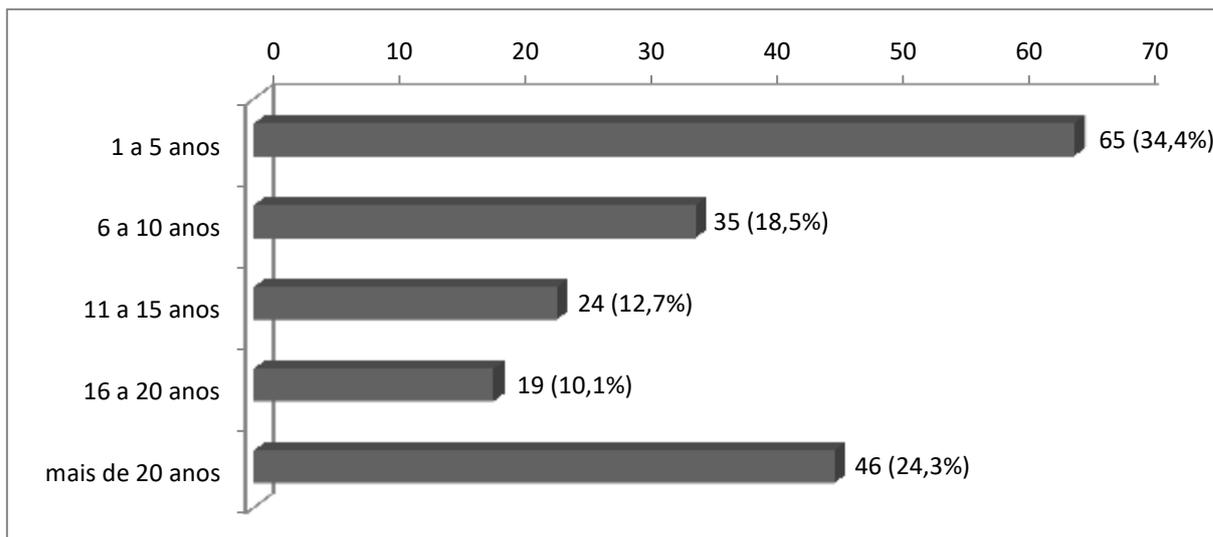
Nos 13 municípios selecionados para pesquisa, participaram 189 professores, dos quais a maioria (63,5%), de acordo com o gráfico 2, possui pós-graduação; 38,6%, graduação; 2,6%, magistério e 1,6%, Ensino Médio.

Gráfico 2 - Formação dos professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário aplicado aos professores dos 13 municípios (2017).

Dos 189 professores participantes da pesquisa, conforme se visualiza no gráfico 3, a maioria (65,6%) está atuando como professor da rede estadual de ensino por um período que varia de 6 a mais de 20 anos e apenas 34,4%, de 1 a 5 anos. Assim, apresentam condições de analisar as formações oferecidas pelo CEPAN em seus municípios no período pesquisado.

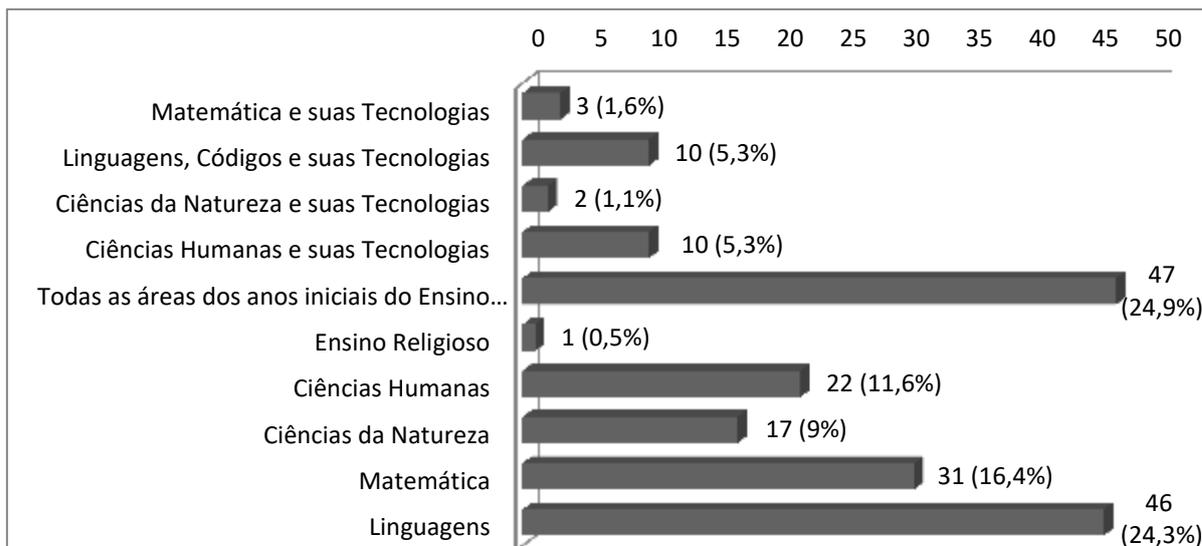
Gráfico 3 - Tempo de atuação dos professores na rede estadual de ensino

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário aplicado aos professores dos 13 municípios (2017).

Quanto à carga horária dos professores, a maioria (57,1%) respondeu que possui carga horária de 40 horas semanais nas escolas estaduais; 34,9%, de 20 horas e apenas 7,9%, de 60 horas semanais. Com base nesses dados, é possível inferir que a maioria dos professores dos 13 municípios dedica-se ao magistério na Secretaria Estadual de Educação. Dos professores participantes da pesquisa, 36,5% atua nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano); 33,3%, nos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e 30,2%, no Ensino Médio. Também se constatou nas respostas que 96,3% dos professores desenvolvem suas funções na modalidade presencial regular e apenas 3,7%, no ensino presencial mediado por tecnologia⁴.

Em relação à área de atuação, observa-se, no gráfico 4, que a maioria dos professores (24,9%), por atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental, ministra todos os componentes curriculares obrigatórios do 1º ao 5º ano; 24,3% é da área de linguagens e as demais áreas, embora com um percentual menor, também estão representadas.

⁴ Modalidade de ensino praticada pela SEDUC/AM nos 61 municípios do estado via Centro de Mídias, que atende alunos do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º do Ensino Médio regular e também da Educação de Jovens e Adultos (EJA). As aulas são ministradas por professores especializados por meio de teleconferência e o aluno pode interagir com os professores do Centro em tempo real por meio do *chat*.

Gráfico 4 - Área de atuação dos professores

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário aplicado aos professores dos 13 municípios (2017).

Os dados constantes dos gráficos 2 e 4 evidenciam que há demanda nos municípios do interior do estado para os cursos de 40 horas, projetados para atender aos professores em suas áreas de atuação. Nesse sentido, a oferta dos cursos pode se constituir em uma estratégia para discutir os problemas específicos de suas áreas e possibilitar a construção de saberes a partir das situações vivenciadas em sala de aula.

Com efeito, os sujeitos participantes desta pesquisa têm estreita relação com a docência e com a formação continuada de professores oferecida pelo CEPAN, seja como formador, diretora, gerente de formação ou professor que atua em sala de aula e, portanto, precisam seguir aprendendo os saberes implicados na formação docente (SAVIANI, 1996) para melhor conduzirem sua prática pedagógica frente à realidade de sua sala de aula como professor ou formador.

Para corroborar com esse pensamento, buscamos apoio em Nóvoa (2009), segundo o qual:

uma formação de professores construída dentro da profissão, isto é, baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos (NÓVOA, 2009, p. 44-45).

Esses argumentos de Nóvoa (2009), a nosso ver, encontram eco nas ideias de Imbernón (2010, p. 9), o qual defende que “não podemos separar a formação do contexto de trabalho, porque nos enganaríamos em nosso discurso. Ou seja, o que se explica não serve para todos nem se aplica a todos os lugares”. Os estudiosos

citados apontam para uma formação voltada para os problemas da prática pedagógica do professor, menos generalizada e mais contextualizada. Com esse entendimento sobre a formação, seguimos para a próxima subseção, na qual é feita a análise da previsão e oferta/realização dos cursos de 40 horas.

2.4.2 Previsão e oferta/realização dos cursos de 40 horas

Nesta subseção, apresentamos as questões relacionadas à formação continuada oferecida pelo Centro, especificamente, sobre os cursos de 40 horas, sua previsão e oferta no período de 2011 a 2015, com o olhar dos sujeitos envolvidos e confrontados com as ideias dos autores que fundamentam este trabalho.

O primeiro fator proposto para análise diz respeito à percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada desenvolvida pelo CEPAN. Neste tópico, os participantes se posicionaram, destacando que a formação praticada pelo CEPAN, acreditam, seja igual à realizada pela maioria dos Centros de Formação das Secretarias de Educação pelo país afora.

A formação é feita “conforme o que a escola pede” (F4), ou seja, o Centro oferece os cursos de acordo com o que é solicitado pelos coordenadores distritais da capital e coordenadores regionais de educação do interior. No entanto, os formadores apontam algumas necessidades que precisam ser sanadas para a oferta de uma formação mais voltada para a realidade dos professores, como:

- a elaboração de um plano de ação da formação institucional que “daria direcionamento para o acompanhamento, o retorno das avaliações, a conexão com as áreas do conhecimento, com a necessidade do professor na escola e assim sucessivamente” (F3);
- o acompanhamento das formações realizadas, visto que este é, na opinião dos formadores, o “gargalo da formação, porque você vai ministra uma formação e essa formação, muitas vezes, com alguns novos parâmetros, novas situações contextuais” (F1),

Porque também é uma crítica, nós íamos lá, ministrávamos uma formação de 40 horas e esquecíamos. Por diversas situações nós não voltávamos para fazer esse acompanhamento e isso era necessário tanto para o formador como para o professor que estava lá na ponta esse acompanhamento (F2).

Então, esse acompanhamento se faz importante em toda e qualquer formação. Os exemplos que nós temos de algumas formações que são exitosas, é porque há um acompanhamento. Se houvesse pelo menos a possibilidade de um acompanhamento a distância, mas para isso teríamos que ter uma conectividade no município viável, seria interessante. Hoje não vejo essa possibilidade (F1).

- o conhecimento do resultado da avaliação da formação, vez que “esse resultado não está visível” (F1) “não existe essa reunião como deveria acontecer de dar realmente essas duas respostas de tudo que, o *feedback*. A questão de você estar como formador e a outra questão como avaliador” (F6);
- mais investimentos na formação do formador: “esse é um fator que defendemos” (F5), “essa questão de preparar o formador para atuar, é bem raro, em termos de Secretaria de Estado. Isso aí é raríssimo” (F8), “quando tem a formação é mais dos projetos estanques, dos programas e projetos federais que têm, quando não dos da secretaria é a autoformação” (F2), “aqui prevalece a autoformação” (F4), mas a Secretaria,

na medida do possível, não vamos negar isso, a gente recebe sim, oportunidade de uma especialização como muita gente já teve aqui no CEPAN, oportunidade de mestrado, por exemplo, como vocês estão fazendo agora, é raro, mas acho que não deveria ser assim, acho que deveria ter uma preocupação primordial com a formação do formador, que a instituição deveria ter (F3).

- uma política de formação: “nós precisamos de um plano político, de uma política de formação mais palpável” (F5) Qual é nossa política de formação? Que aí dentro disso vai entrar tudo o que a gente está falando aqui, vai entrar gestão, vai entrar gasto, vai entrar o Plano de Ações Articuladas (PAR);
- uma estrutura para os cursos, pois o Centro de Formação

não tem a estrutura necessária para acomodar os cursos de Formação, não tem o número de formadores necessários na quantidade dos componentes curriculares, Professor por componente curricular, disponíveis para atender uma demanda tão grande quanto a que é a demanda do Estado (GF).

Esses fatores apontados pelos formadores e pela Gerente de Formação como carências que precisam ser sanadas induzem-nos a inferir que a formação

continuada praticada pelo CEPAN, em sua maioria, “não tem sido sistemática e muitas vezes assume um caráter imediatista” (ROMANOWSKI, 2007, p. 138). E, possivelmente, estejam relacionados à falta de uma “política da Secretaria de Educação do Amazonas sobre formação de professores” (F5, F3, F1, F7 e GF).

Convém destacar que essas limitações impostas pelos fatores aqui pontuados, como a falta de investimentos, de estrutura adequada, de um plano de ação, de acompanhamento e de retorno dos resultados das avaliações, vivenciada pelo CEPAN na execução da formação, não é exclusiva.

Gatti, Barreto e André (2011) revelam que Secretarias de Educação, como as de Florianópolis, de Jundiaí, de Aparecida de Goiânia, dentre outras que participaram de um estudo conduzido pelas autoras, enfrentam os mesmos problemas para implementar suas ações de formação e destacam a falta de acompanhamento como o principal entrave.

O estudo revelou, ainda, um entendimento unânime entre os representantes das Secretarias de que o acompanhamento é importante para o processo de formação e também que as Secretarias que realizam “algum tipo de acompanhamento, em geral, não utilizam técnicas ou instrumentos específicos” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 202).

As questões destacadas quanto ao acompanhamento pelos participantes do estudo desenvolvido por Gatti, Barreto e André (2011) e pelos formadores do CEPAN encontram respaldo em Barretto (2015, p. 695), segundo a qual “a falta de acompanhamento após a formação interrompe a interlocução iniciada no curso”.

O estudo das autoras citadas expõe outros fatores que refletem a realidade vivenciada pela equipe do CEPAN e funcionam como barreiras na realização das ações de formação, tais como: a dimensão da rede de ensino, a não liberação do professor para participar das formações, a rotatividade de professores, a resistência dos professores em falarem ou mudarem suas práticas, a dificuldade de encontrar professores para atuarem como formadores, dentre outros.

Apesar dos entraves aqui descritos, os participantes entendem que o Centro cumpre o seu papel no processo de formação, “dentro das possibilidades, ele se

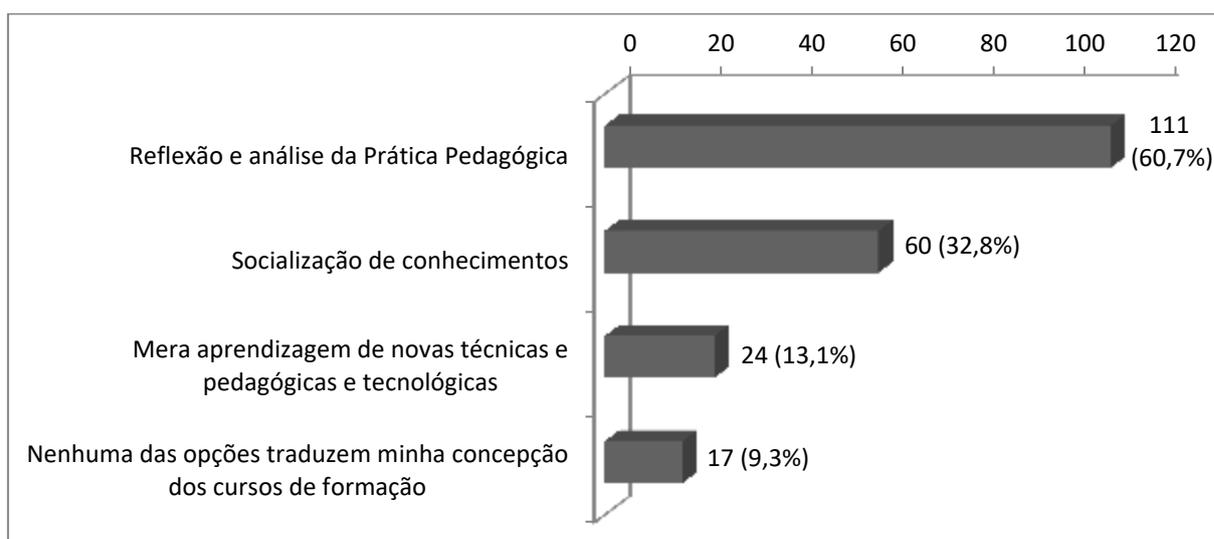
propõe a fazer aquilo que lhe é mandado, mas com o mínimo de estrutura possível” (GF), embora reconheçam que

o ideal seria que cada escola, dentro do seu PPP, tivesse o que precisa e o formador fosse para lá com eles e desse aquela assessoria anual, que fosse, ou semestral, mas a gente, quem sabe, um dia, chegue nesse caminho, trilhe esse caminho. Que é, seria o ideal, por enquanto, a gente faz conforme a necessidade que eles pedem (F4).

Diante das exposições, é possível inferir que os formadores e a gerente de formação reconhecem que a formação praticada pelo CEPAN precisa “estabelecer a conexão com as áreas do conhecimento, com a necessidade do professor na escola e assim sucessivamente” (F3), ou seja, “a formação deve aproximar-se à escola e partir das situações problemas dos professores, mas não é isso que acontece, a formação e os projetos nos centros continuam sendo uma eterna reivindicação” (IMBERNÓN, 2009, p. 35).

A despeito desse entendimento dos formadores e da gerente de formação, com o qual também comungamos, a formação oferecida pelo CEPAN para a maioria dos professores dos 13 municípios (60,7%) representa um espaço para reflexão e análise da prática pedagógica, bem como para a socialização dos conhecimentos, na visão de 32,8%, conforme se observa no gráfico 5.

