

DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS  
NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA  
(Organizadoras)



# Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente



Pantanal Editora

2020

DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS  
NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA  
(Organizadoras)

# Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente



Pantanal Editora

2020

Copyright<sup>©</sup> Pantanal Editora  
Copyright do Texto<sup>©</sup> 2020 Os Autores  
Copyright da Edição<sup>©</sup> 2020 Pantanal Editora  
Editor Chefe: Prof. Dr. Alan Mario Zuffo  
Editores Executivos: Prof. Dr. Jorge González Aguilera  
Prof. Dr. Bruno Rodrigues de Oliveira

Diagramação: A editora  
Edição de Arte: A editora  
Revisão: Os autor(es), organizador(es) e a editora

#### Conselho Editorial

- Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – OAB/PB
- Profa. Dra. Albys Ferrer Dubois – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – IF SUDESTE MG
- Profa. Msc. Aris Verdecia Peña – Facultad de Medicina (Cuba)
- Profa. Arisleidis Chapman Verdecia – ISCM (Cuba)
- Prof. Dr. Bruno Gomes de Araújo - UEA
- Prof. Dr. Caio Cesar Enside de Abreu – UNEMAT
- Prof. Dr. Carlos Nick – UFV
- Prof. Dr. Claudio Silveira Maia – AJES
- Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – UFGD
- Prof. Dr. Cristiano Pereira da Silva – UEMS
- Profa. Ma. Dayse Rodrigues dos Santos – IFPA
- Prof. Msc. David Chacon Alvarez – UNICENTRO
- Profa. Dra. Dennyura Oliveira Galvão – (URCA)
- Prof. Dr. Denis Silva Nogueira – IFMT
- Profa. Dra. Denise Silva Nogueira – UFMG
- Prof. Dr. Elias Rocha Gonçalves – ISEPAM-FAETEC
- Prof. Dr. Fábio Steiner – UEMS
- Prof. Dr. Gabriel Andres Tafur Gomez (Colômbia)
- Prof. Dr. Hebert Hernán Soto Gonzáles – UNAM (Peru)
- Prof. Dr. Hudson do Vale de Oliveira – IFRR
- Prof. Msc. Lucas R. Oliveira – Mun. de Chap. do Sul
- Prof. Dr. Leandro Argentel-Martínez – ITSON (México)
- Prof. Msc. Javier Revilla Armesto – UCG (México)
- Prof. Msc. João Camilo Sevilla – Mun. Rio de Janeiro
- Prof. Dr. José Luis Soto Gonzales – UNMSM (Peru)
- Prof. Dr. Julio Cezar Uzinski – UFMT
- Prof. Msc. Marcos Pisarski Júnior – UEG
- Prof. Dr. Mario Rodrigo Esparza Mantilla – UNAM (Peru)
- Profa. Ma. Nila Luciana Vilhena Madureira – IFPA
- Prof. Dr. Rafael Chapman Auty – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Rafael Felipe Ratke – UFMS
- Prof. Dr. Raphael Reis da Silva – UFPI
- Prof. Dr. Ricardo Alves de Araújo – UEMA
- Prof. Dr. Wéverson Lima Fonseca – UFPI
- Prof. Msc. Wesclen Vilar Nogueira – FURG
- Profa. Dra. Yilan Fung Boix – UO (Cuba)
- Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT

Conselho Técnico Científico

- Esp. Joacir Mário Zuffo Júnior
- Esp. Maurício Amormino Júnior
- Esp. Tayronne de Almeida Rodrigues
- Bel. Ana Carolina de Deus

Ficha Catalográfica

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)**

C753 Conquistas, reflexões e desafios na formação continuada docente [recurso eletrônico] / Organizadoras Dayse Rodrigues dos Santos, Nila Luciana Vilhena Madureira. – Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2020.  
141 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-991208-1-7

DOI <https://doi.org/10.46420/9786599120817>

1. Educação. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Santos, Dayse Rodrigues dos. II. Madureira, Nila Luciana Vilhena.

CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

O conteúdo dos livros e capítulos, seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva do(s) autor (es). O download da obra é permitido e o compartilhamento desde que sejam citadas as referências dos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

**Pantanal Editora**

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000. Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil.

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp).

<https://www.editorapantanal.com.br>

[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)

## APRESENTAÇÃO

O *e-book Conquistas, Reflexões e Desafios na Formação Continuada Docente* nasceu do anseio das professoras Dayse Rodrigues dos Santos e Nila Luciana Vilhena Madureira em divulgar seus estudos e ao mesmo tempo manter uma interlocução teórica e prática com diversos autores e estudiosos da área de Formação de Professores. Este *e-book* subdivide-se em 10 capítulos dos quais abordam:

O primeiro capítulo *A formação docente nos países da América Latina: reflexões para uma formação na perspectiva descolonial*, de Tatiane Peres Zawaski e Gilberto Ferreira da Silva, aborda a formação de professores, tomando por referência o debate produzido por pesquisadores da América Latina na perspectiva da descolonialidade.

O segundo capítulo sobre *Formação continuada de professores e desenvolvimento humano: perspectivas a partir de um debate teórico*, de Fábio Brazier e Olavo Pereira Soares, apresenta uma reflexão teórica sobre as possibilidades de uma formação continuada que tenha no desenvolvimento humano dos professores seu objetivo principal.

