

## Desenvolvimento profissional docente: possibilidades de interação universidade e escola na região do Tapajós

Teacher professional development: possibilities of university and school interaction in the Tapajós region

Alessandra Neves Silva<sup>1</sup>  
Erivelton Beniti<sup>2</sup>  
Solange Helena Ximenes-Rocha<sup>3</sup>

88

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo analisar o desenvolvimento profissional de professores (DPD) no âmbito das políticas públicas implementadas na Região de Integração do Tapajós. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da Capes utilizando descritores como “Políticas públicas e município de Itaituba” no banco de dados da Universidade Federal do Oeste do Pará, do Centro Universitário do Estado do Pará e da Universidade Estadual do Pará. A partir da busca, foram encontradas 30 (trinta) pesquisas entre teses e dissertações. Entre os achados, foram selecionados os trabalhos de Santos (2018) e Sousa (2018). O resultado não evidenciou políticas implementadas com foco no desenvolvimento profissional contínuo de professores. Todavia, verificaram-se possibilidades e ressignificações nas políticas educacionais com vistas à interação entre universidade e escola.

**Palavras-chaves:** Desenvolvimento profissional de professores. Interação universidade e escola. Políticas educacionais. Região de Integração do Tapajós.

**Abstract:** This article aims to analyze the professional development of teachers (DPD) within the scope of public policies implemented in the Tapajós Integration Region. For this, a literature review was carried out in the Bank of Theses and Dissertations of Capes using descriptors such as "Public policies and the municipality of Itaituba" in the database of the Federal University

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação no Programa de Pós-graduação na Amazônia (PGEDA) pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Professora Escolar pela Secretaria municipal de Educação de Itaituba/Pará (SEMED) e Especialista em educação pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA). E-mail: alessa.nevessitb@gmail.com

<sup>2</sup> Mestrando em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa), Professor Escolar pela Secretaria municipal de Educação de Itaituba/Pará (SEMED) e Especialista em educação pela Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA). E-mail: benitiitbpa@gmail.com

<sup>3</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, atualmente é professora associada da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). E-mail: solange.rocha@ufopa.edu.br

Recebido em 05/07/2023

Aprovado em: 08/08/2023

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



of Western Pará, the University Center of the State of Pará and the University State of Pará. From the search, 30 (thirty) researches were found between theses and dissertations. Among the findings, the works by Santos (2018) and Sousa (2018) were selected. The result did not show implemented policies focused on the continuous professional development of teachers. However, there were possibilities and resignifications in educational policies with a view to the interaction between university and school.

**Keywords:** Professional development of teachers. Interaction University and school. Educational policies. Tapajós Integration Region.

## Introdução

Ao longo de quatro décadas, a formação de professores passou por mudanças paradigmáticas, porém o modelo formativo permanece inalterado. Apesar de os documentos oficiais promulgarem uma formação docente articulada com as práticas escolares, ainda predomina um modelo de formação tecnicista nas licenciaturas (AZEVEDO *et al*, 2012). É nesse sentido que os autores apontam a necessidade de “pensar a formação de dentro da profissão, organizá-la a partir de programas de desenvolvimento profissional docente e reconstrução do espaço acadêmico de formação, articulando-a ao debate sociopolítico da educação” (AZEVEDO *et al*, 2012, p. 1020).

Os textos de Hage, Silva e Costa (2020) e Vasconcelos e Albardo (2020) apontam como pressupostos dos modelos transformativos e formativos a interligação dos saberes sociais e o reconhecimento identitário com os conhecimentos científicos nos processos formativos. Azevedo *et al*. (2012) enfatizam que precisamos repensar os modelos de formação baseados na racionalidade técnica, promover a articulação entre teoria e prática, com quebra de barreiras científicas e ideológicas.

Compreendemos o desenvolvimento profissional de professores como um processo contínuo de reflexão e de articulação entre a formação inicial e a formação continuada durante toda a vida (GARCIA,1999; MIZUKAMI, 2002). Todavia, a problemática sobre os contextos que favorecem esse desenvolvimento profissional decorre da descontinuidade de programas de formação e de ausências de políticas que fortaleçam o coletivo de docentes e da equipe gestora das escolas (GATTI *et al*. 2019).

O presente artigo integra um projeto em andamento vinculado ao projeto de pesquisa “Desenvolvimento profissional de professores em contexto colaboração universidade-escola em Itaituba-PA”, que visa a analisar as políticas públicas de desenvolvimento profissional de professores implementadas na Região de Integração do Tapajós. Tal discussão se dará em torno

do desenvolvimento profissional docente (DPD) tanto relacionado às políticas públicas educacionais quanto às práticas desenvolvidas no campo da pesquisa educacional e estudos realizados pelo Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de professores na Amazônia paraense (FORMAZON) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA).