Gráfico 5 - Significado da formação continuada para os professores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário aplicado aos professores dos 13 municípios (2017).

A fala dos professores (cursistas) contrasta com a dos formadores e da Gerente de Formação, demonstrando que os professores entendem a formação praticada pelo CEPAN como um processo que lhes permite a troca de experiências e a reelaboração dos saberes iniciais do conhecimento (PIMENTA, 1999), dos saberes curriculares (TARDIF, 2000) ou dos saberes específicos (SAVIANI, 1996) em que o foco das discussões e troca de experiências ocorrem apenas no âmbito dos conhecimentos teóricos das disciplinas.

Nesse contexto, é possível inferir, tomando como referência a fala dos professores, que, nas formações oferecidas pelo CEPAN, “os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos “macetes”, dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.” (TARDIF, 2010, p. 53), ou seja, as formações contribuem para a construção de saberes específicos (SAVIANI, 1996), os quais devem ser adequados pelos professores ao contexto da sua realidade de trabalho e incorporados no seu fazer docente.

É inegável que os cursos possibilitam uma reflexão da prática pedagógica e a socialização dos conhecimentos, porém, apenas, no âmbito dos saberes específicos das disciplinas. Os formadores e a Gerente de Formação, no entanto, vislumbram uma formação para além dos conteúdos e do conhecimento específico das disciplinas, que, na concepção de Nóvoa (2009, p. 14), se traduz em “uma formação de professores baseada na investigação; importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipa, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores, etc.”.

Em continuidade aos aspectos da formação como um espaço para além da troca de saberes específicos ou curriculares, incorporamos à discussão o segundo fator proposto para análise dos cursos de 40 horas com o fim de demonstrar a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre a funcionalidade dos cursos com relação à teoria e à prática, à carga horária e à metodologia utilizada.

Nesse item, os formadores frisaram que a formação “é boa e os professores abraçam e gostam, tanto que eles perguntam quando a gente volta lá. E a gente não volta” (F4); “há retorno positivo do trabalho” (F8); “o êxito da formação existe, sim, porque eles nos dão. Os resultados mostram, o IDEB está aí, tem muito resultado que foi ajudado aqui pelo Centro, sim” (F1).

A reflexão dos formadores acerca do processo de formação destacando que os professores “abraçam e gostam”, indagando quando haverá continuidade, além

do retorno exitoso, que transparece no IDEB, reflete uma realidade verificada nos estudos de Gatti, Barretto e André (2011) em que assinalam, com base no Relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) de 2006, a necessidade dos professores por formação para vencer os problemas da prática docente e o desejo por aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional.

Esse fato evidenciado por Gatti, Barretto e André (2011) nos leva a deduzir que os professores dos municípios recebem as formações promovidas pelo CEPAN, esperando receber subsídios para suas necessidades pedagógicas, ou seja, os professores não oferecem resistência ao processo formativo, por entenderem que este pode ajudá-los na resolução dos problemas vivenciados na realidade de sala de aula, além de contribuir para seu desenvolvimento profissional. Daí a aceitação e as expectativas de novas formações.

Porém, é importante destacar que as formações praticadas pelos formadores do Centro, para atender às expectativas dos professores, precisam ir, conforme entendimento dos formadores e da gerente de formação, além dos conteúdos, pois “enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente” (NÓVOA, 2009, p. 19).

A reflexão de Nóvoa (2009) deixa entrever que a formação tradicional, no caso, os cursos ofertados pelo CEPAN, de alguma forma, contribuem para o fazer do professor, uma vez que permitem, conforme fala dos professores, a socialização de conhecimentos, promovendo uma reflexão do trabalho isolado dos conteúdos da disciplina em sala de aula a partir da temática da formação e das experiências socializadas pelos colegas.

Os formadores e a gerente de formação também destacaram alguns aspectos que contribuem negativamente para o desenvolvimento das formações como a “liberação do profissional” (F2) (professor cursista) para participar das formações, o “calendário escolar não contemplar a formação” (GF, F2), a “diminuição da carga horária da formação” (F2, F5) de 40 para 20 horas e, hoje, para 8 horas e, algumas vezes, até 2 horas com objetivo de afastar “o mínimo possível o professor de sala de aula” (F2). Nesse aspecto, a GF faz uma declaração que corrobora com as colocações sobre a carga horária:

Então, o que se oferece é um mínimo em presencial. Em 2016 e 2017, as formações para o interior, que é o teu foco de pesquisa, não foram atendidos ainda nenhuma, num total de 40 horas. Nós temos

feito oficinas de 4 horas a 8 horas no interior e, às vezes, oficinas de 2 horas via Centro de Mídias, que é o mínimo do mínimo que pode ser oferecido para eles, ou seja, nós precisamos repensar na estrutura que o CEPAN tem e naquilo que ele pode e deve e oferecer de acordo com o que estabelece a lei em relação à formação (GF).

Esses fatores apontados pela GF e formadores levam à reflexão feita por F5, quando destaca que “precisamos de um Centro de Formação que tenha mais recursos, que tenha autonomia também, uma política séria de investimento” com liberdade para, de acordo com Nóvoa (2009, p. 28), “construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores”.

Nessa perspectiva, segundo os formadores, o estado precisa regulamentar a formação continuada dos professores da rede estadual de ensino, em relação às ofertas de cursos, ao “acompanhamento” (F1), à “avaliação” (F3), à destinação de recursos e à autonomia administrativa e financeira do Centro de Formação. Este último, por sua vez, deve elaborar o plano de ação para a execução da formação na rede estadual de ensino, “construir e implementar o projeto político pedagógico e o plano institucional do CEPAN” (F6).

Corroborando com esse pensamento, Romanowski (2007) assinala alguns fatores importantes para o sucesso de um programa de formação, como:

a realização de diagnóstico das necessidades formativas dos professores; [...] avaliação dos programas, considerando as características dos participantes, o ambiente que se realizaram as atividades formativas e sua duração, o propósito do programa, quais mudanças pretende realizar na prática pedagógica e na organização escolar (ROMANOWSKI, 2007, p. 183).

As condições dimensionadas por Romanowski (2007) vão ao encontro das necessidades apontadas pelos formadores e do entendimento de Nóvoa (2009) para impulsionar a formação praticada pelo CEPAN para o futuro.

Nesse contexto, também foi citada a “escala de valores entre as disciplinas” (F3) ou a “hierarquia na questão do processo de formação” (F4) como um dos fatores que interferem na oferta dos cursos, posto que a maioria das poucas formações realizadas no período de 2011 a 2015 “foram mais em Língua Portuguesa e Matemática” (F7). Isso, na visão dos formadores, deve-se à

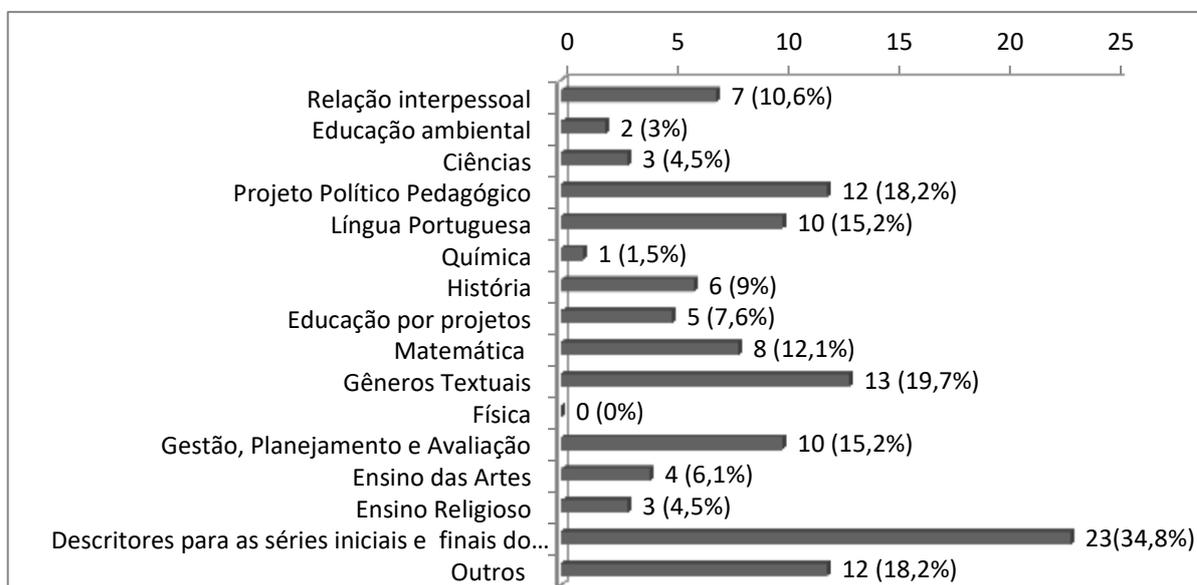
escala de valores entre as disciplinas. Por que há mais formação em Língua Portuguesa e Matemática? Cadê a formação do Professor de

Ensino Religioso, de Arte, de História, de Geografia. Teve a hierarquia, o último lá é Ensino Religioso, Educação Física e Artes (F3);

Há uma hierarquia na questão do processo de formação daquelas que são mais executadas e Língua Portuguesa é uma delas por conta exatamente da Prova Brasil. Então, essa necessidade dessa obrigação que o Brasil tem de mostrar que há um aprendizado satisfatório em Português e Matemática. Então o que chegava muito para cá, em Língua Portuguesa, era descritores (F4);

A resposta dos professores (cursistas) sobre a participação nos cursos oferecidos pelo CEPAN evidencia que 34,8% participaram do curso de Descritores para as séries iniciais e finais do Ensino Fundamental; 15,2%, do curso de Língua Portuguesa e 19,7%, do curso de Gêneros Textuais. Somando a participação dos professores nesses cursos, conforme dados do gráfico 6, conclui-se que a maioria dos cursos ofertados ocorreu na área de linguagens. Diante de tal constatação, poderíamos entender que os números confirmam a alegação dos formadores (F3, F4 e F7) que os professores da área de linguagens são favorecidos com a oferta de cursos.

Gráfico 6 - Cursos oferecidos pelo CEPAN (2011 a 2015)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base nos dados do questionário aplicado aos professores dos 13 municípios (2017).

Porém, em uma análise mais atenciosa dos dados, observa-se que a maioria dos respondentes do questionário atua nas áreas com maior índice de formação, conforme demonstrado no perfil dos sujeitos da pesquisa, elevando, assim, o índice de participação nos cursos dessas áreas. Portanto, os dados do gráfico 6, quando

confrontados com os do gráfico 4, não sustentam a argumentação dos formadores (F3, F4 e F7).

Embora a resposta dos professores (cursistas) não ofereça subsídios para confirmar essa escala de valores destacada pelos formadores, no que se refere à maior oferta de cursos nas áreas de Língua Portuguesa e de Matemática, devido aos fatores pontuados anteriormente, ela é real. Gatti, Barretto e André (2011) também apontam essas áreas como priorizadas na formação.

A evidência apontada no estudo de Gatti, Barretto e André (2011), quanto à prioridade dessas áreas na oferta dos cursos em detrimento das demais, no nosso entender, confirma a alegação dos formadores (F3, F4 e F7) e o fato de que “Há uma hierarquia na questão do processo de formação daquelas que são mais executadas e Língua Portuguesa é uma delas por conta exatamente da Prova Brasil” (F4). Tal suposição encontra respaldo no mesmo estudo, que, além desse fator, destaca a “relevância dessas áreas na formação do sujeito” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 199).

Outro fator, na visão dos formadores, que colabora negativamente na formação, é a falta de continuidade: “essa continuidade, esse atendimento a necessidade deles. Isso não ocorre” (F4), ou seja, o formador vai uma vez ao município realiza o curso e, conforme o depoimento de F8, não retorna para dar continuidade ao trabalho com os professores.

Essa descontinuidade destacada pelos formadores é fruto de uma formação que ocorre em momentos pontuais para atender a determinado objetivo que não a necessidade do professor e, no entendimento de Barretto (2015, p. 695), “representa uma oferta fragmentada que não traz evidências sobre a capacidade de mudar as práticas docentes”.

Por conseguinte, destacamos também o ponto de vista dos professores participantes da pesquisa sobre os cursos ofertados nos seus municípios, vez que estes vivenciam o outro lado dessa problemática.

Na resposta dos professores (cursistas) sobre a participação nos cursos ofertados, observa-se que apenas 35,8% disseram já ter participado de algum curso ofertado pelo CEPAN; a maioria, que corresponde a 64,2%, não participou. Entre as justificativas apontadas pelos professores para essa não participação nos cursos, destacam-se: o não conhecimento do curso (70,2%); a falta de liberação (9,1%); a

oferta do curso no contraturno de trabalho (7,4%); a temática do curso não contemplava a área de atuação (1,7%); a falta de motivação para participar (4,1%); entre outras (9,9%), em que citam a falta de oferta de cursos no município, a liberação vinculada à reposição das aulas e o fato de não pertencer ao quadro de professores.

A maioria dos professores (cursistas) (54,8%), em suas respostas, informou que o período do curso não conflitava com o horário de trabalho em oposição a 45,2%, os quais destacaram também que, para contornar esse impasse, houve uma liberação determinada pela SEDUC/AM, um acordo pessoal com a direção para a reposição das aulas, dentre outros.

Nas evidências trazidas pelos professores (cursistas) quanto à participação nos cursos, observa-se que a maioria não participou (64,2%,) dos cursos ofertados pelo CEPAN, apontando como fator determinante a falta de conhecimento sobre a sua realização. Esse fato nos impõe algumas reflexões: como o Centro de Formação articula esses cursos junto aos coordenadores regionais e diretores das escolas estaduais nos municípios; como essa divulgação é feita por esses gestores junto aos professores e, até que ponto, essa falta de divulgação contribui negativamente para o acesso dos professores aos cursos, posto que foi apontada por 70,2% dos participantes, sendo muito superior aos outros fatores mencionados como empecilho para a participação.

Nota-se, ainda, nas respostas dos professores (cursistas) com relação à realização dos cursos, que a maioria (54,8%) não enfrentou problemas relacionados ao horário de trabalho e o horário do curso. A SEDUC/AM tomou providências para liberação dos professores que tiveram problemas nesse âmbito. Assim sendo, a falta de divulgação se constitui, de acordo com professores, no maior obstáculo para o seu acesso aos cursos e pode ser um dos fatores a influenciar de forma negativa o alcance da oferta/realização dos cursos do CEPAN.

Avançando na análise dos dados, trazemos para esta discussão questões relacionadas à teoria e à prática, à carga horária e à metodologia utilizada.

Ao abordarmos a temática sobre a conjugação da teoria e prática nos cursos oferecidos pelos CEPAN no grupo focal, os formadores se posicionaram destacando que, embora exista a preocupação em conjugar teoria e prática nos cursos, enfrentam alguns obstáculos para saber se ela se concretiza, conforme expõe F4:

Articular a teoria com a experiência deles, essa preocupação ela existe, sim. Só que para a gente saber se essa teoria que a gente leva ele articula com a experiência dele, se ocorre mesmo na sala de aula, só se a gente o acompanhasse.

Porque no momento que a gente está lá, não tem como a gente saber, porque não tem como a gente tirar daquelas 40 horas, que já é apertada, tirar pelo menos 10 horas para ele executar um plano de aula do que foi trabalhado no curso lá na sala de aula dele e a gente observar. (F4).

A fala do formador evidencia que os cursos de formação realizados pela equipe do CEPAN ainda são projetados para resolver “problemas genéricos, uniformes e padronizados” (IMBERNÓN, 2010) e não permitem ao formador, quer pelo tempo de execução do curso ou por falta de acompanhamento, avançar para uma formação mais contextualizada à realidade vivenciada pelo professor.

Ainda com relação a essa temática, achamos pertinente apresentar o relato de um formador, carregado de emoção, que ilustra a visão do professor e a do formador em relação à aplicação aos conhecimentos adquiridos nos cursos de formação:

Bem, eu vou expor minha ideia como professor, que eu trabalhei 23 anos em sala de aula e como formador. Como professor, quando estava no município, quando chegavam esses cursos pra nós, era louvável. Todo mundo ficava alegre, todo mundo participava, todo mundo ia. Eu vou dizer mais uma coisa ainda, quando o formador sai de lá, nem pense que fica isso em arquivo, não.

Isso, eles vão e põem em prática. Professor de município é assim, que eu fui professor e sei que eles fazem isso e, eles fazem isso com muita determinação. É tanto que você percebe, no final do ano, o nível de aprovação e o nível de conhecimento que esses alunos têm. Por prova disso, a UEA, todos os anos, aprova vários alunos do interior para os cursos de Odontologia, Medicina, Enfermagem e outros mais.

Isso é uma realidade do município, gente! Para você ver como isso é acompanhado, porque lá agora no município já existem umas pessoas que, quando terminam esses cursos, eles cobram diretamente dos professores para que eles realmente apliquem essas novas metodologias que foram oferecidas para eles.