O terceiro capítulo, de Nathália Cristina Amorim Tamaio de Souza, Rayana Silveira Souza Longhin Lourenço Flávia Graziela Moreira Passalacqua, *A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos* objetiva compreender a maneira como professores alfabetizadores se apropriam e partilham conhecimentos adquiridos nas iniciativas de formação continuada em âmbito local e nacional.

O quarto capítulo *Práticas de oralidade em Língua Inglesa no Ensino Fundamental*, a autora Dayse Rodrigues dos Santos, relê a experiência do estágio supervisionado, do curso superior em Letras - Português/Inglês e respectivas literaturas. No referido trabalho, ela resgata aspectos do processo inicial de formação e como eles refletem ao longo da carreira docente.

O quinto capítulo sobre *Grupo de estudos: uma modalidade de formação continuada de professores no município de Colíder-MT*, de Regina Uemoto Maciel Martins e Maria José Basso Marques pretende analisar as repercussões da formação continuada a partir do “Grupo de Estudos: Introdução à Linguística”, desenvolvido como curso de extensão do “Projeto Leituras Urbanas e suas materialidades discursivas socioambientais no Norte do Mato Grosso” – Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT – MT).

O sexto capítulo, dos autores Josiane Bertoldo Piovesan, Suzel Lima da Silva, Francisco Nilton Gomes de Oliveira e Daniela Tonús, *que aborda a Educação superior, tecnologias educacionais e a formação continuada*, propõe uma reflexão por meio das pesquisas na área da formação continuada, evidenciando os estudos sobre o processo de formação continuada, os atuais desafios e quais os anseios que a profissão docente abarca no contexto do ensino superior.

O sétimo capítulo fala sobre a relevância da utilização da tecnologia assistiva para o ensino de surdos e a importância da formação continuada de professores para a educação desses sujeitos, na *Formação continuada de professores, quanto da Tecnologia Assistiva na Educação de Surdos*, pelas autoras Queila Pahim da Silva, Núbia Flávia Oliveira Mendes e Sylvana Karla da Silva de L. Santos.

No oitavo capítulo, as autoras Queila Pahim da Silva e Maria Cristina Mesquita da Silva abordam sobre a *Formação Continuada de Professores para a Educação de Surdos: Importância, Avanços e Desafios a partir de uma Revisão Sistemática de Teses e Dissertações*. O Referido trabalho

discute a importância da formação continuada de professores para atuação na Educação Bilíngue de Surdos no Brasil, tendo em vista a percepção da sociedade ouvinte sobre as pessoas Surdas.

No nono capítulo, *O Processo Reflexivo da Prática Docente: Um Olhar Sob a Luz da Reflexão*, as autoras Andréia Mores, Mariane Fruet de Mello, Maria Nelma Marques da Rocha e Paula Bergozza investigam e evidenciam acerca da importância da reflexão na prática docente, assim podendo desenvolver novas metodologias de ensino ou (re) adequá-las a partir de suas experiências e reflexões.

No décimo capítulo a autora Nila Luciana Vilhena Madureira analisa *A Formação Continuada na Perspectiva dos Ciclos de Vidas dos Professores: o Programa ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém* que objetivou investigar a relação do Ciclos de Vida de Professores e a percepção dos docentes sobre a prática pedagógica.

Pretendemos, a partir dessa obra, contribuir com as pesquisas que abordem a docência nas mais diversas dimensões, como por exemplo, o trabalho dos professores, a prática pedagógica e a formação inicial e continuada dos mesmos, de modo que os resultados das pesquisas aqui evidenciados possam servir como reflexão e intervenção sobre a atuação de professores no Brasil.

As organizadoras

## SUMÁRIO

Apresentação .....	4
<b>CAPÍTULO I</b>	
A formação docente nos países da América Latina: reflexões para uma formação na perspectiva descolonial.....	7
<b>CAPÍTULO II</b>	
Formação continuada de professores e desenvolvimento humano: perspectivas a partir de um debate teórico.....	21
<b>CAPÍTULO III</b>	
A receptividade de professores alfabetizadores às iniciativas de formação continuada: entre apropriações, desvios e reempregos .....	39
<b>CAPÍTULO IV</b>	
Práticas de oralidade em Língua Inglesa no Ensino Fundamental .....	49
<b>CAPÍTULO V</b>	
Grupo de estudos: uma modalidade de formação continuada de professores no município de Colíder-MT .....	59
<b>CAPÍTULO VI</b>	
Educação superior, tecnologias educacionais e a formação continuada .....	69
<b>CAPÍTULO VII</b>	
Formação continuada de professores e Tecnologia Assistiva na Educação de Surdos .....	84
<b>CAPÍTULO VIII</b>	
Formação Continuada de Professores para a Educação de Surdos: Importância, Avanços e Desafios a partir de uma Revisão Sistemática de Teses e Dissertações .....	100
<b>CAPÍTULO IX</b>	
O Processo Reflexivo da Prática Docente: um Olhar à Luz da Reflexão .....	114
<b>CAPÍTULO X</b>	
Formação Continuada na Perspectiva dos Ciclos de Vidas dos Professores: o Programa ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém.....	127
Índice Remissivo .....	140

---

## Formação Continuada na Perspectiva dos Ciclos de Vidas dos Professores: o Programa ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém

Recebido em: 15/05/2020  
Aceito em: 24/05/2020

Nila Luciana Vilhena Madureira<sup>1\*</sup> 

 10.46420/9786599120817cap10

### INTRODUÇÃO

A Constituição Brasileira de 1988, assim como a LDB 9394/1996 explicitam textualmente o direito e o acesso à educação como responsabilidade e dever do Estado e da família. Os referidos documentos evidenciam a função social da escola, assim como as condições para que os professores possam atuar nesse espaço, o qual lhes garante: planos de carreira; ingresso exclusivamente por concurso público; e valorização profissional.

