

LUCIENE MARTINS FERREIRA ROCHA

**A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PROGRAMAS
DA UNIÃO E REPERCUSSÕES NO ÂMBITO MUNICIPAL**

**DOURADOS
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

LUCIENE MARTINS FERREIRA ROCHA

**A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PROGRAMAS
DA UNIÃO E REPERCUSSÕES NO ÂMBITO MUNICIPAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação, na área Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Alaide Maria Zabloski Baruffi.

**DOURADOS
2010**

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFGD

370.71 Rocha, Luciene Martins Ferreira
R672c A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal. / Luciene Martins Ferreira Rocha. – Dourados, MS : UFGD, 2010.
139f.

Orientadora: Profa. Dra. Alaíde Maria Zabloski Baruffi
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Professores - Formação profissional. 2. Educação básica. 3. Política educacional - Brasil. I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Rocha, Luciene Martins Ferreira
Título: **A CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA NOS PROGRAMAS DA
UNIÃO E REPERCUSSÕES NO ÂMBITO MUNICIPAL**

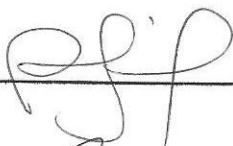
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a Alaíde Maria Zabloski Baruffi.

BANCA EXAMINADORA:

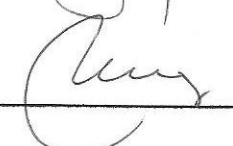
Prof. Dra. Alaíde Maria Zabloski Baruffi – Orientadora
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura:



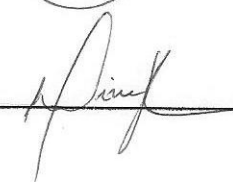
Prof. Dra. Margarita Victoria Rodriguez
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Assinatura:



Prof. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD)

Assinatura:



Dourados, 07 de Maio de 2010

*Dedico este trabalho a meu esposo Kennedy Bianchi Rocha,
Aos filhos Bruna e Túlio
A minha mãe Ana Rita.
E as minhas irmãs Adriana e Marluce
A meu Pai Damásio e meu Irmão Franklin (in memorian).*

AGRADECIMENTOS

À Deus, fonte de força espiritual.

À UFGD, FAED e Coordenadoria do Programa de Pós-Graduação em Educação, pela oportunidade de cursar o mestrado, um sonho antigo.

A Prefeitura Municipal de Educação, a Secretaria de Educação, por garantir o direito a licença para estudo.

Aos professores e colegas da Escola Municipal Professora Efantina de Quadros, com os quais aprendo diariamente a importância do trabalho coletivo.

Ao Grupo GEPGE – “Grupo Estado, Política e Gestão da Educação”, pelas discussões e reflexões valiosas.

Aos professores do Programa, pelas contribuições teóricas.

À Professora Alaíde, pela possibilidade de convívio e trabalho, e pela orientação ética, criteriosa, sensível e tranqüila.

Aos pesquisadores Alaíde, Dirce Nei, Giselle e Marco Antonio; às mestrandas bolsistas, Nataly, Simone e Vanessa; aos mestrandos colaboradores, Andréia e Valter, e aos alunos de iniciação científica, Bruno, Carolina, Eliene, Maria Batista, Milena e Patrícia, que compõem a equipe de pesquisa em rede “Bons resultados no Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos”, no Mato Grosso do Sul, pela realização e transcrição das entrevistas e aplicação dos questionários.

Aos componentes da Banca Examinadora quando da Qualificação: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado, Profa. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas e Profa. Dra. Margarita Victoria Rodriguez.

Aos meus colegas de sala, pelas discussões, contribuições e partilha de conhecimento.

À todos que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse trabalho.

Ao meu esposo, pelo carinho, dedicação e apoio.

Aos meus filhos, pelo amor, afago e afeto, incondicional.

A minha mãe e minhas irmãs, mulheres fortes, pela cumplicidade.

Aos demais familiares, pela presença e apoio em todos os momentos de minha vida.

Obrigada!

RESUMO

É consenso entre educadores que a educação é uma prática social e está fundamentada num conjunto de valores, códigos e signos. Assim, a educação reaparece no debate como responsável pela socialização dos conhecimentos técnicos e científicos historicamente produzidos e pelo desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes requeridas pela vida social e produtiva. Diante disso, reformas curriculares surgem para todos os níveis de ensino com a conseqüente diversificação das atribuições dos professores acompanhada da compreensão do trabalho docente. Um dos caminhos encontrado para a compreensão destas mudanças é o da formação continuada. Políticas Públicas são elaboradas. Esta pesquisa busca responder à seguinte pergunta: que concepção de formação continuada os programas PRALER e Pró-Letramento trazem e que relação se observa entre o Programa PRALER e o Ideb municipal? Tem como objetivos gerais apreender a concepção de formação continuada dos Programas “PRALER” e “Pró-Letramento” e analisar a relação do primeiro com Índices de Desenvolvimento da Educação apresentados por municípios sul-matogrossenses e como objetivos específicos: a) identificar concepções de formação continuada por meio de estudos bibliográficos; b) descrever os programas PRALER e Pró-letramento e analisar a concepção de formação continuada que trazem; c) identificar quais os programas de formação continuada da União foram executados/desenvolvidos no âmbito municipal; d) analisar a relação entre o Programa PRALER e a variação positiva do Ideb municipal entre 2005 e 2007, em municípios selecionados. Para tanto, realizou-se o estudo dentro de uma abordagem qualitativa. O estudo exigiu uma pesquisa bibliográfica, oportunidade em que se buscou informações e conhecimentos prévios acerca do problema, bem como uma análise de documentos com vista a apreensão da concepção de formação continuada trazida pelos Programas em foco. O campo empírico constituiu-se dos cinco municípios sul-matogrossenses que apresentaram maiores Ideb em 2007. Os dados foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas, e corroboradas pelo registro de anotações e gravações da fala, de questionário com questões abertas e fechadas e dos relatórios parciais da pesquisa “Bons Resultados do Ideb: estudos exploratórios dos fatores explicativos”. Os interlocutores da pesquisa contituiram-se dos gestores (secretários de educação e técnicos) responsáveis pela formação continuada nas Secretarias de Educação dos municípios selecionados. Os resultados apontam que nos Programas PRALER e Pro-Letramento a concepção de formação continuada é desenvolvimento profissional, mas, fundamentado na racionalidade prática. O Programa PRALER não teve adesão nos municípios investigados, conseqüentemente não há relação destes com os resultados do IDEB.

Palavras-chave: Formação de Professores, educação básica, política educacional.

ABSTRACT

It's a consensus among educators that education is a social practice and has fundamentals in a group of values, codes and signs. Thus, education reappears in the debate as being responsible for the socialization of historically produced technical and scientific knowledge and for the development of abilities, competences and attitudes required by a social and productive life. Given that, curriculum reforms appear to all the levels of teaching with the consequent diversification of teachers' attributions followed by the comprehension of docent work. One of the ways found to comprehend these changes is the continuous formation. Public Policies appear. This research seeks to answer the following question: what concept of continuous formation of the PRALER and Pró-Letramento programs bring and what relationship is observed between the PRALER Program and the municipal Ideb? It has as its general objectives learning the conception of continuous formation of the "PRALER" and "Pró-Letramento" Programs and analyze the relationship of the first with Education Development Indexes presented by sul-mato-grossense counties and as specific objectives: a) identify concepts of continuous formation through bibliographic studies; b) describe the PRALER and Pró-letramento programs and analyze the concept of continuous formation they bring forth; c) identify which of the Union's continuous formation programs were executed/developed in the municipal ambit; d) analyze the relationship between the PRALER Program and the positive variant of the municipal Ideb between 2005 and 2007, in selected counties. To do so, the study was performed in a qualitative approach. The study demanded a bibliographic research, opportunity in which prior information and knowledge of the problem were researched, as well as an analysis of documents seeking the apprehension of the concept of continuous formation brought by the Programs focused upon. The empiric field was composed of the five sul-mato-grossense counties that displayed greater Ideb values in 2007. The data was obtained through semistructured interviews, and corroborated by registered annotations and speech tapings, questionnaires with open and closed questions and partial reports of the "Good Ideb Results: exploratory studies of the explainable factors" research. The researchers' interlocutors were composed by the managers (education secretaries and technicians) responsible for the continuous formation in the Education Secretaries of the selected counties. The results point out that in the PRALER and Pro-Letrament Programs the concept of continuous formation is professional development, but, base don the practical rationality. The PRALER Program did not have acceptance in the researched counties, therefore there is no relationship between those and the IDEB results.

Keywords: Teacher Formation, basic education, educational policies.

RESUMEM

Es consenso entre educadores que la educación es una práctica social y se basa en un sistema de valores, códigos y signos. Así, la educación reaparece en la discusión como responsable por la socialización de los conocimientos técnicos y científicos históricamente producidos y por el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes requeridas por la vida social y productiva. Ante eso, reformas curriculares surgen para todos los niveles de enseñanza con la consiguiente diversificación de las atribuciones de los profesores acompañada de la comprensión del trabajo docente. Uno de los caminos encontrados para la comprensión de estos cambios es el camino de la formación continuada. Políticas Públicas son elaboradas. Esta investigación busca responder a la siguiente pregunta: ¿qué concepto de formación continuada los programas PRALER y Pro-Letramento traen y qué relación se observa entre el Programa PRALER y el Ideb municipal? Tiene los objetivos generales de aprehender el concepto de formación continuada de los Programas “PRALER” y “Pro-Letramento” y analizar la relación del primero con Índices de Desarrollo de la Educación presentados por municipios sulmatogrossenses y como objetivos específicos: a) identificar conceptos de formación continuada por medio de estudios bibliográficos; b) describir los programas PRALER y Pro-Letramento y analizar el concepto de formación continuada que traen; c) identificar cuales los programas de formación continuada de la Unión han sido ejecutados/desarrollados en el ámbito municipal; d) analizar la relación entre el Programa PRALER y la variación positiva del Ideb municipal entre 2005 y 2007, en municipios seleccionados. Para tanto, se ha realizado el estudio dentro de un enfoque cualitativo. El estudio ha exigido una investigación bibliográfica, oportunidad en que se ha buscado informaciones y conocimientos previos referentes al problema, así como un análisis de documentos con vistas a la aprehensión del concepto de formación continuada traída por los Programas en foco. El campo empírico se ha constituido de los cinco municipios sulmatogrossenses que presentaron mayores Ideb en 2007. Los datos fueron obtenidos a través de entrevistas semi-estructuradas, y corroboradas por el registro de anotaciones y grabaciones del habla, de cuestionario con cuestiones abiertas y cerradas y de los informes parciales de la investigación “Buenos Resultados del Ideb: estudios exploratorios de los factores explicativos”. Los interlocutores de la investigación se han constituidos de los gestores (secretarios de educación y técnicos) responsables por la formación continuada en las Secretarías de Educación de los municipios seleccionados. Los resultados han señalado que en los Programas PRALER y Pro-Letramento el concepto de formación continuada es desarrollo profesional, pero, basado en la racionalidad práctica. El Programa PRALER no tuvo adhesión en los municipios investigados, consecuentemente no hay relación de estos con los resultados del IDEB.

Palabras-clave: Formación de Profesores, educación básica, política educacional.

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 01 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Aparecida do Taboado (2008)	70
Tabela 02 – Número de estabelecimentos da rede municipal de ensino de Aparecida do Taboado (2007)	70
Tabela 03 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 4ª série do ensino fundamental na rede municipal de Aparecida do Taboado (2007)	71
Tabela 04 – Resultado do desempenho da 4ª série do ensino fundamental municipal de Aparecida Taboado, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)	72
Tabela 05 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e metas para o ensino fundamental observado no município de Aparecida do Taboado, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil – 2005 e 2007	72
Tabela 06 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Aparecida do Taboado (2007)	73
Tabela 07 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Campo Grande(2007)	76
Tabela 08 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino Campo Grande (2007)	76
Tabela 09 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental na rede municipal de Campo Grande (2007)	77
Tabela 10 – Resultado do desempenho da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental municipal de Campo Grande, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)	78
Tabela 11 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e metas para o ensino fundamental observado no município de Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil – 2005 e 2007	79
Tabela 12 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Campo Grande (2007)	80
Tabela 13 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Chapadão do Sul (2007)	82
Tabela 14 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino de Chapadão do Sul (2007)	83
Tabela 15 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 8ª série do ensino fundamental na rede municipal de Chapadão do Sul (2007)	84
Tabela 16 – Resultado do desempenho da 4ª e 8ª série do ensino fundamental municipal de Chapadão do Sul, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)	85
Tabela 17 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e metas para o ensino fundamental observado no município de Chapadão do Sul, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil – 2005 e 2007	86
Tabela 18 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Chapadão do Sul (2007)	87
Tabela 19 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Naviraí (2008)	91
Tabela 20 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino de Naviraí (2007)	91
Tabela 21 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 4ª série do ensino fundamental na rede municipal de Naviraí (2007)	92

Tabela 22 Resultado do desempenho da 4ª série do ensino fundamental municipal de Naviraí, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)	93
Tabela 23 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino fundamental observado nas redes municipal e estadual do município de Naviraí, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil – 2005 e 2007.	93
Tabela 24 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Naviraí (2007)	94
Tabela 25 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de São Gabriel do Oeste (2008)	97
Tabela 26 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino de São Gabriel do Oeste (2007)	98
Tabela 27 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 4ª série do ensino fundamental na rede municipal de São Gabriel do Oeste (2007)	99
Tabela 28 – Resultado do desempenho da 4ª série do ensino fundamental municipal de São Gabriel do Oeste, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)	99
Tabela 29 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino fundamental observado nas redes municipal e estadual do município de São Gabriel do Oeste, do estado de Mato Grosso do Sul e do Brasil – 2005 e 2007.	100
Tabela 30 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de São Gabriel do Oeste (2007)	101
QUADRO 1 – Cadernos de Teoria e Prática Estrutura de Texto da Unidade	53
QUADRO 2 – Organização dos Fascículos	58
QUADRO 3 – Participação da rede municipal nos Programas de Formação Continuada desenvolvidos pelo MEC	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
CAPES – Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FUNDESCOLA – Fundo de Fortalecimento da Escola
GESTAR – Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBGE/SIDRA – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística/Sistema **IBGE** de Recuperação Automática
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
PAR – Plano de Ações Articuladas
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PIB – Produto Interno Bruto
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PRALER – Programa de Apoio a Leitura e a escrita
PRÓ-LETRAMENTO – Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Alfabetização e Linguagem
SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEB – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação
SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED – Secretaria de Educação a Distância
SEF/MEC – Secretaria do Ensino Fundamenta/Ministério da Educação

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UCDB – Universidade Católica Dom Bosco

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFMS – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ZAP – Zona de Atendimento Prioritário

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL	24
1.1 AS INICIATIVAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA UNIÃO	34
1.1.1 Referenciais para a Formação de Professores	35
1.1.2 Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores	41
1.1.3 Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE	43
1.2 PROGRAMAS DA UNIÃO: PRALER E PRÓ-LETRAMENTO – DESCRIÇÃO, NORMATIZAÇÃO E ANÁLISE	49
1.2.1 Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER	49
1.2.2 Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Pró-Letramento	54
2 PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E IDEB: RELAÇÃO E REPERCUSSÕES NO ÂMBITO MUNICIPAL	67
2.1 MUNICÍPIOS DE MAIOR IDEB DO MS – CARACTERÍSTICAS E APONTAMENTOS	68
2.1.1 Aparecida do Taboado: Aspectos Geográficos e Históricos	68
2.1.1.1 Características e Indicadores da Educação Básica	69
2.1.2 Campo Grande: Aspectos Geográficos e Históricos	74
2.1.2.1 Características e Indicadores da Educação Básica	75
2.1.3 Chapadão do Sul: Aspectos Geográficos e Históricos	81
2.1.3.1 Características e Indicadores da Educação Básica	82
2.1.4 Naviraí: Aspectos Geográficos e Políticos	88
2.1.4.1 Características e Indicadores da Educação Básica	90
2.1.5 São Gabriel do Oeste: Aspectos Geográficos e Históricos	95
2.1.5.1 Características e Indicadores da Educação Básica	97
2.2 Apresentação dos Dados e Interpretação dos Resultados	102
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	114

INTRODUÇÃO

A origem do problema

É consenso entre educadores que a educação é uma prática social e está fundamentada num conjunto de valores, códigos e signos. Brandão (1987) acrescenta, ainda, que a educação se faz num contexto social, econômico e político, sendo, portanto, caracterizada por limites e possibilidades, delimitados pelos interesses da sociedade e/ou de grupos sociais.

Por sua vez, Dourado (2001) informa que essa compreensão de educação permite estabelecer relação com as transformações ocorridas na sociedade e, particularmente, na conjuntura educacional nas últimas décadas do século XX, a saber: reestruturação produtiva do capital, revolução técnico-científica, profundas mudanças nos meios de comunicação e nas formas de relação e convivência das instituições.

Essas transformações, conseqüentemente, repercutem em mudanças no mundo do trabalho. Reaparece no debate a educação como responsável pela socialização dos conhecimentos técnicos e científicos historicamente produzidos e pelo desenvolvimento de habilidades, competências e atitudes requeridas pela vida social e produtiva.

A partir dos anos 1990, nesse contexto econômico, político e social são consolidadas as reformas educacionais, instituídas a partir de acordos entre os países da América Latina e

as agências internacionais, centradas na retórica de melhoria de qualidade da educação básica, apresentando como alternativa para o alcance da melhoria almejada a focalização de três aspectos, a saber: currículo, gestão e avaliação.

Dourado (2001) informa que desse conjunto de reformas evidencia-se como expressão mais efetiva no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei n. 9.394/96). Dentre os imperativos da nova lei, destaca-se os relacionados à implementação de reformas curriculares, a instituição de um sistema nacional de avaliação e à gestão da escola e as atribuições dos profissionais da educação, que ampliam a compreensão do trabalho docente (atividade em sala de aula, gestão da escola, elaboração de projetos, debates e decisões relativas ao currículo e a avaliação institucional).

A diversificação das atribuições aos professores e a necessidade de adequação às reformas curriculares resultam na intensificação das ações de formação continuada pelos sistemas de ensino municipal e estadual, por iniciativas próprias ou articulados e coordenados pela política do Ministério da Educação.

A formação continuada aparece nos discursos tanto como resultante das incumbências previstas na LDB n. 9.394/1996, para as respectivas esferas administrativas, quanto alternativa para a “[...] tese de que grande parte da ineficiência do ensino é devida à má formação dos professores, conforme veiculado em estudos e documentos de organismos internacionais e de instituições e autores nacionais” (AGUIAR, 2001, p.199). Essa análise da realidade educacional remete a um conjunto de proposições oficiais direcionadas à reformulação do currículo de formação inicial de professores e recorre a uma formação aligeirada, pois poderá ser complementada pelo oferecimento de ações de formação continuada, considerada como mais rápida e barata.

Neste estudo, de iniciação à pesquisa, procura-se demonstrar a caminhada de uma “pesquisadora” que ao ingressar no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, teve a oportunidade de participar de um projeto social e educacional em busca de respostas às inquietações pessoais e, porque não dizer, em busca do desconhecido. Além disso, a possibilidade de expor reflexões pessoais sobre a problemática e assim contribuir para a pesquisa de modo geral.

A inquietação pessoal sobre o tema tem sua origem nos 12 anos de carreira profissional dedicado a formação de professores, assim distribuídos: de 1995 a 2004 atuando na equipe de formação de professores na Secretaria Municipal de Educação do município de

Dourados; de 2005 a 2010 atuando como coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Dourados, cuja atribuição essencial é a organização da formação de professores no interior da escola.

É importante ressaltar a atuação como professora nos cursos de licenciaturas (1994 e 1996) e a participação na Comissão de reformulação do Curso de Pedagogia (1999), ambos realizados no âmbito da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Centro Universitário de Dourados, experiências essas também responsáveis pela aproximação com o tema em questão.

O confronto entre os saberes profissionais, disciplinares e curriculares incorporados durante o curso de graduação em Pedagogia e os saberes experienciais construídos no exercício profissional resultou em preocupações e inquietações quanto às concepções e finalidades subjacentes aos programas de formação continuada de professores instituídos na rede pública de ensino pela União, por meio de ações do Ministério da Educação.

Nesse contexto o projeto de pesquisa foi elaborado e tinha como título “PRALER e Pró-letramento: conceitos e finalidades subjacentes aos Programas de Formação Continuada do Ministério da Educação – 2004 a 2007”. Apresentava como objetivo geral “apreender a concepção de formação continuada subjacente aos programas de formação continuada do Ministério da Educação”. Algumas alterações foram necessárias, mas, consideradas substanciais as mudanças ocorridas após o ingresso como colaboradora no projeto de pesquisa “Bons resultados do IDEB: estudo exploratório de fatores explicativos”¹, integrado ao Observatório da Educação² e coordenado pela Prof^a. Dra. Dirce Nei Teixeira de Freitas, que implicou na decisão de realizar também uma pesquisa empírica. Após alterações no projeto, definiu-se como título “A concepção de formação continuada nos programas da união e

¹ Projeto integrado ao Observatório da Educação, coordenado pelo Prof Dr Romualdo Portela de Oliveira (FEUSP), em âmbito nacional. O projeto tem como foco as políticas educacionais implantadas nos municípios estudados, especialmente a partir do ano 2000. As instituições participantes do projeto são: Universidade Estadual do Ceará (Mestrado em Educação), Universidade Federal da Grande Dourados (Mestrado em Educação) e Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. A equipe de Dourados-MS está assim constituída: a) Pesquisadores: Alaide Maria Zabloski Baruffi, Dirce Nei Teixeira de Freitas (coordenadora local) e Giselle Cristina Martins Real e Marco Antonio Rodrigues Paulo; Mestrandos bolsistas: Nataly Gomes Ovando, Simone Estigarribia de Lima e Vanessa Ramos Ramires; c) Mestrandos colaboradores: Andréia Vicência Vitor Alves, Luciene Martins Ferreira Rocha e Valter Acácio de Melo; e d) Alunos de Iniciação Científica: Bruno Augusto da Silva, Carolina Stefanello Pires, Eliene Vieira de Souza, Maria Batista da Silva e Milene Pontes Gusmão e Suéllen Darold Sounes.