Colares (2011) ressalta a importância das singularidades e das questões específicas; a complexidade da vasta territorialidade, tanto em relação ao espaço em construção quanto à composição humana, trazendo advertências quanto ao cuidado para não tomar a parte pelo todo, e sim incluir a pluralidade humana amazônica e sua distribuição pelo vasto e diferenciado território da região. E, finalmente, o diálogo com o já existente, sobre produzir coletivamente, lançar mão de resultados de outros estudos em diversos campos do conhecimento.

O enquadramento metodológico teve como base a revisão de literatura no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando descritores como “Políticas públicas e município de Itaituba” no banco de dados da Universidade Federal do Oeste do Pará, do Centro Universitário do Estado do Pará e da Universidade Estadual do Pará. A partir da busca, foram encontradas 30 (trinta) pesquisas entre teses e dissertações. Entre os achados, foram selecionados os trabalhos de Santos (2018) e Sousa (2018) para análise no presente estudo. O trabalho de Santos (2018) tem como título “As políticas educacionais implementadas pela Secretaria municipal de Educação de Itaituba/PA de 1997-2016”, e o trabalho de Sousa (2019) é sobre a “Carreira e Remuneração do Magistério Público do município de Itaituba-Pará, a partir da Política de Fundos e do PSPN: disputas, avanços e recuos”.

O artigo está composto da seguinte forma: a introdução do estudo, a apresentação de perspectivas de desenvolvimento profissional docente e a articulação entre universidade e escola; o contexto e a formação de professores no campo das políticas educacionais nacionais e região do Tapajós. Por fim, as considerações finais, abordando possibilidades e ressignificações nas políticas educacionais como um campo profícuo para implementação de um projeto que vise à interação entre universidade e escola, a qual poderá ser realizada com a iniciativa da própria gestão da escola ou da própria Secretaria Municipal de Educação por meio de parcerias.

## **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE (DPD) E EXPERIÊNCIAS COLABORATIVAS**

Os estudos voltados para a formação inicial e continuada de professores buscam sentidos e significações sobre o professor constituir-se pessoal e profissionalmente nas políticas e contextos escolares. No entanto, assumir o conceito de processo de aprendizagem e desenvolvimento de professores em vez do conceito de formação implica reconhecer as acepções apropriadas tanto pelas políticas públicas quanto pela literatura educacional (FIORENTINI, CRECCI, 2013).

Fiorentini e Crecci (2013) apresentam dois termos para a formação de professores: a *forma-ação* profissional e o desenvolvimento profissional docente (DPD):

O termo “forma-ação” profissional denota **uma ação de formar ou de dar forma a algo ou a alguém**. Essa ação de formar – sobretudo, na formação inicial – tende a ser um movimento de “fora para dentro”. O formador exerce uma ação que supõe necessária para que o aluno adquira uma forma esperada pelas instituições ou pela sociedade, para atuar em um campo profissional. **O DPD remete também ao processo ou movimento de transformação dos sujeitos** dentro de um campo profissional específico. Nesse sentido, o termo desenvolvimento profissional (DP) tende a ser associado ao processo de constituição do sujeito, dentro de um campo específico. Um processo, portanto, de vir a ser, de transformar-se ao longo do tempo ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI; CRECCI, 2013, p. 12-13).

Enquanto o termo **forma-ação** refere-se a uma ação direcionada para os professores no intuito de formá-lo e moldá-lo, o conceito de **desenvolvimento profissional de professores** associa-se ao movimento de transformação do sujeito ao longo do tempo, dentro de um campo profissional específico ou a partir de uma ação formativa (FIORENTINI; CRECCI, 2013).

Cochran-Smith (2012) faz referência sobre o fato de que atualmente os professores passaram a pensar em aprender a ensinar como algo que acontece ao longo do tempo e não apenas em um único período de tempo. Para a pesquisadora, “aprender a ensinar é um *processo* e não um *evento*” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 109). Nessa mesma linha, segue dizendo que “cada vez mais, a escola tem incentivado e (às vezes exigido) dos professores que *trabalhem juntos*, em comunidades de aprendizagem contínua, a fim de olharem de perto para a sua própria prática e, assim, possam melhorar o seu trabalho” (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 109, grifo nosso).

Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018), com base em Fiorentini (2014), por meio da análise do livro *Cartografias do trabalho docente*, aponta uma mudança epistemológica no processo de formação docente:

os professores foram ali concebidos como **produtores de conhecimentos profissionais na** (e a partir da) prática, ao exercer a docência e enfrentar seus

desafios. *Cartografias* aponta ainda uma mudança paradigmática do processo de formação docente, já que se propõe a pensar a formação e o desenvolvimento profissional a partir da reflexão e da pesquisa sobre a prática de sala de aula. Ao invés de treinamentos e cursos de colonização da prática docente, **discute-se a possibilidade de constituir grupos de estudo para refletir e investigar a prática de ensinar e aprender.** (XIMENES-ROCHA, 2018, p. 271)

Ximenes Rocha e Fiorentini (2018) apontam a reflexão e a investigação como possibilidades de constituição de grupo colaborativos. A relação universidade e escola constitui um contexto qualificado para as interações que, dependendo do nível, proporcionam o sucesso das reflexões sobre a prática e a conscientização daqueles que participam, promovendo o desenvolvimento profissional docente.

Andrade (2019), ao investigar a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola, reflete sobre a construção da aproximação e a relação entre universidade-escola a partir da perspectiva colaborativa, cujo lócus foi o Grupo de Estudo e Pesquisa Formação de Professores – Formazon. Essa compreensão ocorreu a partir dos encontros aos sábados, realizados pelo grupo na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. A pesquisa evidenciou que o grupo colaborativo se tornou catalisador do desenvolvimento profissional, à medida que os professores se tornaram protagonistas desse processo de gestão das aprendizagens realizadas na escola. Além disso, atuou como incentivo à coletividade e à produção investigativa. Tais resultados coadunam com o processo de desenvolvimento profissional, quando revelados por Fiorentini e Crecci (2013) ao fazerem referência à transformação do sujeito durante o processo de participação em contextos colaborativos.

Castro (2018) investigou o desenvolvimento profissional por meio da colaboração entre um projeto institucional da Universidade Federal do Oeste do Pará, ligado ao Programa Novos Talentos/CAPES e uma escola pública estadual do município de Santarém-Pará. Na busca pela construção de práticas de formação em contextos que emergem dos professores em processo de desenvolvimento profissional contínuo, formou-se um grupo colaborativo de estudo na escola onde realizava estudo-formação sobre políticas educacionais e projetos integradores para iniciação científica. Um dos fatores que mobilizou essa aproximação no processo de constituição de parceria e criação do grupo de estudos e pesquisa na escola foram os interesses e necessidades da instituição escolar, os elementos das políticas educacionais e as convergências entre a escola e a universidade.

Ximenes-Rocha e Fiorentini (2018) abordam, em seus estudos, a transformação de comunidades endógenas, que são aquelas “fechadas em suas ‘torres de marfim’ e sem muito

espaço para receber influências externas. Isto provoca o engessamento e a pouca circulação de pessoas e de ideias no interior da comunidade” (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018, p. 101) em uma comunidade situada como um lugar emergente de desenvolvimento profissional docente, lugar de colaboração e transformação daqueles que dela participam (XIMENES-ROCHA; FIORENTINI, 2018).

Silva (2019), em sua pesquisa, mostrou que é possível a constituição de um grupo baseado na interlocução entre professores e universidade. Um contexto de colaboração mesmo tendo seus desafios. Isso porque eleva o papel da liderança, o processo de construção colaborativa, a motivação e a postura investigativa. Porém um dos achados que chamaram a atenção está relacionado à necessidade de ampliação da postura investigativa relacionada à produção escrita com base nas pesquisas científicas.

Considerando que a escola é um campo profícuo para esse estudo, consideramos que os projetos científicos desenvolvidos na escola dentro de um grupo colaborativo pode ser um potencial para o desenvolvimento profissional dos professores. O Formazon, em parceria com o CNPq, desenvolve o projeto de pesquisa “Formação contínua em colaboração universidade-escola: perspectiva de investigação no contexto amazônico (Chamada CNPq/MCTI/FNDCT Nº 18/2021)” e os projetos de extensão “Formação científica em tecnologias digitais: ações em colaboração universidade-escola (Edital PROCCE Nº 003/2022) e Formação contínua em colaboração universidade-escola: políticas educacionais e abordagens de ensino (Edital PROCCE Nº 003/2022)”.

Essa *expertise* realizada através dos projetos de pesquisa e de extensão possibilita perspectivas de interação promissoras com foco no potencial formativo a partir do contexto entre a universidade e escola. A relevância deste estudo consiste em apresentar uma alternativa de formação de professores que tenha como base o desenvolvimento contínuo a partir de um contexto colaborativo, reflexivo e investigativo no município de Itaituba, região de integração do Tapajós.