Agora vou falar como formador. Como formador, é muito importante a gente ir lá também contribuir. E, eu como tinha experiência de sala de aula e com os conhecimentos adquiridos aqui na formação, que eu aprendi muito depois que cheguei aqui no CEPAN. Sinceramente, abriu um leque de informações para mim. Hoje, eu sou muito grato pelas informações que eu já recebi, os conhecimentos adquiridos e eu quero aprender muito mais ainda. Estou me empenhando pra isso. Cada dia eu quero aprender mais.

Então, quando a gente chega lá, eles estão todos, com tanta vontade, que a gente começa a se preocupar tanto em atender à necessidade deles, que a gente acaba vendo, que o tempo é tão

curto, como o professor falou, que, quando a gente pensa que não, as horas acabaram. E a gente acaba ficando com o trabalho pela metade, também, e eles também ficam com a necessidade de querer mais, de não ter sido atendido também, de acordo com a realidade deles. Isso é o que eu penso. (F9).

A exposição de F4 e o relato de F9 desvelam que, embora os professores recebam bem os cursos e procurem pôr em prática o que é ensinado, os cursos não articulam teoria e prática. A fala de F9 deixa transparecer um fato interessante, a cobrança da aplicação das “novas metodologias” por algumas pessoas alegando acompanhamento, que, em nosso entender, constitui-se em mais uma evidência de que os cursos estão mais voltados para a teoria do que para a prática. No entanto, o entendimento dos professores (cursistas) participantes da pesquisa se opõe ao dos formadores, visto que a maioria (83,4%) declarou que os cursos ofertados foram desenvolvidos articulando essas dimensões. Os demais se dividiram entre as opções não, em parte e não sabe opinar, perfazendo apenas um total de 15,7%.

A maioria dos professores (cursistas) (58,9%) também concebe a carga horária dos cursos oferecidos como satisfatória para explorar a temática proposta, contrapondo-se a 45,2% dos professores, aos formadores (F4 e F9), que entendem ser a carga horária dos cursos insuficiente para a formação.

Nesse enquadramento, percebe-se que professores (cursistas) e formadores têm uma concepção diferenciada quanto à articulação de teoria e prática nos cursos. Enquanto a resposta da maioria dos professores aponta para sua existência nos cursos, os formadores, na fala de F4 e F9, revelam que, embora exista essa preocupação, segundo eles, a articulação não acontece. Justificam isso pelo fato da carga horária dos cursos ser “apertada”, não propiciando tempo suficiente para, por exemplo, a elaboração de um plano de aula com base na formação recebida para o professor desenvolver em sala de aula. Mencionam, ainda, a falta de acompanhamento após os cursos.

Esse entendimento da maioria dos professores de que os cursos desenvolvidos pelos formadores do CEPAN articularam teoria e prática, em nosso entendimento, desvela que os professores concebem a teoria como os conhecimentos repassados ou socializados ao longo dos cursos e a prática como a possibilidade de renovar seu fazer pedagógico a partir dos conhecimentos adquiridos.

Com base nas colocações, aventuramo-nos a deduzir que as formações praticadas pelos formadores do CEPAN são centradas “no discurso sobre a teoria, pensando-se em que, depois, as educadoras põem em prática a teoria de que se falou no curso pela prática de discutir a prática.” (FREIRE, 2001, p. 38), ou seja, fica na responsabilidade do professor, como exposto por F4, inserir os saberes adquiridos na formação em sua prática.

Nesse aspecto, o processo de formação, de acordo com Imbernón (2009, p. 33), “se produz descontextualizado, sem considerar a realidade de cada professor ou do coletivo, voltando-se à melhoria da cultura do docente, mas não à mudança e à inovação”, ou seja, embora a formação não tome o contexto como o principal motivador do processo de formação, pode proporcionar a construção de novos saberes, vez que o saber, por ser social,

pode ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho (TARDIF, 2010, p.14).

Assim, os cursos de formação oferecidos pelo CEPAN, na perspectiva do saber social e também individual defendido por Tardif (2010), podem ser tomados como um momento que possibilita a socialização de saberes disciplinares e curriculares, embora os cursos sejam padronizados a partir de problemas gerais, de acontecimentos superficiais na sala de aula.

A despeito de a associação da teoria e prática, prevista do inciso I do art. 61 da LDB nº 9.394/1996, não estar latente no planejamento dos cursos, estes contribuem “para afinar o discurso dos professores, servindo para sedimentar um ideário comum, mas a mudança das práticas educativas requer outras estratégias e demanda um tempo para consolidar-se que não é aquele da duração do curso” (BARRETTO, 2015, p. 695).

Nesse sentido, os cursos, de acordo com os posicionamentos de 94,3% dos professores (cursistas) têm oferecido subsídios para a prática pedagógica e estes sozinhos buscam aplicar os novos saberes no seu fazer docente. Esse fato pode ser confirmado na fala de um professor cursista a um formador quando relatou: “Nós estamos aplicando em sala de aula todo aquele material e com isso, que o senhor desenvolve conosco, nós fomos vendo resultados dos alunos” (F8) e de F9 quando

ênfatiza esse esforço dos professores afirmando: “Isso, eles vão e põem em prática”. Esse esforço dos professores para transpor o conhecimento teórico para a prática representa um fruto positivo da formação frente aos obstáculos enfrentados.

Com base nas afirmativas dos professores e no exposto neste item, acreditamos que os cursos de formação oferecidos pelo CEPAN proporcionam novos saberes e contribuem, de certo modo, para ampliar os saberes profissionais dos professores cursistas, visto que

os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados e provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor também que sejam de natureza diferente. (TARDIF, 2010, p. 61)

Assim sendo, os cursos ministrados pelos formadores do CEPAN se constituem em fonte de subsídios para a prática dos professores, nem que seja no sentido de promover a interação e a socialização entre os envolvidos. Isso, conseqüentemente, gera novos saberes, os quais os professores incorporam e manifestam no saber-fazer e saber-ser de sua prática pedagógica, ainda que não se enquadrem no modelo de formação que

deveria apoiar-se, criar cenários e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nos centros e nos territórios, de modo que lhes permita examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., potencializando um processo constante de autoavaliação do que se faz e analisando o porquê se faz (IMBERNÓN, 2009, p. 47).

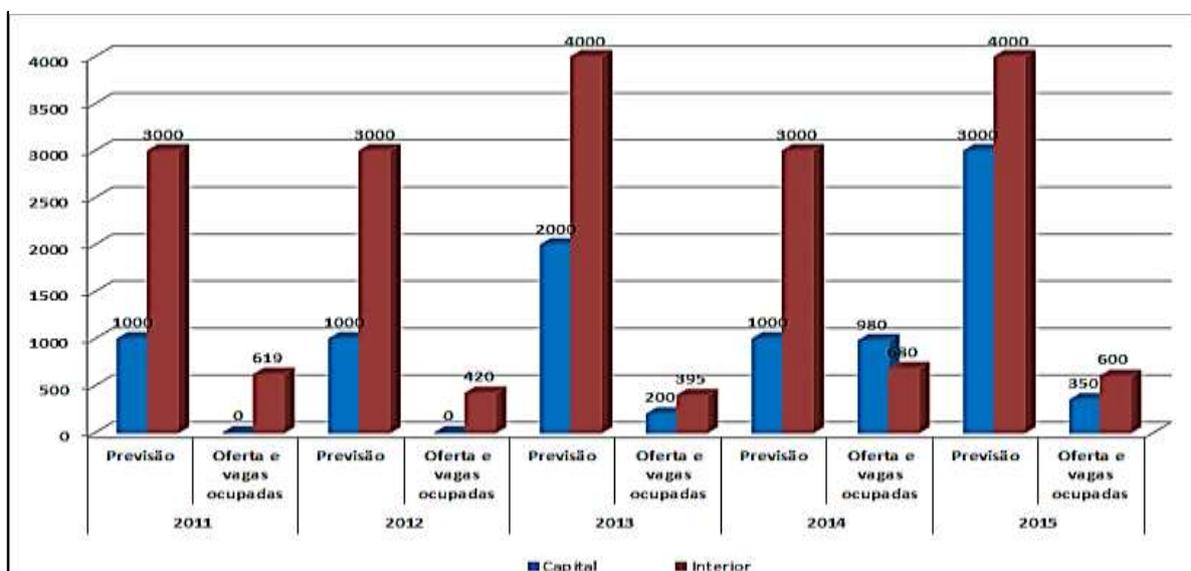
Esse aspecto da formação apontado por Imbernón (2009), no fragmento acima, pressupõe uma prática de formação voltada para a “compreensão do contexto com base no qual e para o qual se desenvolve o trabalho educativo [...]” (SAVIANI, 1996, p. 149). Esse trabalho educativo, para Saviani, tem como pressuposto a construção do saber que interessa para os seres humanos e são importantes para a vida, como o aprender a pensar, a querer, a agir ou a avaliar. Nesse sentido, a educação precisa tomar o trabalho educativo como ponto de partida e chegada do processo de formação do educando para uma atuação efetiva na sociedade (SAVIANI, 1996).

Os argumentos de Saviani (1996) e Imbernón (2009) sobre a importância do contexto para o desenvolvimento das formações ou do trabalho educativo

proporcionam razões para buscar entender a discrepância existente entre a previsão (17.000) e a oferta / realização (2.714) dos cursos de 40 horas ao longo do período de 2011 a 2015.

Nessa discussão, apresentamos aos participantes do grupo focal o gráfico 1, já visto neste texto, gerado a partir dos dados encontrados nos relatórios e nos planejamentos do Centro e no Plano de Ações Articuladas (PAR), para melhor visualização dos dados da previsão e a oferta dos cursos ao longo do período em estudo.

Gráfico 7 - Retomada do Gráfico 1: Previsão e oferta/realização dos cursos de 40 horas (2011 – 2015)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados dos relatórios do PAR e CEPAN 2011 a 2015.

De acordo com o gráfico, percebe-se uma previsão de cursos para o interior sempre maior que a oferta/realização. Em 2011 e 2012, houve uma previsão para atender a 3 mil professores a cada ano, no entanto, foram contemplados apenas 619, no primeiro ano, e 420, no segundo.

No ano de 2013, foi previsto atender 4 mil professores, mas foram atendidos apenas 395. Em 2014 se previu atender novamente a 3 mil professores com cursos, contudo, apenas 680 receberam formação. Outra vez, em 2015, propôs-se ofertar 4 mil vagas para cursos de formação, todavia, foram atendidos apenas 600 docentes. Constata-se no gráfico que, na capital, também não se alcançaram as previsões, mas nosso foco, de acordo com o exposto no capítulo 1, está no interior.

Mais uma vez, ressaltamos aos leitores que essa previsão diz respeito apenas aos cursos de 40 horas, planejados pelo CEPAN, com foco na área de atuação dos professores e realizados com verbas exclusivas do estado.

Consoante os dados coletados, a progressão da previsão em detrimento da oferta/realização dos cursos saltou aos olhos e nos instigou a buscar uma explicação para tal fenômeno junto aos formadores, Diretora e Gerente de Formação para entender o processo do planejamento e da oferta dos cursos.

À vista disso, quando abordamos tal situação com os formadores, a maioria disse desconhecer os mecanismos utilizados para a previsão e afirmou nunca ter participado do planejamento, com exceção de F7, que declarou conhecer e ter participado, sendo responsável por montar os quadros do planejamento e do relatório da Gerência de Formação.

F7 explicou que a previsão era feita a partir da solicitação dos municípios e a cada ano só aumentava, vez que o Centro não conseguia atender a todos. Assim, a previsão

juntava com a demanda do ano passado a desse ano. Às vezes, eram 20, 30, chegou até 50 municípios. E aí junta tudo e joga o quantitativo. Só que infelizmente juntava a demanda de um ano, de outro ano e de outro ano, porque não era valorizada a formação (F7).

Ainda com vistas a esclarecer a discrepância entre a previsão e a oferta/realização dos cursos, o mesmo formador relatou que

muitos processos eram arquivados, muitos. Por quê? Nós ligávamos para o município para ver se havia ainda interesse naquela formação. Tinha coordenador que ficava chateado e dizia assim: eu não quero mais, já pedi ano passado, pedi esse ano, então, eu não quero mais! Então, ou diminuía ou aumentava. Aí chegava outra demanda. Então, era assim que funcionava. Nós temos muitos processos arquivados de pedidos que foram realizados (F7).

Outro fator que contribui para essa discrepância entre a oferta e a execução, do ponto de vista dos formadores, diz respeito à falta de recursos, por conta dos quais o planejamento realizado pelo Centro foi muitas vezes cancelado, conforme explica F5 “a gente planejava, todo mundo aqui vai lembrar isso, até fazia as solicitações, mas de ordem superior, cancela tudo, devolve tudo. Nesse momento, a Secretaria não dispõe de recursos”.

Diante da exposição de F5, os formadores em concordância expressaram “por isso a discrepância e acúmulo de solicitações”. Vale ressaltar, ainda, segundo

os formadores, que o município só era atendido, quando autorizado pelo Secretário, ou seja, a realização de cada formação no interior dependia da autorização do Secretário para o pagamento de diárias e passagens aos formadores, mediante solicitação com justificativa para a execução da formação em determinado município.

Nas explicações, também foi evidenciado que alguns coordenadores e gestores dos municípios

começaram a usar o dinheiro direto na escola e eles contratavam formação de terceiros para ir lá atender à necessidade desses professores e eles passaram a não requerer tanta formação mais para o Centro de Formação. Isso tinha um lado positivo, que eles tinham atendimento, mas em compensação gerava outro, como no caso de Itacoatiara. Eu conversava com o coordenador, que chegavam algumas empresas para dar formação e estavam despreparadas. Isso eu ouvi dele, estavam despreparadas para dar aquela formação. E quando eu fui lá trabalhar no município, encontrei uns professores revoltados e a primeira coisa que me perguntaram, você vem dar aula com aquilo mesmo, a mesmice, porque a empresa fulana de tal veio trabalhar isso, isso e isso e já foi com algo que nós trabalhamos há muito tempo (F2).

Os coordenadores e gestores adotaram essa atitude para suprir a necessidade de formação dos professores, vez que a Secretaria não estava atendendo às solicitações de cursos encaminhadas ao CEPAN.

Note-se que os relatos dos formadores evidenciam fatos esclarecedores para a interpretação dos dados constantes no gráfico 1. Um deles desvenda a progressão dos quantitativos projetados na previsão dos cursos e a oferta/realização dos cursos. De acordo com F7, a previsão reflete a realidade demandada pelos municípios, não é aleatória.

Como a oferta/realização dos cursos não ocorreu devido aos fatores relatados pelos formadores, por consequência, gerou-se, a cada ano, uma demanda sem condições de atendimento pela equipe de formação do CEPAN/SEDUC/AM.

Ao aclararmos o fator que desencadeou a previsão de atendimento a 17 mil professores, a nosso ver, fora da condição de atendimento do Centro, também encontramos um fator que, de certo modo, demonstra uma previsão feita a partir das necessidades identificadas pelo coordenador regional do município. Isso demonstra um passo essencial na previsão, pois

o levantamento e a análise das necessidades formativas junto aos docentes é um passo essencial, para que tomem consciência de si em situações de trabalho, de suas crenças, valores, posições ideológicas, políticas, éticas, científicas, pedagógicas, daquilo que norteia sua ação, nos dizeres de Rodrigues, configurando-se como estratégia de desenvolvimento da competência reflexiva (RODRIGUES, 2006, p. 116, apud GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 201).

Nesse sentido, percebe-se um avanço na forma como o Centro planeja a formação, visto que esta reflete a necessidade apontada pelos municípios, ou seja, a previsão dos cursos projetada para o interstício de 2011 a 2015 está contextualizada a demanda identificada pelos coordenadores regionais em seus municípios. No entanto, ainda precisa avançar para alcançar o formato defendido por Gatti, Barretto e André (2011), que se constitui em um levantamento junto aos professores. A apresentada pelos coordenadores regionais não evidencia essa prática e nem como se chegou à demanda apresentada.

A proposta dos estudiosos citados abre espaço para que os professores participem de forma direta da sua própria formação, desde a proposição até a implementação na sua sala de aula, assinalando sua real necessidade frente à realidade vivenciada na escola e, conseqüentemente, contribuindo para a oferta de cursos de formação que potencializem a reflexão da prática e promovam a construção de saberes docentes como o saber crítico-contextual (SAVIANI, 1996) e os saberes da experiência (PIMENTA, 1999; TARDIF, 2010).

Nessa perspectiva, a formação continuada pode avançar da forma tradicional, realizada com a oferta de cursos em pacotes, nos quais o professor (cursista) figura como um mero espectador, que deve assimilar os conhecimentos passados por especialistas e aplicar na sua prática docente, para uma formação mais dinâmica que permita discutir os problemas enfrentados na sala de aula com seus pares e especialistas, refletir sobre sua prática e construir novos saberes como “saber planejar, saber organizar o currículo, saber pesquisar, estabelecer estratégias para formar grupos, para resolver problemas, relacionar-se com a comunidade, exercer atividades sócio-antropológicas, etc.” (GADOTTI, 2003, p. 25).

Esse entendimento da formação abre espaço para um trabalho mais focado no domínio de comportamentos e vivências necessárias ao trabalho educativo, como a disciplina, a pontualidade, a coerência, a clareza, a justiça e equidade, o diálogo, o respeito ao educando e suas dificuldades. Tais competências, frutos do saber

atitudinal de Saviani (1996), formam a identidade e a personalidade do educador, por meio de processos espontâneos ou sistematizados e deliberados por este.