² O Observatório da Educação foi criado por meio de decreto presidencial (Decreto nº 5.803), em 08 de junho de 2006. Trata-se de uma parceria entre a CAPES e o INEP. É um Programa de fomento que visa ao desenvolvimento de estudos e pesquisas na área de educação. Tem como objetivo estimular o crescimento da produção acadêmica e a formação de recursos humanos pós-graduados, nos níveis de mestrado e doutorado por meio de financiamento específico. Dados disponíveis em [http://observatorio.inep.gov.br /](http://observatorio.inep.gov.br/), consulta em 20 de setembro de 2009.

repercussões no âmbito municipal”. Os objetivos gerais foram reformulados: apreender a concepção de formação continuada dos Programas “PRALER” e “Pró-Letramento” e analisar a relação do primeiro com o Índice de Desenvolvimento da Educação³ (Ideb) apresentados por municípios sul-mato-grossenses.

O porque formação de professores

A produção sobre formação inicial e continuada é bastante volumosa. Não só no Brasil, mas em diferentes partes do mundo, das quais destacamos alguns autores: Schon, Zeichner, Popkewitz e Giroux (Estados Unidos); Lessard (Canadá); Gimeno Sacristán, Gil Perez, Contreras (Espanha); Alarcão, Nóvoa e Roldão (Portugal).

Periódicos da área de educação têm contemplado com frequência o tema. Universidades e associações que congregam profissionais da educação têm organizado eventos, palco de importantes debates sobre formação inicial e continuada de professores⁴.

Em especial, no âmbito da Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), o grupo de trabalho organizado em torno da formação de professores, tem se destacado pela quantidade de trabalhos que lhes são anualmente encaminhados, cujo alargamento do campo de investigação, tanto quantitativa quanto qualitativamente, revela uma diversidade de enfoques e de linhas teóricas, que segundo Brzezinski (2006, p.11) “espelham as profundas e rápidas mutações culturais da sociedade do conhecimento⁵, da

³ O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi instituído pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos desejáveis para os sistemas de ensino: aprovação e proficiência. Combina dois indicadores: pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao final de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio) e taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente etapa de ensino, agregando ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis. Tem como objetivo contribuir para o monitoramento dos sistemas de ensino, subsidiando, portanto as políticas de financiamento e a avaliação de iniciativas implementadas pelos respectivos sistemas. Pode ser aplicado a redes de ensino, conjunto de redes com base geográfica, a uma escola ou sala de aula. Dados disponíveis em <http://portalideb.inep.gov.br/>, consulta em 10 de dezembro de 2009.

⁴ Destacamos os “Encontros Nacionais da Anfope” e o “Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Professores”.

⁵ A expressão sociedade do conhecimento está associada a transformação do capital e da ciência, articulada às mudanças tecnológicas e a circulação da informação. Identificada como uma das características do mundo contemporâneo, pressupõe que o desenvolvimento científico e a inovação tecnológica está diretamente relacionada a geração de novos conhecimentos. Amplamente utilizada nos documentos e propostas educacionais elaborados pelas agências financeiras internacionais e pelos governos, a expressão é criticada por diversos autores, dos quais destacamos Libâneo (2003), que associa o uso da expressão a uma orientação neotecnicista no

ciência, da educação, das tecnologias, do setor produtivo, do mundo do trabalho e das formas de poder e de saber ocorridas neste momento histórico, de mudança de milênio”.

O crescente interesse pela formação de professores pode ser constatado ao tomar-se as publicações resultantes dos estudos chamados de “estado da arte ou estado do conhecimento”, a saber: André (2002)⁶, Garrido e Brzezinski (2006)⁷, André (2006)⁸.

A explicação para o crescimento significativo das pesquisas está relacionada ao “momento histórico, marcado por reformas educacionais e pela preocupação da academia em relação à qualidade do ensino público” (GARRIDO e BRZEZINSKI, 2006, p.623).

O período mencionado refere-se ao pós LDB n. 9.394/1996, correspondendo ao fato de que “a nova Lei [...] acarretou amplo conjunto de reformas políticas, visando a modificar substancialmente o sistema brasileiro de educação, as práticas pedagógicas e, em decorrência, a formação dos professores.” (GARRIDO E BRZEZINSKI, 2006, p.626).

A partir das pesquisas supracitadas, a temática formação continuada aparece nos estudos de André (2006) da seguinte forma:

a) Em 1992 das nove (25,7%) dissertações que investigaram a categoria formação continuada “[...] cinco estão voltadas para projetos, propostas, programas e políticas, quatro, para saberes da prática pedagógica e um trabalho investiga um curso que é, ao mesmo tempo, formação continuada e inicial” (ANDRÉ, p.608);

campo pedagógico, ao movimento de qualidade total na educação e ao paradigma neoliberal da economia, e Chauí (2003, p. 9), ao afirmar que o propalado uso intenso e competitivo dos conhecimentos está “(...) longe de indicar uma possibilidade de grande avanço e desenvolvimento autônomo das (...) instituições sociais comprometidas com a vida de suas sociedades e articuladas a poderes e direitos democráticos”.

⁶ Pesquisa “Formação de Professores no Brasil (1990-1998)” - Estudo do tipo estado da arte ou estado do conhecimento que buscou mapear a produção acadêmica sobre formação de professores. O estudo constitui-se na análise integrativa dos seguintes trabalhos: a produção discente (teses e dissertações) no período 1990-1996; trabalhos apresentados no Grupo de Trabalho Formação de Professores durante as reuniões anuais da ANPED, no período 1994-1998; artigos publicados em periódicos de circulação nacional, no período 1990-1997.

⁷ Artigo que divulga os resultados do estudo do tipo estado do conhecimento que buscou mapear a produção acadêmica sobre formação de professores no Brasil, por meio da pesquisa “Formação de Profissionais da Educação (1997-2002)”. Com o intuito de dar continuidade ao estado do conhecimento realizado anteriormente, sob a coordenação da Prof^a. Dra. Marli André (2002), a pesquisa Formação dos Profissionais da Educação no Brasil, coordenada pela Prof^a. Dra. Iria Brzezinski (2006, p.18), faz uma análise comparativa dos dois períodos, objetivando um balanço crítico da produção discente acerca do tema e a compreensão do movimento na educação. Quanto ao aspecto quantitativo foi constatado na pesquisas supracitada que do total da produção discente aparece com um crescimento significativo a temática formação de professores, que foi “(...) objeto de 1769 trabalhos, representando 22% do conjunto da produção discente, em comparação com os 204 títulos levantados no período anterior e representaram apenas 6% da produção da época” (GARRIDO E BRZEZINSKI, 2006, p.623). Programas da amostra: Região Sul – PUC-/PR, UEL, UEM, UFPR, UFSC, UNIÚÍ; Região Sudeste – PUC-/SP, Ufes, UFSCar, UFF, UFMG, UFU, UNESP, USP; Região Centro-Oeste – UCDB, UCG, UFMT, UNB; Região Nordeste – UFPB/JP, UFPE, UFPI, UFRN; Região Norte – nenhuma.

⁸ Artigo que divulga os resultados de pesquisa comparativa entre a produção discente de 1992 e 2002.

b) Em 2002 a categoria formação continuada correspondeu a “[...] 47 trabalhos que investigam projetos, propostas e programas de formação, 79, saberes e prática pedagógica” (ANDRÉ, p. 609).

Garrido e Brzezinski (2006) ao comparar o conjunto de teses e dissertações produzidas nos períodos 1990-1996 e 1997-2002 identificaram, respectivamente, 36 e 111 pesquisas sobre formação continuada.

Quanto aos aspectos teóricos e metodológicos relacionados à formação continuada, os estudos de André (2006, p. 610) apontaram que “os processos reflexivos, [...] em meados de 1990, [...] indicados como possibilidade de formação docente, nas investigações de 2002 constituem forte referencial de processos de formação, ou seja, esse tema passou a ser diretriz para os programas de formação de professor”. Garrido e Brzezinski (2006) destacam, ainda, algumas conclusões: a ênfase na perspectiva do professor-pesquisador – de 62 dissertações sobre formação continuada tomada como amostra, 49 fundamentam-se na perspectiva do professor-reflexivo.

Para conhecer a produção discente sobre formação continuada realizada no estado de Mato Grosso do Sul considerou-se necessário o mapeamento das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós Graduação em Educação consolidados - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) ⁹.

Do universo¹⁰ investigado chegou-se ao seguinte resultado: foram defendidas 21 dissertações sobre formação continuada, que foram divididas em dois grupos conforme o foco de análise: dezesseis (76,2%) voltadas ao estudo de projetos, propostas, programas e experiências relacionados ao reflexo, implicação e relação desses com a prática pedagógica; b) cinco (23,8%) voltadas ao estudo de políticas municipais e estaduais de formação continuada.

O resultado mostra, ainda, o interesse da academia pelas ações propostas pelos

⁹ As produções da UCDB constam como parte da amostra das produções discentes no estudo de Garrido e Brzezinski (2006).

¹⁰ Para realizar o mapeamento foi utilizado como fonte de consulta os resumos disponibilizados nos sites dos referidos programas. Estabeleceu-se dois critérios: como universo utilizou-se a produção discente desde a implantação dos cursos até o ano de 2009; para classificação e seleção das pesquisas utilizou-se os termos explicitados nas palavras-chave que apresentavam as expressões ou os descritores “formação continuada”, “formação em serviço”, “qualificação profissional” e “capacitação”, conforme a classificação dos próprios pesquisadores. O levantamento foi realizado no universo de 490 dissertações, assim distribuídos nos Programas: 270 dissertações da UFMS, sendo trabalhado os resumos das dissertações defendidas até 2007, conforme dados disponibilizados no banco de dados do Programa, e 220 dissertações da UCDB, defendidas até o ano de 2009.

estados, municípios, sendo o objeto dos estudos constituído, em maior parte, pelo formato, pelo processo e pelos resultados, restringindo a análise ao fazer pedagógico na sala de aula. Dentre os trabalhos com esse enfoque destacamos os voltados a investigação dos Programas propostos pelo MEC – PROFA¹¹ e GESTAR¹² – para compreendermos o referencial teórico que explicitam os pressupostos desses programas.

O estudo de Piatti (2006) “Formação continuada: reflexos na prática dos professores participantes do Programa-Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA”, investigou o PROFA, Programa implementado na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS, pela Secretaria de Educação em parceria com a Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação - SEF/MEC, em 2001. O objetivo deste trabalho foi descrever e analisar o modelo de formação proposto pelo Programa, avaliando seus reflexos na prática docente. Os resultados demonstram um avanço no discurso das professoras sobre à prática da leitura e escrita e à concepção do professor em relação ao desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, no entanto esse avanço não se revela na prática.

O trabalho de Bispo (2006) “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: da teoria à prática na Reme de Três Lagoas/MS” teve como enfoque a implementação do PROFA, no período de 2002/2003, e a busca de mudanças ocorridas na prática pedagógica. Os resultados apontam que o PROFA contribuiu para o desenvolvimento da postura reflexiva dos professores sobre a própria prática e para resignificação do conceito de alfabetização, avaliação, momentos de partilha de saberes e experiência bem como o hábito de estudo; e, evidenciou a falta de continuidade das políticas públicas interferindo no trabalho pedagógico.

A pesquisa de França (2006) “Formação Continuada: O Programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica” teve dois objetivos: analisar o processo de formação no PROFA e verificar os efeitos na prática pedagógica, tendo por base os relatos dos próprios professores. Os resultados mostraram mudanças pontuais relacionadas à prática em sala de aula, as concepções e atitudes dos professores, não substituindo portanto a metodologia convencional de alfabetização pelo referencial proposto pelo PROFA – metodologia de resolução de problemas.

¹¹ O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, lançado em 2001, é um curso de formação continuada, destinado especialmente aos professores alfabetizadores.

¹² O Programa Gestão da Aprendizagem da Aprendizagem Escolar foi lançado em 2001, com o objetivo de atender às necessidades das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE).

O estudo de Machado (2007) “Programa de formação de professores alfabetizadores (PROFA): um ressignificar da prática docente” apresentou como objetivo conhecer as contribuições do PROFA na prática pedagógica dos docentes que atuam nos primeiros anos do ensino fundamental na rede estadual de ensino no município de Ji-Paraná. Os dados levantados indicaram a contribuição do Programa na reflexão sobre a leitura e a escrita, embora não tenha repercutido na ressignificação da prática pedagógica dos professores.

A pesquisa de Barrueco (2007) “Avaliando a experiência de formação continuada em Língua Portuguesa do GESTAR”, teve como objetivo analisar o processo de formação continuada de professores de 2ª a 4ª série do ensino fundamental, regular, da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, MS, em 2001 e 2002, por meio de eventos nomeados por Encontros Continuados de Língua Portuguesa, focalizando os seguintes aspectos: a metodologia desenvolvida no referido grupo de estudo, as relações estabelecidas entre os participantes desse grupo e a aplicabilidade do referencial teórico-metodológico desenvolvido nos encontros em sala de aula. A autora conclui que a formação continuada no coletivo de professores deve ser estimulada.

Do grupo de dissertações sobre as políticas de formação continuada, três investigam as ações estaduais e duas investigam as ações municipais. Ora as ações são direcionadas ao conjunto de professores da rede de ensino (duas dissertações) ou delimitadas pelos temas diversidade étnico-racial e educação especial (duas dissertações), ora direcionada à formação oferecida para os professores do ensino médio (uma dissertação).

Dentre os trabalhos levantados destacam-se os estudos voltados à análise das ações de formação continuada das redes estaduais e municipais, que, mesmo não tendo ligação direta com o foco principal do estudo desta dissertação, colaboram com à análise das políticas educacionais implementadas pela União.

O estudo de Silva (2001) “O discurso sobre a Qualificação do Professor da Educação Básica: Um estudo da experiência desenvolvida pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul na década de 90”, que analisa as políticas de educação desenvolvidas pela Secretaria de Educação na tentativa de evidenciar o conteúdo do discurso da qualificação do professor, passando pela análise da expressão mais abrangente do discurso nos documentos emitidos pelos organismos internacionais e pelo Governo Federal e formula uma contraposição ao discurso oficial.

A dissertação de Vasconcelos (2007), “A(s) política(s) para a formação continuada de

professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados/Mato Grosso do Sul (1997-2004)” investigou as ações de formação continuada na rede municipal de ensino de Dourados, abrangendo as gestões públicas municipais correspondentes ao período e conclui que estas estiveram afinadas com os projetos e intenções do governo central nessa área, na maior parte desse período.

A pesquisa de Calixto (2008) “Políticas de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso do Sul: 1999-2006” tem por objetivo a análise da política de formação continuada implantada pela Secretaria de Estado, referenciada na proposta do ensino médio da Escola Guaicuru na perspectiva de qualidade social anunciada nos documentos do governo Popular. A autora conclui que embora o governo estadual anuncie nos documentos a promoção de uma política educacional contrária à desenvolvida pelo Ministério da Educação, acaba por incorporar os pressupostos e as orientações da política nacional para a formação continuada, explicitando a contradição entre discurso teórico e a prática vivenciada.

A busca¹³ por produções relacionadas ao Programa Pró-Letramento em âmbito nacional permitiu a localização da dissertação “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: uma análise crítica do programa Pró-Letramento” de Alferes (2009). Essa dissertação possibilitou o acesso a dois outros trabalhos: a dissertação de Ferreira (2007) e ao artigo de Santos (2008).

O trabalho de Ferreira (2007) “Universidade e formação continuada de professores: entre as possibilidades e as ações propositivas” discute a relação da universidade com as secretarias de educação na realização de projetos/programas de formação continuada, e faz uma avaliação da atuação da universidade como lócus de formação continuada. Situa a possibilidade promissora de utilização Rede Nacional de Formação Continuada, compostos por universidades públicas organizadas em Centros de Pesquisas e Desenvolvimento da Educação, responsáveis por áreas distintas no oferecimento de programas direcionados aos professores da rede de ensino, como é o caso do Pró-Letramento, brevemente descrito pelo autor.

¹³ O interesse pelos programas de formação continuada propostos pelo MEC, como pode ser evidenciado nos estudos realizados no estado de Mato Grosso do Sul, remeteu ao mapeamento das dissertações em âmbito nacional para localizar os programas em foco neste trabalho, já que não foram constituídos como objeto de estudo nos Programas de Pós-Graduação do estado. Realizou-se o mapeamento no Portal Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Pesquisa Simples), passou-se a leitura dos resumos, selecionados a partir das palavras-chaves dos mesmos. Localizou-se uma dissertação sobre Pró-Letramento, que encaminhou a outros trabalhos utilizados como referência.

O artigo de Santos (2008) “a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, o Pró-Letramento e os modos de ‘formar’ os professores” analisou o contexto, os pressupostos e a execução do Programa Pró-Letramento desenvolvido no município de Duque de Caxias – RJ e concluiu que o mesmo não possibilitou a concretização das diretrizes anunciadas como norteadoras do Programa e da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, a qual integra: práticas autônomas, investigativas, reflexivas e colaborativas. Para a autora o Pró-Letramento identifica-se com um modelo aplicacionista de formação.

A pesquisa de Alferes (2009) “Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento” objetivou a investigação da concepção e o processo de gestão do programa, as concepções subjacentes e o atendimento das demandas relacionadas ao baixo desempenho dos alunos das séries iniciais. Os dados revelaram que o programa é necessário, é válido, por contribuir para uma consistente instrumentalização teórica-prática de alfabetização, e constitui-se em uma medida específica, pontual e enfatiza a ação individual dos professores. Para a autora o programa não é suficiente, pois está descontextualizado de outros aspectos fundamentais para a promoção de uma educação de qualidade.

Não foram localizadas produções acadêmicas relacionadas ao Programa PRALER. Percebe-se que como os trabalhos não se detiveram à concepção de formação continuada presente em cada programa estudado, e não se preocuparam com a relação entre esses e os resultados do IDEB, o objeto deste trabalho poderá trazer contribuições nesses aspectos.

Conceito, terminologia, um referencial de análise

Os estudos de Garrido e Brzezinski (2006) reiteraram um consenso sobre a necessidade de “formação permanente” e alertaram para a necessidade de reflexão sobre as denominações e as variações de significados utilizadas, seja pelo enfoque teórico, seja pela intencionalidade política subjacente. Portanto, chamam atenção para a diversidade de terminologias utilizadas para referir-se à formação continuada de professores. Dessa forma passa-se a discorrer sobre conceitos e terminologias utilizados, recorrendo à afirmação de Marin (1995, p.13): “é com base nos conceitos subjacentes aos termos que as decisões são tomadas e as ações são propostas, justificadas e realizadas”.

No cerne do debate instituído em torno da formação continuada de professores, destacam-se as divergências em torno das concepções e finalidades subjacentes, bem como a distinção de terminologias utilizadas no discurso cotidiano dos profissionais da educação, nas ações e nos programas implantados e implementados pelas diferentes esferas administrativas.

Educação permanente, cursos de reciclagem, de treinamento, de atualização e capacitação docente são alguns dos termos mais utilizados, cada um se refere a características diferentes de um mesmo objeto de atuação que é a formação do trabalhador, no caso o professor quando este já está no exercício de sua função (BARBIERI, CARVALHO e UHLE, 1995, p. 32).

Os termos utilizados, até meados de 1990, como treinamento, capacitação e reciclagem, denotavam a idéia de aprendizado, de forma vertical e acumulativa, de determinadas técnicas ou adequações às novas incumbências e inovações tecnológicas.

Para Marin (1995, p.14) o termo reciclagem não é apropriado para referir-se a formação de pessoas, pois está associado a “[...] processos de modificação de objetos ou materiais: papéis que podem ser desmanchados e refabricados, [...] ou, ainda, moídos para que sua matéria prima se transforme em novos objetos [...]”, incompatíveis, portanto com a idéia de atualização pedagógica.

Inadequado, também, na visão da autora, é o uso do termo treinamento, na área da formação humana, quando pensado como uma ação relacionada a finalidades meramente mecânicas, associada à aquisição de comportamentos previamente padronizados ou modelados num contexto em que se espera dos profissionais respostas variadas e inteligentes.

A autora afirma que o termo capacitar, quando entendido como tornar capaz, habilitar, adquirir patamares mais elevados de profissionalidade, é congruente com a idéia de formação docente. Embora não se use mais com tanta frequência o termo reciclagem e de forma restrita usa-se o termo treinamento, certa dispersão semântica aparece, ainda, na legislação vigente. Pode-se exemplificar com os termos utilizados nos seguintes documentos:

a) Na LDB 9394/96¹⁴ encontra-se os termos “capacitação em serviço” (Artigo 61, inciso I; Artigo 87, inciso III), “educação continuada” (artigo 63, inciso III; Artigo 80, caput) e ainda “aperfeiçoamento profissional continuado” (Artigo 67, inciso II).

¹⁴ Segundo Brzezinski (2006, p.35) até 1996 “dominou o paradigma da racionalidade técnica, operacionalizado por meio de programas de curta duração, em forma de treinamento”.

b) No Plano Nacional de educação (2001) aparecem os termos “formação continuada”, “programas contínuos de formação sistemática” para a modalidade educação escolar indígena e “formação permanente” do pessoal do magistério. Ao utilizar o termo “formação em serviço” associa-o a aquisição mínima exigida para determinado nível de ensino, no caso da educação infantil como meta para a formação de professores e valorização do magistério;

c) O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE-2007) utiliza somente o termo “formação continuada”.