## AMAZÔNIA, O CONTEXTO REGIONAL DE INTEGRAÇÃO DO TAPAJÓS

Compreender a Amazônia e suas singularidades de modo articulado à sua diversidade e aos contextos mais amplos é um fator fundamental para a divulgação do conhecimento (COLARES; COLARES, 2016). Os aspectos da sociobiodiversidade da Amazônia, especificamente da região da Integração do Tapajós, município de Itaituba e o contexto educacional da região revelam as dimensões e os desafios para efetivar um processo de

desenvolvimento profissional docente na interação universidade e escola. Como afirmam os autores:

Conhecer o processo de formação dos povos da Amazônia é também imprescindível para entendermos nossa história, para que não haja dúvidas de que as desigualdades não decorrem de fatores naturais e para identificarmos perspectivas de superação de problemas que afligem tanto a indivíduos isoladamente quanto, principalmente, a estes tomados em sua coletividade. O esforço de síntese que faço leva em conta, pelo menos, três aspectos: as características geográficas e ecológicas, influenciando nas formas de ocupação humana; a continuidade da presença humana na região, que remonta há mais de 12 mil anos e se combina com rupturas e descontinuidades dos padrões e processos de ocupação – a maior das quais, sem dúvida, inaugurou-se com a chegada dos europeus, no século XVI; e a presença de povos oriundos de países europeus e de outras nacionalidades. (COLARES, 2022, p. 15)

A Amazônia, região na qual desenvolvemos esta pesquisa, é a região que concentra a maior biodiversidade do planeta, destacando-se por sua imensa riqueza em fauna e flora. O bioma envolve tanto os sete estados da federação nacional, a saber: Acre, Amazonas, Amapá, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins, como também o território internacional com nove países sul-americanos, entre eles, Brasil, Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru, Suriname, Venezuela e, ainda, a Guiana Francesa. Reconhecida como Amazônia legal, compreende uma área de 5.015.067,86 km<sup>2</sup>, correspondendo a cerca de 58,9% do território brasileiro, totalizando 772 municípios, sendo 450 deles na região Norte (IBGE, 2022).

A região Norte é a maior entre as cinco regiões, cobrindo cerca de 45,25% do território brasileiro, formada por sete estados, sendo estes: Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins. Todavia tem o segundo menor índice de desenvolvimento humano (IDH), perdendo apenas para o Nordeste. O estado do Pará, atualmente, é dividido em seis mesorregiões amplamente situadas em regiões geográficas intermediárias e imediatas, as quais são: Mesorregião do Baixo Amazonas, Mesorregião do Marajó, Mesorregião da Metropolitana de Belém, Mesorregião do Nordeste Paraense, Mesorregião do Sudoeste paraense e Mesorregião do Sudeste Paraense (IBGE, 2022).

A Região de Integração (RI) do Tapajós é composta por seis municípios referentes à Mesorregião do Sudoeste Paraense, a saber: Aveiro, Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso, Rurópolis e Trairão. Localizada na Região Sudoeste do Pará, a região do Tapajós faz divisa com as rodovias BR-163 (Rodovia Cuiabá – Santarém), BR-230 (Rodovia Transamazônica) e pelo Rio Tapajós, perfazendo uma área total de 189,61 mil quilômetros quadrados, que

representam 15% do território paraense, com um total de 244.492 mil habitantes, ao que equivale a 3% da população do estado do Pará.

Dentro dessa Região de Integração do Tapajós, destaca-se o município de Itaituba, localizado no Estado do Pará, localizado na Amazônia nacional, na região Norte, pertencente à mesorregião do sudoeste paraense, sendo o 14º município mais populoso do estado e um dos principais centros econômicos do oeste paraense. Também possui uma população estimada em torno de 101.541 habitantes, perfazendo um total de 1,57 de habitantes por quilômetros quadrados. No *ranking* da área da unidade territorial do estado do Pará, o município ocupa o quinto lugar com 62.042,472 km<sup>2</sup> e o décimo terceiro do Brasil (IBGE, 2022).