No que se refere aos aspectos legais o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/1996, determina como condição indispensável a formação de curso de licenciatura em nível superior para atuar na docência.

No entanto, a legislação é clara e precisa quanto ao que se refere à formação inicial, porém, não define as etapas posteriores a atuação dos professores, a qual reconhecemos como a formação continuada, visto ser esta um dos princípios inerentes ao exercício do profissional da educação. Nesse sentido, consideramos tanto a formação inicial quanto a continuada como processos que convergem entre si e implicam diretamente sobre a atuação dos professores.

Em face disso o referido capítulo versará sobre um recorte da dissertação de mestrado defendida em 2019, que buscou investigar a relação do Ciclos de Vida de Professores e a percepção dos docentes que participaram do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT), coordenado pela SEMEC/Belém, o qual é responsável pela formação continuada de professores que atuam no Ciclo do II do Ensino Fundamental da rede de Ensino Municipal de Belém.

---

<sup>1</sup> Professora do Instituto Federal do Pará (IFPA) - Campus Santarém; Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA).

\* Autor Correspondente: nila.madureira@ifpa.edu.br

A metodologia de pesquisa desse estudo, inclui um estudo sobre os Ciclos de Vidas de Professores a partir de Habermas, assim como a explicitação, a análise de documentos oficiais e o recorte de algumas falas das entrevistas semiestruturadas coletadas no decorrer da pesquisa, o qual contou com sete (07) professores que atuavam no Ciclo II do Ensino Fundamental.

Ressaltamos que o critério de escolha dos sujeitos da pesquisa se deu considerando os ciclos de vida dos professores, por entendermos que cada etapa de vivência na docência pressupõe uma expectativa diferenciada sobre Formação Continuada. Os dados foram tratados com base na análise de conteúdo que teve o interesse de saber como o Ciclo de Vida interfere sobre percepção dos professores no que diz respeito: a Formação Continuada de professores que participam do programa ALFAMAT e a prática pedagógica dos professores atuantes no Ciclo II.

Entre os resultados da pesquisa, foram evidenciadas perspectivas diferenciadas por parte dos sujeitos no que se referia ao Programa ALFAMAT, motivados pelo tempo e experiência em que eles têm de atuação em sala de aula. As falas dos entrevistados indicaram aspectos favoráveis ao programa, em outros momentos surgiram críticas e sugestões quanto ao modo como gostariam que fossem conduzidos o processo de Formação Continuada na rede municipal de ensino, a exemplo da desenvolvida pela SEMEC/Belém, os professores reconhecem que necessitam de aprimoramento pedagógico para além daqueles que decorrem das avaliações em larga escala.

## **DISCUSSÃO TEÓRICA SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA**

Pereira (2010), menciona que a formação continuada de professores, não é uma categoria nova de estudo, embora as discussões em âmbito acadêmico tenham ocorrido de maneira mais intensa nas últimas décadas. As pesquisas intensificaram-se, sobretudo, no sentido de reforçar a necessidade do aprimoramento e da compreensão sistemática por meio de pesquisas que abordem sobre a realidade em que professores atuam.

A Formação Continuada passa a ser privilegiada a partir da aprovação da lei 9394/1996. Alferes e Mainardes (2009) evidenciam que as primeiras iniciativas de formação continuada datam da década de 1960, momento em que órgãos como INEP e a direção do Curso de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro consultaram professores a fim de saber o que eles pensavam em relação aos cursos.

Autores como Lelis (2012) mencionam em suas análises que na década de 1990 pode se observar que houve uma estreita relação entre a formação continuada e as “políticas de

avaliação e responsabilização dos professores sobre o desempenho escolar”, política aplicada em diversos países subordinados às imposições de órgãos multilaterais, à exemplo da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que tem por objetivo definir onde, como e de que maneira os investimentos em educação devem ser direcionados, inclui-se nesse aspecto a interferência deste órgão na configuração dos programas adotados por secretarias municipais e estaduais de educação.

Por volta da década de 1990, as escolas públicas, sobretudo, as que atuavam no ensino fundamental subordinaram-se às políticas nacionais de avaliação de larga escala. Tais avaliações foram adotadas como critério para orientar as formações dos seus respectivos professores, pois os resultados do desempenho escolar obtidos pelos instrumentos avaliativos, apontavam graves problemas de aprendizagem das crianças inseridas no ensino fundamental, em face disso, as secretarias de educação passaram a implementar como alternativa para combater tal problema a execução de programas de qualificação, sob a justificativa de que o professor precisaria ser “melhor” instrumentalizado para que se solucionasse o problema do fracasso escolar.

Destacamos nesse sentido que o gerenciamento sobre as políticas de avaliação, assim como a ênfase nos métodos quantitativos, são os que mais têm afetado o trabalho dos professores, uma vez que os índices de aproveitamento obtidos por meio da aplicação desses instrumentos de avaliação têm servido como referência para que os governos mensurem o rendimento da aprendizagem, assim como a competência dos professores no trato da assimilação de conteúdos por parte dos educandos.