Observa-se que a partir do Plano Nacional de Educação houve certa apropriação e aproximação das terminologias, que anteriormente eram constituídas por expressões de sentidos vagos ou ambíguos. Embora os corpos legislativos constituam somente uma parte da política, o consenso, nesse caso, pode representar apenas “uma tentativa de evitar fazer escolhas em situações controversas” , no dizer de Palumbo (1994, p.52), contemplando, assim, em parte o discurso dos educadores e a produção acadêmicas nos documentos e legislação, que constituem somente a menor parte da política.

A afirmação do autor remete à apropriação de termos e expressões, amplamente debatidos pela academia e pelos movimentos sociais pela relevância social e política que representam, ainda, no momento da elaboração das políticas, ou melhor, na elaboração das agendas políticas, de forma que se tenha a impressão de que estejam todos falando sobre as mesmas ações e necessidades, para evitar polêmicas e criar o que se poderia chamar de falsificação do consenso, pois, se resolve as divergências ideológicas na aparente conformação dos referidos termos.

Para a análise dos termos utilizados atualmente, buscou-se a contribuição de alguns autores.

Primeiro Marin (1995) restringe o uso do termo aperfeiçoamento no sentido de corrigir defeitos, adquirindo maior grau de instrução.

No dizer de Marin os termos “educação permanente, formação continuada e educação continuada” apresentam certa similaridade por terem o conhecimento como eixo do processo de formação continuada, da mesma forma que o conhecimento é o eixo na realização de pesquisas em educação. Apreende-se que, ao fazer tal afirmação, a autora pressupõe os processos de construção, interação e superação como fundantes e constitutivos na

compreensão dos referidos termos, que exigem uma base sólida de conhecimento, valorização e partilha desse conhecimento na busca de superação dos problemas e dificuldades na educação.

Entretanto, Marin (1995) acrescenta a cada um dos termos algumas especificidades, revelando-os, de certa forma, complementares. A formação permanente traz subjacente a concepção de educação como processo ao longo da vida e em contínuo desenvolvimento. A autora recorre ao conceito de andragogia¹⁵ como constituinte dos processos de autogestão, autoavaliação e autoformação, implicados na idéia de educação permanente, delineando posturas críticas e autônomas entre os envolvidos buscando “superar as relações de dependência e paternalismo, estabelecendo relação de reciprocidade”. (MARIN, 1995, p.18)

Ao explorar o conceito formação continuada, Marin destaca que as ações de formação continuada diferem quanto ao modo de socialização, utilizando-se dos modelos¹⁶ apresentados por Chantraine-Demilly (1992), ressaltando que eles têm em comum a existência de uma atividade intencional e direcionada para a mudança.

Para Marin, educação continuada completa os termos supracitados e os modelos apresentados por Chantraine-Demilly, principalmente por ser pensada e implementada no locus do próprio trabalho como “prática social, de educação mobilizadora de todas as possibilidades e de todos os saberes dos profissionais” (MARIN, 1995, p.18).

Marin recomenda o uso da terminologia educação continuada, pela possibilidade de incorporar outros termos – treinamento, capacitação, aperfeiçoamento¹⁷ – ao fundamentar-se no “conceito de que a educação consiste em auxiliar profissionais a participar ativamente do mundo que os cerca, incorporando tal vivência no conjunto de saberes de sua profissão” (MARIN, 1995, p.19). A autora defende uma concepção que supere a dicotomia entre o mundo da vida e o mundo do trabalho, comum nos processos formativos distanciados das múltiplas inter-relações a que está submetido o homem, o profissional.

Com o propósito de complementar a concepção defendida por Marin, recorreu-se a outros autores que propõem a idéia de formação como um continuum e colaboram na

¹⁵ Conceito desenvolvido por Pierre Furter referindo-se a um processo educacional que se preocupa com a formação do homem por toda a sua vida. Utilizado para diferenciação e compreensão de como ocorre a aprendizagem do adulto.

¹⁶ Segundo Chantraine-Demilly os modelos ideais de formação são: universitário, escolar, contratual e interativo-reflexivo.

¹⁷ A autora faz uma observação sobre os riscos de aderir a idéias maniqueístas na análise dos diferentes termos utilizados nos programas de formação, afirmando que a que se considerar os objetivos e as áreas em foco, exemplificando com a possibilidade de ações voltadas ao treinamento de professores de educação física associada as modalidades esportivas, um dos objetos de trabalho desses professores.

superação da visão dicotômica aprender/aplicar, estudar/trabalhar.

A visão dicotômica de formação decorre da crença que entre a formação inicial e continuada “existe uma que é científica, teórica e outra que é prática e não científica baseada em saberes” (SALGADO 2004, p. 205) contrariando a idéia de que ambas compõem um processo contínuo.

Complementando a idéia de continuidade na formação do professor, Barbieri et al, afirmam que

Independente das condições nas quais se efetuou a formação na graduação e da situação da escola em que trabalha, o professor precisa de continuidade nos estudos, não só para se manter atualizado quanto às modificações da área do conhecimento da disciplina que leciona. Há uma razão muito mais premente e mais profunda, que se refere à própria natureza do fazer pedagógico (BARBIERI, CARVALHO e UHLE, 1995, p. 32).

Essa idéia de formação está pautada na concepção de um saber histórico, inacabado e provisório, que remete ao movimento próprio do fazer pedagógico, que pressupõe espaço para reflexão e aprendizagem contínuas para os sujeitos envolvidos no processo.

Barbieri et al (1995, p.29) compreendem formação continuada “como um processo dinâmico envolvendo cooperação pedagógica entre professores em cursos seqüenciais com produção voltada para a sala de aula e com assessoria permanente tanto da universidade como das instâncias da Secretaria de Educação”, no entanto, mostram preocupação quanto à possibilidade de realização de ações de cooperação entre as agências formadoras, as agências mediadoras¹⁸ e as entidades representativas dos professores se considerada “a situação de isolamento do professor sem consciência clara da força do trabalho coletivo, paralisado pelas condições salariais e pelos limites de sua formação inicial [...]” (BARBIERI et al 1995, p.29).

Não podemos ignorar os limites na articulação de projetos de formação continuada entre universidade, sistemas de ensino e sindicatos, mas é preciso não perder de vista a dimensão histórica do processo, conforme argumento de Fusari e Rios:

É preciso assumir que o educador brasileiro é um cidadão concreto, portanto uma síntese de múltiplas determinações, que trabalha para garantir seu sustento (e o de sua família, por vezes) e deve trabalhar também para a transformação da sociedade.

¹⁸ Expressão utilizada no documento-síntese do Grupo de Trabalho “Formação Continuada – I Congresso Estadual Paulista sobre Formação de educadores” (1990).

Assim, sempre se deverá considerar o conjunto de fatores condicionantes – estruturais e conjunturais – que agem sobre sua prática, delimitando seu espaço real de possibilidades [...] (FUSARI e RIOS, 1995, p.38).

Atentando-se para as múltiplas dimensões da realidade, Fusari e Rios (1995) afirmam que a formação continuada se faz no contexto escola-sociedade, portanto propostas de formação com vistas a uma profissionalização competente devem assegurar o respeito à individualidade e ao coletivo.

[...] As condições para um trabalho competente encontram-se, de um lado, no educador, nas características que o qualificam, de outro, no contexto no qual ele exerce sua prática, nos sujeitos com os quais interage, nas possibilidades e nos limites que apresentam para a ação coletiva (FUSARI e RIOS, 1995, p.40-41).

As associações que congregam profissionais da educação trazem para o centro do debate o professor, como profissional, como podemos constatar no conceito de formação continuada definido no VIII Encontro Nacional da Anfope (Belo Horizonte, 1996, p.22):

[...] proporcionar novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, considerando que o conhecimento produzido e adquirido na formação inicial, na vivência pessoal e no saber da experiência docente deve ser repensado e desenvolvido na carreira profissional. (BRZEZINSKI, 2006, p.34).

Garcia (1995) propõe o conceito de desenvolvimento profissional¹⁹ dos professores, justificando ser esse conceito o mais coerente com a atual concepção de professor como profissional do ensino e com a construção da profissionalização.

Nesse sentido Alarcão (1998, p.100) defende a formação continuada como instrumento de profissionalização, definindo-a “como o processo dinâmico, por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional”.

Ao afirmar a necessidade de adequação as exigências profissionais, Alarcão faz o seguinte alerta

¹⁹ O termo desenvolvimento profissional é utilizado no documento “Referenciais para a Formação de Professores” (1999), produzido pelo MEC.

[...] não se fique com uma idéia pragmática – funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher de cultura, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade. (ALARCÃO, 1998, p.104).

A formação associada às condições concretas de trabalho, para além do sentido pragmático de dar respostas aos problemas e necessidades, numa perspectiva de totalidade, permitiria ao educador perceber-se e posicionar-se como parte do processo enquanto indivíduo e enquanto grupo. Dessa forma a autora nega a idéia do professor ser mero executor das políticas educacionais e das propostas oficiais, considerando-o autor de seu fazer e de sua identidade profissional.

Alarcão condena as práticas de formação que contrariam o projeto de autonomia da classe docente, pois entende que a formação continuada deve ser um instrumento de profissionalização. Afirma que a formação contínua, séria e sistemática, “desempenhará um papel importante na revalorização de um corpo profissional inquieto com o seu estatuto social” (ALARCÃO 1998, p. 107). A autora refere-se à inquietação dos professores no sentido de assumir a construção e a defesa de seu saber e de sua identidade profissional.

Por essa razão que Nóvoa (1995) e Alarcão (1998) ao demonstrarem preocupação com práticas formadoras que potencializem a idéia de funcionarização, apresentam como contraposição a construção de um projeto de autonomia profissional²⁰.

Segundo Candau (1996) a concepção que predominava nas ações e programas de formação continuada oficiais era da reciclagem dos professores, no sentido de refazer o ciclo, ou seja, voltar à universidade, para aperfeiçoar-se ou fazer um curso de nível diferente (especialização e pós-graduação) com o intuito de atualizar o conhecimento.

Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como lócus de produção de conhecimento, onde circulam as formações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas de conhecimento. Nessa perspectiva, o lócus de reciclagem privilegiado é a universidade e outros espaços com ela articulados [...], onde se supõe ser possível adquirir o avanço científico e profissional. (CANDAU, 1996, p. 141)

Sá-Chaves (2001), referindo-se aos anos de 1970, faz um alerta sobre o predomínio de

²⁰ Alarcão (1998, p.106) refere-se as quatro etapas no processo de construção da profissionalização apresentadas por Nóvoa (exercício a tempo inteiro da atividade docente, estabelecimento de um suporte legal para o exercício da atividade docente, criação de instituições específicas para a formação de professores, constituição de associações profissionais de professores) e acrescenta mais uma: a conscientização, pelos professores, da especificidade de seu conhecimento profissional.

certas características da racionalidade técnica, configurando uma perspectiva de formação no contexto por ela analisado, assim descrito:

[...] acentuaram-se os processos de fragmentação do conhecimento, estabeleceram-se dualismos e hierarquias, criaram-se formas compartimentadas de saberes pelo reforço da especialização, separaram-se teoria e prática [...], reduzindo a influência e o poder de decisão dos professores [...] (SÁ-CHAVES, 2001, p.138).

Santos (1996), ao discorrer sobre sua trajetória profissional, busca identificar diferentes momentos no desenvolvimento das pesquisas, estudos e propostas no campo da formação de professores, nos anos de 1980 e 1990. Quanto ao primeiro período a autora afirma que cresciam os estudos fundamentados na literatura marxista. Surgem críticas às funções da escola, às teorias e práticas pedagógicas, à visão tecnicista predominante nos discursos, estudos e propostas educacionais defendidas e implementada por tecnocratas, figura também muito debatida. A autora apresenta da seguinte forma os limites e possibilidades desse período: “[...] possibilitou a desmistificação de análises e propostas ‘milagrosas’ no terreno educacional. Possibilitou também, um diferente posicionamento político, em que a educação passa a se comprometer com ideais de emancipação e justiça social” (SANTOS, 1996, p.133).

Complementando a análise da autora, ressalta-se a importante contribuição dos anos de 1980, período marcado pelo intenso debate e pela movimentação em defesa da democratização da escola pública, e orientado pelo compromisso político com as camadas populares e fundamentado numa perspectiva crítica de educação e na relação contraditória entre educação escolar e sociedade. Como alternativa para as propostas milagrosas ou elaboradas pelos tecnocratas, surgem estudos e análises da realidade educacional numa perspectiva de totalidade, constituído pela relação escola-sociedade, educação-economia.

Para Libanêo, “[...] a ênfase desse movimento recai sobre o papel da escola enquanto determinada historicamente, mas também, enquanto campo de luta para a eliminação das contradições sociais” (LIBÂNIO, 1989, p.61). A afirmação do autor difere da idéia que será divulgada posteriormente, o qual embora focalize as ações para escola, entende-a como espaço de realização das políticas educacionais, como unidade executora.

Nesse período, conforme afirmação de Sheibe, “evidenciou-se uma concepção de formação do professor pautada no referencial sócio-histórico, com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva [...]” (SHEIBE, 2003,

p.11), em contraposição aos anos de 1970.

Quanto aos anos de 1990, Santos (1996) afirma que os estudos sobre a formação do professor assumem novas perspectivas, cujo foco passa a ser a figura do profissional docente e a busca do entendimento de como esse constrói sua identidade e o saber sobre seu ofício. Esse período é caracterizado pela

[...] valorização de aspectos microssociais, ênfase no papel do agente-sujeito, interesse pelas identidades culturais, desconfiança em categorias objetivas, com a ampliação do uso de instrumentos interpretativos, ocorrendo aquilo que muitas vezes é visto como um deslocamento das questões estruturais para as questões culturais (SANTOS, 1996, p.134).

Ocorre nesse período a busca pela compreensão do cotidiano, das práticas pedagógicas restritas à escola e à sala de aula e o descrédito em análises que vinculem a educação aos rearranjos da sociedade capitalista. As mudanças constatadas na caracterização feita por Santos mostram-se recorrentes em outros estudos sobre a formação continuada de professores.

Candau (1996), partindo da análise de uma série de reflexões e pesquisas, apresenta três teses elaboradas em reação ao modelo clássico de formação continuada²¹ reunidas por três eixos aglutinadores das principais tendências de formação continuada, a saber: a escola como lócus da formação continuada; a valorização do saber docente, o ciclo de vida dos professores.

Brzezinski (2006) ao realizar o Estado do Conhecimento, que cobriu o período de 1997-2002, pode constatar alguns aspectos presentes nas ações de formação continuada: a lógica da flexibilidade (conceito do professor reflexivo/ escola reflexiva); valorização dos saberes docentes constituídos pelo conhecimento e pela experiência; os conceitos de trajetória profissional e de percurso de formação.

As pesquisas revelam simultaneamente dois movimentos que puderam ser constados por Candau (1995) e Brzezinski (2006), nas ações desenvolvidas e nos estudos efetivados sobre as ações desenvolvidas. As mudanças nas propostas de formação continuada evidenciadas, segundo Ghedin (2008) correspondem ao advento das pesquisas qualitativas e a repercussão dessas sobre as novas compreensões incorporadas ao conhecimento educacional – o professor e o cotidiano como foco, realidade social dotada de sentido, debate em torno da

²¹ A autora refere-se ao modelo centrado no saber científico, na universidade como local privilegiado para formação.

identidade, emancipação e autonomia, para citar alguns. Referem-se também a um conjunto de reformas educacionais, que evidenciaram as ações de formação continuada como alternativa para a melhoria da qualidade de ensino, apropriando-se das novas compreensões supracitadas.

Se houve avanço na formação no que se refere a análise do espaço sala de aula, houve, também, o incremento de ações cuja solução dos problemas educacionais estão relacionadas a uma eficiente gestão da sala de aula, focalização que segundo Sá-Chaves (2001) denota a concepção de racionalidade de caráter instrumental ou tecnicista, predominante nos anos 1970, que espera do professor desempenhos rotineiros e exercícios mecânicos, desenvolvidos por meio de programas pré-definidos a partir de competências necessárias a indústria e a economia.

Sá-Chaves (2001) afirma ser importante esclarecer a finalidade atribuída à instituição escolar, o conceito e o papel do professor na sociedade, para entender-se os paradigmas subjacente, pois

[...] os paradigmas da formação refletem, embora de forma nem sempre explícita, as ideologias dominantes que se traduzem numa configuração curricular e numa atribuição de papéis, que espelha interesses diferenciados, culturas diversificadas, visões do homem da sociedade, também coincidentes (SÁ-CHAVES, 2001, p.135).

Para entender o paradigma da racionalidade técnica recorrer-se-á à definição de Gómez (1995, p.96): é uma “concepção epistemológica da prática herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo do século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular”. Segundo o autor o modelo de racionalidade pressupõe uma atividade profissional direcionada para solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas, que concernentes à hierarquia da produção do conhecimento é relegada a uma posição de subordinação.

Fundamentando-se em Habermas, Gómez afirma que a racionalidade técnica ao reduzir a atividade prática à escolha de meios apropriados para alcançar determinados fins, não considera o caráter ético-político envolvido em qualquer atividade profissional preocupada em resolver problemas humanos.

Gómez (1995, p.100) não nega o avanço que este modelo representou frente ao “empirismo voluntarista e ao obscurantismo teórico das teses tradicionalistas” e nem propõe o

abandono, pois acredita ser aplicável em algumas situações “de caráter técnico, que são as menos relevantes na prática educativa”. No entanto, apresenta duas razões fundamentais que impedem o uso predominante deste modelo:

a) as incertezas, o conflito de valores, a complexidade e a singularidade pertinentes à situação do ensino.

b) a impossibilidade de uma teoria científica única e objetiva identificar-se de forma unívoca com as mais variadas situações de ensino e aos problemas da prática social.

O autor ao destacar a complexidade das situações de ensino está dimensionando as contradições da prática educativa no contexto da realidade social, que não cabe em esquemas pré-estabelecidos de atuação.

Contrapondo-se à rigidez da racionalidade técnica e diante da complexidade da prática docente, inúmeros autores propõem a prática reflexiva como uma metodologia que serve tanto para apreendê-la como para construí-la.

O movimento constituído nos princípios da racionalidade reflexiva e crítica, segundo Carvalho e Simões (2002, p. 172) podem ser definidos em dois grupos: a formação continuada como prática reflexiva e formação continuada para além da prática reflexiva. No primeiro grupo as autoras situam a prática reflexiva no âmbito da escola e no segundo grupo “uma prática reflexiva que abrange a vida cotidiana da escola e os saberes derivados da experiência docente [...] articulada com as dimensões sócio-políticas mais amplas, abrangendo da organização profissional à definição, execução e avaliação de políticas educacionais”.

As ações de formação continuada caracterizadas pela prática reflexiva têm como base os estudos na perspectiva do professor reflexivo, pesquisador e autônomo defendido pelos autores Novóia (1995), Garcia (1995), Zeichener (1995), Sacristán (1995) e Alarcão (1998), inspirados nas contribuições da obra de Schön.

Nóvia (1995, p.27) aponta a instabilidade a que estão submetidos “funcionários ou profissionais reflexivos, técnicos ou investigadores, aplicadores ou conceptores curriculares”, sob a lógica da racionalidade técnica:

Ora é forçoso reconhecer que a profissionalização do saber na área das Ciências da Educação tem contribuído para desvalorizar os saberes experienciais e as práticas dos professores. A pedagogia científica tende a legitimar a razão instrumental: os

esforços de racionalização do ensino não se concretizam a partir de uma valorização dos saberes de que os professores são portadores, mas sim através de um esforço para impor novos saberes ditos “científicos”. A lógica da racionalidade técnica opõe-se sempre ao desenvolvimento de uma práxis reflexiva (NÓVOA, 1995, p. 27).

Contestando a lógica implementada pelas reformas educativas, Nóvoa (1995, p.27) ressalta a importância de “valorizar paradigmas de formação que promovam a preparação de professores reflexivos, que assumam a responsabilidade do seu próprio desenvolvimento profissional e que participem como protagonistas na implementação das políticas educativas”.

No dizer de Garcia (1995) são vários os termos utilizados para designar as novas tendências de formação, que tem o professor como elemento estruturador: professor reflexivo (Zeichner)²²; professor como investigador (Stenhouse)²³; professores como pedagogos radicais (Giroux)²⁴; entre outros.

Para Garcia, Schön é um dos autores de “maior peso na difusão do conceito de reflexão”- “processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação da sua própria actividade” (p.60).

A proposição de Schön (1995), fundamentada na teoria sobre a epistemologia da prática e no estudo dos processos metacognitivos, aborda a estrutura do pensamento do professor. Segundo o próprio autor suas idéias podem ser encontradas em obras de escritores com “uma certa tradição do pensamento epistemológico e pedagógico”, tais como Léon Tolstói²⁵, John Dewey²⁶, Jean Piaget²⁷ dentre outros. A abrangência do referencial teórico utilizado por Shon possibilitou a configuração de uma proposição pedagógica para formação profissional, que é criticada pelo caráter pragmático e individualizado de sua idéia de reflexão.

Segundo Carvalho e Simões (2002, p.173) a obra de Schön está fundamentada em três

²² O autor defende a reflexão como processo coletivo e formula três perspectivas a serem acionadas conjuntamente: “[...] a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições em que estas ocorrem; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos[...]”(PIMENTA, 2002,p.26).

²³ Reduz a investigação sobre a prática aos problemas pedagógicos e a ações particulares (PIMENTA, 2002).

²⁴ Desenvolve a concepção do professor como intelectual crítico, pautada na reflexão coletiva e com compromisso emancipatório de transformação das desigualdades sociais (PIMENTA, 2002).

²⁵ Escritor russo autor do clássico “Guerra e Paz”; fundou uma escola para ensinar filhos de camponeses, cuja experiência alargou-se para setenta escolas (SHON, 1995).

²⁶ Desenvolveu o pragmatismo e defendeu o instrumentalismo e o experimentalismo em teoria da Ciência. (JAPIASSÚ, 1996).