O contexto histórico do município de Itaituba está relacionado à conquista pelos portugueses do Rio Tapajós. Devido aos conflitos dos portugueses com os holandeses, franceses e ingleses no estuário do rio Amazonas, os quais ameaçavam a dominação, foi fundada a capitania do Pará, cuja primeira expedição foi comandada pelo capitão Pedro Teixeira em 1626, o qual retornou ao Tapajós, em 1639, acompanhado pelos Jesuítas que instalaram diversas aldeias. De acordo com Santos (2018), datam desse mesmo período da chegada dos jesuítas as primeiras instruções no município de Itaituba com características similares a que estava sendo desenvolvida em todo estado do Pará (SOUSA, 2019; IBGE, 2022). Assim, ocorria

uma instrução caracteristicamente catequética, estritamente ligada com as questões mercantilistas de exploração da área, bastante rica em recursos naturais. De acordo com os relatos de Tavares (1876), a instrução pública iniciou-se em Itaituba ainda no período republicano. Havia na Vila duas escolas, uma para alunos do sexo masculino, criada pela portaria de 21 de dezembro de 1862 e outra para alunos do sexo feminino, por ato de 05 de janeiro de 1871. (SANTOS, 2018, p. 104)

Na administração do governador e capitão general Francisco Xavier de Mendonça Furtado, deu-se cabo ao afastamento dos jesuítas da direção das aldeias fundadas na zona do Tapajós e elevou à categoria de Vila, denominada Santarém da Aldeia dos Tapajós. Com esse ato, o vale do Rio Tapajós ficou sob o domínio do Grão-Pará. Mas a história não apresenta uma data específica de fundação, porém os documentos históricos encontrados relatam que, em 1812, o lugar de Itaituba já existia, pois foi mencionado na relação de viagem de Miguel João de Castro, no rio Tapajós, centro de exploração e comércio de especiarias do Tapajós (IBGE, 2021).

Na esfera municipal destacamos que as escolas municipais se concentram em sua maior parte na área rural, em torno de 65% (sessenta e cinco por cento). “Em 2017, por exemplo,

das 121 unidades de ensino, 81 delas são localizadas no campo e apenas 40 na área urbana. Esse fato está relacionado à dispersão populacional em um território extenso e, portanto, com baixa densidade demográfica” (SOUSA, 2019, p. 121). Entretanto, houve diminuição no número de matrícula nas escolas do campo. Santos (2018) informa que uma das explicações diz respeito à urbanização e a construção de casas do governo. Também explica que:

é importante destacar que a educação no campo é uma das mais desafiadoras para o município, por diversos fatores, destacados pela Coordenação, que são problemas frequentes nas escolas da zona rural: falta de energia elétrica; falta de água; a inexistência de sala para o funcionamento do AEE; capacitação para professores para educação especial; difícil acesso à escola; distância da família no processo ensino aprendizagem do aluno; falta da merenda escolar para todos os dias letivos; a estrutura física da escola inadequada; evasão escolar e dificuldade de aprendizagem e outros (PPP, 2015-2017, p. 19). Segundo relatos da Coordenação, essas dificuldades não são atuais, é uma realidade antiga e não superada da zona rural. (SANTOS, 2018, p. 104)

Atualmente, o município atende a educação infantil e o ensino fundamental com 22.951 (vinte e dois mil e novecentos e cinquenta e um) alunos entre aqueles matriculados na pré-escola, nas séries iniciais e finais do ensino fundamental, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

Os dados referentes ao ano de 2020 comprovam que o Brasil possui 1.895.486 docentes com nível superior completo, correspondendo (86,6%) do total. Desse total, temos aproximadamente 13,4% que não possuem o nível superior. No Estado do Pará, o nível de professores com titulação superior aumentou consideravelmente de 60,5% para 80,4%, todavia, o nível de professores formados na área específica que está lecionando corresponde somente à metade do total de professores, perfazendo um total 51,4%. Esses dados revelam-se com maior ênfase no ensino fundamental maior (OBSERVATÓRIO DO PNE/2022).

As reformulações na legislação educacional têm buscado democratizar o acesso ao nível superior através de progressivas extensões de oportunidades para o ingresso no nível superior tanto de forma presencial como à distância. A partir da LDB, a formação mínima admitida para a atuação nos primeiros cinco anos do ensino fundamental é a de nível médio na modalidade normal e para os demais níveis de ensino somente com formação em nível superior (BRASIL, 1996). O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/2014, de 25 de junho de 2014<sup>4</sup>, institui a criação de uma política Nacional de Formação

dos profissionais da educação, garantindo na Meta 15 que até o ano de 2024 todos os professores da Educação Básica possuam Educação Superior obtida em curso de Licenciatura na área de conhecimento em que atuam (BRASIL, 2014).