Destarte, as evidências aqui apresentadas nos conduzem à próxima subseção, na qual nos propomos a investigar se, entre os fatores que interferiram no acesso dos professores aos cursos de 40 horas, está o binômio gasto x deslocamento.

2.4.3 Acesso dos professores do interior aos cursos de 40 horas

Quando nos propusemos a investigar a formação continuada praticada pelo CEPAN, especificamente os cursos de 40 horas, como já mencionado, deparamo-nos com uma previsão feita para atender a 17 mil professores no interior do estado do Amazonas, no período de 2011 a 2015. Desse universo, apenas 2.714 foram atendidos ao longo do período, demonstrando, em nosso entender, uma discrepância entre a previsão e a oferta/realização dos cursos.

Diante desses dados, ficamos desafiados a encontrar os fatores que interferiram no acesso dos professores aos cursos e, conseqüentemente, contribuíram para esse desequilíbrio e, com base nos resultados da pesquisa, buscar meios que pudessem contribuir na resolução dessa problemática.

Nesse sentido, apresentamos uma questão problema para a pesquisa que tinha por objetivo investigar os fatores que interferiram no acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas de 40 horas do CEPAN. Levantamos a hipótese de que a dificuldade de deslocamento, devido aos custos ou o tempo demandado nesse processo, seria a responsável por dificultar o acesso dos profissionais dos municípios do interior aos cursos de formação, ou seja, o binômio gasto x deslocamento foi suscitado como o principal responsável pela disparidade existente entre a previsão e a oferta/realização dos cursos.

Assim sendo, esse fator compôs nossa investigação no campo de pesquisa e evidenciou, na exposição dos formadores, diretora e gerente de formação, ser efetivamente um dos fatores responsáveis por essa desproporção entre a previsão e a oferta/realização dos cursos, que descrevemos a seguir para fundamentar nossa hipótese.

Além das evidências reveladas na previsão da oferta, os formadores, a diretora e a gerente de formação foram unânimes em destacar o binômio gasto x deslocamento como um dos fatores que interferiram na oferta/realização dos cursos nos municípios do interior do estado, salientando, em relação ao gasto ou recursos, questões como:

- as diárias que não saíam a tempo para custear as despesas do formador nos municípios e o valor de “R\$ 69,90 não pagava nem o hotel que você estava hospedado” (F8), por isso “muitos colegas não queriam ir porque não tinham como se manter no município” (F2);
- a falta de apoio para desenvolver as atividades no município, bem como a “segurança pessoal” (F8); e o “seguro de vida”, citado por todos;
- pagamento de hora aula “como em outras épocas, antes de 2000, havia, é, o pagamento de hora aula para qualquer formador, para qualquer formação. Depois foi retirado, entendeu?” (F1).

Quanto ao deslocamento, os formadores e as entrevistadas citaram alguns fatores que contribuíram para dificultar o acesso aos municípios, como:

- a questão geográfica do estado: “no interior, o principal fator é a logística, porque o estado é grande e toda nossa logística é feita através dos rios, dos barcos e também de avião” (D), “tem município que você pega dois veículos, três, outros cinco, tem que ir de barco e de avião, atravessar um riozinho” (F5);
- o gasto para se deslocar dentro do estado é, muitas vezes, maior do que para outros estados, pois

a gente tem realidades aqui, calhas no Estado do Amazonas que são chamadas de locais de difícil acesso, onde o valor de uma passagem aérea dava para você ir e voltar para São Paulo, para o Rio de Janeiro, para o Sul do país, entendeu? Então, é uma diferença muito grande, porque a logística é muito distante (D);

- o deslocamento do formador e o acompanhamento também são impactados pela logística e geografia do estado: “essa questão geográfica, ela interfere muito na disponibilidade do formador, na questão dele ir e voltar. Isso também interfere no acompanhamento da

formação, porque tu vais lá e volta. Muitas vezes só na ida, o deslocamento são dois dias, três dias” (F5).

Os fatores pontuados pelos sujeitos da pesquisa validam nossa hipótese de que o binômio gasto x deslocamento interferiu na oferta/realização dos cursos e, conseqüentemente, no acesso dos professores dos municípios aos cursos de formação do CEPAN, mas também desvelam outros como a necessidade de estruturar o Centro. Nesse aspecto, a Gerente de Formação destaca:

são três estruturas que nós precisaríamos ter à disposição: uma estrutura de logística, uma estrutura financeira e uma estrutura de pessoal. Eu classifico como três grandes fatores, é um tripé que tem que estar interligado para que nós possamos atender de forma equitativa todos esses professores (GF).

A Gerente de Formação, os formadores e a diretora apresentam sintonia em suas falas quanto às dificuldades enfrentadas pelo Centro em relação à estrutura logística, financeira e de pessoal e à relevância desses fatores para o desenvolvimento da formação. Com efeito, a logística e o quadro de formadores dependem de recursos, ou seja, esses três fatores estão interligados.

Ainda nesse contexto, a necessidade de ampliar o quadro de formadores do Centro, evidenciada pela GF, encontra eco na voz dos formadores, os quais unanimemente concordaram que o quantitativo de formadores não é suficiente para atender a todos os municípios do estado, bem como na voz da D, quando descreveu a forma como o Centro capta professores do quadro da Secretaria para atuarem como formadores:

O nosso Centro ainda não tem, como há em outros estados, lei específica para regulamentar uma seleção interna dentro da Secretaria e uma gratificação de valor diferenciado. Assim, a gente agrega os formadores convidando, vendo pela experiência. Então, com essa forma de seleção não conseguimos captar determinados profissionais para fechar o quadro. A ideia é que a gente possa melhorar isso no futuro. (D).

Em relação à questão do quantitativo dos formadores, ficou claro que, além do Centro não dispor de formadores em todas as áreas do conhecimento, também não apresenta atrativos para que um professor de sala de aula se torne formador. Ao contrário, quem se aventura nessa função tem perdas como “a questão dos benefícios de aposentadoria, que são bem delicados. O tempo fica maior” (D).

A falta de formador e a ampliação desse quadro no Centro de Formação da SEDUC/AM é um problema que outras Secretarias de Educação também enfrentam. A SEMED de Caruaru e Campo Grande, nos estudos de Gatti, Barretto e André (2011), também apontaram dificuldades para encontrar formadores e, conseqüentemente, implementar as ações de formação.

O estudo também destaca como outras Secretarias contornaram o problema. A SEDUC do Ceará, a SEMED de Campo Grande e a SEMED de Aparecida de Goiânia buscaram alternativas que, de acordo com Gatti, Barretto e André (2011), valorizam o saber da experiência docente defendido por Tardif (1999) e Pimenta (2010) por meio da formação colaborativa (IMBERNÓN, 2009). Para compreendermos o que está sendo feito nessa área para contornar o problema levantado, transcrevemos aqui o que fora feito por tais secretarias:

- a SEDUC do Ceará trabalha com os professores da rede no Programa Professor Aprendiz, utilizando, na seleção, como critérios, o domínio teórico-metodológico e a experiência na área. Os professores selecionados recebem uma bolsa da Fundação de Pesquisa do Estado para “colaborar com o Programa, em caráter especial, na produção de material didático-pedagógico, na formação e no treinamento de outros professores e na publicação de suas experiências e reflexões” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 201);
- a SEMED de Campo Grande compôs o seu quadro de formadores com professores da rede, os quais foram selecionados pelo trabalho diferenciado que realizavam na escola: “Esse grupo faz visitas sistemáticas às escolas e colhe subsídios para as ações formativas. Cada técnico(a) tem oito escolas sob sua responsabilidade” (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 201);
- a SEMED de Aparecida de Goiânia implantou o Programa Formador Convidado para o qual abre chamada, via edital, e seleciona professores da rede com base no currículo, no projeto de curso apresentado e na entrevista. A formação do formador convidado ocorre ao longo de seis meses no horário de estudo e planejamento da escola. Esse programa, de acordo com o entrevistado da Secretaria, tem por objetivo:

atribuir ao(à) professor(a) da rede a tarefa de formação, pois, como está familiarizado(a) com a realidade da escola e com as questões do processo de ensino aprendizagem, poderá mais naturalmente mobilizar seus colegas a refletir sobre essas questões e a encontrar caminhos para superar os problemas encontrados. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 201).

Barretto (2015), em seu estudo “As políticas de formação docente para a Educação Básica no Brasil: embates contemporâneos”, também aponta iniciativas de formação continuada implementadas pelos estados do Mato Grosso, Minas Gerais e Paraná, em que professores estão contribuindo com seus colegas, destacadas a seguir:

- a Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso criou os Centros de Formação e Atualização de Professores (CEFAPROS) com propósito de disseminar as políticas de educação, mediar as necessidades de formação docente com propostas e apoio às ações formativas nas escolas, visando atender às especificidades dos professores. Para alcançar o objetivo, as atividades são oferecidas com base no Projeto Sala de Professor, o qual é feito pelos professores de cada escola a partir da necessidade de formação diagnosticada na escola, levando em consideração o projeto político pedagógico e o Plano de Desenvolvimento da Escola⁵ (PDE). Aos formadores do CEFAPROS cabe:

aprovar, auxiliar a realização, acompanhar e avaliar os projetos elaborados pelas escolas. Uma vez aprovado o projeto, o grupo deve organizar um cronograma de encontros para estudo e formação em seu próprio ambiente de trabalho, obedecendo à carga horária dos docentes e reservando parte das horas-atividade para o desenvolvimento do projeto (BARRETTO, 2015, p. 695).

- o estado de Minas Gerais criou o Programa de Desenvolvimento Profissional de Educadores (PDP) voltado para a promoção dos professores e disseminação da cultura de trabalho em grupo nas escolas estaduais que integram a rede de escolas-referência⁶, por meio de Grupos de Desenvolvimento Profissional (GDP), autogerenciados de estudo, reflexão e

⁵ Programa de apoio à gestão escolar baseado no planejamento participativo e destinado a auxiliar as escolas públicas a melhorar a sua gestão. Para as escolas priorizadas pelo programa, o MEC repassa recursos financeiros visando apoiar a execução de todo ou de parte do seu planejamento. Disponível em: <http://pdeescola.mec.gov.br/index.phpo-que-e-pde-escola>) Acesso em: 02. Set.2017.

⁶ Escolas caracterizadas por possuírem experiência diferenciada na área pedagógica ou de gestão escolar, destacando-se pelo trabalho realizado com a comunidade (BARRETO, 2015, p. 695).

ação, os quais recebem apoio científico e financeiro da Secretaria de educação nos projetos com foco na execução do currículo escolar e na melhoria do ensino-aprendizagem em rede, os quais devem ser executados no período de um ano letivo. “A continuidade do GDP está sujeita à avaliação do desenvolvimento do projeto” (FIGUEIREDO; LOPES, 2009, *apud* BARRETTO, 2015, p. 695);

- o estado do Paraná desenvolve o Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) na rede estadual como parte da

política educacional do estado, que é focalizada na construção de nova proposta curricular com a participação dos professores e produção de material didático para apoiar seu trabalho, colocação em prática de tecnologia educacional nas escolas e valorização do professor. Contempla professores levando em conta seu ciclo de desenvolvimento profissional. Consiste em monitoria a distância de grupos de trabalho em rede, realizada por professores que estão nos estágios mais avançados da carreira. Para exercer essa atividade, eles participam por dois anos de um processo de formação continuada sob a supervisão de um professor das universidades com as quais o programa mantém convênio e desenvolvem, com a orientação deste, um plano de trabalho dos quais constam uma proposta de estudo e intervenção nas escolas, a elaboração de material didático e a atuação com os colegas (Paraná, 2007) (BARRETTO, 2015, p. 695).

As alternativas referenciadas contemplam a ideia defendida por Nóvoa (2009) de que os professores devem participar predominantemente da formação dos seus colegas. Nesse aspecto, concorda com o modelo de formação continuada defendida por Imbernón (2010) em que o professor deve ser sujeito, não objeto.

Ainda com relação aos fatores que interferiram no acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas do CEPAN, os participantes da pesquisa suscitaram também a falta de uma política de formação no estado, de recursos destinados exclusivamente para executar a formação, vez que “não existe educação a custo zero” (F1, F2 e F8), bem como a necessidade de ampliação do quadro de formadores e de sua valorização, dentre outros.

As evidências aqui pontuadas refletem dificuldades e problemas apresentados por Romanowski (2007) no processo de organização da formação continuada que

incluem falta de verbas, dificuldade para liberação do professor, falta de local, horários incompatíveis, falta de infra-estrutura espacial e didática, falta de articulação entre as universidade e escola,

desmotivação do professor, dificuldade de avaliar a prática pedagógica. Podem, ainda, ser citadas discordâncias com o objetivo da formação continuada entre os professores e as agências formadoras, bem como o estabelecimento da relação entre teoria e prática (ROMANOWSKI, 2007, p. 137).

As problemáticas enfrentadas pela formação continuada praticada pelo CEPAN, aqui expostas, não são exclusivas, visto que a maioria dos problemas enfrentados, com exceção da geografia peculiar do estado, é recorrente, de acordo com Romanowski (2007), nas formações pelo país afora e se enquadram nos obstáculos destacados por Imbernón (2010), no âmbito da formação de professores, entre os quais estão a falta de formadores, de coordenação, de acompanhamento e avaliação, de verbas, bem como horários de formação inadequados que sobrecarregam os professores, predomínio de improvisos nas formações, dentre outros.

Os problemas expostos pelos participantes da pesquisa contribuem para uma reflexão crítica da formação no estado, pois, consoante o pensamento de Freire (1996, p. 44), “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Nessa perspectiva, a partir da visualização e do entendimento dos problemas enfrentados pelo CEPAN para realizar a formação dos professores, acreditamos ser possível buscar mecanismos que possam ajudar na construção de propostas de intervenção no sentido de proporcionar maior acesso dos professores da rede estadual alocados nos municípios do interior do estado às ações formativas do CEPAN.

Entretanto, ressaltamos que a melhoria da formação não se limita à resolução dos problemas de logística e infraestrutura com vistas a ampliar o acesso dos professores aos cursos do CEPAN, indo além disso. Em nosso entender, avançar na busca de uma formação que considere a “prática social como o ponto de partida e como ponto de chegada possibilitará uma re-significação dos saberes da formação de professores” (PIMENTA, 1999, p. 25) e poderá ajudar na compreensão das condições sócio-históricas que determinam a tarefa de educar (SAVIANI, 1996), bem como incrementar o saber docente, considerado um saber plural (TARDIF, 2010), formado a partir da integração dos vários saberes, dentre eles o saber experiencial, que constitui os fundamentos da competência da atividade docente.

Assim, com foco na busca por soluções para o problema evidenciado neste estudo, o próximo capítulo traz nosso maior desafio, materializado na apresentação

de um Plano de Ação Educacional, o qual comporta as ações que, no nosso entender, podem ajudar a viabilizar meios para se chegar à resolução dos problemas identificados no acesso dos professores aos cursos de formação do CEPAN, como também na busca por uma formação que contemple os contextos vivenciados pelos professores / cursistas na sua prática pedagógica.

3. PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL

Este capítulo é dedicado à apresentação do Plano de Ação Educacional (PAE), no qual indicamos algumas estratégias baseados na pesquisa realizada e com propósito de promover maior acesso dos professores dos municípios do interior do estado às ações formativas do CEPAN.

Dessa forma, o PAE, aqui delineado, comporta ações que, em nosso entender, podem ajudar na melhoria ou até na resolução dos fatores identificados no campo de pesquisa, relacionados no quadro 5, que interferiram no acesso dos profissionais alocados nos municípios do interior do estado aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN, no período de 2011 a 2015, com proposições para intervir e otimizar a oferta dos cursos de formação continuada do CEPAN e, conseqüentemente, melhorar o acesso dos professores do interior aos mesmos.

Quadro 5 - Evidências colhidas na pesquisa de campo e proposições de melhoria

Fatores a serem melhorados	Proposições
O estado não possui uma política de formação continuada.	Instituir uma política que estabeleça diretrizes para a formação continuada no Estado.
O Centro não investe na promoção de cursos de formação, nem valorização do formador.	Garantir na política de formação a ser estabelecida a formação e a valorização dos formadores.
O Centro não possui infraestrutura para acomodar os cursos de formação.	Contemplar, nas diretrizes da política de formação, a melhoria da estrutura do Centro de Formação para acomodar os cursos.
O Centro de Formação não tem autonomia para administrar a formação.	Assegurar, nas diretrizes da política de formação, autonomia ao Centro para planejar e gerir a formação de acordo com as necessidades sinalizadas pelos professores das escolas.
Os recursos destinados à formação não atendem à previsão dos cursos feita pelo Centro.	Garantir nas diretrizes da política de formação recurso financeiro para atender o planejamento do CEPAN e que esses recursos sejam aplicados exclusivamente na formação.
Os períodos de formação dos professores não estão garantidos no calendário escolar.	Assegurar, nas diretrizes da política de formação, que o calendário escolar contemple os períodos de formação dos professores.
O Centro não possui formadores em todas as áreas dos componentes curriculares e nem formadores suficientes para atender a todos os	Contemplar, nas diretrizes da política de formação, a forma de seleção dos formadores e garantir profissionais de todos os componentes curriculares no quadro de pessoal do (cont.)