²⁷ Criou a epistemologia genética e notabilizou-se por sua teoria sobre o processo de construção do conhecimento. (JAPIASSÚ, 1996).

conceitos que integram o pensamento prático- reflexivo:

- a) O conhecimento na ação - o conhecimento tácito (espontâneo, intuitivo, experimental);
- b) A reflexão-na-ação – (pensar sobre a ação);
- c) A reflexão-na-ação²⁸ e reflexão sobre a reflexão-na-ação²⁹, que pressupõe um conhecimento de terceira ordem, pois analisa os anteriores em situações problemáticas do contexto.

Tendo como contexto de análise as reformas educativas reguladoras e interventoras que reduzem o espaço da autonomia profissional, Schön (1995, p.87) aponta os obstáculos iniciais à reflexão na e sobre a prática: a epistemologia da escola nos níveis elementares do ensino, pois “o sistema burocrático e regulador da escola é construído em torno do saber escolar” e na formação dos professores a epistemologia da Universidade e seu currículo normativo. Considerando a dimensão burocrática da prática, apresenta o seguinte conflito epistemológico

[...] Nas Universidades, a racionalidade técnica está a ressurgir. Simultaneamente estamos mais conscientes das inadequações da racionalidade técnica, não só no ensino. Mas em todas as profissões. Correm-se riscos muito altos neste conflito de epistemologias, pois o que está em causa é a capacidade para usarmos as facetas mais humanas e criativas de nós próprios. (SCHÖN, 1995, p.91).

Ao apontar o “ressurgimento da racionalidade técnica” na Universidade e em outros espaços, o autor refere-se ao neotecnicismo decorrente das reformas educativas, que, por meio de um modelo regulador, propõe intervenções que podem ser torneadas, arranjadas no sentido de forjar resultados, com intuito de manter a liberdade de decisão, sem atentar para possibilidade de construção de práticas reflexivas e experiências conjuntas, isto é, incrementar os “praticuns reflexivos” nos espaços educativos.

Entre a busca da superação de um modelo de formação continuada dissociada da prática pedagógica e a consolidação de um modelo prático-reflexivo sobre o trabalho docente, na discussão a respeito da formação continuada dos professores até aqui explicitada, destaca-

²⁸ A reflexão-na-ação acontece quando o professor procura compreender as situações de ensino simultaneamente ao acontecimento dessas (SCHÖN, 1995).

²⁹ A reflexão sobre a reflexão-na-ação acontece posteriormente às situações de ensino, num momento que envolve ação, observação e descrição. Exige o pensar sobre o que aconteceu (SCHÖN, 1995).

se dentro da perspectiva crítico-reflexiva um grupo de autores que propõem a reflexão e a crítica para além do âmbito escolar.

Com o intuito de ampliar o sentido da formação continuada alguns autores utilizam o conceito de profissionalidade docente. Entre os autores estrangeiros, Tardif (2002) entende que uma nova profissionalidade está condicionada ao reconhecimento dos saberes experienciais, o que exigiria dos professores a manifestação “de suas próprias idéias a respeito dos saberes curriculares e disciplinares e, sobretudo, a respeito de sua própria formação profissional”.

Sacristán (1995, p.64) afirma que a profissionalidade docente é “o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade do professor”, e complementa que

[...] a profissionalidade docente não existe desvinculada do sujeito professor, nem das limitações e condicionantes sócio-históricos da profissão, do contexto e do profissional. Ou seja, ela então se desenvolve na estreita articulação entre professor/profissão/escola. (SACRISTAN apud LEITE, 2008, p.115).

Podemos entender a profissionalidade docente como resultante dos processos de subjetivação e objetivação. Parte da subjetividade, mas não se constitui professor individualmente, pois, necessita ser referendada na e pela relação e convivência com o outro, isto é, na coletividade e realidade objetiva, constrói uma idéia social de ser professor.

Complementando e propondo a configuração de uma nova profissionalidade docente, Nóvoa (1995, p.24), defende que a formação tenha “como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente”, marcada pela troca de experiência, partilha de saberes capazes de constituir redes coletivas de trabalho e uma nova cultura profissional.

No Brasil, utilizando o conceito de Leite (2008, p.121) “[...] a profissionalidade docente vai sendo forjada continuamente, à medida que os professores vão produzindo as respostas práticas às questões que se apresentam na sala de aula, na escola, na relação com os demais profissionais, com os pais, com a sociedade, enfim”.

Para Nóvoa a formação deve oportunizar aos professores condições para que produzam sua vida e sua profissão, superando o mal-estar profissional caracterizado pela ambivalência a que está sujeita a docência – proletarização e profissionalização. Recorre as

seguintes concepções:

A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder de autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandarização das tarefas, a redução dos custos necessários a aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação a atividade laboral (MARK GINSBURG, 1990 apud NÓVOA, 1995, p. 23).

Decorre desse debate a compreensão de que formação inicial e continuada devem estar articuladas a um processo de valorização docente identitária e profissional e a boas condições de trabalho.

Problema, objetivo e abordagem metodológica

O Ministério da Educação (MEC) ao cumprir seu papel de indutor de políticas, propõe uma rede de formação continuada, abarcando inúmeros programas, aos quais oferece suporte técnico e financeiro e cuja implementação constitui-se por adesão, e em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

A proposição dos programas de formação continuada, pelo MEC, decorre da observância ao que prevê a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394/1996, que define atribuições para a União, os estados e municípios. No Art. 8º consta que ao Ministério da Educação cabe “coordenar a política nacional de educação articulando os diferentes níveis e sistemas de ensino [...]”, sendo que esta incumbência engloba também a coordenação da formação continuada. Aos Institutos Superiores o Art. 63, inciso III, atribui à manutenção de “programas de educação continuada para os profissionais da educação dos diversos níveis”. O Art. 67, inciso II, atribui aos sistemas de ensino “promover a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes [...] aperfeiçoamento profissional continuado”.

Dentre os documentos e programas referentes às políticas de formação continuada implementadas pelo MEC, pós LDB e direcionados para o conjunto de professores das séries

iniciais destacamos os seguintes: a) Documentos: Referenciais para Formação de Professores (1999), Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (2003) e Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (2007); b) Programas: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (1999-2002), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2002), Programa Gestão do Ensino Aprendizagem-GESTAR (2000-2003) e Programa de Apoio a Leitura e a escrita – PRALER (2003-2004).

Nesta pesquisa interessa, particularmente, a concepção de formação continuada trazida pelos programas da União “PRALER” e “Pró-Letramento” e suas repercussões no âmbito municipal, buscando-se resposta para o seguinte problema: que concepção de formação continuada os programas PRALER e Pró-Letramento trazem e que relação se observa entre o primeiro e o Ideb municipal?

A pesquisa tem como objetivos gerais apreender a concepção de formação continuada dos Programas “PRALER” e “Pró-Letramento” e analisar a relação do primeiro com Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) apresentados por municípios sul-matogrossenses. Apresenta os seguintes objetivos específicos: a) identificar concepções de formação continuada por meio de estudos bibliográficos; b) descrever os programas PRALER e Pró-letramento e analisar a concepção de formação continuada que trazem; c) identificar quais os programas de formação continuada da União foram executados/desenvolvidos no âmbito municipal; d) analisar a relação entre o Programa PRALER e a variação positiva do Ideb municipal entre 2005 e 2007, em municípios selecionados.

Trata-se de uma pesquisa em educação. Assim, para a sua realização “é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele”. (LUDKE e ANDRE, 1986, p.1-2). É o que se propõe o estudo. A partir dos dados expressos nas avaliações do IDEB, confrontar com as percepções colhidas junto às Secretarias de Educação e as proposições dos Programas aqui estudados.

Diferentes abordagens são possíveis para essa análise. A opção pela abordagem qualitativa é por compreender que esta assegura condições para se atingir os propósitos da pesquisa.

O estudo exigiu uma pesquisa bibliográfica, oportunidade em que se buscou informações e conhecimentos prévios acerca do problema. Procurou-se atender as

recomendações dadas aos pesquisadores por Cervo e Bervian (1983), Baruffi (2004), no sentido de procurar explicar o problema a partir das referências teóricas publicadas em documentos e assumir uma atitude crítica diante dos documentos ou livros, buscando delinear com clareza o referencial teórico a ser adotado. Espera-se com a bibliografia escolhida a possibilidade de diálogo e interlocução com os demais dados. O estudo exigiu, ainda, uma análise de documentos³⁰ com vista a apreensão da concepção de formação continuada trazida pelos Programas em foco. Esta análise demandou do pesquisador uma atitude que superasse as predisposições para assumir uma atitude aberta à percepção das repercussões dos Programas junto às Secretarias de educação. A análise da concepção de formação continuada implícita nos programas, foi realizada tendo como referencial teórico autores que tratam atualmente do tema, tais como Alarcão, Candau, Brzezinski, Sá-Chaves e Nóvoa, dentre outros; a análise das políticas de formação continuada foi realizada com a contribuição de Aguiar, Brzezinski, Ghedin e Freitas.

A pesquisa empírica para a identificação dos programas de formação continuada da União desenvolvidos em âmbito municipal e a investigação da relação entre o programa PRALER e o Ideb foi viabilizado pelo Projeto “Bons resultados do Ideb: estudos exploratórios de fatores explicativos”.

O campo empírico ficou constituído pelos cinco municípios sul-matogrossenses que apresentaram os maiores Idebs nos anos iniciais do ensino fundamental em 2007 e cujas redes escolares atendiam pelo menos 1.000 alunos no ano de 2005, a saber: Aparecida do Taboado, Campo Grande, Chapadão do Sul, Naviraí, São Gabriel do Oeste. Os municípios foram selecionados a partir dos critérios³¹ estabelecidos, no projeto supracitado, reduzindo a amostra aqueles que apresentaram os maiores Ideb.

³⁰ Esses documentos são fascículos/ módulos, decretos, resoluções e leis referentes as ações de formação continuada implementadas pela União e aos programas PRALER e Pró-Letramento. Utilizou-se, ainda, de Documentos públicos (cartilhas, livretos, encartes e outros): Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Alfabetização (1999); Programa de formação de Professores Alfabetizadores – Profa (2001-2002). Documento de Apresentação; Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR). Guia Geral; Orientações gerais: objetivos, diretrizes, funcionamento; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica; Referenciais para Formação de Professores; Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores; Plano de Desenvolvimento da Educação; Catálogo 2005; Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação; Pró-Letramento - Guia Geral; PRALER. Guia Geral. Legislação: Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências; Portaria Ministerial nº 1403, de 9 junho de 2003, cria o Sistema Nacional de Formação continuada e Certificação de Professores; Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, dispõe sobre educação a distância; Decreto n. 5.800, de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB; Projeto de Lei n. 7 569, de 2006. Modifica as competências e a estrutura organizacional da CAPES

³¹ Foram selecionados 10 municípios selecionados com base em dois critérios adicionais: cinco com os mais elevados IDEBs em 2007 e cinco com as maiores ganhos no período 2005-2007.

A coleta e análise dos dados referentes à relação entre o PRALER e o Ideb foram realizadas através de entrevistas semiestruturadas, complementadas pelo registro de anotações, gravações e transcrições da fala, de questionário com questões abertas e fechadas e dos relatórios parciais do Projeto “Bons resultados do Ideb: estudos exploratórios de fatores explicativos”. Os interlocutores da pesquisa constituíram-se por componentes da equipe das secretarias municipais de educação, responsável pela formação continuada, e ocupante de cargos diversos (secretária de educação, chefe do Núcleo de Pós-Graduação, coordenadora geral do ensino fundamental, diretora da formação continuada, técnico-pedagógicos, assessores).

Dos municípios integrantes do campo empírico, em três os dados foram coletados pela pesquisadora. Naviraí, a equipe toda se fez presente. Em São Gabriel do Oeste e Chapadão do Sul, teve a participação e ajuda de uma pesquisadora colaboradora e de uma bolsista de mestrado³². Os dados relacionados dos demais municípios, Campo Grande e Aparecida de Taboado, foram trabalhados a partir das informações disponibilizadas pela coordenação local do projeto de pesquisa em rede. A participação, como colaboradora neste projeto, possibilitou, portanto, o acesso ao banco de dados disponibilizado pela coordenação do projeto aos demais pesquisadores, bolsistas e colaboradores. As informações levantadas foram analisadas e confrontadas com dados obtidos em bases de dados do INEP.

A transcrição de todos os dados foi realizada pelos bolsistas de iniciação científica³³ envolvidos no projeto.

A imersão, a familiaridade com o objeto de estudo, a partilha de experiências comuns por parte da pesquisadora serão subsídios para a análise dos dados.

O estudo se apresenta com a seguinte estrutura:

No primeiro capítulo “Políticas de Formação Continuada no Brasil” abordam-se as iniciativas da União no campo da formação continuada de professores, concentrando-se no levantamento e descrição da legislação, dos documentos e, de forma mais detida, na análise dos programas PRALER e Pró-Letramento, dos quais interessa, particularmente, apreender a concepção de formação continuada.

No segundo capítulo realiza-se a análise dos programas da União desenvolvidos em

³² Mestranda Vanessa Ramos Ramires.

³³ Alunos de Iniciação Científica: Bruno Augusto da Silva, Carolina Stefanello Pires, Eliene Vieira de Souza, Maria Batista da Silva e Milene Pontes Gusmão e Suéllen Darold Sounes.

âmbito municipal e a relação entre o Programa PRALER e a variação positiva do Ideb. Apresenta-se e analisa-se as características e os dados coletados dos cinco municípios sul-matogrossenses que apresentaram os maiores Idebs em 2007: Aparecida do Taboado, Campo Grande, Chapadão do Sul, Naviraí, São Gabriel do Oeste.

Nas considerações finais são destacados resultados, conclusões e questões para a pesquisa educacional.

CAPÍTULO I

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA NO BRASIL

Neste capítulo pretende-se discorrer sobre as iniciativas da União no campo da formação continuada de professores, concentrando-se no levantamento e descrição da legislação, dos documentos e, de forma mais detida, nos programas PRALEP e Pró-Letramento, dos quais interessa, particularmente, apreender a concepção de formação continuada.

Utilizar-se-á como marco para o levantamento de tais iniciativas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9394/1996), lei que, no dizer de Saviani (1997) trata pela primeira vez sobre formação continuada. É importante destacar que a referida lei é expressão do debate intensificado a partir dos anos 1990, em âmbito mundial, como decorrência de uma série de mudanças políticas, econômicas e culturais resultantes da reestruturação produtiva do capitalismo, sob nova base técnico-científica³⁴ e o conseqüente reordenamento das relações societárias (global/local; Estado/sociedade) que implicaram num conjunto de reformas, das quais nos interessam as reformas educacionais³⁵. Nesse contexto,

³⁴ A “nova base técnico - científica” é formada pelos seguintes eixos: microeletrônica, microbiologia e novas fontes de energia. (Frigotto, 1995, p.146)

³⁵ Conjunto de medidas elaboradas e desenvolvidas a partir de orientações e recomendações decorrentes de diversos eventos em que se estabeleceu uma agenda internacional para a educação, sob a égide de organismos internacionais – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. O primeiro evento foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Posteriormente aconteceu a Conferência de Nova Delhi e as reuniões para analisar o desenvolvimento do Projeto Principal de Educação para a América Latina e o Caribe (Promedlac), das quais participam os Ministros de Educação, convidados pela UNESCO (VIEIRA, 2001; CASASSUS, 2001)

vinculando educação e desenvolvimento, instituiu-se o redimensionamento do papel da educação e da escola, associado à competitividade e à empregabilidade. A esse respeito, Dourado (2001, p.49) escreve que:

[...] As agências educacionais passam a ser vislumbradas como um dos elos de socialização dos conhecimentos técnico-científicos historicamente produzidos pelo desenvolvimento de habilidades, capacidades e competências sociais requeridas, predominantemente, em sintonia com o setor produtivo [...].

Casassus (2001) analisa que parte dos problemas da educação estão relacionados a necessidade de ampliação da oferta e parte a ineficiência do ensino, as reformas educacionais, pautadas em documentos internacionais diversos, focalizam a necessidade de melhorar a qualidade de ensino da educação básica, proporcionando maior atenção aos processos de aprendizagem e recomendando aos países signatários a atuação dos sistemas educacionais em três frentes, a saber: currículo, gestão e avaliação.

Atendendo a essa recomendação os sistemas de ensino propõem inúmeras ações correspondentes às três frentes de atuação supracitadas, entre elas as reformas curriculares que incidem mais diretamente sobre a necessidade de uma mudança na formação dos professores.

Com objetivos diferentes do debate instituído pelas entidades representativas dos professores, a preocupação com a formação no contexto das reformas educacionais aparece associada a dois movimentos destacados por Gatti, a saber:

[...] de um lado, pelas pressões do mundo do trabalho, que se vem estruturando em novas condições, num modelo informatizado e com o valor adquirido pelo conhecimento, de outro, com a constatação, pelos sistemas de governo, da extensão assumida pelos precários desempenhos escolares de grandes parcelas da população [...] (GATTI, 2008, p.62).

Entre os documentos internacionais orientadores de um projeto de educação que se pretende mundial é importante destacar-se o Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, sob o título “Educação - Um tesouro a descobrir”, conhecido como o Relatório Jacques Delors. O Relatório reafirma e argumenta em prol de um modelo de educação coerente com o consenso estabelecido nos eventos promovidos pelos organismos internacionais e faz algumas recomendações, dentre elas destacamos dois conceitos orientadores das reformas educacionais: (a) a idéia de educação

permanente – educação ao longo de toda a vida, com característica de flexibilidade e diversidade em relação ao tempo e ao espaço, resultando na valorização das trajetórias e possibilitando novas formas de certificação; e (b) os quatro pilares da educação que constituem a idéia de “aprender a aprender” – aprender a viver juntos, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser.

Além dos conceitos supracitados, do conjunto de proposições anunciadas para garantir o sucesso das reformas, destacam-se pela importância para a pesquisa, aquelas relacionadas a comunidade local, a saber: (a) a descentralização que conduza a um aumento da responsabilidade e da capacidade de inovação de cada estabelecimento de ensino; e (b) a necessária contribuição e participação ativa dos professores .

A primeira proposição constitui-se em diretriz e, associada ao pressuposto teórico subjacente a expressão “escola como lócus de formação”, aparece como recomendação nas políticas educacionais, orientadas pelos organismos internacionais. Relevante para situar essa discussão é a contribuição de Lerche (2001). Ao propor investigar os nexos entre a função social da escola, a gestão e a política educacional, a autora busca compreender o movimento que aponta a escola como centro do debate nos anos de 1990, diferenciando-se das funções sociais e políticas da escola³⁶ amplamente discutida nos anos de 1980, debate nesse período perpassado pelo interesse de classes sociais compreendido na relação sociedade/escola.

Lerche (2001), ao abordar a política de focalização da escola na perspectiva dos organismos internacionais, informa que a origem dessa política foi determinada por um conjunto de medidas, cujo divisor de águas foi a Conferência Mundial de Educação para Todos. Para a autora esse posicionamento decorre da constatação da escola enquanto uma organização complexa e espaço estratégico para a gestão educacional, idéias que não são novas. Novo é o contexto. Novas são as formas como as políticas educacionais têm se apropriado do espaço escolar e submetendo-o as recomendações dos organismos internacionais.

A tomada da escola como foco principal nas ações decorrentes das reformas e políticas educacionais nos países da América Latina, no dizer de Aguiar constitui-se, portanto,

na configuração de um novo formato organizacional nos sistemas de ensino e nas escolas, contemplando estratégias de descentralização com vistas à melhoria da

³⁶ A concepção de escola e o debate instituído nos anos 1980, está relacionada ao movimento de democratização da escola pública e pode ser consultada nos textos de Libâneo (Democratização da Escola Pública), Saviani (Escola e Democracia), Luckesi (Filosofia da Educação) e Meksenas (Sociologia).

qualidade da educação. Os governos da região admitem, de modo geral, que o sucesso da condução dessas reformas depende, em parte, das formas de implementação da gestão em nível macro e nas unidades escolares (AGUIAR, 2001, p.194).

No Brasil a afirmação da autora pode ser evidenciada na LDB n. 9394/1996, artigo 12 e incisos correspondentes, que estabelecem as incumbências das escolas, apoiada na retórica da descentralização e da autonomia escolar.

Nesse novo formato configurado para as escolas, é estabelecido um conjunto de atribuições, que aparece no contexto da reforma como *locus* e parceira na realização das ações e programas de formação continuada, cuja responsabilidade, geralmente, estão detalhadas e especificadas nos *ofícios de adesão* ou documentos acordados junto ao MEC. Essa constatação aponta para finalidades distintas: (a) as proposições governamentais e políticas educacionais da escola como *locus* de implementação de programas e ações de formação continuada; e (b) a defesa de teóricos de que a escola é *locus* de formação continuada;

Entende-se que essas proposições se distanciam quanto as suas finalidades, pois as discussões e estudos entre os teóricos e associações de educadores da década de 1980, e ainda hoje, defendem a escola como autônoma na elaboração e efetivação de seu projeto político-pedagógico, e capaz de elaborar, por exemplo, um plano de formação continuada para os profissionais da educação que nela atuam, solicitando para tal tarefa a colaboração das universidades, das secretarias de educação e dos profissionais da própria escola.

Veiga (1996) afirma que “a formação continuada deve estar centrada na escola e fazer parte do projeto político-pedagógico”. Para a autora é esse “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera ‘repetidora’ de programas de ‘treinamento’, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais.” (VEIGA, 1996, p.50).

Nóvoa (1995) defende que as propostas de desenvolvimento profissional devem prever mudanças na organização e funcionamento das escolas. Coloca a escola como um espaço intermediário entre as decisões do macro-sistema da sociedade e do micro-sistema da sala de aula. Afirma que através dos projetos de escola é possível apreender e construir os novos contornos de uma territorialidade própria. Por essa razão, partilhando do pensamento de McBride (1989) Nóvoa entende que “para a formação dos professores, o desafio consiste em conceber a escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam atividades distintas [...]” e complementa, “A formação deve ser encarada como um processo permanente,

integrado no dia-a-dia dos professores e das escolas, e não como uma função que intervém à margem dos projetos profissionais e organizacionais”. (NÓVOA, 1995, p.29).