Salientamos nesse aspecto que os governos, ao implementarem políticas públicas na área da educação, adotam a lógica gerencial, valorizando as dimensões quantitativas, ou seja, o índice pelo índice, desconsiderando as dimensões que perpassam pelos contextos éticos, históricos, culturais e sociais que direta ou indiretamente influenciam no rendimento escolar.

Essa lógica de condução sobre a formação dos professores é motivo de preocupação de sindicatos, órgãos e colegiados de representação docentes, estes asseveram críticas veementes a respeito do tipo de intervenção proposta por organismos como Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Mundial, principalmente no que correspondem às perspectivas e as intenções implícitas nas recomendações aos países subordinados aos organismos multilaterais, pois a ênfase sobre a formação, seja ela inicial ou continuada, por esses organismos, respalda-se pela a lógica capitalista, baseada na racionalidade técnica, com vistas a atender a interesses econômicos, subordinando os

aspectos humanos e éticos a uma formação que não privilegia a emancipação política, o protagonismo dos sujeitos, excluindo-os de perceberem questões como: desigualdades sociais e a má distribuição de renda, pautas importantes a serem inseridas no debate sobre a formação continuada, uma vez que tanto a aprendizagem, quanto o sucesso e a permanência escolar são diretamente afetados por essas questões.

Em se tratando das medidas governamentais sobre a educação brasileira, autoras como Camargo, Ribeiro e Mendes (2016), evidenciaram em seus estudos a atenção dos governos em criar os aspectos legais, por meio de Leis, Decretos e Emendas, assim como aqueles inerentes à criação de parâmetros que possam demonstrar estatisticamente a evolução ou não do aproveitamento escolar, com vistas a manter o controle sobre a qualidade da aprendizagem e, principalmente, sobre o trabalho dos professores, de modo que esses materializem em suas turmas o que as políticas na área da educação determinam; a citar nesses termos, destacamos para tal fim o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) que mensura anualmente o desempenho das escolas públicas do território nacional.

As referidas autoras detectaram que é possível observar um cenário em que os governos demonstram interesse em mensurar resultados, porém sem dar a devida atenção no sentido de resolver efetivamente os problemas que estão diretamente envolvidos, sobretudo, no que diz respeito à qualidade da educação.

Souza (2006) menciona que as formações continuadas, que são realizadas nos espaços escolares, têm se dado de maneira simplificada diante da diversidade de contrastes e da necessidade de alunos e professores. Segundo a autora, erroneamente os governos pensam a formação continuada de maneira delimitada, em vista de que as propostas de intervenção por parte das políticas públicas em educação funcionam de modo paliativo, pois em sua maioria não atendem concretamente a realidade das escolas públicas brasileiras. Para ela, quando secretarias de educação pensam a formação continuada, a ideia é: os professores não estão qualificados o suficiente para sanar os problemas de rendimento escolar, portanto, é necessário que se proponham formações para “ensiná-los” a obter as “melhores práticas” na gestão de suas turmas e de conteúdo.

Para Candau (1996), a formação deve se ancorar em três princípios, quais sejam: 1) a articulação entre os saberes docentes e a valorização profissional; 2) adequação à etapa ou ciclo de vida dos professores, pois para cada momento da carreira há uma necessidade diferente de formação; e 3) o reconhecimento da escola como *locus* privilegiado para a formação, levando em consideração a realidade concreta e as necessidades de professores e alunos que frequentam esse ambiente.

Autores como Souza (2006) e Gatti (2008) sinalizam para o fato de que as novas exigências no mundo globalizado inserem a formação continuada à ideia de competência, voltada para o saber fazer, que para elas configura-se como uma espécie de racionalidade prática, de modo que isso contribui para o reconhecimento de processos de formação que privilegiam o desenvolvimento pessoal, e individual, o que acaba por reforçar a competitividade nas carreiras profissionais. Nesse caso, a responsabilidade sobre o sucesso escolar dos alunos sai do âmbito coletivo e passa a ser uma atribuição de ordem particular, cabendo a cada professor a tarefa em responder as demandas de aprendizagem de suas turmas.

Paula (2009) vê a formação continuada como aquela que se assenta em três dimensões: desenvolvimento pessoal, desenvolvimento profissional e desenvolvimento organizacional, as quais nem sempre atuam de modo articulado.

Isso significa dizer que, para Paula (2009), o termo *formação continuada* passa a ter uma conotação polissêmica, uma vez que assume e se insere nas diversas dimensões da prática docente.

A formação continuada, deve ser pautada por um tipo de formação que reafirme a identidade do professor, valorizando-o profissional e financeiramente, e que, mediante a isso, consiga contribuir para inserir sujeitos críticos na sociedade, dispostos a transformá-la e não a perpetuar as relações de desigualdade e exclusão.

Nesse sentido, as propostas de formação não podem ignorar a identidade dos sujeitos, isso quer dizer que, os professores devem assumir o protagonismo nos programas de qualificação em que eles participam. Portanto, formar não pode ser considerado um ato mecânico, com o fim meramente de treino. Pois, Tardiff (2002) destaca que ensinar "é saber agir com outros seres humanos que sabem que lhes ensino; é saber que ensino a outros seres humanos que sabem que sou professor".