Fatores a serem melhorados	Proposições
municípios.	Centro.
Os formadores do Centro de Formação não possuem benefícios nesta função e são prejudicados quanto aos seus direitos como professores.	Contemplar, nas diretrizes da política de formação, benefícios que valorizem os formadores, bem como a permanência dos direitos adquiridos como professores quando em sala de aula.
O acompanhamento e a continuidade dos cursos nos municípios não ocorrem.	Garantir, nas diretrizes da política de formação, o acompanhamento e a continuidade dos cursos nos municípios.
O Centro não possui PPP e Plano institucional para nortear suas ações.	Implementar o PPP e o Plano institucional do CEPAN/SEDUC/AM.
Os resultados da avaliação da formação não são divulgados.	Socializar os resultados da formação entre os formadores do Centro para melhorar os pontos críticos e investir nos pontos positivos.
Algumas áreas são priorizadas em detrimento de outras na oferta dos cursos.	Ofertar de forma igualitária a formação em todas as áreas dos componentes curriculares, de acordo com a necessidade dos professores das escolas.
A oferta de cursos para o interior precisa ser ampliada.	Ampliar a oferta de cursos por meio da Educação a Distância.
A divulgação dos cursos não alcança os professores e acaba por interferir no seu acesso aos cursos.	Buscar mecanismos para tornar a divulgação mais eficiente entre os professores.
O binômio gasto x deslocamento é um fator que interfere no acesso dos professores aos cursos e no deslocamento dos formadores aos municípios.	Criar e implantar um núcleo de EAD no CEPAN para ofertar cursos nessa modalidade de ensino, buscando contornar esse fator.
O CEPAN não possui um ambiente colaborativo de aprendizagem para ofertar cursos a distância.	Construir um ambiente colaborativo para hospedar os cursos a serem ofertados pelo CEPAN na modalidade a distância.
Os formadores não possuem formação para atuarem na modalidade a distância.	Capacitar os formadores para atuarem nas funções de professor conteudista, professor ministrante e tutor nos cursos a distância.
Os cursos oferecidos não promovem a integração da prática dos professores com a teoria.	Proporcionar aos formadores um curso de formação continuada voltado para o fazer pedagógico.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora partir dos resultados da pesquisa de campo realizada junto aos formadores, Gestora e Gerente de Formação do CEPAN e professores de 13 municípios do interior do estado.

As ações que compõem o PAE são apresentadas por meio da ferramenta da qualidade 5W2H. Essa se constitui em um plano de ação objetivo a partir das respostas dadas às seguintes questões:

O que (what) será feito para capturar a oportunidade? Por que (why) isso será feito desta forma? Quem (who) será o responsável por capturar esta oportunidade? Onde (where) serão executadas as

ações para transformar a oportunidade em resultados para a empresa? Como (how) a oportunidade se tornará realidade? Quanto (how much) será investido na realização da oportunidade? (NAKAGAWA, 2014, p. 1).

Outrossim, na seção seguinte, são delineadas as ações de intervenção que compõem o PAE deste trabalho, de forma objetiva, por meio da ferramenta da qualidade 5W2H. Acrescente-se ainda que tais ações estão diretamente relacionadas aos fatores detalhados no quadro 5, os quais interferiram no acesso dos professores aos cursos oferecidos pelo CEPAN apontados pelos sujeitos da pesquisa.

3.1 Ações propostas no Plano de Ação Educacional

Esta seção é dedicada à apresentação das ações do PAE que, a nosso ver e com base nos fatores identificados na pesquisa de campo, podem ajudar a melhorar o acesso dos professores dos municípios do interior do estado e, também da capital, aos cursos de formação continuada do CEPAN, bem como trazer melhorias para o Centro de Formação.

Nesse sentido, é importante atentar para o fato de que a realidade vivenciada pelo CEPAN, de acordo com a pesquisa de campo, aponta como uma das dificuldades de acesso dos professores dos municípios aos cursos de formação oferecidos pelo Centro, o binômio gasto x deslocamento, o qual interfere no deslocamento do formador ou do professor e, conseqüentemente, exige a construção de meios que possam ajudar a contornar os fatores catalogados no quadro 5 e a facilitar o acesso dos profissionais aos cursos.

Vale ressaltar que alguns fatores, elencados no quadro citado, estão contemplados dentro de uma mesma ação. Para tanto, agrupamos os fatores de acordo com a proposição demandada por cada um para elaborar as ações do PAE, o qual, por esta razão, é composto por quatro ações de intervenção, relacionadas a seguir e detalhadas na ferramenta da qualidade 5W2H.

1. Elaboração de diretrizes para regulamentar a formação continuada na rede estadual de ensino e compor a política de formação do Estado do Amazonas;
2. Implementação do Plano institucional (PI) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEPAN/SEDUC/AM;

3. Criação e implantação de um núcleo de Educação a Distância (EAD) no CEPAN para ampliar a oferta de cursos e o acompanhamento da formação continuada;
4. Capacitação para os formadores.

3.1.1 Proposta 1 - Elaboração de diretrizes para regulamentar a formação continuada na rede estadual de ensino e compor a Política de formação do Estado do Amazonas

A formação continuada é regulamentada pela Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, e contemplada na meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), instituído pela Lei nº 13.005/2014, bem como no Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM 2015 – 2025), Lei nº 4.183/2015, mas não possui, no Estado do Amazonas, uma legislação que assegure de forma clara e objetiva:

- o percentual de recurso financeiro que a SEDUC/AM deve destinar do seu orçamento à formação;
- a liberação do professor para participar de formações inicial ou continuada e sua substituição em sala de aula;
- o período destinado a formação do professor no calendário escolar;
- o acompanhamento e a avaliação da formação;
- a formação dos professores formadores do Centro de Formação nas suas áreas de atuação, nos novos paradigmas da formação e no uso das tecnologias;
- a valorização do formador e a garantia dos seus direitos enquanto professor do quadro da SEDUC/AM;
- a autonomia do Centro para planejar e gerir a Formação da SEDUC/AM;
- a infraestrutura do CEPAN para acomodar os cursos de formação;
- a ampliação do quadro de formadores para atender a todos os componentes curriculares;
- a divulgação dos cursos entre os professores.

Diante dessa realidade, diagnosticada a partir dos dados da pesquisa de campo, constata-se que “a complexidade da formação de professores indica necessidade de políticas de melhoria e investimento imediato e a longo prazo” (ROMANOWSKI, 2007, p. 121). Em vista disso, entendemos que regulamentar a

formação continuada na rede estadual, estabelecendo as diretrizes e os recursos necessários para a sua execução, pode melhorar as ações de formação praticadas pelo CEPAN com relação à logística e aos processos de formação.

Destaque-se ainda que a logística é fundamental para que o processo de formação ocorra e, na rede estadual de ensino, não se limita ao o binômio gasto x deslocamento, mas envolve outros fatores como os já expostos.

Assim, propomos, como medida para atender a essas necessidades, a elaboração de diretrizes, detalhada no quadro 6, para regulamentar a formação continuada no âmbito da rede estadual de ensino, suscitada pela SEDUC/AM via Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Amazonas (FEPAD/AM), o qual, conforme Art. 7º do Decreto nº 8.752 de 9 de maio de 2016, tem como atribuição:

Art. 7º Os Fóruns Estaduais Permanentes e o Fórum Permanente do Distrito Federal de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação Básica terão como atribuições:

I - elaborar e propor plano estratégico estadual ou distrital, conforme o caso, para a formação dos profissionais da educação, com base no Planejamento Estratégico Nacional;

II - acompanhar a execução do referido plano, avaliar e propor eventuais ajustes, com vistas ao aperfeiçoamento contínuo das ações integradas e colaborativas por ele propostas; e

III - manter agenda permanente de debates para o aperfeiçoamento da política nacional e de sua integração com as ações locais de formação (BRASIL, 2016).

Essas diretrizes deverão compor a política de formação continuada do Estado do Amazonas, a qual deverá ser instituída por lei, após o cumprimento de todas as etapas estabelecidas no quadro a seguir.

Quadro 6 - Estratégias para elaboração das diretrizes da formação continuada de professores da rede estadual do Amazonas

O quê	Elaboração de diretrizes para regulamentar a formação continuada na rede estadual de ensino do Estado do Amazonas.
Por quê	Regulamentar a formação continuada no âmbito da rede estadual de ensino com vistas a atender às necessidades relacionadas à questão orçamentária da formação, à liberação dos professores, à substituição do professor em processo de formação, à inserção da formação no calendário escolar, à garantia da formação e da valorização dos formadores, ao acompanhamento e à avaliação das formações, à regulamentação da autonomia do Centro para planejar e gerir a Formação da SEDUC/AM e à ampliação do quadro de formadores. (cont.)

Quem	SEDUC/AM - FEPAD/AM ⁷
Onde	Manaus, no auditório do CEPAN, localizado na Av. Waldomiro Lustoza, ao lado da SEDUC/AM.
Quando	Segundo semestre de 2017 e primeiro de 2018.
Como	Elaboração de um documento orientador pelo FEPAD/AM, explicando o que são as diretrizes e as questões tratadas nelas, a ser enviado às escolas, as quais deverão registrar suas contribuições e, em seguida, cada coordenação distrital ou regional encaminhará um documento representativo das escolas de sua jurisdição a ser apresentado e defendido no seminário estadual. Constituição de uma comissão para fomentar e acompanhar a discussão dos professores nas escolas e a consulta pública proporcionada com o uso das mídias à população em geral, sistematizar as propostas encaminhadas pelas escolas e a comunidade em geral, organizar o seminário estadual com a participação dos representantes legais dos professores, das Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), dos órgãos que lidam com o processo formal e informal da educação no estado, dos professores e da população em geral. Após realização do seminário estadual, a comissão deve compilar as propostas aprovadas e apresentar ao FEPAD/AM para ser ratificada e encaminhada ao Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) para registro e homologação e, em seguida, enviada à Comissão Estadual de Educação da Assembleia Legislativa do Estado do Amazonas (ALEAM), para apreciação e proposição de um projeto de lei, que contemple as diretrizes estabelecidas por meio da participação dos envolvidos no processo educacional, a ser votado pelos membros da ALEAM e sancionado pelo Governador.
Quanto	R\$ 50.000,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O valor previsto, de R\$ 50.000,00 para a ação, deve ser garantido no orçamento da SEDUC/AM de 2018, do qual R\$ 10.000,00 devem ser investidos em divulgação nas mídias de rádio e de televisão, para esclarecer o que se pretende com a elaboração de diretrizes para a formação de professores na rede estadual, e, ao mesmo tempo, mobilizar e incentivar a população a participar da consulta pública, com a qual se pretende garantir o processo democrático e contemplar, no documento base, os anseios dos formadores, bem como dos profissionais da educação.

A outra metade, no valor de R\$ 10.000,00, deve cobrir os gastos com a consulta pública, a ser realizada via internet, para coletar propostas junto à comunidade em geral, aos professores e aos profissionais da educação, as quais, após análise, deverão compor o documento base das diretrizes da formação a ser encaminhado ao CEE/AM.

⁷ "Órgão colegiado de caráter consultivo, deliberativo e de assessoramento, tem como finalidade organizar, em regime de colaboração entre a União, Estado e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica, de acordo com o Decreto 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e da Portaria nº 883, de 16 de setembro de 2009". (art. 1º do FEPAD/AM).

O restante, R\$ 30.000,00, deve ser investido na logística para o deslocamento da comissão para acompanhar o debate nas escolas e nos investimentos para a realização do seminário estadual, dentre os quais se destacam a alocação do espaço para realizar o evento, a contratação de palestrantes etc. No seminário, será elaborado o documento final das diretrizes construído a partir das contribuições das escolas e da comunidade em geral.

Como a proposta envolve um trabalho coletivo, configura-se como uma ação complexa, mas com potencial para resultar em uma normatização que em muito poderá ajudar a fortalecer a política de formação na rede estadual de ensino, posto que “é inútil propor uma qualificação baseada na investigação e parcerias entre escolas e instituições universitárias se os normativos legais persistirem em dificultar esta aproximação” (NÓVOA, 2009, p. 21).

Em consonância ao pensamento de Nóvoa (2009), acrescentamos que não basta prever formação continuada a todos os professores da rede estadual de ensino, como se pretende na meta 16 do PEE/AM (2015 – 2025). É necessário encontrar mecanismos que garantam a implementação da estratégia 16.1 em que se pretende:

planejar e oferecer em parceria com os municípios, as IES públicas e privadas, cursos presenciais e/ou a distância, em calendários diferenciados, que facilitem e garantam, aos docentes em exercício a formação continuada nas diversas áreas de ensino, a partir do primeiro ano de vigência deste PEE/AM (PEE/AM 2015 – 2025).

Com efeito, a presente proposta tem por objetivo a elaboração de diretrizes para regulamentar as questões que podem melhorar os problemas de logística e do processo formação na rede estadual, que se constituíram em entrave no acesso dos professores aos Cursos do CEPAN, no período de 2011 a 2015, visando garantir a oferta e a participação dos professores nas ações formativas do Centro de Formação da SEDUC/AM e, conseqüentemente, atender ao previsto na meta 16 do PNE (2014 – 2024) e do PEE/AM (2015 – 2025).

3.1.2 Proposta 2 - Implementação do PI e do PPP do CEPAN/SEDUC/AM

A presente proposta trata da implementação do Plano Institucional (PI) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEPAN/SEDUC/AM, por meio dos quais, acredita-se poder resolver os problemas relacionados à falta de divulgação dos

resultados da avaliação da formação e a priorização de algumas áreas na oferta dos cursos em detrimento de outras. Considerando que cada um tem uma finalidade específica e um processo de implementação diferenciado, optamos por apresentar uma ação específica para cada documento.

O Plano Institucional, de acordo com a Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES, 2006), é um instrumento de gestão flexível e coletivo, elaborado para um determinado período. Deve expressar a identidade da instituição por meio da sua filosofia e missão de trabalho, as diretrizes pedagógicas para desenvolver suas ações, sua estrutura organizacional e suas atividades acadêmicas e científicas. O PI deve conter ainda, em seus referenciais, os resultados da avaliação institucional.

Vale destacar que o Centro de Formação já elaborou seu Plano Institucional no qual definiu “sua filosofia, missão e finalidade, além dos procedimentos para alcançar os objetivos institucionais e as metas propostas, assim como os registros gerais das ações desenvolvidas” (AMAZONAS, 2016a, p. 4). Porém, esse documento encontra-se ainda em uma versão preliminar já aprovada em plenária pelos servidores do CEPAN, a ser encaminhada ao “Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE/AM) para homologação e publicação” (AMAZONAS, 2016a, p. 1).

O PI do CEPAN propõe ações voltadas para a avaliação e o acompanhamento dos cursos que vão ao encontro dos fatores de melhoria apontados no quadro 5 e trabalhados nas propostas do PAE. A avaliação e o acompanhamento da formação, que geram os resultados da formação, de acordo com o PI, são atividades de competência da Coordenação de Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação e Elaboração e Aplicação dos Processos de Avaliação da Gerência de Elaboração de Projetos, Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação (GEAQ), a qual deve:

- elaborar instrumentos de avaliação para os cursos de formação;
- disponibilizar critérios e instrumentos de avaliação para os cursos;
- acompanhar e aplicar instrumentos de avaliação nos momentos presenciais, EAD e semipresencial;
- socializar o processo de avaliação (AMAZONAS, 2016a, p. 25).

E, também, realizar:

- análise de desempenho da rede, considerando os resultados dos cursos;
- análise das avaliações dos cursos com sugestões de melhorias, em alinhamentos com os processos envolvidos e demais interessados. (AMAZONAS, 2016a, p. 25).

Ainda de acordo com o PI, cabe à Gerência de Formação a adequação dos cursos ofertados, que deve ser feita com base nos dados apresentados pela GEAQ. O documento também destaca que

a organização didático-pedagógica das formações encontra-se atualizada de acordo com a Resolução nº. 2 de 1º julho de 2001, está centrada nos princípios de sólida formação teórica e interdisciplinar, no trabalho coletivo e interdisciplinar, no compromisso social e valorização do profissional da educação, na gestão democrática, na avaliação e regulação dos cursos de formação, assegurando um trabalho com conteúdo relacionado às diferentes áreas do conhecimento, de forma a promover continuamente o desenvolvimento de competências e habilidades que possibilitem uma atuação pautada não apenas na função docente, mas na participação do discente ainda na condição de partícipes de uma equipe responsável, compromissada e envolvida na formulação, execução e avaliação do processo educativo (AMAZONAS, 2016a, p. 25).

A implementação do PI é fundamental para regulamentar o processo de avaliação e de acompanhamento das formações, destacados como fatores a serem melhorados, posto que no documento,

a própria estrutura operacional e pedagógica do CEPAN tem a incumbência e responsabilidade de articular e executar todo o processo de acompanhamento e avaliação das formações por intermédio da Gerência de Acompanhamento e Avaliação da Qualidade da Formação (GEAQ) que possui competência para desempenhar essa atividade (AMAZONAS, 2016a, p. 42).