A escola como lócus de formação aparece nos estudos realizados por Candau (1996) e Brzezinski (2006), constituindo-se uma tendência nas ações e programas de formação continuada. No entanto para Candau (1996) tornar a escola como lócus da formação continuada não se dá de forma espontânea, pois

não é o simples fato de estar na escola e desenvolver uma prática escolar concreta que garante a presença das condições mobilizadoras de um processo formativo. Uma prática repetidora, mecânica, não favorece esse processo. Para que ele se dê é importante que essa prática seja uma prática reflexiva, [...] uma prática coletiva, uma prática construída conjuntamente por grupos de professores ou por todo o corpo docente de uma determinada instituição escolar (CANDAUI, 1996, p. 144).

A recomendação dos organismos internacionais relacionada à contribuição e participação ativa dos professores nas reformas e quanto ao conteúdo da formação dos professores, ao seu pleno acesso à educação permanente, a revalorização do estatuto dos professores responsáveis pela educação básica repercutem sobre a formação continuada e na preocupação com o papel do professor.

Considerando o objetivo anunciado pelas reformas educacionais, a melhoria da qualidade de ensino, os professores são os agentes fundamentais na efetivação das mudanças desejadas, e a forma de contribuição que se espera está explicitada nos conteúdos e metodologias dos programas de formação continuada governamentais.

As recomendações explicitadas pelos organismos internacionais orientadores das reformas educacionais, convergem para a necessidade de formação permanente, preferencialmente no interior das escolas, no entanto divergem dos propósitos defendidos pelo movimento dos professores na luta pela formação e pela profissionalização do magistério³⁷ (Anped, Anpae, Anfope) associada a definição de uma política ampla que articule formação inicial, condições de trabalho, valorização salarial, plano de cargos e carreira e formação continuada.

³⁷ Para exemplificar as divergências de projetos de educação podemos usar as afirmações constantes no Capítulo 7 do Relatório Jaques Delors de que **a formação continuada é tanto ou mais determinante na qualidade de ensino do que a formação inicial**, ou ainda que **a formação inicial possa acontecer pelo menos para os professores do “secundário” em cursos superiores**, nas universidades ou em contexto universitário (Grifo nosso).

1.1 As iniciativas de formação continuada da União

Neste tópico abordar-se-ão as iniciativas de formação continuada da União especificamente direcionadas para a alfabetização e séries/anos iniciais do ensino fundamental.

A mediação dos organismos internacionais, por meio de orientações e recomendações anteriormente explicitadas, somadas às decisões tomadas no âmbito nacional e os embates políticos e ideológicos que antecederam a aprovação da LDB³⁸ n. 9.394/1996, percebe-se que algumas dessas recomendações podem ser evidenciadas nas disposições concernentes a formação continuada que seguem:

a) O artigo 63, especifica as atribuições dos institutos superiores, em especial o inciso III determina que os mesmos deverão manter programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis;

b) O artigo 67 define os sistemas de ensino deverão promover a valorização dos profissionais da educação, atribuindo como responsabilidade dos sistemas, e em seu inciso II, o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

c) Nas disposições gerais, o artigo 80 estipula que o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidade de ensino, e de educação continuada;

d) Nas disposições transitórias, o artigo 87, § 3º e inciso III, determina que os municípios e, supletivamente, o Estado e a União, deverão realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também para isto, os recursos da educação a distância.

O destaque para a formação continuada nas determinações legais supracitadas, bem como nas disposições decorrentes, resulta em inúmeras iniciativas dos sistemas de ensino, de estados ou de municípios, e da União, caracterizando um forte incremento nos denominados programas ou ações de formação continuada.

Ao discorrer sobre as iniciativas da União, pós LDB n. 9.394/1996, abordar-se-á em

³⁸ A respeito dos embates políticos e ideológicos em torno da elaboração e aprovação da LDB n. 9394/1996, ver Saviani (1997).

três momentos, correspondendo ao lançamento dos documentos³⁹, a seguir especificados, e as ações de formação continuada decorrente desse: “Referenciais para a Formação de Professores” (1999), “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – toda criança aprendendo” (2003) e o “Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE” (2007).

1.1.1 Referenciais para a Formação de Professores

Os “Referenciais para a Formação de Professores” inserem-se num conjunto de estratégias de intervenção⁴⁰ adotadas pelo Ministério de Educação (MEC) com o propósito de elevar o nível de qualidade da educação escolar. Na esteira das reformas educacionais e em observância aos preceitos dos organismos internacionais o documento, que reafirma as recomendações do Relatório Jacques Delors, apresenta-se estruturado da seguinte forma: (a) Parte I – O papel profissional dos professores: tendências atuais; (b) Parte II – Repensando a atuação profissional e a formação dos professores; (c) Parte III – Uma proposta de formação profissional de professores; (d) Parte IV – Indicações para organização curricular e de ações de formação de professores; (e) Desenvolvimento profissional permanente e progressão na carreira.

O documento refere-se basicamente à formação de professores da educação infantil e dos primeiros anos do ensino fundamental, objetivando a sua profissionalização por meio do desenvolvimento de suas competências de modo a permitir o cumprimento das suas funções. É direcionado às secretarias de educação (estaduais e municipais) e as instituições formadoras, sendo que para as primeiras apresenta orientações quanto a formulação de políticas de formação continuada.

O Referencial trabalha com o conceito de “desenvolvimento profissional permanente”, sendo a formação de professor entendida como processo contínuo e permanente de desenvolvimento, o que exige do professor disponibilidade para a aprendizagem, aparecendo,

³⁹ O lançamento dos referidos documentos correspondem respectivamente com os governos dos Presidentes Fernando Henrique Cardoso (FHC) – 2º mandato, e Luis Inácio Lula da Silva – 1º e 2º mandato.

⁴⁰ As estratégias de intervenção adotadas pelo MEC nesse período, focalizando os eixos avaliação, currículo e gestão, foram entre outras: o Programa Dinheiro direto na Escola, a política de avaliação (SAEB, ENEM e o Exame Nacional de Cursos), a TV Escola, elaboração e distribuição do Guia de Avaliação do Livro Didático e a discussão, formulação e divulgação dos referenciais curriculares para a educação básica (Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e Referenciais Curriculares Nacionais – RCNEI).

portanto, a formação continuada como uma necessidade intrínseca para os profissionais da educação. O documento expressa a importância do desenvolvimento de atitudes investigativas e reflexivas, definindo como atribuição da formação continuada “[...] proporcionar atualização, aprofundamento de temáticas educacionais e apoiar-se sobre a reflexão da prática educativa, promovendo um processo constante de auto-avaliação que oriente a construção contínua de competências profissionais [...]” (BRASIL, 1999, p.70).

Outro aspecto destacado é a escola como lócus preferencial para a formação continuada, com programas e ações intimamente articulados aos seus respectivos projetos educativos. O recurso indicado para a realização da formação continuada é a educação a distância e a figura do formador de formador, que consiste na idéia de um multiplicador, que poderia ser um professor ou coordenador na escola ou um técnico da equipe da secretaria de educação.

Sob a orientação do Referencial acontece o lançamento de três programas de formação continuada direcionado para os professores que atuam nos anos/séries iniciais do ensino fundamental: Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação (1999-2002), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA (2001-2002) e o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR (2000-2003).

O Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado – Parâmetros em Ação foi desenvolvido em parceria com várias universidades e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), sendo realizado em diversos estados e municípios, sob a responsabilidade das secretarias de educação interessadas em implementar os Referenciais Curriculares. Pretendeu impulsionar o desenvolvimento profissional dos professores no âmbito das secretarias estaduais e municipais de educação e propiciar o estabelecimento de vínculos com as práticas locais, teve como finalidades: (a) Apresentar alternativas de estudo dos Referenciais Curriculares a grupos de professores e as especialistas em educação, de modo que possam servir de instrumentos para o desenvolvimento desses educadores; (b) Analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais (Educação Infantil e Ensino Fundamental) elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação, norteadoras do trabalho das escolas; (c) Contribuir para o debate e a reflexão sobre o papel da escola e do professor na perspectiva do desenvolvimento de uma prática de transformação da ação pedagógica; (d) Criar espaços de aprendizagem coletiva, incentivando a prática de encontros para estudar e trocar experiências e o trabalho coletivo nas escolas; (e) Identificar as idéias nucleares presentes nos Referenciais Curriculares e fazer adaptações locais necessárias, atendendo às demandas identificadas no

âmbito do estado/município ou da própria escola; (f) Potencializar o uso de materiais produzidos pelo MEC; (g) Incentivar o uso da TV Escola como suporte para ações de formação de professores (Brasil, 1999, p.9).

Identificou-se como público-alvo do referido programa os professores que atuam no ensino fundamental (1^a a 4^a e 5^a a 8^a séries), na educação indígena, educação infantil, na educação de jovens e adultos e os especialistas em educação (diretores de escola, assistentes de direção, coordenadores pedagógicos ou de área, supervisores de ensino, técnicos das equipes pedagógicas das secretarias, entre outros).

Pode-se extrair dos Parâmetros em Ação os seguintes pressupostos em relação a formação continuada: (a) é compreendida como intrínseca ao desenvolvimento profissional dos professores, tem na escola seu lócus privilegiado de realização; e (b) a operacionalização é delegada aos sistemas municipais e estaduais, e apresenta como eixo central do processo formativo a reflexão sobre a prática pedagógica e os projetos educativos da escola, visando a transformação da ação pedagógica.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA – lançado em 2001, pela Secretaria de Educação Fundamental (SEF - MEC) – é um curso anual de formação continuada, destinado especialmente⁴¹ a professores que alfabetizam, tanto crianças como jovens e adultos. Conforme a justificativa exposta no documento de Apresentação do PROFA, o programa deve ser implementado, principalmente, pela

necessidade de oferecer aos professores brasileiros o conhecimento didático de alfabetização que vem sendo construído nos últimos vinte anos, a muitas mãos e em diferentes países e que representou uma mudança de paradigma na alfabetização⁴². (BRASIL, 2001, p.5).

O Programa considera a importância da formação dos professores como condição indispensável para garantia da qualidade da educação, embora não seja a única. Aponta a insuficiência da formação inicial e ressalta o papel compensatório que tem assumido a formação em serviço, destaca a responsabilidade das instituições formadoras na tarefa de habilitar adequadamente os professores para o exercício profissional. Apresenta uma

⁴¹ O Programa é aberto a outros profissionais da educação que pretendem aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem no período de alfabetização.

⁴² A mudança de paradigma na alfabetização mencionada no Documento de Apresentação do Profa está associada ao conhecimento teórico produzido pela psicologia da aprendizagem, psicolinguística e sociolinguística.

preocupação com a produção de uma didática específica para a alfabetização, pois parte da idéia de que embora haja um amplo corpo teórico disponível sobre o tema, o mesmo não permite aos professores e, também, aos seus formadores a transformação didática necessária para alterar a prática escolar.

Para a incorporação de tal conteúdo, tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores brasileiros, o MEC, por intermédio do PROFA, assumiu a tarefa de oferecer as condições técnicas para a divulgação e disseminação do conhecimento didático sobre a alfabetização às instituições formadoras e as secretarias de educação. As condições técnicas entendidas como necessárias para a divulgação da didática específica da alfabetização, propostas inicialmente pelos Parâmetros em Ação – Módulo Alfabetização são: (a) organização de grupos de formação permanente; (b) um modelo metodológico de resolução de problemas; e (c) a preocupação com a gestão da sala de aula.

A concepção de formação continuada é constituída pela idéia de formação permanente e pelo conceito de desenvolvimento profissional. O modelo de formação está centrado no direito de aprender a ensinar, por isso a preocupação do programa em garantir aos professores competência na prática alfabetizadora. Anuncia a utilização do conceito de competência profissional desenvolvido por Perrenoud, explicitado pelo PROFA como sendo

[...] a capacidade de mobilizar múltiplos recursos – entre os quais os conhecimentos teóricos e práticos da vida profissional e pessoal –, para responder às diferentes demandas colocadas pelo exercício da profissão. Ou seja, significa a capacidade de responder aos desafios inerentes à prática, de identificar e resolver problemas, de pôr em uso o conhecimento e os recursos disponíveis (BRASIL, 2001, p.18).

Constata-se que diante dos desafios de uma sala de aula de alfabetização a competência profissional está associada prioritariamente a capacidade de encontrar soluções para os problemas didáticos, delimitando o desenvolvimento de competências a resolução de problemas restritos a situações didáticas e a gestão da sala de aula.

Outro conceito importante utilizado pelo PROFA, para entendermos a concepção de formação continuada, é o conceito de conhecimento profissional que consiste em

[...] um conjunto de saberes – teóricos e experienciais – que não pode ser confundido com uma somatória de conteúdos e técnicas; não é apenas acadêmico, racional e teórico, nem apenas prático e intuitivo. Compõe-se de saberes que permitem gerir a informação disponível e adequá-la às situações que se colocam a

cada momento, sem perder de vista os objetivos do trabalho. Esse repertório de saberes se expressa, portanto, em um saber agir situacionalmente, ou seja, em conformidade com as necessidades de cada contexto (BRASIL, 2001, p.18).

Na definição de conhecimento profissional, constatamos que outros aspectos são considerados na formação do professor para o exercício profissional, tais como: a valorização dos saberes dos professores, e a valorização da prática e da experiência profissional. O PROFA refere-se a esses aspectos como experiências formativas importantes na condução dos grupos de formação permanente, partindo dos saberes construídos e das experiências vivenciadas pelos professores ao longo da carreira profissional, cuja representação acontece no decorrer da trajetória escolar, ainda na condição de aluno.

Ainda, sob a orientação dos “Referenciais para a Formação de Professores” existe o Programa Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR (2001), proposto para atender às necessidades das escolas participantes do Programa de Desenvolvimento da Escola⁴³ (PDE), nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil, sendo ambos vinculados ao programa Fundescola⁴⁴.

O GESTAR é apresentado como um conjunto de ações articuladas⁴⁵ a serem desenvolvidas junto a professores em exercício nas escolas públicas habilitados para atuarem nos quatro anos do ensino fundamental. Tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

O Programa orienta-se pelas recomendações expressas nos Parâmetros Curriculares Nacionais e tem como objetivo geral provocar transformações na cultura escolar da escola no que se refere às concepções e práticas de aprendizagem e de ensino⁴⁶ que proporcione

⁴³ Um dos instrumentos utilizados pelo Fundescola, o PDE constitui-se num processo gerencial de planejamento estratégico para a melhoria do desempenho dos alunos e da organização e funcionamento das escolas de maneira eficiente e eficaz, objetivando a melhor concentração de esforços e recursos para reverter os altos índices de repetência e abandono e a má qualidade da aprendizagem.

⁴⁴ Fundo de Fortalecimento da Escola – Fundescola – é financiado com recursos do Banco Mundial a partir de um Acordo de Empréstimo com o governo federal que estabelece as condições legais, as metas físicas e financeiras. Programa conjunto do Ministério da Educação (MEC), estados e municípios que busca dar efetividade às políticas educacionais e toma como eixo a gestão educacional de qualidade, enfocando o fortalecimento das escolas e das instituições responsáveis pelas escolas.

⁴⁵ O GESTAR compreende as seguintes ações: o desenvolvimento de um curso de Formação Continuada em Serviço estruturado em nove blocos (ou TP – Teoria e Prática), a serem desenvolvidos ao longo de três semestres/módulos; a organização de um Sistema de Avaliação Externa dos Alunos cujos professores participam do curso de formação, com base em um banco de itens de avaliação de Língua Portuguesa e de Matemática; e a organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática, como recurso de Apoio à Aprendizagem dos alunos. (BRASIL, s/d, p.14)

⁴⁶ As concepções de aprendizagem e de ensino do GESTAR estão fundamentadas nas perspectivas construtivista

benefícios para a implantação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola, bem como transformações nas representações acerca da profissão magistério – papel social, competências exigidas e autonomia.

O foco é a escola e o aluno e as ações abrangem as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, visando à construção de conteúdos que promovam o desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, o pensamento lógico, as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos.

A proposta pedagógica do GESTAR está fundamentada nas diretrizes⁴⁷ para a elaboração das ações e na concepção de formação continuada em serviço, anunciada como um processo permanente e sistemático de atualização de um profissional. Tem por objetivos o desenvolvimento de saberes oriundos da produção de conhecimento da área e do movimento da ação pedagógica (ação – reflexão sobre a ação – ação) e o desenvolvimento de determinadas competências diante de situações problemas, tais como: (a) identificar os pontos importantes que ela representa; mobilizar recursos disponíveis (conhecimento/saber, habilidades/ saber/ fazer e atitudes/ser); (b) articular esses recursos em vista dos pontos identificados; e (c) tomar a melhor decisão/fazer o encaminhamento adequado.

No entanto, percebe-se existir uma ênfase entre as competências⁴⁸ a serem desenvolvidas àquelas restritas a sala de aula, que são de tal forma detalhadas e contrariam o propósito explicitado na apresentação das diretrizes, quando é afirmado que não se pretende reduzir a formação a um processo de “[...] treinamento tecnicista ou a uma capacitação que pressuponha ‘dar capacidade’ ao professor para o exercício do seu trabalho [...]” (BRASIL, s/d, p. 21).

Pode-se afirmar que os programas Parâmetros em Ação, PROFA e GESTAR, embora tenham público-alvo e abrangência diversa, apresentam aspectos em comum, dos quais se destacam a opção pela escola como locus de formação, o foco na aprendizagem, a valorização

e interacionista.

⁴⁷ As diretrizes para a elaboração das ações do GESTAR são: 1) Valorizar a articulação entre a formação e o projeto da escola; 2) estimular uma perspectiva reflexivo-crítica que ofereça aos professores os meios para o desenvolvimento do pensamento autônomo e facilite a dinâmica da auto-formação; 3) considerar os saberes dos professores, sua prática, sua identidade profissional, sua experiência de vida; 4) compreender que a formação continuada em serviço passa pela experimentação e inovação de modos de trabalho pedagógico; 5) respeitar o tempo para acomodar as inovações e as mudanças e para refazer as identidades; 6) revestir o processo de formação da especificidade do conhecimento didático; e 7) imprimir ao processo as dimensões coletiva e individual.

⁴⁸ As competências a serem desenvolvidas são explicitadas como o *que se espera dos professores cursistas* em relação aos aspectos ensino e aprendizagem, avaliação, às atividades de apoio a aprendizagem, às próprias responsabilidades e desenvolvimento profissional (BRASIL, s/d, p.24 e25).

da prática pedagógica e da experiência de vida dos professores, a preocupação com o desenvolvimento de competências relacionadas aos saberes específicos do conhecimento profissional do professor, a proposição de uma formação crítico-reflexiva.

1.1.2 Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores

O Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores foi criado pela portaria ministerial⁴⁹ n° 1403, de 9 de junho de 2003. O artigo 1º, estabelece que o Sistema compreende:

(a) o Exame Nacional de Certificação de Professores, por meio do qual se promovem parâmetros de formação e mérito profissionais;

(b) os programas de incentivo e apoio à formação continuada de professores, implementados em regime de colaboração com os entes federados; e

(c) a Rede Nacional de Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, constituída com o objetivo de desenvolver tecnologia educacional e ampliar a oferta de cursos e outros meios de formação de professores.

O referido Sistema compõe um conjunto de ações do Programa “Toda Criança Aprendendo”, lançado em 5 de junho de 2003, cujo objetivo pretendido é a elevação da qualidade de ensino e a reversão dos índices de desempenho crítico entre as crianças que concluem o ensino fundamental, conforme dados revelados pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Uma série de publicações ocorre com o intuito de divulgar o Programa. O MEC apresenta no encarte “Toda Criança Aprendendo” as ações responsáveis “pela instauração de um círculo virtuoso na educação brasileira”, a saber: (a) piso salarial e carreira de professor; exame nacional de certificação de professores; (b) bolsa federal de incentivo a formação continuada; (c) rede nacional de pesquisa e desenvolvimento da educação; (d) ampliação do

⁴⁹ A criação do Sistema e principalmente a ênfase na certificação e na distribuição de bolsas de estudos, a partir de resultados obtidos nos exames, representou a continuidade da política educacional estabelecida no Governo de Fernando Henrique Cardoso e resultou em uma série de críticas e manifestações por parte de educadores, a exemplo da Moção de Repúdio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública contra a atitude do Ministério, exigindo a imediata revogação da Portaria n° 1403. Mas a revogação aconteceu somente em 6/5/2004, com a Portaria n.1179, que instituiu o Sistema Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, sem qualquer referência a certificação e distribuição de bolsas. Em 25 de maio de 2004 uma nova portaria, n. 1472 torna sem efeito a Portaria n.1179.

atendimento escolar; (e) apoio à construção de sistemas estaduais de avaliação da educação básica; (f) programas de apoio ao letramento; e (g) gratificação de incentivo ao letramento.

Na cartilha “Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores – Toda Criança aprendendo” (BRASIL, 2003, p.10-11), a política de valorização e formação do professor da educação básica, é destacada como a política de maior importância, pois está diretamente relacionada à “[...] consolidação da escola pública de qualidade para todos, que combate as desigualdades e contribui para a construção de uma sociedade justa, democrática e solidária [...]”, e tem como seus principais componentes os destacados a seguir:

(a) definição de um piso salarial que garanta a todos os professores e professoras condições dignas de vida e de trabalho; (b) diretrizes nacionais para a carreira do Magistério; (c) programas especiais que favoreçam o acesso do professor a bens relevantes para o exercício profissional e para a elevação do seu padrão de vida; (d) instituição do Sistema Nacional de Formação Continuada e Certificação de Professores (BRASIL, 2003, p.11).