No próximo item, discutiremos a concepção de formação adotada pela Secretaria Municipal de Educação de Belém por meio do Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT).

## **A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO ADOTADA PELA SEMEC/BELÉM**

O Programa de Formação Continuada de Professores Alfabetização Matemática, Leitura e Escrita (ALFAMAT) faz parte do projeto de formação continuada que visa ofertar suporte prático e pedagógico aos professores lotados nos laboratórios de informática, assim como

aqueles que atuam no Ciclo II do Ensino Fundamental, ele é Coordenado pela Secretaria Municipal de Belém (SEMEC) (Belem, 2012).

O ALFAMAT tem por objetivo de contribuir com o aprimoramento dos professores que atuam no ensino fundamental II, compreendendo os 4º e 5º anos, de modo que as formações pudessem refletir na elevação dos índices de aproveitamento escolar dos alunos inseridos no Ciclo II, isso em razão dos baixos resultados obtidos a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), em que são cruzados os resultados do desempenho escolar decorrentes da Prova Brasil, mais o fluxo apurado pelo censo escolar, os quais visam monitorar as variáveis como número de alunos matriculados, alunos promovidos e alunos evadidos. O IDEB tornou-se até o momento como o único indicador de qualidade responsável por medir o desempenho de aprendizagem dos educandos em cenário nacional.

Desse modo, no que diz respeito ao contexto das políticas de avaliação em larga escala, o IDEB e a Prova Brasil se caracterizam como elementos basilares - pois não basta que o Estado garanta a matrícula escolar, mas, além disso, a qualidade do ensino deva ser resguardada – por esse motivo o programa em questão adota em seus cursos e oficinas os esquemas, os conteúdos e os descritores que são utilizados na Prova Brasil. A atenção durante os encontros, assim como o preparo das aulas e dos conteúdos passaram a ser mediados pelos descritores adotados por este instrumento de avaliação, os quais aplicam provas de Português e Matemática, e a partir delas estão contidas as competências que devem ser alcançadas pelos alunos ao final do Ciclo II do Ensino Fundamental.

E, pelo fato do rendimento escolar focar as referidas disciplinas, a rede de ensino municipal direciona a formação continuada mediado pelo programa ALFAMAT voltado para o atendimento aos padrões de qualidade, que objetiva o alcance de índices previstos nas avaliações em larga escala, deixando de atender a realidade concreta de professores e alunos.

As formações se dão por encontros semanais, a partir da Hora Pedagógica; os professores se deslocam-se de suas respectivas escolas com o fim de aprimorarem estratégias para utilização em sala de aula.

Percebemos que a formação continuada adotada por este programa pauta-se na racionalidade prática, pois desarticula no planejamento os aspectos teóricos e práticos inerentes ao contexto escolar, valorizando a apreensão de conceitos por meio de exercícios mediados pelos conteúdos extraídos da Prova Brasil. De acordo com Silva (2016), “o discurso da pedagogia tecnicista se coaduna com a lógica do modelo de competências ao ter como base uma educação que privilegia a lógica da instrução e a transmissão da informação”.

No próximo ítem, explicitaremos acerca dos Ciclos de Vida dos professores e a percepção dos sujeitos da pesquisa sobre o Projeto ALFAMAT.

## OS CICLOS DE VIDA, E A TENDÊNCIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA SOB OLHAR DOS PROFESSORES CURSISTAS

### CICLOS DE VIDA E A PERCEPÇÃO DE FORMAÇÃO SOB A ÓTICA DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DAS FORMAÇÕES CONTINUADAS ALFAMAT

Neste ítem será apontado a percepção dos professores que atuam nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental na rede de Ensino Municipal de Belém, a pesquisa intencionava saber o que eles pensam sobre o programa de formação continuada ALFAMAT, para tal foram feitas entrevistas com 07 (sete) professores de duas escolas, as quais denominamos pelos pseudônimos de Escola Municipal “Prof. Demerval Saviani” e Escola Municipal “Miguel Arroyo”.

Os sujeitos das pesquisas compunham o quadro efetivo da SEMEC/Belém, e possuíam mais de quinze anos de docência. Ressaltamos que a escolha das instituições foi justificada pelos resultados do IDEB; a primeira por ter um índice elevado e a segunda por apresentar resultados altos e baixos no IDEB ao longo da aplicação das avaliações em larga escala.

Para esse estudo, valemo-nos das ideias de Huberman (2000) sobre as fases que correspondem à carreira docente e como isso interfere sobre a percepção dos professores no que se refere às suas atuações. O referido autor evidencia que a carreira dos professores se divide em três momentos: a) **entrada na carreira** que é considerado como um “estádio de sobrevivência e de descoberta”; b) **a fase da estabilização** é o momento de reafirmação da identidade do professor, o qual se enfatiza a consciência sobre a atuação do papel do magistério; e por fim, c) **a fase de diversificação**, em que permite que os professores vivenciem as diversas possibilidades de experiências práticas e metodológicas, no sentido do professor definir um estilo de trabalho pessoal e obter a autonomia intelectual nas abordagens em sala de aula.