De acordo com Sousa (2019), no município de Itaituba, a capacitação dos professores leigos iniciou no ano de 1997, a partir do financiamento do Fundef e do Fundeb através da Lei nº 9.394/1996, esta regulamentou, em seu artigo 9º, que, nos primeiros cinco anos, poderiam ser utilizados 60% dos recursos para a formação dos professores leigos. Em cumprimento a esse dispositivo, o Projeto Gavião I atendia aos professores que não tinham o fundamental e o Gavião II habilitava para o Curso Magistério, ambos recebiam o apoio da UFPA e da UEPA, todos financiados pelo Governo. A pesquisadora afirma que o total de professores leigos diminuiu no período de 1997 a 2017, mas, apesar da “implementação dos cursos financiados pelo Fundef, Projeto Gavião, PARFOR e outras políticas de incentivo à formação de professores do magistério local, ainda persistiam na rede municipal, professores apenas com o Ensino Fundamental como formação” (SOUSA, 2019, p. 121). Nessa mesma linha, Santos (2018) avaliou que:

Os dados do censo do MEC, do período de 2007 a 2015 revelam que o município conseguiu reduzir o número de professores que atuavam sem a licenciatura. No período apresentado, em média, 25 docentes ainda não possuíam o curso de licenciatura. No entanto, os dados são apenas de professores com curso superior, o que nos leva a concluir que, em 2015, em média, 40% dos docentes ainda estão atuando somente com o ensino médio. Um número bastante elevado, portanto, justificando a preocupação da secretaria com as formações continuadas. Outra hipótese pode ser a falta de atualização dos dados no censo. (SANTOS, 2018, p.177)

Atualmente, o contexto da região do Tapajós demonstra que os resultados relacionados aos professores com nível superior compatível com a área específica em que lecionam, estão abaixo do resultado do Estado do Pará cujo total é de 41%, como consta na tabela 2 abaixo:

**Tabela 2: Proporção de docências com professores que possuem formação superior compatível com a área de conhecimento em que lecionam na Educação Básica na região de Integração do Tapajós.**

REGIÃO DE INTEGRAÇÃO DO TAPAJÓS	NÍVEL SUPERIOR COMPATÍVEL COM A ÁREA DE CONHECIMENTO QUE LECIONAM
AVEIRO	13,7%
ITAITUBA	38,9%
JACAREACANGA	15,1%
NOVO PROGRESSO	33,5%
RURÓPOLIS	35,9%
TRAIRÃO	33,4%

Fonte: INEP (2018) [http://simec.mec.gov.br/pde/grafico\\_pne.php](http://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php)

Esses dados não são diferentes dos dados nacionais e regionais que apresentam resultados ainda precários em relação à formação de professores. De acordo com Vasconcelos e Albarado (2020), “até os anos de 1980, a maioria dos professores que trabalhavam nos territórios rurais do Amazonas eram leigos não tinham formação específica no Ensino Médio (por meio do Magistério, cursado no antigo Segundo Grau), nem na licenciatura” (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020, p. 14). Mesmo com a exigência da LDB em relação à graduação para o exercício da docência na educação básica, na prática, essa demanda ainda caminha timidamente, porém com grande manifestação dos movimentos sociais que lutam por políticas voltadas para os professores do campo (VASCONCELOS; ALBARADO, 2020).

### **DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE: PESQUISAS E POLÍTICAS NA AMAZÔNIA TAPAJÔNICA**

Elencamos duas pesquisas em uma investigação específica, a fim de compreendermos o contexto das políticas relacionadas à formação de professores na Região de Integração do Tapajós – município de Itaituba-Pará. A pesquisa de Sousa (2019) elegeu como fontes documentais para analisar a carreira e a remuneração as legislações municipais: Lei Municipal nº 1.578/1998, Lei Municipal nº 1.833/2006 e a Lei Municipal nº 2.485/2012, as quais foram precedidas de comparações a partir de alguns indicadores como composição da jornada e incentivo à qualificação profissional, dentre outras categorias.

Na década de 1990, o Fundef instituiu a Lei Municipal nº 15.578/98 PCCR, para o Grupo Ocupacional do Magistério da Educação Básica, concedendo licença para o aprimoramento profissional, a qual, apesar de estar contida no Regime Jurídico Único do Magistério, não especificava o tipo de formação, se inicial ou continuada (SOUSA, 2018).

A Lei Municipal nº 1.816/2006 assegurou aos professores do município de Itaituba a licença remunerada para fins de aprimoramento profissional em nível de pós-graduação, “em cursos de mestrado e doutorado remunerada como incentivos à formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, com possibilidade de prosseguir do mestrado para doutorado, sem interrupção entre ambos os cursos” (SOUSA, 2019, p. 151).

Apesar da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) trazer, em seu Título VI, uma parte direcionada somente aos profissionais da educação, especificamente no artigo 67, inciso II, em que prescreve o aperfeiçoamento profissional continuado como uma obrigação dos poderes públicos, propondo o licenciamento remunerado para esse fim e, no

inciso V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação incluído na carga horária de trabalho (BRASIL, 1996), somente após uma década de ser prescrita na legislação a formação contínua, é que o município de Itaituba fez valer o direito dos professores.