No entanto, a prioridade é dada a formação continuada e ao exame de certificação, indicadas como ações estruturais da política. Para o MEC tal destaque representa o “reconhecimento público da importância do professor”, como pode ser evidenciado na afirmação a seguir:

A construção da sociedade justa, democrática e solidária que queremos tem na educação um de seus maiores instrumentos. Garantir a todos o acesso ao conhecimento é criar as condições para o exercício livre da cidadania. O MEC assume esse desafio priorizando a valorização docente por reconhecer que o professor, na boniteza de seu trabalho cotidiano, criativo e ousado, é o grande agente das mudanças de que a educação e a sociedade brasileira necessitam (BRASIL, 2003, p. 13).

Tal afirmação representa, no entanto, segundo a Moção de Repúdio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública⁵⁰, 2 de agosto de 2003, a responsabilização do professor pelos resultados obtidos na educação básica, representando a continuidade ao projeto de formação continuada instituído na década de 1990, que associa os índices

⁵⁰ ABEP, ABEF, ABI, ABRUEM, Ação Educativa, AEC, AELAC, ANDE, ANDES-SN, ANDIFES, ANFOPE, ANPAE, ANPEd, ANPG, ANUP, CAED, CBCE, CEDES, CFP, CNBB, CNTE, CONDSEF, CONTEE, DENEM, ENEC, ENECOS, ENEFAR, ENEN, ENEENF, ENESSO, ENEV, ExNEP, ExNEEF, ExNEF, FASUBRA-Sindical, FEAB, FENECO, FORUMDIR, MNMMR, MST, OAB, SBPC, SINASEFE, UBES, UNDIME, UNE. Fóruns Estaduais: AM, BA, ES, GO, MA, MG, MS, MT, PA, PE, PI, PR, RS, SC, SE, SP. Fórum Regional: Norte-Mineiro

educacionais da educação básica à implementação de ações/programas de formação continuada que apresentam como foco a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento de competências relacionadas à gestão da sala de aula.

Esses aspectos podem ser constatados ao analisar-se as matrizes de referência utilizadas para elaboração dos exames de certificação, apresentadas na cartilha, de forma preliminar, em torno de dois testes: (a) Teste Geral do Professor do Ensino Fundamental - um conjunto de saberes, conhecimentos e competências que dizem respeito a todos os professores, independentemente da área de especialidade em que atuem no ensino fundamental; e (b) Teste Específico para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental – um conjunto de saberes, competências e conhecimentos específicos do professor dos anos iniciais. O detalhamento das matrizes de referência, tratadas como conhecimentos e competências, ou mesmo habilidades, consideradas indispensáveis à formação e atuação profissional, transforma as mesmas matrizes em referência também para a formação continuada, portanto centrada nos saberes, competências e conhecimentos específicos do professor e restritos a sala de aula.

É nesse contexto que é lançado o Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER, programa em foco neste trabalho e que será detalhado posteriormente.

1.1.3 Programa de Desenvolvimento da Educação – PDE

Lançado em 2007, pelo MEC, o PDE foi apresentado como um plano executivo e estabeleceu como referência o ano de 2022. O PDE assumiu como meta a realização de um conjunto de vinte e oito diretrizes que compõem o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação⁵¹. Os princípios políticos, os fundamentos teóricos, os eixos norteadores e os procedimentos administrativos que direcionam a aplicação do Plano são explicitados no livroto “Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas” (BRASIL, 2007) e no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.

Os princípios do PDE coadunam com os objetivos educacionais da Constituição

⁵¹ Implementado pelo Decreto n. 6094, de 24 de abril de 2007, que conforme o exposto no artigo 1º constitui-se na “[...] conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica”.

Federal⁵², orientam a função redistributiva e supletiva da União e traz como imperativa a necessidade de ordenar esforços na elaboração e implementação das políticas educacionais. Os princípios estão pautados em seis pilares: (a) visão sistêmica da educação; (b) territorialidade; (c) desenvolvimento; (d) regime de colaboração; (e) responsabilização; e (f) mobilização social.

A visão sistêmica da educação é constituída pela concepção da educação⁵³ como processo de socialização e individuação e pela articulação entre os níveis, etapas e modalidades de ensino de forma a potencializar as políticas de educação. Pressupõe a utilização das conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação profissional e tecnológica e alfabetização, consideradas, portanto como os eixos norteadores para a proposição e organização dos programas do PDE.

A ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social constituem-se em uma unidade para análise e proposições de ações, exposta no documento como resposta as desigualdades de oportunidades, demarcadas pelas discrepâncias regionais, sociais e econômicas como a “[...] única forma de garantir a todos e a cada um o direito de aprender até onde o permitam suas aptidões e vontade” (BRASIL, 2007, p. 6).

O regime de colaboração⁵⁴, anunciado no PDE como um imperativo inexorável vinculado ao sistema federativo, associado ao arranjo das funções da União, Distrito Federal, Estados e Municípios, representa o ato de “[...] compartilhar competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação, de forma a concertar a atuação dos entes federados sem ferir-lhes a autonomia” (BRASIL, 2007, p.10).

A responsabilização e a mobilização social estão assim justificadas no documento:

Se a educação é definida, constitucionalmente, como direito de todos e dever do Estado e da família, exige-se considerar necessariamente a responsabilização, sobretudo da classe política, e a mobilização da sociedade como dimensões indispensáveis de um plano de desenvolvimento da educação. Com efeito, a sociedade somente se mobilizará em defesa da educação se a incorporar como valor

⁵² Constituição Federal de 1988, art. 3º: construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais e promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

⁵³ A educação é concebida “[...] como uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individuação da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo” (BRASIL, 2007).

⁵⁴ determinado pela Constituição Federal de 1988.

social, o que exige transparência no tratamento das questões educacionais e no debate em torno das políticas de desenvolvimento da educação. Desse modo, a sociedade poderá acompanhar sua execução, propor ajustes e fiscalizar o cumprimento dos deveres do Estado (BRASIL, 2007, p. 11).

Para a articulação dos princípios supracitados na atuação dos entes federados, em prol da melhoria da qualidade da educação básica e equalização de oportunidades educacionais, o PDE explicita a forma de avaliação e responsabilização, bem como a forma de planejamento e condução da gestão educacional, utilizando como instrumentos o Ideb e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Tais instrumentos são instituídos pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007, que ao implementar o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Compromisso), define o Ideb como indicador objetivo de aferição da qualidade da educação básica e de verificação das metas fixadas para cada ente federado e institui o Plano de Ações Articuladas (PAR)⁵⁵.

O Ideb ao reunir em um só indicador o conceito de proficiência e aprovação, pretende oferecer aos sistemas de ensino um instrumento, que serve como parâmetro nacional, com o objetivo de contribuir para o monitoramento dos sistemas de ensino, subsidiando, portanto as políticas de financiamento e a avaliação de iniciativas por esses implementadas.

Assumido pelo MEC como importante instrumento na condução de política pública, o Ideb possibilita o diagnóstico atualizado da situação educacional nas esferas administrativas por meio de projeção de médias estabelecidas, atingindo até 2022 a média 6,0 – que corresponde a um sistema educacional de qualidade comparável a dos países desenvolvidos, a partir de parâmetros técnicos definidos pelo Inep.

Para alcançar a média proposta pelo PDE é preciso que os sistemas de ensino evoluam da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental. O sistema de ensino que apresenta um Ideb abaixo da média, receberá do MEC assistência técnica e financeira, vinculada ao Termo de Cooperação Técnica celebrado entre o MEC e os municípios, no intuito de reduzir as desigualdades entre os sistemas.

O compromisso firmado entre o MEC e os municípios, na forma de assistência técnica e financeira é entendido como regime de colaboração, imperativo vinculado ao sistema federativo e associado ao arranjo das funções da União, Distrito Federal, Estados e

⁵⁵ O PAR é um documento de adesão ao Compromisso, na forma de convênio ou cooperação, firmado entre o Ministério da Educação e um determinado ente federado. O documento estabelece um conjunto de ações articuladas com vistas ao cumprimento da meta de evolução do IDEB e das diretrizes previstas no Compromisso.

Municípios, representando o compartilhamento de competências políticas, técnicas e financeiras previstas na LDB.

Utilizando-se de um dos princípios do PDE, a responsabilização, e a articulação dos entes federados, o MEC busca a melhoria da qualidade da educação básica e da equalização de oportunidades educacionais.

No PDE está explicitado, a forma de avaliação, de responsabilização, de planejamento e de condução da gestão educacional, e utiliza como instrumentos o Ideb, indicador objetivo de aferição da qualidade da educação básica e de verificação das metas fixadas para cada ente federado, e o PAR, que estabelece um conjunto de ações levantadas após o diagnóstico da realidade municipal, fixados como compromisso anunciado no Termo de Cooperação, na cláusula primeira.

O presente Termo de Cooperação Técnica tem por objeto a conjugação de esforços entre as partes para a promoção de ações e atividades que contribuam para o processo de desenvolvimento educacional do município, visando a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB. (TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA/Simec – PAR).

Entre as dimensões previstas no Termo de Cooperação destaca-se a “Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar”. Essas ações de formação continuada propostas pelo MEC, no PDE, prevêm a adesão ao Compromisso Todos pela Educação e a elaboração do PAR, antecedida por um diagnóstico da realidade educacional do município e identificação de suas demandas, distribuídas em quatro dimensões, sendo uma delas a formação de professores e especificamente a formação continuada de professores efetivada por meio da UAB, instituição integrante da CAPES e da SECAD.

A formação de professores, associada à valorização dos profissionais da educação, aparece como “um dos principais pontos do PDE” (BRASIL, 2007, p.16). No Decreto 6.094, 24/4/2007, a formação de professores aparece explicitamente por duas vezes: (listada entre as diretrizes que nortearão o apoio da União na implementação de programas) no artigo 2º, inciso XII – “instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”; e (relacionada entre os eixos de ação expressos nos programas aos quais o MEC prestará assistência técnica ou financeira) no artigo 8º, § 3º, inciso II – “formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar”.

Ao tratar da formação de profissionais para atuarem nos sistemas públicos de ensino, a visão sistêmica de educação é retomada. Objetiva a articulação entre a educação básica e a educação superior, o PDE estabelece três ações: (a) a utilização da Universidade Aberta do Brasil (UAB); (b) a criação do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); e (c) a reestruturação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Dentre essas ações nos interessa a atuação da UAB e da CAPES, pois estão relacionadas à formação continuada. O Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006, dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)⁵⁶ e traz em seu artigo 1º a finalidade: “promover a expansão e a interiorização da oferta de cursos e programas de educação superior no País”. Destaca-se ainda do artigo 1º, parágrafo único, inciso I, os objetivos da UAB (por ser o único a fazer referência a formação continuada): “[...] oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica”. Nos demais incisos (II, III, IV, V, VI e VII) outros objetivos da UAB⁵⁷ relacionados aos pilares do PDE, como territorialidade e desenvolvimento, que visam principalmente a redução das desigualdades regionais no tocante a ampliação da oferta de ensino superior e ao atendimento de demanda reprimida.

Para o ingresso nos cursos de formação inicial, para os professores sem a habilitação mínima exigida, e de formação continuada, para os professores habilitados, o candidato, deve ser necessariamente professor da educação básica das redes públicas estadual ou municipal. Outra forma de ingresso no Sistema UAB é o oferecimento de cursos direcionados a demanda social, aberto a qualquer candidato que atenda aos pré-requisitos do curso e tenha sido aprovado em processo seletivo organizado pela instituição de ensino ofertante.

A UAB é constituída por instituições públicas de ensino superior credenciadas no MEC, por meio de convênio que normatiza o oferecimento de cursos e programas de educação superior, utilizando a modalidade de educação a distância. O funcionamento da UAB acontece em regime de colaboração da União com os entes federativos, estados e

⁵⁶ A UAB é denominada de Programa Universidade Aberta do Brasil no documento “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Guia de Programas”, publicado pelo MEC em junho de 2007.

⁵⁷ Os objetivos da UAB: II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

municípios, por meio de edital que articula a atuação da UAB e os pólos de apoio presencial⁵⁸.

A CAPES que até então subsidiava o MEC na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais de magistério no âmbito da educação superior, passa por uma reestruturação de competências e de estrutura organizacional conforme estabelecido na Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Conforme o disposto no artigo 1º da referida Lei a CAPES passa a atuar tanto no âmbito da educação superior, quanto no âmbito da educação básica, como prevê o artigo 2º, parágrafo 2º:

No âmbito da educação básica, a CAPES terá como finalidade induzir e fomentar, inclusive em regime de colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições de ensino superior públicas ou privadas, a formação inicial e continuada de profissionais de magistério, respeitada a liberdade acadêmica das instituições conveniadas [...].

O inciso II, do mesmo parágrafo, prevê para realização da formação continuada de profissionais do magistério a utilização, em especial, dos recursos e das tecnologias da educação a distância.

Quanto aos órgãos de direção, a nova CAPES passa a contar com dois conselhos técnico-científicos: o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior e o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica, acrescentados no artigo 6º, incisos III e IV respectivamente. Ao Conselho Técnico-Científico da Educação Básica é atribuída, entre outras competências⁵⁹ a de, “assistir à Diretoria-Executiva na elaboração das políticas e diretrizes específicas da atuação da Capes no tocante à formação inicial e continuada de profissionais do magistério da educação básica em serviço”.

A centralidade na formação em serviço e a utilização da educação a distância como recurso principal podem ser constatadas por meio das ações de formação de professores, constituindo-se em uma série de programas⁶⁰ (re) lançados pelo MEC, destinados, em maior

⁵⁸ Os pólos de apoio presencial são unidades operacionais “[...] para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância pelas instituições públicas de ensino superior” (artigo 2º do decreto n. 5800, de 8 de junho de 2006).

⁵⁹ Ver <http://www.capes.gov.br/sobre-a-capes/ctc-eb>.

⁶⁰ Alguns programas que compõem as ações de formação inicial e continuada do PDE constituem-se em reedição ou continuidade de programas lançados pelo MEC, em outro contexto político (Governo FHC) ou em diferentes gestões ministeriais durante o Governo Lula, a saber: a) Governo FHC: o Pró-formação destinado a formação inicial de nível médio foi implementado em 1999 e o GESTAR formação continuada nas áreas de português e matemática iniciado em 2001, ambos desenvolvidos pelo Fundescola; b) Governo Lula, Gestão

parte, aos professores da educação básica em efetivo exercício, a saber: Pró-Infantil, Pró-Docência, Pró-Licenciatura, Pró-Formação e GESTAR II. Nesse contexto é reeditado o Pró-Letramento.

1.2. Programas da união: PRALER E PRÓ-LETRAMENTO – descrição, normatização e análise

1.2.1 Programa de Apoio à Leitura e Escrita – PRALER

O Programa de Apoio à Leitura e Escrita (PRALER), lançado em 2003, como projeto-piloto⁶¹, é uma iniciativa do MEC, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental - SEIF, Departamento de Políticas Educacionais - DPE e Fundescola. A implementação é efetivada via convênio firmado entre MEC e os municípios⁶², especificando as condições para o estabelecimento de parcerias entre os três principais agentes de execução – Ministério da Educação/SEIF/DPE/Fundescola, Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, Escola pólo (local da formação continuada) – bem como as atribuições correspondentes.

O PRALER tem como foco o investimento no processo de alfabetização no início da escolarização, e tem como objetivo oferecer formação continuada aos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna.

O programa está organizado em dois módulos de formação continuada com carga horária de 144h cada, distribuídas em 90h de estudo individual e 54h de estudo coletivo, desenvolvidos a cada semestre. Cada módulo é composto por materiais instrucionais⁶³

Cristovan Buarque: a continuidade do GESTAR e lançamento do PRALER em 2003, ambos vinculados ao Fundescola; c) Governo Lula, Gestão Tarso Genro, compondo as ações do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica (2005) o ProInfantil, o ProLicenciatura e o Proformação, programas de formação inicial, o Pró-Letramento, programa de formação continuada. O PRALER também é reeditado em 2007, entre as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação: Guia de Programas (BRASIL, 2007, p.25).

⁶¹ O Programa PRALER foi lançado como projeto-piloto pelo Fundescola, em 2003, nas escolas dos municípios de Salvador (BA) e de Boa Vista (RR), conforme informação do dia 19/2/2004 coletada no site http://lpp-uerj.net/olped/versao_para_imprimir.asp?codnoticias=3761. Acesso em 16/9/2009.

⁶² A adesão ao PRALER, conforme informação divulgada pela Assessoria de Comunicação Social do MEC, em 28/4/2004, aconteceria no âmbito da Secretaria de Educação Básica/Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – e no âmbito do Fundescola, ambos com normas próprias de financiamento. Disponível em <<http://mecsrv04.mec.br/acs/asp/noticias/noticiasId.asp?Id=5723>>. Acesso em 16/9/2009.

⁶³ As autoras dos materiais impressos do PRALER são: Lucília Helena do Carmo Garcez – Doutora em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP

direcionados para os professores, para os formadores e para os alunos, conforme o seguinte detalhamento: (a) Guia Geral, que traz informações gerais sobre o programa; (b) Manual do Formador, apresenta orientações ligadas ao papel do formador; (c) Cadernos de Teoria e Prática, composto por seis volumes de estudo obrigatório, que trazem as concepções e as fundamentações teóricas aplicadas aos processos de leitura e escrita e uma diversidade de atividades de estudo e de práticas de ensino. (d) Cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem (AAA), composto por seis volumes organizados em situações didáticas, com uma série de sugestões para as atividades de sala de aula articuladas aos conteúdos dos cadernos de Teoria e Prática. Os cadernos são organizados em duas versões, uma para o professor, com orientações metodológicas para a realização das atividades, e uma versão para o aluno.

Desse conjunto de materiais instrucionais, para o detalhamento do programa utilizou-se como fonte o “Guia Geral” e o “Manual do Formador”, por tratarem de aspectos diretamente relacionados a concepção de formação continuada, cuja identificação é o objetivo desta pesquisa.

O PRALER é organizado na modalidade de ensino semipresencial, mesclando atividades de estudo individual, apoiado pelos Cadernos de Teoria e Prática, e reuniões semanais ou quinzenais chamadas de “Sessões Presenciais Coletivas”. O ensino semipresencial tem como base o ensino a distância, assim definido pelas autoras:

A educação a distância ocorre quando a organização do que é ensinado (o currículo) e o modo (metodologia, didática) acontecem em momentos diferentes do momento de ensino, e a comunicação entre formadores e cursistas se dá por meio de materiais impressos ou tecnologia eletrônica (BRASIL, 2004, p.7).

O ensino a distância é caracterizado no PRALER pela utilização de material impresso (os materiais instrucionais supracitados) orientados para o alcance dos objetivos de aprendizagem do programa, recorrendo a tecnologia educacional na seleção de “métodos e técnicas especiais de instruções, redação e comunicação, bem como sistemas estratégicos essenciais de apoio à aprendizagem do cursista” (BRASIL, 2004, p.6).

O ensino semipresencial, apresentadas as vantagens⁶⁴ e desvantagens⁶⁵, consiste no uso do material impresso que permite aos cursistas estudarem o mesmo conteúdo, em diferentes ritmos de aprendizagens e localização geográfica diversa, de forma autônoma, podendo contar, ainda com a presença de um orientador de aprendizagem – o formador.

A defesa do ensino semipresencial explicitada no Guia Geral traz argumentos convincentes, consideradas as condições de trabalho e a possibilidade de estudo dos professores, mas apresenta de forma simplista e reducionista o papel do formador em relação ao material impresso, como pode ser observado na afirmação abaixo:

Podemos pensar que no lugar de termos um professor escrevendo matéria na lousa ou apresentando transparências, disponibilizamos todo o conteúdo do curso por meio de guias e cadernos de estudos. Desta forma, em vez de ficar repetindo a mesma técnica e metodologia várias vezes, o formador deve se dedicar a: [...] Explorar os materiais escritos para o programa; [...] Organizar com os professores cursistas as Sessões Presenciais Coletivas; [...] Fomentar as discussões, reflexões e interações entre eles, prestar esclarecimentos quando surgirem dúvidas e dar orientações (BRASIL, 2004, p.7).

Os professores cursistas, segundo a teoria da andragogia⁶⁶, adotada pelo programa, são adultos autodirigidos, que assumem responsabilidades pelas suas decisões, devendo o programa acomodar-se a essa condição de adulto⁶⁷, observando, por exemplo, que o centro da aprendizagem nessa perspectiva é o processo e não conteúdo.

Associada a essa idéia está a concepção de estratégias de aprendizagem, entendida “como um processo de reflexão sobre os próprios processos cognitivos que conduz a uma tomada de decisão consciente e intencional, que favorece a consecução de alguns objetivos de aprendizagem, previamente estabelecidos” (BRASIL, 2004, p.21).

O conceito supracitado parte da concepção construtivista de educação, que valoriza na ação didática os processos de ensinar a pensar e de ensinar a aprender, objetivando o desenvolvimento de independência e de autonomia⁶⁸ diante do estudo, habilidades

⁶⁴ As vantagens são traduzidas pelo “maior poder de alcance dos alunos quando estão em locais distantes geograficamente e às vezes até isolados” e pelos “custos reduzidos com transporte, já que os alunos recebem o material onde estiverem” (BRASIL, 2004, p.7).

⁶⁵ As desvantagens estão relacionadas “as dificuldades, desmotivações, sentimento de isolamento que os cursistas possam ter na leitura e estudo individual do material impresso” (BRASIL, 2004, p.70).

⁶⁶ O programa trabalha com a teoria da andragogia aplicada à educação a distância, conforme proposição de Kwoles(1978)

⁶⁷ Os adultos possuem clareza de suas necessidades, senso de autodireção e responsabilidade, larga experiência, motivação intrínseca para a aprendizagem dentre outras. (BRASIL, 2004).