As entrevistas se centraram, respectivamente, nos seguintes questionamentos: O que os professores pensam em relação ao Programa de Formação Continuada ALFAMAT? Como se dá a prática pedagógica dos professores a partir das orientações do ALFAMAT? Esses eixos nortearam a nossa análise, de modo que pudéssemos estabelecer um diálogo entre os autores e os sujeitos da referida pesquisa.

Optamos por essas categorias de análise por compreendermos que as falas dos sujeitos se articulam com o tema formação continuada de professores, e que a percepção dos docentes são influenciadas pelos Ciclos de Vida dos Professores, o que nos permite utilizar os conhecimentos elaborados ao longo de aproximadamente 30 anos de debates relativos ao aprimoramento do trabalho docente.

**Tabela 1.** Quanto ao perfil dos professores.

SIGLA	FORMAÇÃO	INSTITUIÇÃO FORMADORA	TEMPO DE SERVIÇO	TURNOS DE TRABALHO	QUANTO AO SEXO	CARGA HORÁRIA	SITUAÇÃO NO SERVIÇO PÚBLICO
P1	Pedagoga	UEPA	10 anos	Tarde	Feminino	100h	Efetiva
P2	Pedagoga	UEPA	18 anos	Tarde	Feminino	100h	Prestadora
P3	Pedagoga	UFPA	21 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P4	Pedagoga	UEPA	10 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P5	Pedagoga	UFPA	25 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva
P6	Pedagoga	UFPA	22 anos	Manhã/ tarde	Feminino	200h	Efetiva
P7	Educação Física	UEPA	22 anos	Manhã/ Tarde	Feminino	200h	Efetiva

Fonte: Dados obtidos a partir da pesquisa de campo ocorrida em 2018 nas escolas do município de Belém.

Portanto, a percepção de Formação Continuada em (Alvarado-Prada; Freitas, 2010) corresponde a um processo de aprendizagem que se desenvolvendo individual e coletivamente dentro da cultura, incorporando-a, criando e recriando-a, têm implicações com o desenvolvimento pessoal dos professores.

No que se refere à importância do aperfeiçoamento docente percebemos que pelo tempo de atuação no magistério, os professores reconhecem que a formação continuada é uma necessidade inerente ao trabalho do professor, pois para eles a atividade docente requer atualização constante. Considerando a perspectiva e a necessidade de cada turma e professor.

Ao questionarmos sobre a relevância da Formação continuada a um deles, obtivemos a resposta de que a formação continuada contribuiu para o aprimoramento da sua prática, uma vez que a formação inicial não havia cumprido tal objetivo.

Vale ressaltar que o trabalho do professor é um tipo de atividade como bem pontua Zeichner (2008) que deve submeter o profissional a ser desafiado e, “ao mesmo tempo, apoiado por meio da interação social”.

Corroboramos com o fato de que o espaço privilegiado para se pensar a formação continuada seja a escola, é a partir dela que devemos enfatizar a relação entre teoria e prática, e extrair as reais demandas tanto de professores, quanto de alunos.

As falas dos entrevistados evidenciaram que as formações são desarticuladas do contexto escolar, pois elas ocorrem no Núcleo de Informática Educativa (NIED), onde fica centralizado o planejamento das oficinais, assim, como o direcionamento sobre a aplicação das provas Brasil. Deste espaço saem as orientações sobre a execução de estratégias para a implementação dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula.

A pesquisa também revelou a ausência de discussões para além daquelas demandas pelo NIED. A esse respeito o (Professor 2) disse o seguinte:

**Professor 2:** Não, no geral a gente tem a chamada Jornada Pedagógica de início do ano, aonde a base de conteúdo<sup>1</sup> que vêm pra discussão nesses momentos é aquilo que... vamos dizer, que mais tem doído, né?! No sentido daquilo que a gente mais percebe na escola. (*Si*).

Portanto, corroboramos com o tipo de formação continuada que adote como um de seus pressupostos a reflexão teórica aliada a prática pedagógica de acordo com o contexto de atuação dos professores (Gasparelo; Schneckenberg, 2017).

## **SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES ATUANTES NO CICLO II DAS ESCOLAS DO MUNICÍPIO DE BELÉM**

Entendemos por prática pedagógica aquela que se estabelece por uma série de ações, que estão para além do mero exercício docente, pois o trabalho do professor se dá por várias dimensões, que vão desde as questões históricas até aquelas que envolvem as particularidades do ofício. No entendimento de Pimenta (2012), isso compreende: “os saberes da experiência são também aqueles que os professores produzem no seu cotidiano, num processo permanente de reflexão sobre a sua prática e o de outrem”. Para ela, isso tem a ver com os saberes das experiências pessoais que ocorrem também na interação com outros pares, daí a importância de se refletir sobre a própria prática de modo individual e coletivo.

Porém, o que vimos evidenciado nas entrevistas é que o trabalho do professor fica condicionado aos descritores da Prova Brasil e que estes por sua vez, determinam o conteúdo e a forma de abordagem em sala de aula.

**PROFESSOR 1:** Não, porque em sala de aula tu te vê livre pra trabalhar, pra acompanhar a turma no desempenho que estão. Tu segues as orientações, como a gente também é muito “amarrado” aos descritores.

---

<sup>1</sup> Nesse sentido a orientação é adotar em sala de aula os conteúdos de acordo com a Prova Brasil.