Nessa mesma linha, a aprovação da Lei Municipal nº 2.485/2012 estabelece incentivos para a formação em serviço, sendo 20% de vantagem para a primeira licenciatura (formação inicial) e a licença remunerada para os cursos de mestrado e doutorado (formação continuada). Todavia, tanto na Lei Municipal nº 1.578/98 quanto na Lei Municipal nº 1.816/2006, a composição da jornada de trabalho se dava apenas pela Regência de Classe, 100 horas ou 200 horas, e a hora-atividade, equivalente a 25%, dava-se através de vantagens remuneratórias integradas com o pagamento total (SOUSA, 2019).

Considerando que a hora-atividade estava instituída na lei, mas não era cumprida pelos professores, destacamos que a Lei do Piso Salarial nº 11.738/08 foi fundamental para que os professores lutassem para a sua concretização e sua efetivação através da Lei Municipal nº 2.485/2012. Sendo assim, a disponibilidade para hora-atividade será para o planejamento, a participação na formulação e reformulação do projeto pedagógico da escola, o acompanhamento dos alunos, visitas, desenvolvimento de plano de aula e a outras atividades correlatas às atividades realizadas pelo professor.

A lei do piso regulamenta, além da remuneração salarial para que os profissionais recebam de forma igualitária, a qualificação do tempo do professor, criando condições para a formação contínua ao determinar, em seu parágrafo 4º do artigo 2º, que 1/3 (um terço) da jornada de trabalho seja reservado a estudos, planejamento e avaliação e ainda incluído na carga horária de trabalho. Esse direito constitui-se um direito fundamental para a motivação dos professores participarem de planejamentos individuais e coletivos, pois é imprescindível a disponibilidade de tempo nesse processo.

A LDB prevê no artigo 67, um tempo destinado para o planejamento incluído na carga horária de trabalho. Esse tempo seria a hora-atividade, um percentual da carga horária destinada para os professores realizarem o planejamento, participar de reuniões pedagógicas, corrigir provas, fazer pesquisas, atender pais e alunos e, assim, realizar o seu aperfeiçoamento continuado. Além disso, a “Lei Municipal nº 2.485/2012, em seu artigo 56, define que a composição da jornada de trabalho seja de 2/3 (dois terços) para o desempenho das atividades de interação com educandos e 1/3 (um terço) da carga horária total seja destinado à hora-atividade” (SOUSA, 2019, p. 148). A partir dessa regulamentação, podemos observar a

perspectiva de valorização do professor no município, conforme a Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reconhecendo esse tempo para o planejamento.

O Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) também assegura o direito de formação continuada de professores ao ampliar o reconhecimento da formação dos profissionais da educação em sua meta 16 – “Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação *lato e stricto sensu* e garantir a todos formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2014). As estratégias tratam da construção de uma política de formação contínua de professores, tanto para leigos como para atuantes, a qual seja planejada em regime de colaboração envolvendo as instituições públicas de educação superior com as políticas dos estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Santos (2018) expõe que, durante o período de 2005 a 2016, as coordenações da Secretaria Municipal de Educação, desenvolveram ações de formação continuada em todos os níveis e modalidade a partir de encontros, seminários, minicursos, oficinas e palestras estabelecidos pelo Governo Federal ou por criação dos próprios coordenadores que realizam em parceria com alguma instituição, porém não encontrou documentos comprobatórios de que as formações realizadas tivessem sido eficazes na prática da sala de aula junto aos professores. Nas ações formativas, também não foram percebidos nenhum projeto de formação contínua em colaboração entre a UFOPA e a SEMED.

A legislação educacional em seu artigo 61, inciso I, preconiza a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; e, no inciso II, aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras, articulação entre as abordagens teóricas e vivências práticas. Esses aspectos legislativos vêm potencializar o desenvolvimento de professores como princípio pedagógico essencial para o exercício e aprimoramento docente, a articulação entre graduação e pós-graduação e entre pesquisa e extensão.

### Considerações finais

O estudo sobre as políticas de formação de professores na região de Integração do Tapajós não evidenciou nenhuma implementação de desenvolvimento profissional contínuo no município de Itaituba. Mas, em relação à historicidade das políticas de valorização docente que favoreceram o desenvolvimento profissional docente no município de Itaituba, através dos

estudos de Santos (2018) e Sousa (2019), percebemos que a política de fundos, como Fundef e Fundeb, foi basilar para incentivar a formação inicial e continuada dos professores, influenciando sobretudo os planos de cargos e carreiras municipais ao longo dos anos (Lei nº 1.578/1998; Lei nº 1.816/2006 e a Lei nº 2.485/2012). Contudo, um grande desafio importante para o desenvolvimento profissional dos educadores do município de Itaituba consiste em uma atuação que promova resultados consistentes na prática educacional, fator não verificado nas pesquisas.