⁶⁸ O conceito de autonomia adotado no PRALER “[...] refere-se ao potencial do estudante a distância para determinar seus objetivos de aprendizagem, implementar os programas de estudo e avaliar sua aprendizagem” (BRASIL, 2004, p.21).

consideradas fundamentais no programa para a autogestão e para o autocontrole do processo de aprendizagem pelo próprio Professor Cursista. Fica clara a opção pela pedagogia do aprender a aprender no programa de formação continuada, cuja base é a modalidade de educação a distância, justificada pela afirmação a seguir:

Os cursistas egressos de programas de educação a distância têm constatado que o ato de estudar e a ação de aprender ganham novos significados com essa experiência. Reconhecer o seu estilo de aprendizagem e utilizar estratégias para aprender a aprender têm dado resultados positivos a essas pessoas. (BRASIL, 2004, p. 7)

O programa anuncia como diretrizes “[...] resgatar e valorizar as experiências e os saberes do professor, [...] promover a reflexão sobre a ação educativa, de forma que ele seja sujeito do processo educacional sob sua responsabilidade [...]” (BRASIL, 2004, p.5).

O papel do professor é definido como um interlocutor privilegiado e não um mero repassador de técnicas. Após a interação professor/aluno, espera-se daquele habilidades de: “elaborar o diagnóstico do seu desempenho; determinar diretrizes pedagógicas apropriadas; criar situações favoráveis à reflexão sobre a linguagem e o mundo social; favorecer o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos criando redes de aprendizagem” (BRASIL, 2004, p.5).

Para a construção de tais habilidades, o programa elege alguns procedimentos, apresentados como ações sistêmicas e estratégicas na garantia da qualidade do processo ensino aprendizagem. São elas: (a) 1ª Ação: Formação Continuada do Formador⁶⁹ e de Professor Cursista⁷⁰ (atividades de formação continuada do formador, atividades a distância para o Professor Cursista, Sessões Presenciais Coletivas, Plantão Pedagógico e Acompanhamento da Prática Pedagógica); (b) 2ª Ação: Sistema de Avaliação do Programa (avaliação do desempenho escolar dos alunos, avaliação do desempenho dos professores, avaliação institucional do programa); (c) 3ª Ação: Atividades de Apoio à Aprendizagem dos Alunos.

Destacam-se algumas atividades que compõem a 1ª ação, no intuito de compreender-

⁶⁹ Perfil do formador: “é professor, preferencialmente, da rede pública, das séries iniciais, com ampla experiência em processo de alfabetização e algum tipo de experiência com formação de professores” (BRASIL, 2004, p. 23).

⁷⁰ Perfil do professor cursista: “adulto egresso de cursos presenciais; leciona em escolas públicas do ensino fundamental (urbana ou rural); realiza muitas atividades relativas ao trabalho profissional, aos estudos, às atividades domésticas e atendimento às demandas familiares; possui pouca ou nenhuma experiência com programas de educação a distância, resultando em ansiedade na hora dos estudos individuais; enfrenta muitos desafios na escola[...]” (BRASIL, 2004, p.19)

se a dinâmica do programa, a saber: Atividades a Distância para o Professor Cursista e Sessões Presenciais Coletivas.

Nas atividades a distância o Professor Cursista utiliza o Caderno de Teoria e Prática, que é organizado de forma toda especial⁷¹ e tem por objetivo viabilizar o estudo individual e manter uma estrutura padrão em todas as unidades, conforme exposto a seguir:

Quadro 01 - Cadernos de Teoria e Prática Estrutura de Texto da Unidade

Elementos/Tópicos	O que apresenta/consta
Introdução	Breve resumo do que o leitor irá estudar.
Nosso horizonte	São os objetivos de aprendizagem da unidade
Seções	São subdivisões das unidades
Atividades de Estudo	Exercícios para o professor refletir sobre os conceitos e a fundamentação teórica e prática apresentada nos cadernos Teóricos e Práticos.
Pesquisando Evidências	Propostas de investigações que o professor pode desenvolver na escola ou no seu entorno para explorar, observar e analisar fatos e eventos do cotidiano escolar que estão sendo discutidos nos cadernos Teóricos e Práticos.
Avançando na Prática	Sugestões mais amplas e gerais de atividades que podem ser complementadas ou ampliadas pelo próprio professor.
Indo à Sala de Aula	Seqüências didáticas de demonstração da prática, que podem ser aplicadas na sala de aula de acordo com as necessidades e demandas da turma.
Resumindo	É um conjunto de idéias e temas que foram desenvolvidos na unidade.
Leitura sugerida	É a sugestão de um texto para estudo adicional à unidade, e vem acompanhado de uma pequena resenha.
Texto Complementar	É um texto selecionado pelos autores que complementa a teoria estudada de cada unidade. (Textos curtos, até 4 páginas)
Bibliografia	Refere-se à bibliografia citada. Pode haver textos retirados de livros, revistas ou internet abordando textos literários referentes à teoria.
Respostas das Atividades de Estudo	Sugestões de respostas e diálogos a partir de comentários feitos pelo autor, dando abertura para que o professor faça uma autoavaliação.
Investigação da Prática	Registro da atividade de estudo que deverá ser entregue ao formador na Sessão Presencial Coletiva. Inclui reflexão, atividade prática de ensino e o processo de síntese da unidade. Os comentários deste registro deverão ser discutidos nas oficinas pelo formador.
Sessão Presencial Coletiva	Textos e procedimentos referentes a atividade coletiva a ser realizada pelo coordenador ou formador, semanalmente ou quinzenalmente, com duração de três horas.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das informações obtidas no PRALER – Guia Geral (BRASIL, 2004, p. 17-18).

O caderno de teoria e prática possibilita o acesso a um conceito teórico e conforme o

⁷¹ Ao anunciar que os cadernos de teoria e prática são organizados, estruturados de “forma toda especial” as autoras referem-se à tecnologia educacional adotada para produção de material impresso usado no ensino a distância.

direcionamento dos tópicos, na condução dos estudos individuais, permite ao professor cursista uma atitude ativa frente ao conteúdo, embora resultante de uma orientação diretiva, com o propósito de promover uma movimentação da teoria para prática e da prática para a teoria. Utiliza como estratégias exercícios de reflexão, investigação, ampliação/análise, aplicação e reflexão em busca de uma síntese sobre o apreendido, em forma de registro.

As Sessões Presenciais Coletivas contam com a atuação do formador na retomada dos conceitos trabalhados em cada unidade, na realização de oficinas com atividade de reflexão acerca do tema central da unidade e a discussão sobre a possibilidade de aplicação⁷² ou implicação pedagógica das atividades estudadas.

Embora a proposta seja de promover a reflexão sobre a ação educativa com vistas a transformá-la, entende-se que o programa alcança uma aproximação teórica dos conceitos trabalhados, uma comparação da prática com novas experiências propostas e a reflexão sobre essas experiências que poderão reorientar e reordenar as práticas pedagógicas ou apenas conduzir a escolha e seleção de estratégias de ensino⁷³ adequadas a sala de aula.

1.2.2 Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental - Pró-Letramento

O Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – é um programa de formação continuada direcionado aos professores em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Foi lançado em 2005, como ação integrante do Plano Nacional de Qualidade da Educação Básica, na gestão do ministro da Educação Tarso Fernando Herz Genro e reeditado em 2007, entre as ações de formação de professores do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), na gestão do ministro Fernando Haddad. Em ambas as edições⁷⁴ o programa tem como foco a melhoria dos resultados das avaliações

⁷² Grifo nosso.

⁷³ Por entender-se que reorientar/reordenar a prática não está no mesmo nível de mudança pedagógica que a escolha/seleção de estratégias de ensino, optou-se pelo “ou” ao invés do “bem como” utilizado pelas autoras na exposição de uma das oportunidades oferecidas pelo programa: reorientar e reordenar as práticas, bem como a escolha e seleção de estratégias de ensino. As outras oportunidades são: “valorizar as experiências anteriores, as concepções dos professores sobre os processos de ensino-aprendizagem e suas práticas educativas; propiciar fundamentação teórica, comparação da prática com novas experiências propostas e reflexão sobre essas experiências; dispor de critérios para a elaboração de novas formas de diagnóstico do aluno, com o propósito de identificar o tipo e a intensidade de apoio de que ele necessita para progredir” (BRASIL, 2004, p. 5).

⁷⁴ A necessidade de implementação do programa é justificada a partir da análise do baixo desempenho dos alunos nas áreas de português e matemática, utilizando os dados levantados pelo Sistema Nacional de Educação

nacionais objetivando a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática.

Implementado pelo MEC, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB) da Secretaria de Educação a Distância (SEED), pelas Universidades e pelos sistemas de ensino, estaduais e municipais, integrados a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica⁷⁵ (Rede). A implementação do programa depende da articulação dessas instâncias que compõem a estrutura organizacional e do cumprimento de suas competências correspondentes.

O MEC (SEB/SEED) no papel de coordenador nacional do programa, elabora as diretrizes, os critérios para organização dos cursos e a proposta de implementação e garante recursos financeiros para a formação dos orientadores/tutores e para a elaboração e reprodução dos materiais.

As Universidades, integradas aos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação⁷⁶ (Centros), “são responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, pela formação e orientação do professor orientador/tutor, pela coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas” (BRASIL, 2007, p.5).

Os Sistemas de Ensino após formalização de parceria⁷⁷ assumem compromissos relacionados à operacionalização⁷⁸ do programa.

Básica (SAEB) – resultados obtidos nas provas realizadas em 2003, comparando-os aos resultados de 2001 – e a relação entre melhores resultados e nível de formação do professor.

⁷⁵ Criada em 2004, com a finalidade de contribuir com a melhoria da formação dos professores e dos alunos da educação básica, os objetivos da Rede estão voltados para a efetivação de uma prática de formação continuada que contribua nos seguintes aspectos: desenvolvimento da autonomia intelectual e profissional dos docentes, interação entre os saberes produzidos pelos Centros de Pesquisa e os saberes produzidos pelos professores, reflexão permanente sobre a prática docente e fortalecimento do trabalho coletivo. (BRASIL, 2005)

⁷⁶ Foram constituídos após a assinatura de convênio entre o MEC e as universidades públicas e comunitárias, em atendimento ao Edital 01/2003-SEIF/MEC. Os Centros de Pesquisa estão organizados em cinco áreas de formação: Alfabetização e Linguagem, Educação e Matemática e Científica, Ensino de Ciências Humanas e Sociais, Artes e Educação Física e Gestão e Avaliação da Educação. (BRASIL, 2005)

⁷⁷ A parceria é formalizada por meio de assinatura da ficha de adesão pelo Secretário de Educação, em concordância com a seguinte expressão: “Li e comprometo-me a cumprir as condições descritas no ‘Guia Geral do Pró-Letramento’ ” .

⁷⁸ Competências dos Sistemas de Ensino: a) coordenar, acompanhar e executar as atividades na região; b) colocar à disposição espaço físico adequado para encontros presenciais, com TV e DVD para os cursos de Alfabetização/Linguagem; c) prever horário para a realização dos encontros presenciais; d) colocar à disposição do Programa, profissional para decisões de caráter administrativo e logístico (coordenador geral), garantindo condições para o desenvolvimento do programa; e) colocar à disposição do Programa, professor do sistema que deverá atuar como orientador/tutor dos momentos presenciais; e) indicar o nome dos orientadores/tutores, através de análise de currículo e/ou outras modalidades, para garantir a qualidade do trabalho; f) responsabilizar-se pela diária e viagem (se houver) do professor orientador/ tutor para participar do curso de formação e dos seminários de acompanhamento e avaliação; g) colocar à disposição linha telefônica, serviços postais, informática e internet para contato com os Centros/Universidades; h) qualquer alteração no número de tutores ou

O detalhamento do programa, a seguir, foi realizado com base no Guia Geral (BRASIL, 2007).

A melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e da matemática pretendida pelo Pró-Letramento, está vinculada aos seguintes objetivos:

a) oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;

b) propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente; desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e seus processos de ensino e aprendizagem;

c) contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;

d) desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino (BRASIL, 2007, p.2).

O programa conta com os seguintes atores: professor cursista, professor orientador de estudos/tutor, coordenador geral, formador de professor tutor. O requisito para participação como professor cursista é o vínculo com o sistema de ensino e a atuação em salas dos anos iniciais do ensino fundamental.

A seleção do professor orientador é realizada mediante o atendimento aos critérios estabelecidos e referendados pelo aproveitamento no Curso de formação, quais sejam:

estar disponibilizado para o Programa, cumprindo a carga horária mínima definida de acordo com as Diretrizes do Pró-Letramento; estar em efetivo exercício no magistério da rede pública de ensino; ter formação em nível superior, licenciatura em pedagogia/ letras/ matemática; **caso não for atendido o item anterior, ter formação mínima em nível médio (curso normal magistério)**⁷⁹; ter experiência de um ano no magistério; permanecer em exercício durante a realização do Pró-Letramento, mantendo o vínculo com a rede pública de ensino e será vedada ao professor a vinculação a mais de um programa com pagamento de *bolsa de estudo*⁸⁰ tendo por base a Lei 11.273/06 (BRASIL, 2007, p.3)

O coordenador geral do programa é selecionado entre os profissionais da Secretaria de Educação e suas atribuições estão relacionadas a operacionalização e acompanhamento no município.

cursistas deverá ser informado imediatamente ao MEC.

⁷⁹ Grifo nosso.

⁸⁰ O pagamento de bolsas de estudo para o professor orientador/tutor é normatizada pela Lei nº 11273, de fevereiro de 2006 e pela Lei nº11502, de 11 de julho de 2007.

O formador do professor orientador/tutor pode ser um professor ou aluno matriculado de mestrado ou doutorado vinculado a um dos Centros que compõe a Rede ou a uma universidade parceira. As atribuições do formador de tutor estão relacionadas à preparação, desenvolvimento, avaliação do curso e a orientação dos tutores em atividade.

A formação dos atores do Pró-Letramento – tutor e professor cursista – é realizada em momentos distintos, e os cursos de “Alfabetização e Linguagem” e “Matemática” são desenvolvidos separadamente, exigindo o revezamento dos professores cursistas para que tenham acesso as duas áreas de formação. A carga horária total do curso é de 120h, diferenciando na utilização desse tempo na formação do tutor (distribuída em 40h de formação inicial, 64h de encontros presenciais, com formador/universidades, para acompanhamento e avaliação, e 16h de formação a distância, desenvolvendo atividades individuais) e do professor cursista (84h presenciais e 36h de atividades individuais).

A formação no programa é viabilizada na modalidade de educação a distância⁸¹, apontada como capaz de possibilitar a democratização do saber por meio da ampliação de acesso ao conhecimento. O funcionamento acontece por meio do ensino semipresencial, alternando atividades individuais e atividades presenciais, semanais ou quinzenais, utilizando para a efetivação do processo ensino-aprendizagem material impresso, vídeos e tutoria.

O material impresso é composto por fascículos e foi elaborado pelos professores das Universidades integradas aos Centros que compõem a Rede sendo a responsabilização pelas áreas de formação, assim distribuídas: (a) Alfabetização e Linguagem: Universidade Federal de Pernambuco-UFPE, Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG, Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, Universidade de Brasília-UNB, Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP; (b) Educação Matemática e Científica: Universidade Federal do Pará-UFPA, Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, Universidade Federal do Espírito Santo-UFES, Universidade Estadual Paulista-UNESP, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS.

Os fascículos estão organizados conforme o detalhamento a seguir:

⁸¹ Conforme o disposto no Decreto n. 5622, de 19 de dezembro de 2005, artigo 1º, a educação a distância é definida como uma “modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos”.

QUADRO 02: Organização dos Fascículos

Pró-Letramento – Material Impresso (Fascículos)	
Alfabetização e Linguagem	Matemática
Fascículo 1 – Capacidade Lingüística: Alfabetização e Letramento	Fascículo 1 – Números Naturais
Fascículo 2 – Alfabetização e Letramento: Questões sobre Avaliação	Fascículo 2 – Operações com Números Naturais
Fascículo 3 – A Organização do Tempo Pedagógico e o Planejamento de Ensino	Fascículo 3 – Espaço e Forma
Fascículo 4 – Organização e Uso da Biblioteca Escolar e das Salas de Leitura	Fascículo 4 – Frações
Fascículo 5 – O Lúdico na Sala de Aula: Projetos e Jogos	Fascículo 5 – Grandezas e Medidas
Fascículo 6 – O Livro Didático em Sala de Aula: Algumas Reflexões	Fascículo 6 – Tratamento da Informação
Fascículo 7 – Modos de Falar/Modos de Escrever	Fascículo 7 – Resolver Problemas: o Lado Lúdico do Ensino da Matemática
Fascículo – Fascículo Complementar	Fascículo 8 – Avaliação da Aprendizagem em Matemática nos Anos Iniciais
Fascículo do Tutor – Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria	Fascículo do Tutor
	Guia do Curso

Fonte: Organizado pela pesquisadora a partir dos dados disponíveis no Guia Geral (BRASIL, 2007, p. 7).

Os fascículos destinados aos professores cursistas trabalham o conhecimento específico de cada área e os conhecimentos pedagógicos. O curso de Alfabetização e Linguagem conta ainda com vídeos educativos⁸² como recurso didático.

Os fascículos de Alfabetização e Linguagem são elaborados por diversos autores, conforme os diferentes assuntos trabalhados e resultam em estruturas textuais mais ou menos flexíveis, ou seja, são constituídas por subunidades, que diferem de um fascículo para o outro, caracterizadas pelas “chamadas”, que funcionam como “comandos”, orientações para as atividades de estudo individual ou coletiva, exceto as “atividades de reflexão” e os “relatos”, que aparecem na maioria dos fascículos.

O grupo de autores dos fascículos do curso de matemática, mesmo assumindo assuntos diferentes na elaboração do material, optou por textos com estruturas mais fixas, de forma que todos os fascículos estão organizados em torno das seguintes chamadas: “pensando junto”, “trabalhando em grupo” e “nossas conclusões”. Entretanto os fascículos dos dois cursos

⁸² Disponíveis em < <http://centraldemidia.mec.gov.br/play.php?vid=269>>. Consulta em 20 de março de 2010.

guardam características comuns aos materiais impressos de cursos semipresenciais.

Entende-se que tais características contribuem para a compreensão da concepção de aprendizagem adotada no programa, se feita a análise da dinâmica implementada no trabalho com os fascículo. Das chamadas utilizadas no fascículo de “Alfabetização e Linguagem” – “relatos e história de vida”, “projetos de trabalho”, “de olho na prática”, “reflexão” e “saiba mais”, selecionou-se as três primeiras chamadas para demonstrar a proposição das atividades e a concepção de aprendizagem.

As chamadas “relatos e história de vida”, depoimentos referentes aos assuntos trabalhados, e os modelos de “projetos de trabalho” são utilizados como objetos de análise, comparação, discussão, identificação e aproximação no intuito de auxiliar o professor cursista “[...] na transferência de conhecimentos para o espaço de sua própria prática pedagógica [...]” (BRASIL, 2007, p.33).

Por sua vez, a chamada “de olho na prática” “[...] apresenta propostas de atividade de pesquisa ou intervenção relacionada ao tema em estudo, a serem desenvolvidas pelos professores, normalmente no espaço da sala de aula [...]” (BRASIL, 2007, p.34).

Constatou-se que o material adota uma concepção de alfabetização que se preocupa com a elaboração e seleção de textos, com a apresentação estética, propõe-se a utilizar a problematização como metodologia, mas na proposição de atividades encontra-se uma estrutura tradicional de material didático.

Os fascículos dos tutores abordam conteúdos relacionados à condução do processo de formação continuada, tratados de forma introdutória no Guia Geral (BRASIL, 2007), no fascículos da Matemática Guia do Curso⁸³ e Fascículo do Tutor⁸⁴, e de forma mais aprofundada no fascículo de Alfabetização e Linguagem direcionado para o Tutor Formação de Professores: Fundamentos para o Trabalho de Tutoria.

Utilizou-se, especialmente, o fascículo que explicita os fundamentos para o trabalho de tutoria e para a formação dos professores cursistas para a identificação da concepção de formação continuada.

A opção do programa pela formação continuada é justificada pelo entendimento de

⁸³ Autores: Cláudia Pereira do Carmo Murta – Doutora em Lieux Et Transformations de La Philosophie pelo Université de Paris VIII, França. Professora Adjunta IV da Universidade Federal do Espírito Santo; Diolina Moura Silva – Doutora em Ciências Agrárias (Fisiologia Vegetal) pela Universidade Federal de Viçosa. Professora Associada II da Universidade Federal do Espírito Santo; Valter Luiz dos Santos Cordeiro – Professor do Centro Tecnológico da UFES - Departamento de Engenharia Mecânica.

⁸⁴ Autoras: Cláudia Pereira do Carmo Murta; Diolina Moura Silva.

que se trata de uma ação decorrente da exigência da atividade profissional e não de uma ação compensatória decorrente da deficiência da formação inicial. A idéia supracitada pode ser sintetizada na afirmação a seguir:

O conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional, para atender a mobilidade, a complexidade e a diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas. Assim, a formação continuada deve desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista que a atividade profissional é um campo de produção do conhecimento, envolvendo aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado (BRASIL, 2007, p.2).

A formação do professor no programa compreende a formação inicial, primeira etapa que possibilita a certificação e permite o ingresso na profissão, e a formação continuada, entendida como um processo que acontece no decorrer da vida profissional, compreende os momentos caracterizados pela finalidade de atualização – conhecer novas propostas pedagógicas, acompanhar as mudanças na legislação e os avanços tecnológicos e científicos, os momentos caracterizados pela necessidade de aperfeiçoamento – enfrentar as dificuldades decorrentes do ensinar e do aprender, mas abrange também a compreensão dos problemas oriundos do contexto da escola e da profissão.

Quanto ao conteúdo a ser trabalhado na formação continuada, o programa remete à necessidade de inclusão de temas e preocupações que correspondam a complexidade e a abrangência do contexto educacional, não se limitando ao espaço da sala de aula, conforme explicitado no texto abaixo:

[...] ao pensarmos o “ensino”, não podemos pensar isoladamente a atividade que ocorre dentro do espaço da sala de aula envolvendo professor e alunos, porque isso pressupõe também a definição de currículo, a organização da escola, os processos de gestão, as condições de trabalho, a relação com a comunidade, a política educacional. Enfim, todas as questões que envolvem a profissão (BRASIL, 2007, p. 7).