Percebemos que a autonomia fica comprometida. O professor acima diz que a sua regência é a obrigatoriamente articulada aos descritores definidos pela Prova Brasil, assim como o objetivos das aulas que se concentram, quase que exclusivamente, à preparação da turma para avaliação em larga escala.

Assim, Pimenta (2012) diz que “conhecer significa estar consciente do poder do conhecimento para a produção da vida material, social e existencial da humanidade”. Nesse sentido, a partir do momento que o ALFAMAT delimita a formação pelo aspecto da avaliação, ele retira tanto de professores, quanto o de alunos a capacidade de formar para criar, recriar e transformar a natureza e a sociedade.

Nesse sentido, cumpre à escola assumir o papel social não apenas de mera divulgadora do conhecimento acumulado, mas, além disso, de formar sujeitos críticos e reflexivos no sentido de saberem atuar e agir diante dos desafios impostos pela sociedade. Portanto, se o sistema escolar oferta um ensino baseado no engessamento e na mecanização da assimilação do conhecimento, supomos que este sistema retira dos alunos a capacidade de pensar, problematizar e refletir, e por sua vez, impede-lhes que “adquiram a sabedoria necessária à permanente construção do ser humano” (Pimenta, 2012). Assim, a partir das falas dos entrevistados, inferimos que a apreensão e a aprendizagem dos conhecimentos escolares se dão de modo mecanizado e engessado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos a partir da referida discussão que o programa ALFAMAT assume a concepção de formação técnica, centrada nas orientações dos órgãos federais de educação, os quais deliberam as políticas em caráter nacional, como por exemplo, as avaliações em larga escala. Tais formações são condicionadas aos resultados do IDEB, de modo que o Projeto ALFAMAT coordenado pela SEMEC/Belém, assenta a formação continuada dos seus professores ao preparo dos alunos ao aprimoramento de habilidades para a resolução das questões da Prova Brasil, tendo como foco o pragmatismo, restrito a atenção na elevação dos índices da rede.

Desse modo, corroboramos com a concepção teórica de Gatti (2012), Veiga (2012) e Perez Gomez (2007), os quais entendem a formação continuada a partir de uma perspectiva de valorização, pautada por um plano de carreira e, sobretudo, que reconheça as condições de trabalhos, como itens indispensáveis ao prestígio dos professores. Sem o reconhecimento desses aspectos, torna-se impossível pensar a autonomia, a emancipação social e profissional docente, considerando, também que esta formação deve pautar-se no Ciclo de Vidas dos

professores, pois assim terá a possibilidade de atender as necessidades dos mesmos de acordo com o tempo de atuação na carreira docente.

Por fim, enfatizamos a importância da Formação Continuada de Programas a exemplo do ALFAMAT para o aprimoramento da prática pedagógica, considerando que esta deva ser articulada a realidade das escolas, alunos e professores, e que reconheça a natureza do trabalho docente (Basso, 1998) sob os seguintes aspectos: a infraestrutura das instituições de ensino, para que as aulas sejam desenvolvidas; o contexto social histórico e político em que elas estão inseridas; e a validade sobre os aspectos que correspondam às questões éticas, políticas, culturais e lúdicas dos sujeitos.

Desse modo, os programas deveriam orientar as formações continuadas em vista da diversidade e da pluralidade dos alunos, pois os referidos princípios são pré-requisitos ao bom desempenho de qualquer iniciativa que tenha por objetivo a qualidade e a elevação do desempenho dos índices de aproveitamento escolar.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alferes MA (2009). Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Alvarado-Prada LE, Freitas TC, Freitas CA (2010). Formação continuada de professores: alguns conceitos, interesses, necessidades e propostas. *Revista Diálogo Educacional*, 10(30): 367-387.
- Basso IS (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Cadernos Cedes*, 19(44): 19-32. DOI: [10.1590/S0101-32621998000100003](https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100003).
- Camargo AM, Ribeiro MES, Mendes OC (2016). Implicações do Plano de Ações Articuladas na formação docente e desempenho escolar – o caso do Pará. *RBP/AE* 32(1): 089 - 110.
- Candau VMF (1996). *Formação continuada de professores: tendências atuais*. In: Reali A, Mizukami MGN. *Formação de professores: tendências atuais*. São Carlos: *EdUFSCar*, 139-165.
- Brasil (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Belém, Secretaria Municipal de Educação (1997). *Projeto político pedagógico: um olhar que ressignifique a educação municipal*. I Fórum de Educação da Rede Municipal de Belém.
- Belém, Secretaria Municipal de Educação (2012). *Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II: rede municipal de Belém*. Belém: Secretaria Municipal de Educação.