O intuito é que esse tempo implementado pela política educacional, o qual prevê planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho para os professores não seja utilizado apenas com oficinas, palestras e *workshops* de forma descontínua com base em eventos formativos aligeirados e apoiados na racionalidade técnica (MIZUKAMI, 2002), mas que sejam criadas as condições favoráveis para o professor investir em sua formação a partir de um espaço de estudo e reflexão coletiva e contínua, através da socialização e compartilhamento de ideias. Para tanto, apontamos a criação de uma comunidade colaborativa como um caminho potencializador desse desenvolvimento profissional dos professores no município de Itaituba, especialmente em uma escola pública da cidade em estudo. Esperamos que esse estudo desperte o fomento de parcerias entre universidade e escola e outros estudos sobre a formação contínua tanto nos âmbitos regional, nacional e internacional.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Ana Hiarley Silva. **O Formazon e a constituição de espaços colaborativos na relação universidade-escola** 11/12/2019 127 f. Mestrado em educação instituição de ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém.

AZEVEDO, Rosa Oliveira Marins; GHEDIN, Evandro; SILVA-FORSBERG, Maria Clara; GONZAGA, Amarildo Menezes. Formação inicial de professores da educação básica no Brasil: trajetória e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 12, n. 37, p. 997-1026, set./dez. 2012. <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189124308021.pdf>

BRASIL. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: junho de 2022.

BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11738.htm). Acesso em: setembro de 2022. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun.

CASTRO, Cláudia. Silva. **Movimentos e processos de desenvolvimento profissional contínuo na relação escola-universidade-escola: análise de uma prática realizada no Oeste do Pará.** [Tese] Belém, 2018.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. LYTLE, S. L. Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. **Review of Research in Education.** Washington, v. 24, p. 249-305, 1999.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. A tale of two teachers: Learning of teach over time. Kappa Delta Pi Record, Indianápolis, vol. 48, 3, p. 108-122, july-sept, 2012.

COLARES, Anselmo Alencar. História da educação na Amazônia. Questões de natureza teórico-metodológicas: críticas e proposições. Revista HISTEDBR Online, Campinas, SP, v. 11, n. 43e, p. 187–202, 2012.

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639960>

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Amazônia: o universal e o singular. In: COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. (org.). **Educação e realidade amazônica.** Uberlândia: Navegando Publicações, 2016. p. 11 a 23.

COLARES, Anselmo Alencar; Conferência - A inserção da Amazônia no modo de produção hegemônico e no projeto educacional da modernidade. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 12, p. 01 - 54, e022043, 2022.

FIORENTINI, Dario.; CRECCI, Vanessa. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Revista Brasileira de Pesquisa sobre formação docente**, Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

GARCIA, Carlos. Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa.** Portugal: Porto Editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina et al. **Professores do Brasil: novos cenários de formação.** Brasília: UNESCO, 2019.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; COSTA, Maria Conceição dos Santos. Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra hegemônicas. **Revista Humanidades e Inovação**, v.7, n.16 –2020. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2949>

**IBGE** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisas: Brasil/Pará/Itaituba/2022 Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/itaituba/panorama>

**INEP** -. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais>

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicolleti. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação.** São Carlos: EdUFSCar, 2002.

SANTOS, Gisele da Silva Lopes dos. **As políticas educacionais implementadas pela Secretaria municipal de Educação de Itaituba/PA de 1997-2016.** 198 f. Mestrado em EDUCAÇÃO Instituição de Ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2018.

SOUSA, Antonia Sueli. **Carreira e Remuneração do Magistério público do município de Itaituba-Pará, a partir da Política de Fundos e do PSPN: disputas, avanços e recuos.** Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; ALBARADO, Edilson da Costa. Educação, formação docente e territorialidades amazônicas. **Revista Espaço Acadêmico** 20(223), 2020, p. 13-23. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/54489>

SILVA, Alessandra Neves. **O desenvolvimento profissional docente em uma comunidade acadêmica colaborativa: uma análise do grupo de estudo e pesquisa Formazon/UFOPA** 253 f. Mestrado em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2019.

XIMENES-ROCHA, Solange. Helena; FIORENTINI, Dario. Formação de professores em comunidades colaborativas no interior da Amazônia. **Educação (UFSM)**, Santa Maria, p. 267-284, maio 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/28842>. Acesso em: maio de 2019.