O documento institui, ainda, que os resultados da avaliação deverão ser divulgados por meio de relatórios parciais e finais e prevê a realização de reuniões periódicas com os envolvidos e interessados nos resultados das formações para analisar e propor de estratégias a partir dos pontos positivos e negativos aparentes nos resultados. Com efeito, a implementação desse documento no Centro, no nosso entender, resolve o problema relacionado aos resultados da avaliação, além de incentivar a realização de reuniões para discutir os pontos negativos da formação, propondo soluções para eles.

Entendendo ser este um documento essencial para nortear o desenvolvimento das atividades do Centro, propomos, no quadro 7 a seguir, uma ação para implementar este instrumento, visto que este já foi elaborado, faltando apenas a anuência do Secretário de Educação e a homologação pelo CEE/AM.

Quadro 7 - Implementação do PI do CEPAN/SEDUC/AM

O quê	Implementação do Plano institucional do CEPAN.
Por quê	É um instrumento de gestão, previsto para o período de 2016 a 2019, no qual está delineada a filosofia, a missão e a finalidade do Centro, bem como os procedimentos para alcançar os objetivos institucionais relacionados às metas propostas no desenvolvimento das atividades de formação inicial e continuada de professores.
Quem	Gestão do CEPAN.
Onde	CEPAN, localizado na Av. Waldomiro Lustoza, ao lado da SEDUC/AM.
Quando	Segundo semestre de 2017.
Como	Encaminhar ao gabinete do Secretário de Educação o Plano Institucional do CEPAN, aprovado em plenária pelos profissionais do Centro, para apreciação, via documento, e este, em ação contínua, enviar ao Conselho Estadual de Educação para homologação e publicação.
Quanto	Sem ônus para a SEDUC/AM.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento essencial no qual a instituição educacional “revela sua identidade, projeta ações e reflete o processo de ensino e aprendizagem” (CEDAC, 2016, p. 7), ainda em fase de construção pelo Centro, é necessário empreender maior esforço para avançar na sua elaboração e aprovação para este possa nortear as ações do CEPAN a partir da realidade vivenciada pela equipe do Centro no processo de planejamento e oferta da formação.

Em outras palavras, o PPP do Centro, quando instituído, será mais um elemento a contribuir na orientação das atividades de formação desenvolvidas pelo Centro, determinando os objetivos e as competências a serem desenvolvidas pelo Centro com as formações.

Saliente-se que a base de um bom PPP precisa estar fundamentada na participação dos atores que deve ocorrer por meio da ação coletiva, na qual “devem envolver-se gestores, coordenadores, professores, funcionários, alunos, pais e familiares e representantes da comunidade vinculada ao processo educativo da escola” (CEDAC, 2016, p. 7).

Em vista da atual fase em que se encontra o PPP, a pesquisa de campo realizada neste trabalho, por conseguinte, pode contribuir para a elaboração do

presente projeto com os dados levantados junto aos formadores, à gestão e aos professores cursistas sobre a formação, os quais são fruto de uma ação coletiva e comportam a reflexão desses atores sobre o trabalho do Centro e a formação continuada na rede estadual de ensino.

Assim, com o propósito de contribuir na melhoria da atuação do CEPAN frente à formação de professores, propomos, no quadro 8, a ação de implementação do PPP do Centro.

Quadro 8 - Implementação do PPP do CEPAN

O quê	Implementação do Projeto Político Pedagógico do CEPAN
Por quê	É o documento que deverá orientar, estabelecer as ações, metas e estratégias para consolidar o trabalho do Centro quanto ao processo de formação de professores da rede estadual de ensino.
Quem	Gestão do CEPAN
Onde	CEPAN, localizado na Av. Waldomiro Lustoza, ao lado da SEDUC/AM
Quando	Segundo semestre de 2017
Como	1. Instituir uma comissão para retomar a elaboração do PPP e apresentar um documento final para avaliação e votação em plenária pelos funcionários do Centro, no prazo de 60 dias; 2. Sistematizar os dados levantados na pesquisa de campo, resultante da reflexão dos formadores, Diretora e Gerente de Formação e professores cursistas de 13 municípios do interior do estado para compor o documento; 3. Convocar todos os funcionários do CEPAN para participar da plenária de análise e aprovação da versão preliminar do PPP do Centro; 4. Encaminhar ao gabinete do Secretário de Educação documento com o PPP do CEPAN em anexo, aprovado em plenária pelos profissionais do Centro, para apreciação e, em ato contínuo, encaminhar o PPP ao Conselho Estadual de Educação para conhecimento e homologação.
Quanto	Sem ônus para a SEDUC/AM.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A implementação do PI e do PPP do Centro em muito poderá contribuir para o alinhamento da formação, pois permitirá visualizar o trabalho atual e propor meios para mudar o que não tem dado certo no âmbito da logística e do processo de formação, vez que “o compromisso com a mudança passa pela análise das contradições e por denunciá-las, buscando alternativas de mudança” (IMBERNÓN, 2009, p. 39).

A proposta não agrega ônus à Secretaria, porque deve ser desenvolvida pelos profissionais da GEAQ/CEPAN, mas apresenta certa complexidade por envolver o trabalho coletivo e a retomada de um documento já iniciado por outros profissionais, mas estagnado e necessitando de uma ação que retome sua construção, finalize o documento e o encaminhe para aprovação junto aos

funcionários do Centro, haja vista ser este essencial para estabelecer a forma e o processo de desenvolvimento da formação praticada pelo CEPAN.

A presente pesquisa, como já exposto anteriormente, pode se constituir em um instrumento de apoio à construção do PPP, não apenas com a proposta de implementação do documento delineada neste trabalho, mas com o fornecimento dos dados coletados junto aos formadores, Diretora, Gerente de Formação e professores, que podem auxiliar nesse processo.

A materialização do PPP firmará a identidade do Centro frente à gestão da Secretaria e à comunidade em geral e, em muito, contribuirá para o alcance da autonomia do Centro quanto ao planejamento e a gestão da formação no âmbito da SEDUC/AM, à busca por melhorias na infraestrutura do CEPAN para acomodar os cursos de formação e à divulgação dos cursos entre os professores.

3.1.3 Proposta 3 - Criação e implantação de um núcleo de Educação a Distância (EAD) no CEPAN para ampliar a oferta de cursos e o acompanhamento da formação continuada

Entre os fatores que interferiram no acesso dos professores da rede estadual alocados nos municípios do interior aos cursos oferecidos pelo CEPAN, os sujeitos da pesquisa destacaram que o binômio gasto x deslocamento contribuiu para uma oferta/realização de cursos muito abaixo (2.714) do planejamento, no qual se previra atender a 17 mil professores com as ações formativas de 40 horas, confirmando, assim, nossa hipótese.

Note-se, a título de recapitulação, que os percalços causados pelo binômio gasto x deslocamento na oferta/realização de cursos nos municípios estão diretamente relacionados à logística para deslocar o formador da capital até o município onde deve ministrar o curso ou dos professores (cursistas) até a capital para participar da formação. Logo, esses fatores envolvem custos (valores) ou tempo, dependendo do meio de deslocamento utilizado, ou seja, o deslocamento via transporte aéreo, muitas vezes, é mais caro do que para qualquer parte do país. Em contrapartida, o deslocamento via transporte fluvial é mais em conta, porém exige mais tempo, podendo variar, de acordo com relatos constantes do trabalho, entre 3 a 5 dias.

Diante desse contexto, propomos, nesta ação, a criação e a implantação de um núcleo de educação a distância (EAD) no CEPAN com vistas a ampliar a oferta de cursos e o acompanhamento da formação continuada, vez que “a educação a distância apresenta-se como uma modalidade capaz de contribuir para a formação em locais distantes dos grandes centros de produção do conhecimento” (ROMANOWSKI, 2008, p. 95).

Nessa concepção, a EAD pode ser entendida como uma estratégia para equacionar essa problemática, vivenciada no CEPAN, no âmbito da logística e potencializar a formação continuada na rede estadual de ensino, por ser uma modalidade que combina tecnologias convencionais e modernas, por meio das quais é possível agregar pessoas, que vivem em locais geograficamente mais remotos, em um ambiente de aprendizagem interativo e colaborativo, além de proporcionar a “interconexão em tempo real” (LEVY, 1999) dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, transformando, assim, o exercício de ensinar e aprender em um processo de colaboração ágil e eficaz na socialização dos conhecimentos.

Além dessas vantagens, a EAD, conforme assinala Levy (1999), promove “um novo estilo de pedagogia, que favorece ao mesmo tempo as aprendizagens personalizadas e a aprendizagem coletiva em rede” (LEVY, 1999, p. 157) e confere ao aluno autonomia quanto à determinação do tempo e do espaço destinados ao estudo.

As tecnologias da informação e comunicação garantem a interação síncrona (em tempo real) e assíncrona (em momentos diferentes), bem como a combinação de várias tecnologias, como os vídeos, as animações, o hipertexto, dentre outras, para tornar o ensino mais dinâmico.

No entanto, autores como Gatti (2013 - 2014) apontam algumas fragilidades relacionadas à forma como os cursos vêm sendo praticados nessa modalidade por entender que

cursos a distância demandam: equipes docentes com boa formação na área e também quanto a aspectos específicos do ensino nessa modalidade; tecnologias sofisticadas e ágeis; materiais bem produzidos e testados; polos bem instalados; monitores ou tutores bem formados, tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais, apoiados e acompanhados sistematicamente; sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado; avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados (GATTI, 2013 - 2014, 38).

Com efeito, os aspectos apontados são relevantes e, segundo a mesma autora, nem sempre são encontrados nos cursos ofertados na modalidade EAD pelo país afora. Assim, para que o CEPAN enverede no campo da EAD, faz-se necessário, com base na visão de Gatti (2013 - 2014) sobre os aspectos que fragilizam os cursos a distância, investimentos para a criação e a implantação de um núcleo de educação a distância no Centro, aliados à elaboração de um projeto estabelecendo todas as etapas para a execução da ação, descritas no quadro 9.

Quadro 9 - Criação e implantação da EAD no CEPAN

O quê	Criação e implantação de um núcleo de Educação a Distância (EAD) no CEPAN
Por quê	Ampliar a oferta de cursos e o acompanhamento da formação continuada a fim de atender aos professores dos municípios do interior do estado e da capital.
Quem	CEPAN / SEDUC/AM
Onde	CEPAN, localizado na Av. Waldomiro Lustoza, ao lado da SEDUC/AM
Quando	Ao longo do ano de 2017 e 2018
Como	<p>A implantação do núcleo de EAD do CEPAN demandará algumas etapas:</p> <p>Etapa 1 – Criação do núcleo pela SEDUC/AM:</p> <p>Elaborar o projeto de instalação do núcleo de EAD no CEPAN; Instalar o núcleo em espaço do CEPAN; Adequar a infraestrutura elétrica e tecnológica para o núcleo; Adquirir mobiliário e equipamentos necessários para o funcionamento do núcleo de EAD; Contratar um profissional de tecnologia da informação para desenvolver o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do núcleo de EAD do CEPAN; Contratar empresa especializada para hospedar o AVA do núcleo de EAD do CEPAN; Contratar empresa especializada para fornecer serviço de internet dedicado; Designar formadores para compor a equipe do núcleo de EAD do CEPAN e implementar efetivamente o ensino a distância; Firmar parceria com as IPES (UFAM, IFAM e UEA) para capacitar os formadores na produção de material para ambiente de aprendizagem, na atuação como professor conteudista, ministrante e/ou tutor; Firmar parceria com a UEA para usar a estrutura de tecnologia e de internet dos polos da Universidade instalados no interior do estado, a fim de garantir o acesso dos cursistas dos municípios ao longo dos cursos e o suporte técnico aos cursistas. Nessa parceria, a ser implementada gradativamente, a SEDUC/AM, em contrapartida, destinará equipamentos de informática para os polos da UEA; Destinar 5 equipamentos de informática para 10 polos da UEA, a serem utilizados como ponto de apoio aos cursistas neste primeiro momento; Selecionar professores nos municípios para atuarem como coordenadores dos cursos de EAD desenvolvidos pelo núcleo;</p> <p>Etapa 2: Capacitação dos formadores e preparação do AVA</p> <p>Capacitar os professores dos coordenadores dos cursos de EAD dos (cont.) municípios em parceria com IPES (UFAM e UEA, IFAM); Testar e aprovar a versão beta do AVA criado para o núcleo de EAD; Ofertar um curso piloto com o objetivo de testar o ambiente e realizar (cont.)</p>

	<p>os ajustes necessários na versão beta do AVA criado para o núcleo; Elaborar manuais com as funções do professor conteudista e professor ministrante, do tutor e do aluno com assessoramento técnico das IPES (UEA, IFAM e UFAM);</p> <p>Etapa 3: Elaboração e oferta de cursos pelo núcleo de EAD</p> <p>Elaborar cursos a serem ofertados na modalidade a distância com assessoria das IPES; Definir os cursos a serem ofertados; Convidar formadores para elaborar o material didático dos cursos (autores); Convocar formadores para atuarem como tutores nas turmas; Disponibilizar os cursos no AVA; Divulgar e inscrever os interessados nos cursos; Iniciar e acompanhar o desenvolvimento do curso em todas as fases até a avaliação e certificação com assessoramento das IPES; Avaliar o trabalho desenvolvido e o curso com objetivo de ajustar os possíveis problemas identificados ao longo do desenvolvimento do curso no AVA com assessoramento das IPES.</p>
Quanto	R\$ 456.900,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O valor previsto para a ação deve ser assegurado no orçamento da SEDUC/AM de 2018 com a finalidade de garantir os serviços relacionados à infraestrutura tecnológica, ao mobiliário do núcleo, ao desenvolvimento e hospedagem do ambiente e à implantação dos polos de apoio nos municípios.

Para um melhor entendimento dos gastos, o quadro 10 apresenta o detalhamento do aporte financeiro demandado nesta proposta, inicialmente para a implantação propriamente dita do núcleo, que deve ocorrer em um período de 6 meses. Após a conclusão dessa fase, os valores devem ser revistos para a continuidade do trabalho em EAD.

Quadro 10 - Discriminação dos gastos para implantação do Núcleo de EAD

AÇÃO	DISCRIMINAÇÃO DA AÇÃO	MEMÓRIA DE CÁLCULO	DESEMBOLSO IMPLANTAÇÃO
Adequação da infraestrutura lógica e elétrica	Instalação dos pontos de rede	R\$ 2.000,00	R\$ 12.500,00
	Instalação elétrica	R\$ 2.000,00	
	Luminotécnica (iluminação)	R\$ 500,00	
	Serviço do técnico (técnico + suporte)	R\$ 8.000,00	
Mobiliário	10 mesas	R\$ 500,00 X 10 = R\$ 5.000,00	R\$ 15.000,00
	10 cadeiras	R\$ 500,00 X 10 = R\$ 5.000,00	
	5 armários	R\$ 1.000,00 X 5 = R\$ 5.000,00	
Equipamentos de	10 computadores desktop	R\$ 5.500,00 X 10 =	R\$ 68.400,00

AÇÃO	DISCRIMINAÇÃO DA AÇÃO	MEMÓRIA DE CÁLCULO	DESEMBOLSO IMPLANTAÇÃO
informática para o núcleo	com webcam	R\$ 55.000,00	
	7 cobreaks 1800 va	R\$ 1.200,00 X 7 = R\$ 8.400,00	
	5 canetas digitalizadoras	R\$ 300,00 X 5 = R\$ 15.000,00	
	2 filmadoras	R\$ 2.000,00 X 2 = R\$ 4.000,00	
Construção do AVA (6 meses de trabalho, com sistema funcionando neste período. Em 2 meses colocar online a versão beta)	Plataforma open-source (ex.: Moodle) + Webdesigner (instalação e suporte diário)	R\$ 5.000,00 X 6 = R\$ 30.000,00	R\$ 30.000,00
Hospedagem do AVA (considerando 6 meses de hospedagem com preço fixo)	Host necessariamente externo (previsão de acesso moderado, com demanda de streaming baixa)	R\$ 6.000,00 x 6 = R\$ 36.000,00	R\$ 36.000,00
Serviço de internet dedicado (considerando 6 meses de conexão com preço fixo)	Conexão de 20 Mb industrial	R\$ 1.000,00 X 6 = R\$ 6.000,00	R\$ 6.000,00
Aquisição de equipamentos para os 10 primeiros polos da UEA a serem utilizados como ponto de apoio ao cursista	50 Computadores desktop com webcam	R\$ 5.500,00 X 50 = R\$ 275.000,00	R\$ 275.000,00
TOTAL			R\$ 456.900,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Essa proposta também apresenta um grau de complexidade, posto que envolve recursos para sua concretização, bem como a adequação de um espaço no Centro para a instalação do núcleo de EAD e o enfrentamento das restrições dessa modalidade, como a limitação do sinal de internet e a resistência dos formadores e dos professores quanto à oferta e à participação nos cursos a distância.

A despeito as dificuldades que se apresentem na implantação dos cursos na modalidade a distância no Centro de Formação, essa pode contribuir para a concretização da estratégia 16.2, na qual se estabeleceu

realizar, em parceria com os entes federados, formação continuada, presencial ou a distância, aos profissionais da educação, oferecendo-lhes cursos de aperfeiçoamento, incluindo as novas tecnologias da informação e da comunicação, garantindo acesso aos acervos

bibliográficos estaduais e municipais para pesquisa (impressos e digitais) além do fornecimento de equipamentos na vigência do PEE/AM (PEE/AM 2015 – 2025).