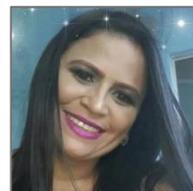
- Gasparelo RRS, Schneckenberg M (2017). Formação Continuada de Professores: Racionalidade Técnica Versus Desenvolvimento Profissional. *RPGE– Revista on line de Política e Gestão Educacional*, 21(2): 1119-1134. DOI:10.22633/rpge.v21.n.esp2.2017.10185
- Gatti BA (2008). Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
- Gatti BA (2012). A construção metodológica da pesquisa em educação: Desafios. *RBPAAE*, 28(1): 13-34.
- Garcia C (1999). *Formação de professores: Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Huberman M (2000). *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: Nóvoa A (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 31-61.
- Lelis I (2012). O trabalho docente na escola de massa: desafios e perspectivas. *Sociologias*, Porto Alegre, 152-174.
- Paula SG (2009). Formação continuada de professores: perspectivas atuais. *Belo Horizonte Univ. Fumec*. 6(6): 65-86.
- Pereira JED (2010). Formação continuada de professores. In: Oliveira DA, Duarte AMC, Vieira LMF. *Dicionário Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, CDROM.
- Pérez Gomez A (1998). A função e formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. In: Sacristán JG, Pérez Gomez A (Orgs). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Pimenta SG (2012). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta SG (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Silva AVMS (2016). A Pedagogia Tecniciста e a Organização do Sistema de Ensino Brasileiro. In *Revista HISTEDBR On - line*, 70: 197 - 209. DOI: 10.20396/rho.v16i70.8644737.
- Souza AL, Araújo NVCG (2015). A gestão no contexto das reformas de estado na América Latina: nova gestão pública e impactos na educação. In: *A gestão da educação brasileira*. 31-42.
- Souza DTR (2006). Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, 32(3): 477-492. DOI:10.1590/S1517-97022006000300004.
- Tardif M (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes.
- Veiga IPA (2012). *Didática entre o pensar, o dizer e o vivenciar: a vez e a voz dos alunos*. Ponta Grossa: UEPG. 160p.

Zeichner KM (2008). Uma Análise Crítica Sobre a “Reflexão” como Conceito Estruturante na Formação Docente. *Educação & Sociedade*, 29(103): 535-554.



**ID DAYSE RODRIGUES DOS SANTOS** é mestra em Estudos da Linguagem na Universidade Federal de Goiás-Regional Catalão. Especialista em Tecnologias da Informação e Comunicação na Educação pela Universidade Federal do Rio Grandões e em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Licenciada em Letras Português e Inglês pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões e Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Maria. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - IFPA/Santarém. Membro permanente do Grupo de Pesquisa em Educação do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA) e Grupo de Pesquisa Centro de Estudos em Linguística Aplicada e Educação de Professores de Inglês como Língua Estrangeira (CELEPI), da UFOPA. Revisora do periódico Sede de Ler, da Universidade Federal Fluminense e da Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem - Riel. Participa do Conselho editorial da Pantanal Editora. Atua na área de Letras, com ênfase em Língua Inglesa, desenvolvendo pesquisas principalmente com os seguintes temas: Formação de Professores, Linguística Aplicada, Métodos e estratégias de Ensino e aprendizagem de línguas adicionais, Gêneros Digitais, Análise e desenvolvimento de material didáticos para o ensino de inglês, Literatura Infantil e Juvenil. Coordena o Grupo de Estudos de Gêneros digitais no ensino médio e Proeja. Contato: [dayse.rodrigues@ifpa.edu.br](mailto:dayse.rodrigues@ifpa.edu.br)

**ID NILA LUCIANA VILHENA MADUREIRA** é Mestre em Educação, na área de Formação de Professores, pela Universidade Federal do Pará, UFPA, no Instituto de Educação, ICED. Atualmente é docente nos Cursos Integrados, Subsequentes, de Graduação e Especialização em Ensino de Ciências e Matemática do Instituto Federal do Pará, Campus Santarém. Neste mesmo instituto atua como Chefe do Setor de Ensino e Políticas Educacionais - SEPE. Graduou-se em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará - UEPA. É especialista em Gestão em Educação (UEPA); Em Ensino e Aprendizagem de Língua Portuguesa (UFPA); em Ensino e Aprendizagem em Ciências e Matemática (IEMCI-UFPA); cursa a especialização em Transtorno Do Espectro Autista: Intervenções Multidisciplinares em Contextos Intersetoriais (UEPA). Atua nos Cursos de Licenciatura vinculados ao PARFOR/ IFPA. Publicou os respectivos trabalhos: no livro Formação Continuada de Professores entre Texto e Contexto (2019) o capítulo intitulado: “O Programa Alfamat na Prática Pedagógica de Professores: um estudo sobre a percepção dos professores que atuam nas Escolas Municipais vinculadas à SEMEC - Belém”; XIV Seminário Nacional de Políticas Educacionais e Currículo e III Seminário Internacional de Políticas Públicas Educacionais, Cultura e Formação de Professores (2019), o resumo expandido que abordou o “Panorama Atual Acerca do Debate sobre a Formação de Professores no Brasil”; 39ª Reunião Nacional - ANPED. Ocorrido na UFF - Universidade Federal Fluminense - Niterói - Rio de Janeiro (2019), o artigo sobre “A Formação Continuada de Professores no Ensino Fundamental: Um Estudo Sobre a Percepção dos Professores dos Projetos Expertise e Alfamat Em Belém”; I Seminário de Políticas Públicas Educacionais do Marajó: as metas do PNE e a realidade marajoara (2017), o resumo expandido sobre: “FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o que diz a produção científica sobre o tema?”. Contato: [nila.madureira@ifpa.edu.br](mailto:nila.madureira@ifpa.edu.br)



ISBN 978-659912081-7



9

786599

120817

Pantanal Editora

Rua Abaete, 83, Sala B, Centro. CEP: 78690-000

Nova Xavantina – Mato Grosso – Brasil

Telefone (66) 99682-4165 (Whatsapp)

<https://www.editorapantanal.com.br>

[contato@editorapantanal.com.br](mailto:contato@editorapantanal.com.br)