A instalação do núcleo de EAD, a nosso ver, pode ampliar a oferta dos cursos de formação continuada para professores, gestores e profissionais da educação nos municípios por meio da modalidade a distância. Porém, para uma atuação mais efetiva dos formadores nessa modalidade, como a oferta de cursos e o acompanhamento pós-formação aos professores (cursistas), faz-se necessário investimentos na sua formação.

3.1.4 Proposta 4 - Capacitação para os formadores

O processo de implementação da EAD no Centro de Formação perpassa pelo investimento na formação dos formadores para atuarem na oferta de cursos na modalidade a distância.

Essa formação, na visão de Imbernón (2010, p. 110), precisa transcender “os problemas gerais que provocam uma excessiva paixão pela metodologia (pelo modo e não pela razão)” e, ainda de acordo o mesmo autor, agregar novas perspectivas, que contemplem as relações entre os professores, as emoções, as atitudes, a complexidade docente, a autoformação, a comunicação, dentre outras, como a construção dos saberes docentes e a compreensão do contexto.

Em consideração aos argumentos apresentados por Imbernón (2010) em defesa de uma formação voltada para o fazer pedagógico e a necessidade de uma formação técnica para os formadores, que forneça fundamentos para a atuação na modalidade a distância, desmembramos a presente proposta em duas ações de formação.

A primeira voltada para capacitar os formadores nos aspectos conceituais, tecnológicos, didáticos e metodológicos da EAD para que possam atuar de forma consciente nessa modalidade de ensino, quer seja como professor conteudista, professor ministrante, tutor, coordenador de tutoria ou coordenador de curso.

A segunda destinada à reflexão “sobre o novo papel do professor, as novas exigências da profissão docente, principalmente da formação continuada do professor, da professora” (GADOTTI, 2003, p. 21), ou seja, uma formação, no entendimento de Nóvoa (2009, p. 23), voltada para a “construção de redes de

trabalho colectivo que sejam o suporte de práticas de formação baseadas na partilha e no diálogo profissional”.

Ao mesmo tempo, é importante que esse processo de formação possibilite ao formador agir não como um aplicador de conhecimentos produzidos por outros, mas como “um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimento e uma saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta” (TARDIF, 2010, p. 230).

Nesse aspecto, a formação deverá promover a reflexão sobre a formação de professores, a rotina do trabalho do formador, a realidade vivenciada e as dificuldades enfrentadas no exercício da função do formador, com vistas a promover a construção de saberes e mecanismos, para que estes tenham mais segurança na preparação e na oferta dos cursos de formação para os professores da rede.

A seguir, são detalhadas a formação técnica no quadro 11 e a pedagógica no, 12.

Quadro 11 – Capacitação dos formadores nos processos teórico-metodológicos da EAD

O quê	Curso para produção de material e atuação nos cursos de EAD
Por quê	Capacitar os formadores nos processos teórico-metodológicos da EAD para produção de material didático e atuação em cursos a distância de acordo com as normas legais e pedagógicas dessa modalidade de ensino.
Quem	CEPAN / SEDUC/AM
Onde	CEPAN, localizado na Av. Waldomiro Lustoza, ao lado da SEDUC/AM
Quando	No primeiro semestre de 2018.
Como	Por meio de parceria firmada com as IPES (UFAM, IFAM e UEA)
Quanto	R\$ 20.000,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quadro 12 - Capacitação dos formadores para o fazer pedagógico

O quê	Curso Educação – contexto e saberes docentes.
Por quê	Capacitar os formadores no contexto dos saberes docentes e da valorização do professor reflexivo com base na cultura colaborativa, do trabalho em equipe e da investigação, buscando contemplar a realidade vivenciada e as dificuldades enfrentadas no exercício da função de formador.
Quem	CEPAN / SEDUC/AM
Onde	CEPAN, localizado na Av. Waldomiro Lustoza, ao lado da SEDUC/AM
Quando	No primeiro semestre de 2018.
Como	Por meio de parceria firmada com as IPES (UFAM, IFAM e UEA)
Quanto	R\$ 20.000,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

O valor para custear os cursos, da ordem de R\$ 40.000,00, precisa ser previsto no orçamento anual de 2018 da SEDUC/AM. A fonte do desembolso pode ser a do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual prevê gastos com a formação de professores. O detalhamento do dispêndio dos cursos está no quadro 13.

Quadro 13 - Desembolso financeiro para realização dos cursos

AÇÃO	DISCRIMINAÇÃO DA AÇÃO	MEMÓRIA DE CÁLCULO	DESEMBOLSO IMPLANTAÇÃO
Curso para produção de material e atuação nos cursos de EAD	Carga horária de 100 horas para atender 100 pessoas.	R\$ 200,00 x 100 = R\$ 20.000,00	R\$ 20.000,00
Curso Educação – contexto e saberes docentes	Carga horária de 80 horas para atender 100 pessoas.	R\$ 200,00 x 100 = R\$ 20.000,00	R\$ 20.000,00
Total			R\$ 40.000,00

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A realização destes cursos de formação constitui-se em uma ação complexa, vez que envolve recursos financeiros e parceria com as instituições de ensino superior. Porém, trata-se de uma ação fundamental para o fazer pedagógico do formador, com vistas a aprimorar a atuação desses profissionais frente aos cursos de formação oferecidos pelo CEPAN aos professores da rede estadual de ensino.

Como exposto, as quatro ações do PAE se constituem na (a) elaboração de diretrizes para regulamentar a formação continuada na rede estadual de ensino e compor a política de formação do Estado do Amazonas; (b) implementação do Plano institucional (PI) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEPAN/SEDUC/AM; (c) criação e implantação de um núcleo de Educação a Distância (EAD) no CEPAN para ampliar a oferta de cursos e o acompanhamento da formação continuada; (d) capacitação para os formadores. Tais ações visam contornar os fatores identificados na pesquisa de campo, que interferiram no acesso dos professores do interior do estado aos cursos de formação praticados pelo CEPAN, no período de 2011 – 2015. Porém, não se constituem em soluções definitivas para o problema de acesso dos professores dos municípios às ações formativas do Centro de Formação, sendo, antes, caminhos que, com certeza, podem contribuir para a modificação do atual cenário, bem como discussões que podem indicar outras propostas com soluções diferentes das apontadas nesta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho apresentou um estudo voltado para a formação continuada de professores no estado do Amazonas com foco nos cursos de formação de 40 horas oferecidos pelo CEPAN/SEDUC/AM, tendo por objetivo demonstrar os fatores que dificultaram o acesso dos profissionais a esses cursos no período de 2011 a 2015.

O problema aqui apresentado foi analisado por meio do estudo de caso, vez que essa estratégia de investigação, conforme Yin (2001) e Gil (2008), permite tratar fenômeno social e real, como o aqui apresentado, por meio da interação com os envolvidos no processo, os quais, nesta pesquisa, estão representados por nove formadores que ministraram cursos durante o período delimitado para o estudo, a Diretora e a Gerente de Formação do CEPAN, além de 189 professores de 13 municípios do interior do estado, selecionados, dentre os 61 municípios do interior, por terem sido contemplados com os cursos de 40 horas no período estabelecido para a investigação.

Os dados coletados junto aos sujeitos da pesquisa possibilitaram a construção do PAE, que apresentou quatro ações com o objetivo de contornar os entraves relacionados ao acesso dos professores dos municípios do interior aos cursos de formação do CEPAN/SEDUC/AM e torná-los mais acessíveis a todos os professores da rede estadual de ensino.

Para subsidiar teoricamente o trabalho, buscamos apoio nos estudos de Tardif (2010), Pimenta (1999), Saviani (1996) sobre os saberes docentes que se compõem de vários saberes provenientes de diferentes meios e são demandados pelo professor no fazer pedagógico de acordo com a realidade da sala de aula. E, por isso, precisam ser mais explorados nas formações, a fim de, conforme defendem Freire (1993), Nóvoa (2009), Imbernón (2009, 2010), Romanowski (2007), Gadotti (2003) e Gatti, Barreto e André (2011), mobilizar a reflexão sobre a prática docente e o contexto em que esta ocorre.

Ao logo do nosso estudo, mais especificamente nos achados da pesquisa de campo, foi possível validar nossa hipótese de que o binômio gasto x deslocamento interferiu negativamente na oferta/realização de cursos prevista para 17 mil professores alocados nos 61 municípios do interior, no período em estudo. Contudo, a pesquisa apontou outros fatores, como a falta de uma política com as diretrizes da

formação continuada na rede estadual de ensino, de estratégias para a liberação dos professores para as formações, de recursos, de valorização dos formadores, de divulgação e da avaliação dos cursos, dentre outros, que também contribuíram para dificultar o acesso da maioria dos professores dos municípios do interior do estado aos cursos ofertados pelo CEPAN.

Os dados foram obtidos por meio do grupo focal realizado com nove formadores do Centro de Formação; da entrevista, com a Diretora e a Gerente de Formação do CEPAN e do questionário aplicado via *google forms*, aos professores dos 13 municípios selecionados, com o qual coletamos 189 respostas.

Com base nos achados da pesquisa de campo, propusemos quatro ações no PAE, quais sejam: 1) elaboração de diretrizes para regulamentar a formação continuada na rede estadual de ensino e compor a Política de formação do Estado do Amazonas; 2) implementação do Plano institucional (PI) e do Plano Político Pedagógico (PPP) do CEPAN; 3) criação e implantação de um Núcleo de Educação a Distância no CEPAN para ampliar a oferta de cursos e o acompanhamento da formação continuada; 4) capacitação para os formadores.

Essas ações, a nosso ver, podem ajudar a tornar os cursos ofertados pelo CEPAN mais acessíveis a todos os professores e, conseqüentemente, trazer melhorias quanto à formatação dos cursos, à oferta, ao acompanhamento e à avaliação dos cursos. Contudo, é mister ressaltar que temos consciência de que não se trata de soluções simples e definitivas para o problema em estudo, vez ser este um problema social. E, portanto, merece mais atenção dos estudiosos, no sentido de propor investigações que levem a identificar meios para melhorar o acesso dos professores, dos gestores e dos profissionais da educação alocados no interior, mais especificamente no Estado do Amazonas, que possui uma geografia diferenciada e com maior dificuldade no deslocamento da população que vive nesses locais e, conseqüentemente.

Assim, as ações propostas para os fatores identificados no campo de pesquisa que agem de forma negativa na execução das ações desenvolvidas pelo CEPAN, como a falta de uma política que regulamente a formação continuada na rede estadual; de infraestrutura e de autonomia do Centro para gerir as ações de formação voltadas para os profissionais da rede estadual de ensino; de valorização e capacitação dos formadores para melhor desempenharem seus trabalhos, dentre

outros destacados na pesquisa, não findam neste estudo, mas abrem espaço para novas investigações na área.

Este trabalho, em todos os sentidos, representa o resultado de um grande desafio, por se tratar de uma investigação realizada em nosso campo de atuação, o que, muitas vezes, não nos possibilitou enxergar o problema de forma objetiva, bem como nos causou receio vasculhar os resultados dos trabalhos dos colegas e, ao mesmo tempo, contar com a sua predisposição para nos ajudar na investigação.

Porém, diante do resultado final, em que conseguimos propor quatro ações para contornar os problemas vivenciados pelo CEPAN na execução das ações de formação no âmbito da rede estadual de ensino, embora sabendo que estas não soluções definitivas, sentimo-nos com a sensação de dever cumprido nesta etapa, mas com a missão de continuar buscando alternativas para contornar os desafios enfrentados pelo Centro na oferta de formação continuada e no acesso dos professores aos cursos.

Destacamos ainda que, com este trabalho, esperamos motivar professores e estudiosos a pesquisar a temática e nos ajudar nessa busca por soluções que possam tornar os cursos de formação continuada oferecidos pelo CEPAN mais acessíveis aos professores do interior do Estado do Amazonas.

REFERÊNCIAS

ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. **A formação continuada de professores no Brasil**. 2011. Disponível em:

<http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf> Acesso em: 30 de set. 2016.

AMAZONAS. Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto. Departamento de Desenvolvimento Técnico e Pedagógico (DDTP). **D.D.T.P. Servindo à educação 1991 -94**. Manaus, 1991.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei Delegada n.º 78, de 18 de maio de 2007**. Dispõe sobre a secretaria de estado de educação e qualidade do ensino - SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos comissionados e estabelecendo outras providências, 2007a. Disponível em: <http://rhnet.sead.am.gov.br/>. Acesso em: 24 de out. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação do Estado do Amazonas**. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. Manaus, 2007b.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino. **Lei n.º 3.642, de 26 de julho de 2011**. Dispõe sobre a secretaria de estado de educação e qualidade do ensino - SEDUC, definindo suas finalidades, competências e estrutura organizacional, fixando o seu quadro de cargos 77 comissionados e estabelecendo outras providências Amazonas, Manaus, 2011a. Disponível em: <http://rhnet.sead.am.gov.br/>. Acesso em: 24 de out. 2016.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Programa de Formação Continuada para Profissionais da Educação do Estado do Amazonas**. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. Manaus, 2011b.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Planejamento e Execução Orçamentária. **Relatório do Plano de Aplicação de Recursos - Par / 2011**. Manaus, 2011c.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Planejamento e Execução Orçamentária. **Relatório do Plano de Aplicação de Recursos - Par / 2012**. Manaus, 2012cd.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Planejamento e Execução Orçamentária. **Relatório do Plano de Aplicação de Recursos - Par / 2013**. Manaus, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Planejamento e Execução Orçamentária. **Relatório do Plano de Aplicação de Recursos - Par / 2014**. Manaus, 2014.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Departamento de Planejamento e Gestão Financeira. Gerência de Planejamento e Execução Orçamentária. **Relatório do Plano de Aplicação de Recursos - Par / 2015**. Manaus, 2015.

_____. Lei nº 3.268, de 07 de julho de 2008. Aprova, no Estado do Amazonas, o Plano Estadual de Educação (PEE/AM) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, 07 julho de 2008. Disponível em: http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pee/pee_am.pdf Acesso em: 05 de nov. 2016.

_____. Lei nº 4.183, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Amazonas (PEE/AM) e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Amazonas**, Manaus, 26 de junho de 2015. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/AMPEE.pdf> Acesso em: 05 de nov. 2016.

_____. **Plano de Gestão Transparente**. 2012b. Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/programas-e-projetos/plano-de-gestao-transparente/> Acesso em: 05 de out. 2016.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Relatório Quinquenal 2005/2010/ Ações Desenvolvidas e Projeção de Ações para o quadriênio 2011/2014 pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN**. Manaus, 2010a.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta. **Portfólio do CEPAN 2011 a 2012**. Manaus, 2012a.

_____. Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino. Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN. **Plano Institucional do Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta – CEPAN**. Manaus, 2016a

_____. **Decreto n.º 36.931, de 19 de maio de 2016b**. Dispõe sobre a suspensão de realização de despesas relativas a deslocamento dos servidores do Poder Executivo Estadual, abrangendo as autorizações, concessão e o controle de passagens aéreas e diárias, e dá outras providências. Disponível em: <http://rhnet.sead.am.gov.br/> Acesso em: 25. jun. 2017.

BAZZO, Vera Lúcia. Os institutos superiores de educação ontem e hoje. **Educar**, Curitiba, n. 23, p. 267-283, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n23/n23a16.pdf> Acesso em: 01 de nov. 2016.

BARBOSA, Selma M. A política de formação docente: perspectivas e desafios da gestão municipal. In: **IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2014, Porto/Portugal. Políticas e Práticas de Administração e

Avaliação na Educação Ibero-Americana, 2014. v. 18. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT4/GT4_Comunicacao/SelmaM aquineBarbosa_GT4_integral.pdf> Acesso em: 10 de nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 30 set. 2016.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 30 set. 2016.

_____. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2000, 168 p. (Série Legislação Brasileira)

_____. **Decreto 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm> Acesso em: 30 set. 2016.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009a**. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm>. Acesso em: 25. jun. 2017.

_____. **Lei nº 12.056, de 13 de outubro de 2009b**. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l12056.htm Acesso em: 25. jun. 2017.

_____. **Resolução CNE/CP 2/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 25. jun. 2017.

_____. **Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8752.htm> Acesso em: 30 set. 2016.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)**. Manual de Orientação. 2ª Edição, atualizada em outubro/2000. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001938.pdf>> Acesso em: 03 de nov. 2016.

_____. MEC. CONAES. INEP. **Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior**: diretrizes e instrumentos. Brasília, DF, novembro de 2006. Disponível em: https://www.usjt.br/avaliacao_inst/arquivos/avaliacao_externa.pdf Acesso em: 25. jun. 2017.

_____. **Parecer nº CES 431/98 Câmara ou Comissão**: CES aprovado em: 06.07.98 (http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pces431_98.pdf) – Parecer homologado (*) (*) Despacho do Ministro, publicado no Diário Oficial da União de 24/3/1999.

BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Políticas de formação docente para a educação básica no Brasil: embates contemporâneos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 62 jul.-set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n62/1413-2478-rbedu-20-62-0679.pdf> Acesso em: 25. jun. 2017.

CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa e; AMORIM, Rejane Maria de Almeida. A Formação Inicial e a Continuada: Diferenças Conceituais que Legitimam um Espaço de Formação Permanente de Vida. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 37-55, jan.-abr., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n95/0101-3262-ccedes-35-95-00037.pdf>> Acesso em: 01 de nov. 2016.

CEDAC. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar entender, criar e revisar o PPP. Textos Comunidade Educativa. – São Paulo: Fundação Santillana, 2016. Disponível em: <http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825408697301540BF15A707F0D> Acesso em: 25. jun. 2017.

CESTARO, Patrícia Maria Reis. Uma Proposta de Formação Continuada a partir da Compreensão de Professoras de Educação Infantil. **Educação em foco**, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 229-249, set 2008/fev 2009. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2009/11/Artigo-13-13.2.pdf>> Acesso em: 01 de nov. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004. Editora UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/2216/1859>> Acesso em: 24 de nov. 2016.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. 5ª ed., São Paulo: Cortez, 2001. Coleção Questões de Nossa Época; v.23. Disponível em: <<http://docs13.minhateca.com.br/61658198,BR,0,0,FREIRE,-Paulo---Pol%C3%ADtica-e-educa%C3%A7%C3%A3o.pdf>> Acesso em: 03 de nov. 2016.

_____. **Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa.** 25. ed., São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996. Disponível em: <[http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire P %20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf](http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/4-%20Freire%20Pedagogia%20da%20autonomia.pdf)> Acesso em: 03 de nov. 2016.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Formação de Professores no Brasil: 10 Anos de Embate entre Projetos de Formação. **Educação e Sociedade.** Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 01 de nov. 2016.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/boniteza.pdf> > Acesso em: 05 de nov. 2016.

GAJARDO, Marcela. Reformas Educativas na América Latina: balanço de uma década. In: BROOKE, Nigel. (Org.). **Marcos Históricos na reforma da Educação.** 1ª edição. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

GALINDO, Camila Jose; INFORSATO, Edson do Carmo. As Políticas de Formação Continuada de Professores: Entre Discursos e Ações. In: **IX CONGRESSO ESTADUAL PAULISTA SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES - 2007 UNESP - UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA - PRO-REITORIA DE GRADUAÇÃO.** Disponível em: www.unesp.br/prograd/ixcepe/Arquivos%202007/8eixo.pdf Acesso em: 30 set. 2016.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/06.pdf>> Acesso em: 30 set. 2016.

_____. A formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. **Revista Usp.** São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro/janeiro/fevereiro 2013-2014. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/76164/79909>> Acesso em: 09 out. 2017.

_____. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas.** Brasília: Líber Livro 2005. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/doc/312822028/Gatti-Bernardete-Angelina-Grupo-Focal-Na-Pesquisa-Em-Ciencia-1>> Acesso em: 05 de março. 2017.

_____; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmaz de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte.** Brasília: UNESCO, 2011. 300 p. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>> Acesso em: 05 de março. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf> Acesso em: 22 de nov. 2016.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf> Acesso em: 22 de nov. 2016.

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística** [on line]. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_da_populacao/caracteristicas_da_populacao_tab_municipios_zip_xls.shtm Acesso em: 25. jul. 2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

_____. **Formação Continuada de Professores novas tendências**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais** [on line]. Disponível em: <http://www.inep.gov.br> Acesso em: 22 de nov. 2016.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999. Disponível em: <https://mundonativodigital.files.wordpress.com/2016/03/cibercultura-pierre-levy.pdf> Acesso em: 25. jul. 2017.

LIMA, Taíssa Santos de; PORTO, Rita de Cassia Cavalcanti. **A Formação Permanente de Educadores na Perspectiva Freireana: Uma Análise da Política Nacional de Formação de Professores e a Formação Permanente de Educadores no Município de João Pessoa**. In: VIII Colóquio Internacional Paulo Freire Educação como Prática da Liberdade: Saberes, Vivências e (Re)Leituras em Paulo Freire, 2013. Disponível em: <http://coloquio.paulofreire.org.br/participacao/index.php/coloquio/viii-coloquio/paper/viewFile/199/138> Acesso em: 06 de nov. 2016.

MANZINI, Eduardo José. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, 1990/1991, p. 149-158. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Instituicao/Docentes/EduardoManzini/Entrevista_na_pesquisa_social.pdf Acesso em: 24 de nov. 2016.

NAKAGAWA, Marcelo. **Ferramenta: 5W2R – Plano de Ação para Empreendedores**. 2014. Disponível em: http://cms-emprendenda.s3.amazonaws.com/emprendenda/files_static/arquivos/2014/07/01/5W2H.pdf. Acesso em: 25. jun. 2017.

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

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados> Acesso em: 15 de nov. 2016.

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila. Formação continuada: memórias. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 279-296. Disponível em:

http://www.ice.edu.br/ice/pag_arquivos/pdf/formacao_de_educadores_desafios_e_perspectivas.pdf#page=268 Acesso em: 01 de nov. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidades e saberes na docência. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e Profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. Políticas de formação Continuada para Professores da Educação Básica. In: **XXV Simpósio Brasileiro e II Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação**, 2011, São Paulo. Cadernos ANPAE. São Paulo: ANPAE, 2011. v. 11. p. 01-12. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0141.pdf>> Acesso em: 03 de nov. 2016.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. Disponível em: <https://groups.google.com/forum/#!topic/prodocencialetras/moZgKnDmUFQ> Acesso em: 28 de maio. 2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987. Disponível em: <http://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Trivinos-Introducao-Pesquisa-em-Ciencias-Sociais.pdf> Acesso em: 22 de nov. 2016.

VIEIRA, Alboni Marisa Dudeque Pianovski; GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. História da formação de professores no Brasil: o primado das influências externas. In: **EDUCERE: História e Políticas**, 2008, Curitiba, PR. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/93_159.pdf . Acesso em: 24 de out. 2016.

UNESCO. **Educação para todos: O compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO; CONSED; Ação Educativa, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>> Acesso em: 05 de nov. 2016.

UNESCO. **EDUCAÇÃO: um tesouro a descobrir**. 10. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: <http://proletariosmarxistas.com/docs/Publicacoes%20diversas/Educacao%20-%20um%20tesouro%20a%20descobrir.pdf> Acesso em: 28 de maio. 2017.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001. Disponível em: https://saudeglobaldotorg1.files.wordpress.com/2014/02/yin-metodologia_da_pesquisa_estudo_de_caso_yin.pdf Acesso em: 22 de nov. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Roteiro do Grupo Focal realizado com os formadores do CEPAN

GRUPO FOCAL

Dissertação: Política de Formação Continuada da SEDUC/AM: estratégias para a garantia de acesso dos professores aos cursos de 40 horas

Mestranda: Estrela Dinamar Vinente Santarém

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisabeth Santos Gonçalves

Suporte de Orientação: Amanda Sangy Quiossa

Objetivo Geral

Investigar os fatores que dificultam o acesso dos professores dos municípios do interior do estado aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN.

Objetivos Específicos:

- Descrever o perfil dos formadores entrevistados;
- Coletar junto aos formadores informações sobre os cursos de 40 horas, a partir de suas experiências nessas formações;
- Relacionar as informações, opiniões e experiências dos formadores sobre os cursos de 40 horas, buscando identificar os fatores que dificultam o acesso dos professores dos municípios aos cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN.

Elementos críticos

1. Previsão dos cursos, oferta e execução;
2. Fatores que interferiram na oferta dos cursos previstos, no período de 2011 a 2015, para os professores dos 61 municípios;
3. Participação e avaliação dos cursos pelos professores cursistas;
4. Binômio gasto x deslocamento.

Roteiro para realização do grupo focal

Data: 06/04/2017

Participantes: 7 a 12 formadores

Horário: matutino

Mediadora: Estrela Dinamar Vinente Santarém

Colaboradores: Marilucy Pereira Marques e Andrea Sebastiana do Rosário Cavalcante Machado

Desenvolvimento:

1ª Parte:

1. Acolher os entrevistados e entregar ficha a ser preenchida com nome, formação, tempo de atuação como formador e carga horária de trabalho;
2. Apresentar a equipe e fornecer esclarecimentos sobre o trabalho e o objetivo da realização do grupo focal;
3. Informar o grupo de que todo processo será gravado em áudio.

2ª Parte:

Entrevista - Debate sobre a temática:

Visão do formador sobre os cursos de formação de 40 horas

1. Todos aqui atuamos como formadores nos cursos ofertados pelo CEPAN. Assim, descrevam o processo de formação continuada realizado pelo Centro a partir de suas percepções sobre esse processo.
2. Como você avalia a formação continuada presencial de 40 horas nas áreas do conhecimento curricular ofertada aos professores alocados nos municípios do interior do estado?
3. Existe uma preocupação em articular a teoria e a experiência do professor cursista? Como é feita?
4. Os cursos de 40 horas, como a maioria das formações realizadas pelo Centro, ocorrem na modalidade presencial tanto na capital como no interior do Estado. Na sua opinião, o binômio gasto x deslocamento pode ser um dos fatores que interferem no planejamento e oferta dos cursos para os professores dos municípios?

5. No período de 2011 a 2015, houve uma previsão para atender a 13.000 professores do interior do estado com os cursos de 40 horas, mas foram atendidos apenas 2.114, de acordo com os relatórios do Centro. Como você avalia essa discrepância entre o planejamento e oferta dos cursos para os professores dos municípios?
6. Quais medidas, em sua opinião, poderiam contribuir para tornar os cursos mais acessíveis aos professores.

3ª Parte: encerramento

Agradecimentos aos participantes.

Formulário para traçar o perfil dos participantes do grupo focal

Bloco I – Perfil do entrevistado

Identificação:

Nome:

Formação:

Qual sua formação?

() Ensino Médio () Magistério () Graduação () Pós-Graduação

Especifique o curso de graduação e o de pós-graduação

Bloco II – Atuação como formador CEPAN:

1. Há quanto tempo atua como professor formador no CEPAN?

() menos de 5 anos () mais de 10 anos () mais de 20 anos

2. Qual sua carga horária de trabalho?

() 20 horas () 40 horas () 60 horas

3. Você atua como formador de qual componente curricular?

() Linguagens () Matemática () Ciências da Natureza

() Ciências Humanas () Ensino Religioso

4. Você participa como formador em mais de um programa?

() sim

() não

Quais?

APÊNDICE B – Roteiro das entrevistas feitas com a Diretora e a Gerente de Formação do CEPAN

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIRETORA E GERENTE DE FORMAÇÃO DO CENTRO DE FORMAÇÃO Pe. JOSÉ ANCHIETA (CEPAN)

O CEPAN tem suas ações voltadas para a formação inicial e continuada do professor. Assim, a equipe do Centro trabalha em prol das ofertas de cursos de formação inicial e continuada em parceria com o MEC, as IFES, outras instituições de educação e com cursos propostos a partir da necessidade identificada junto aos professores da rede, como é o caso dos cursos de 40 horas.

Os cursos de formação continuada de 40 horas, objeto de estudo da presente pesquisa, são oferecidos nas diversas áreas do conhecimento curricular e surgiram para corrigir uma lacuna no atendimento aos professores dos municípios do interior do Estado com formação, identificada a partir do diagnóstico realizado junto aos municípios pela equipe gestora no ano de 2005, que demonstrou 30% dos professores do estado sem formação em suas áreas de atuação por cerca de 10 a 15 anos (AMAZONAS, 2005/2012, p. 6-7).

Desde 2011, o CEPAN vem prevendo, nos planejamentos anuais, a oferta desses cursos aos professores da capital e do interior. Os cursos, como a maioria das formações realizadas pelo Centro, ocorrem na modalidade presencial tanto na capital como no interior do Estado.

1. Nesse sentido, qual sua percepção sobre a forma como o Centro trabalha a formação?
2. Na sua opinião, quais fatores interferem no processo da oferta da formação continuada aos professores do interior?
3. Você classificaria a modalidade utilizada pelo Centro na oferta dos cursos como um dos fatores que interferem no alcance do atendimento da demanda prevista no planejamento?
4. No período de 2011 a 2015, o CEPAN ofereceu aos professores do interior e da capital curso de 40 horas nas áreas de conhecimento curricular: Você tem conhecimento de como eram ofertados, monitorados e avaliados os cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN?
5. No período de 2011 a 2015 houve uma previsão para atender a 17.000 professores do interior do estado, mas foram atendidos apenas 2.714, de

acordo com os relatórios do Centro. Como você avalia essa discrepância entre o planejamento e oferta dos cursos para os professores dos municípios?

6. Já estão sendo propostas estratégias para superar os fatores que dificultam a participação do professor do interior nos cursos de 40 horas?
7. Qual sua perspectiva com relação ao planejamento e oferta de cursos para atender aos professores do interior?

Bloco I – Perfil do entrevistado

Identificação:

Nome:

Formação / Tempo de atuação:

1. Qual sua formação?

() Ensino Médio () Magistério () Graduação () Pós-Graduação

Especifique o Curso de Graduação e o de Pós-Graduação

2. Há quanto tempo atua como Gestora/Gerente de Formação no CEPAN?

() menos de 1 anos () mais de 2 anos Mais de 3 anos

APÊNDICE C – Roteiro do questionário aplicado aos professores dos municípios de dos municípios de Amaturá, Anamã, Anori, Autazes, Borba, Boca do Acre, Iranduba, Nhamundá, Nova Olinda do Norte, Santo Antonio do Içá, Santa Isabel do Rio Negro, Tapauá e Uarini, via Google forms.

Questionário para Professores sobre os cursos de 40 horas oferecidos pelo CEPAN da SEDUC/AM

Prezado(a) Professor(a),

Meu nome é Estrela Dinamar Vinente Santarém, professora da rede estadual de ensino e mestranda do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Estou desenvolvendo uma pesquisa com objetivo de investigar o processo de formação continuada realizado pelo Centro de Formação Profissional Pe. José Anchieta (CEPAN) da Secretaria de Educação (SEDUC/AM) nos municípios do interior do Estado, especificamente os cursos de 40 horas, visando desvendar os fatores que dificultam o acesso dos profissionais alocados nos municípios mais afastados da capital a esses cursos.

Conto com sua colaboração, no sentido de responder o questionário, expondo suas impressões sobre o caso, bem como sua autorização para utilizá-las como dados de análise. Ressalto, ainda, que as informações aqui prestadas serão utilizadas apenas para este fim.

O questionário é composto de questões de múltipla escolha que aceitam mais de uma opção como resposta. Para as questões em que a resposta marcada for outros, você poderá utilizar o campo disponível abaixo da alternativa para especificá-la. Após o preenchimento do instrumento, é só clicar no link ENVIAR, localizado abaixo da última questão.

Bloco I – Perfil do entrevistado

1. Em que município do Estado do Amazonas você reside?

- | | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> Amaturá | <input type="checkbox"/> Anamã | <input type="checkbox"/> Anori |
| <input type="checkbox"/> Autazes | <input type="checkbox"/> Borba | <input type="checkbox"/> Boca do Acre |
| <input type="checkbox"/> Iranduba | <input type="checkbox"/> Nhamundá | <input type="checkbox"/> Nova Olinda do Norte |

- () Santo Antonio do Içá () Santa Isabel do Rio Negro () Tapauá
 () Uarini

2. Qual sua formação?

- () Ensino Médio () Magistério () Graduação () Pós-Graduação

3. Há quanto tempo atua como professor da rede estadual de ensino?

- () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos () 11 a 15 anos () 16 a 20 anos () mais de 20 anos

4. Qual sua carga horária de trabalho?

- () 20 horas () 40 horas () 60 horas

5. Em qual etapa de ensino da Educação Básica atua?

- () Anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) () Anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) () Ensino Médio

6. Em qual modalidade de ensino se classifica sua atuação profissional?

- () Ensino presencial regular
 () Ensino presencial mediado por tecnologias

7. Em qual área de conhecimento você atua? *

- () Linguagens () Matemática () Ciências da Natureza
 () Ciências Humanas () Ensino Religioso () Ciências Humanas e suas Tecnologias
 () Ciências da Natureza e suas Tecnologias () Linguagens e suas Tecnologias () Matemática e suas Tecnologias
 () Todas as áreas dos anos iniciais do Ensino Fundamental

Bloco II – Visão do professor aluno sobre os cursos de 40 horas

Este bloco tem por objetivo conhecer a percepção do professor sobre os cursos de formação continuada de 40 horas proporcionados pelo CEPAN.

1. O que os cursos de formação continuada representam para você com relação à sua formação?

Reflexão e análise da prática Socialização de conhecimentos pedagógica

Mera aprendizagem de novas técnicas pedagógicas e tecnologias Nenhuma das opções traduzem minha concepção dos cursos de formação

2. Você já participou de algum curso de formação continuada ofertado pelo CEPAN?

sim não

3. Se nunca participou de curso de formação continuada ofertado pelo CEPAN, destaque os fatores que contribuíram para sua não participação no curso.

- Não houve liberação para participar do Curso
- O curso foi oferecido no contraturno de trabalho
- Não tomei conhecimento do curso
- A temática do curso não contemplava minha área de atuação
- Não me senti motivado a participar da formação
- Outros

Quais?

Se participou, prossiga respondendo as questões abaixo.

4. Qual foi o curso?

- Relação interpessoal Educação por projetos
- Educação Ambiental Matemática
- Ciências Gêneros Textuais
- Projeto Político Pedagógico Física