Considerando as questões pertinentes à profissão, o programa entende ser necessário a articulação da formação continuada à profissionalização do professor, o que implicaria na definição de políticas educacionais direcionadas à melhoria das condições de trabalho e evolução funcional dos professores.

O programa defende a concepção de formação continuada associada à idéia de

desenvolvimento profissional de professores, como forma de superação das práticas de formação “que não se endereçam a ninguém e que tem seu começo e fim definidos”. O desenvolvimento profissional⁸⁵ é descrito da seguinte forma pelo programa:

A idéia de desenvolvimento profissional está relacionada a idéia de evolução do trabalho docente. Isso significa que, ao pensar o desenvolvimento profissional do professor, estamos entendendo uma relação direta com a pessoa do professor, a organização escolar e os resultados do trabalho pedagógico, buscando superar a partir daí, a formação ‘pontual’, que começa como se o professor nada soubesse, desenvolve-se como se ele nada tivesse a dizer e termina como se os problemas se encerrassem com o fechamento da programação ‘do curso’, como se as dificuldades fossem superadas com a conclusão das palestras e a volta do professor para a escola (BRASIL, 2007, p.12-13 – grifos no original).

As idéias evolução e continuidade contribuem para a compreensão de formação continuada na perspectiva de desenvolvimento profissional e são explicitadas nos seguintes princípios adotados pelo programa: (a) reflexão como componente da formação de professores; (b) avanço qualitativo das práticas; (c) escola como referência para formação; (d) professor como sujeito central do processo; (e) formação como projeto assumido pelo grupo; e (f) valorização da experiência profissional.

A reflexão como componente da formação de professores é apresentada como um modo de abordar a realidade⁸⁶.

O movimento de reflexão é apresentado no programa como ponto de partida, constituído pelo surgimento de um problema, que representa uma dificuldade mental, que precisa ser compreendido por meio de pesquisa, estudo, gerando um novo saber, que conduz a reorganização da situação inicial. (Brasil, 2007).

A reflexão, é considerada uma meta a ser alcançada pelo professor orientador/tutor, que busca por meio do movimento ação-reflexão-ação desenvolver nos professores cursistas uma atitude reflexiva frente as situações de aprendizagem, isto é, que seja exercitada no curso de tal forma que faça parte da prática pedagógica do professor em sala de aula.

Para desenvolver a atitude reflexiva no professor cursista, o programa propõe duas estratégias, a saber: as perguntas pedagógicas e as narrativas.

⁸⁵ O programa utiliza como referência teórica Garcia (1999).

⁸⁶ O programa indica Dewey como referência para o estudo do conceito de reflexão, e utiliza o conceito do autor, em que reflexão é como “um exame mental de um assunto dando-lhe consideração séria e consecutiva. As partes derivam-se e sucedem-se umas às outras. Acontece em dois momentos: estado de dificuldade mental e ato de pesquisa” (DEWEY, 1959 Apud BRASIL, 2007).

As perguntas pedagógicas⁸⁷ são questões problematizadoras elaboradas com o intuito de desvelar os problemas da prática pedagógica e os fatores a ela relacionados – profissionais, estruturais, sociais, políticos e pedagógicos. Apresenta um nível diferenciado de reflexão e são formuladas da seguinte forma: O que faço? O que penso? (descrição); Por que faço? Por que penso? (interpretação); Como me tornei assim? (confronto); Como poderei me modificar? (reconstrução/tomada de decisão).

O programa aponta a possibilidade das perguntas pedagógicas serem exercitadas individualmente, mas, ressalta a participação do professor orientador/tutor no processo assumindo o papel de interlocutor, rerepresentando as perguntas, desdobrando-as, detalhando-as.

As narrativas⁸⁸ são relatos escritos de fatos da prática pedagógica do professor, objetivam a decomposição e recomposição da trajetória pessoal-profissional, a auto-interpretação do que somos.

O programa utiliza as ressalvas feitas por Zeichner (1993) que envolvem a prática reflexiva: a ilusão da reflexão e a reflexão como prática individualizada.

No documento o avanço quantitativo das práticas é explicado pela relação estabelecida entre os conceitos e conteúdos aprendidos durante a formação e os saberes construídos na realidade cotidiana, num movimento que dará origem a um novo saber, uma nova prática. Resulta do movimento ação-reflexão-ação.

A escola como referência para formação é entendida como local em que o trabalho educativo se desenvolve, como espaço de convivência e de efetivação de práticas concretas, constituindo-se, portanto em “[...] fonte de aprendizagem e referência para os desafios tematizados pela formação [...]” (BRASIL, 2007, p. 13).

Apreende-se do documento que o professor (cursista) como sujeito central do processo remete a idéia de um profissional com capacidade analítica, assumindo o papel de interlocutor crítico e autônomo. A essa proposição estão vinculadas duas dimensões de autonomia: a autonomia do indivíduo responsável pelo próprio processo de aprendizagem, com capacidade para conduzi-lo conforme suas necessidades e possibilidades, e a autonomia comprometida

⁸⁷ Ver AMARAL, J. MOREIRA, M. A., RIBEIRO, D. “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: estratégias de supervisão”. In: ALARCÃO, I. (org.) Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto: Porto Editora, 1996.

⁸⁸ Ver BOLÍVAR, A (dir.). Profissão professor: o itinerário profissional e a construção da escola. São Paulo: EDUSC, 2002.

com o desenvolvimento profissional, relacionada à idéia de formação como projeto assumido pelo grupo, que pressupõe papel ativo na busca do desenvolvimento profissional.

A valorização da experiência profissional, e, também, dos conhecimentos adquiridos na trajetória profissional, é destacada no fascículo como condição importante para o sucesso da aprendizagem adulta, pois ao desenvolver a auto-estima e autoconfiança contribui para o envolvimento e a participação do professor na formação.

O excerto, abaixo, esclarece o sentido da valorização da experiência do professor no programa.

[...] defender a valorização do professor como pessoa e profissional, sujeito de sua formação, não significa priorizar as experiências em detrimento do conhecimento teórico que esse professor foi buscar no curso de formação, invertendo o modelo, igualmente problemático, da priorização do conhecimento teórico em detrimento da ‘voz’ e experiência do professor. O que estamos defendendo é um processo de formação que considere uma característica importante: o fato de que o professor em formação é uma pessoa adulta, que possui experiências diferenciadas (BRASIL, 2007, p.9).

A proposição de trabalho a partir a história de vida dos professores e dos saberes construídos durante a trajetória profissional, está relacionada à preocupação do programa com o sucesso da aprendizagem dos professores, ou seja, da aprendizagem de adultos⁸⁹, fundamentada na afirmação de que a “[...] formação, em pessoas adultas, é basicamente uma mobilização de experiências adquiridas, cuja reutilização com significados distintos gera novos saberes” (BOLÍVAR, 2002 Apud BRASIL, 2007).

Essa abordagem influi na definição do papel do professor orientador, consideradas as atribuições assumidas em decorrência do desenvolvimento das condições facilitadoras da aprendizagem dos adultos, descritas no programa como princípios que explicitam o processo de aprendizagem dos adultos⁹⁰.

O professor orientador/tutor na modalidade semipresencial e a distância assume a

⁸⁹ Para trabalhar a especificidade da aprendizagem de adultos o programa recorre aos teóricos Bolívar (2002) e Masseto (1992).

⁹⁰ O programa recorre a Masseto que indica nove princípios explicitadores das condições facilitadoras do processo de aprendizagem do adulto, situados dentro da realidade do estudante universitário brasileiro, capazes de promover condições facilitadoras de aprendizagem. São eles: 1. promover a participação; 2. valorizar a experiência e a contribuição dos participantes; 3. explicitar o significado; 4. definir claramente objetivos e metas; 5. estabelecer recursos adequados, eficientes e avaliáveis; 6. criar um sistema de feedback contínuo; 7. desenvolver uma reflexão crítica; 8. estabelecer um contrato psicológico; 9. adaptar os comportamentos do Professor a um processo de aprendizagem próprio de adultos (MASETTO, 1992, p.83-94). Ou Ver MASETTO, M. T. Aulas vivas. São Paulo: MG Editores Associados, 1992.

função de articulador do sistema de ensino aprendizagem do programa, sendo o seu papel anunciado como fundamental, pois “[...] garante a inter-relação personalizada e contínua do cursista no sistema e viabiliza a articulação necessária entre os elementos do processo e execução dos objetivos propostos” (BRASIL, 2007, p.17).

Além de articulador o professor orientador/tutor assume o papel de mediador, atuando como intérprete do curso junto ao aluno, esclarecendo dúvidas e possibilitando o processo ação-reflexão-ação. O papel do professor orientador é detalhado pelo programa recorrendo as contribuições de Ferreira e Rezende (2004), utilizadas como indicativos para a prática do professor orientador⁹¹, um conjunto de orientações que especificam o modo de proceder desse professor.

Selecionaram-se algumas afirmações que revelam restrições ao papel do professor orientador, que podem ser justificadas pela própria natureza do programa. Inicia-se com a orientação sobre o uso do material impresso/fascículos:

O material é, portanto, o principal suporte deste curso. Nesse sentido, a atuação do tutor não supõe dar aulas nem realizar conferências, mas trabalhar com informações sobre o conteúdo contidas nos fascículos, em outras fontes indicadas na bibliografia ou pesquisadas por você. O que o material não prevê e que faz parte da atuação do tutor é o levantamento do perfil do seu grupo: idade, formação, tempo de experiência na sala de aula, tempo de atuação, carga horária de trabalho, tempo livre. Estas informações vão ajudá-lo a definir os desafios e potencialidades existentes no grupo que vai acompanhar (BRASIL, 2007, p.15).

Outro aspecto a destacar está relacionado à trajetória profissional do professor tutor, lembrando que para seleção um dos requisitos é ter experiência na alfabetização: “O que conta mesmo é o trabalho empenhado no processo de construção do saber. Não conta o que eu sei,

⁹¹ Indicativos para a prática do professor orientador: a) Atuar como mediador; conhecer a realidade dos professores em todas as dimensões (pessoal, profissional, social, familiar, etc.); b) Expressar uma atitude de receptividade diante do professor e assegurar um clima motivacional; c) Oferecer possibilidades permanentes de diálogo, saber ouvir, ser empático e manter uma atitude de cooperação; d) Introduzir estímulos, situações instigantes e paradoxais para assegurar a atenção do professores; e) Usar exemplos ligados a situações reais dos professores para que na aprendizagem intervenham aspectos pessoais e emocionais e não seja só uma assimilação intelectual; f) Considerar os conhecimentos teóricos e práticos que os professores possuem, aprofundá-los e aproximá-los dos desconhecidos de maneira progressiva e moderada; g) Orientar os professores para um processo de curiosidade pelo desconhecido e para a pesquisa; h) Oferecer experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de decisões; i) Propiciar atendimento individualizado e cooperativo, numa abordagem pedagógica centrada no ato de aprender que põe à disposição dos professores recursos que lhe permitam alcançar os objetivos no curso, da forma mais autônoma possível (FERREIRA e REZENDE, 2004 Apud BRASIL, 2007) ou Ver FERREIRA, M. M. S. e REZENDE, R. S. O trabalho de tutoria assumido pelo Programa de Educação a Distância da Universidade de Uberaba: um estudo de experiências. Disponível em: www.abed.org.seminários2003/textohtm. Acesso em: 20 de mar. 2004.

de onde eu vim, para onde eu vou; o que conta é a minha possibilidade de trabalhar” (BRASIL,2007, p.14).

Quanto ao conhecimento e ao processo de ensinar, evidenciamos a centralidade no processo de aprender a aprender, conforme o destaque a seguir:

O tutor aprende no grupo juntamente com os cursistas. Ele não tem que saber tudo de antemão, ele não tem que ser ‘o bom’; ele tem que ter humildade suficiente para ser mais-um entre os outros. A produção do trabalho de tutoria é a produção de cada um, onde cada um tem de se dedicar ao trabalho. Se não estamos entendendo, vamos tentar entender, vamos abrir o livro, vamos procurar em outros lugares, vamos achar alternativas (BRASIL, 2007, p.14. grifos no original).

Ou ainda na afirmação, abaixo:

Os conflitos de nossas práticas cotidianas com relação ao papel do tutor estão na difusão da idéia segundo a qual o tutor tem que saber mais do que o grupo, exercendo um papel de ensinamento no processo. O tutor não ensina. O grande trabalho do tutor é o de orientar o aluno em seu processo de aprendizagem e dinamizar o grupo.

As afirmações supracitadas revelam o papel do professor orientador/tutor marcado por incoerências. Em alguns momentos é caracterizado pela mera função executora ou pela função de motivador, sensibilizador, denotando apelo emocional; em outros momentos é solicitada sua atuação como mediador, interlocutor, atribuindo-lhe a função de problematizador.

O objetivo do capítulo consistiu no levantamento do conjunto das iniciativas de formação continuada, implementadas após a aprovação da LDB nº 9.394/1996, que permitiu constatar certa unanimidade na definição dos princípios orientadores das propostas e da concepção de formação continuada, compreendida como idéia de formação permanente e pelo conceito de desenvolvimento profissional, idéia que perpassa todos os programas estudados – Parâmetros em Ação, PROFA, GESTAR, PRALER e Pró-Letramento.

Pontos coincidentes, também, foram percebidos na presença dos eixos norteadores dos programas supracitados, que comprovam as pesquisas realizadas pelas autoras Candau e Brzezinski ao apontarem como tendência nas propostas de formação continuada a centralidade nos seguintes eixos: prática reflexiva, valorização dos saberes do professor, definição da escola como lócus, valorização da trajetória e experiência profissional.

Outro aspecto comum a todos os programas estudados é a associação desses aos resultados obtidos no SAEB, e a partir de 2005 na Prova Brasil e a busca pela melhoria de índices do Ideb.

No próximo capítulo pretende-se realizar a análise dos dados coletados referentes ao levantamento dos programas da União desenvolvidos em âmbito municipal e a relação entre o Programa PRALER e a variação positiva do Ideb.

CAPÍTULO II

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA E IDEB: RELAÇÃO E REPERCUSSÕES NO ÂMBITO MUNICIPAL

Neste capítulo pretende-se realizar a análise dos dados coletados referentes ao levantamento dos programas da União desenvolvidos em âmbito municipal e a relação entre o Programa PRALER e a variação positiva do Ideb.

Os dados trabalhados foram coletados por meio de questionário, complementados pelas entrevistas, e relacionados aos dados do Ideb disponibilizados pelo INEP e pelo MEC. O grupo de interlocutores foi constituído pelos componentes da equipe das secretarias municipais de educação, responsáveis pela formação continuada, e ocupante de cargos diversos (secretários de educação, chefe do Núcleo de Pós-Graduação, coordenadora geral do ensino fundamental, diretora da formação continuada, técnico-pedagógicos, assessores).

Apresentar-se-á e analisar-se-á as características e indicadores da educação básica dos cinco municípios sul-mato-grossenses que apresentaram os maiores Idebs em 2007: Aparecida do Taboado, Campo Grande, Chapadão do Sul, Naviraí, São Gabriel do Oeste.

2.1. Municípios de maior Ideb do MS – características e indicadores da educação básica

2.1.1 Aparecida do Taboado: Aspectos Geográficos e Históricos

O município de Aparecida do Taboado localiza-se no leste do estado de Mato Grosso do Sul, na micro-região de Paranaíba, na divisa triangular dos estados de Mato Grosso do Sul, São Paulo e Minas Gerais, ocupando uma área de 2.750 km². Em Aparecida do Taboado fica a nascente do Rio Paraná, um dos maiores e mais importantes rios brasileiros, formado pela junção das águas dos rios Grande e Paranaíba.

Distante a 448 km da capital do estado, Campo Grande, as principais vias de acesso ao município são a rodovia BR 158, que liga o município a Paranaíba e a Três Lagoas, e a Ponte Rodoferroviária inaugurada em 1998, que liga o município a Rubinéia, município do estado de São Paulo. Construída sobre o Rio Paraná, a ponte possui quatro faixas de rolamento para veículos rodoviários na parte superior, duas em cada sentido, ligando as rodovias Euclides da Cunha (SP-320) e BR-158, sendo importante ligação entre as regiões sudeste e Centro-Oeste do Brasil. Na parte inferior possui uma via ferroviária.

A população estimada do município em 2009 era de 20.623 habitantes.

Os primeiros habitantes da região vieram dos estados de São Paulo e Minas Gerais. O primeiro povoado surgido na região foi o Porto Taboado, às margens do Rio Paraná, empreendimento dos mineiros João Barbosa e Máximo José da Rocha. Posteriormente, distante das margens do rio, formou-se um novo povoado em terras cedidas por Antônio Leandro. O povoado recebeu o nome Lagoa Suja, em virtude da existência, nas proximidades, de uma lagoa de águas escuras, consequência da vegetação que cobria suas margens.

Aparecida do Taboado foi elevada a distrito pela Lei nº 1.012, de 01 de agosto de 1926, e a condição de município pela Lei nº 130, de 28 de setembro de 1948, data em que se comemora sua emancipação política. A origem do topônimo do município deve-se a devoção à Nossa Senhora Aparecida e ao antigo porto às margens do rio Paraná que tinha muitas taboas, uma vegetação comum em áreas alagadas do cerrado. Por isso foi denominada Aparecida do Taboado.

A economia do município está sustentada nos setores de serviços, indústria e pecuária. No ano de 2007, segundo dados do IBGE Cidades (2009), o PIB per capita foi de R\$ 14.497,00, sendo os setores que mais adicionaram valor o de serviços, R\$ 124.159,00, o da

indústria, R\$ 75.745,00, e da agropecuária, R\$ 49.973,00.

O atual prefeito, foi eleito pelo PMDB para a gestão do período de 2009 a 2012.

2.1.1.1 Características e Indicadores da Educação Básica

O Sistema Municipal de Educação de Aparecida do Taboado foi criado pela Lei Municipal nº 725/1997, de 7 de novembro de 1997.

No período de 1997 a 2004 o ensino foi organizada em ciclo, mas zelando por um aproveitamento satisfatório, voltado para o acompanhamento e recuperação dos alunos. Ocorreu nesse período a tomada de algumas medidas: atendimento dos alunos com dificuldades no contra turno, escola de tempo integral com desenvolvimento de projetos e garantia de transportes para os alunos.

Aparecida do Taboado oferece a educação básica escolar por meio da atuação estadual, municipal e privada.

Dados da matrícula inicial do ano de 2008 (Tabela 1) mostram que a dependência administrativa municipal é a maior responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental – anos iniciais. A dependência estadual é a maior responsável pelo ensino fundamental – anos finais – pelo ensino médio e pela EJA.

As matrículas na educação infantil (esfera municipal) e na modalidade EJA – ensino médio (esfera estadual) tiveram um crescimento de 4.9% e 12.8% respectivamente. As demais etapas tiveram um decréscimo na matrícula no período 2000-2008, conforme mostram os números da Tabela 1.

TABELA 1 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Aparecida do Taboado (2008)

Esferas	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos EJA (presencial)	
	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		F ¹	M ²
Estadual	0	0	0	620	1.486	2.106	613	363	272
Municipal	159	356	515	963	0	963	0	78	0
Privada³	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	159	356	515	1702	1486	3188	613	441	272

¹Fundamental - não incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial; ²Médio - inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

³Não foram disponibilizados dados referentes a esfera privada.

Fonte: INEP (2007).

Os estabelecimentos de ensino da rede municipal de Aparecida do Taboado, considerando as etapas atendidas, a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental – ensino regular e educação de jovens e adultos – em 2007 ficou constituído pelos números representados na Tabela 2.

TABELA 2 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de Aparecida do Taboado (2007)

Nível	Número de Estabelecimentos de Ensino		
	Urbana	Rural	Total
Regular – Creche	2	0	2
Regular - Pré-Escola	5	0	5
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5	1	6
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	4	0	4
Total Geral	16	1	17

Fonte: INEP/ Indicadores demográficos e educacionais

Os indicadores de fluxo escolar do ensino fundamental (até 4ª série) no período 2001-2007 apresentados na Tabela 3 informam que:

- a primeira série apresentou uma taxa alta de aprovação com queda nos anos subseqüentes e aumento das taxas de reprovação e do abandono escolar;
- a segunda série apresentou uma redução da aprovação acentuada no ano de

2005 e aumento acentuado da reprovação e maior taxa de abandono no ano de 2005;

- c) a terceira série registrou um comportamento semelhante a segunda série;
- d) a quarta série apresentou dinâmica continuada de crescimento da aprovação, estabilidade seguida de queda da reprovação, e oscilação nas taxas de abandono escolar.

TABELA 3 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 4ª série do ensino fundamental na rede municipal de Aparecida do Taboado (2007)

Fase/Nível		Taxa Aprovação	Taxa Reprovação	Taxa Abandono
1ª série / 2º ano do EF	2001	98,4	1,2	0,4
	2005	79,7	19,0	1,3
	2007	76,2	22,0	1,8
2ª série / 3º ano do EF	2001	99,0	1,0	0,0
	2005	75,4	20,6	4,0
	2007	90,0	9,6	0,4
3ª série / 4º ano do EF	2001	99,4	0,6	0,0
	2005	79,2	19,5	1,3
	2007	89,4	9,2	1,4
4ª série / 5º ano do EF	2001	80,2	19,8	0,0
	2005	82,2	15,2	2,6
	2007	95,3	4,0	0,7

Fonte: INEP/ Indicadores demográficos e educacionais

Observa-se que as taxas de reprovação mais elevadas são registradas na primeira série no ano de 2007 e a mais baixa na terceira série no ano de 2001. A taxa de abandono mais elevada é encontrada na segunda série no ano de 2005 e uma maior regularidade é percebida nas taxas da terceira série, que apresenta menor oscilação.

Comparando-se os dados de 2005 aos de 2007, verifica-se uma oscilação nas taxas de aprovação e de reprovação em todas as séries, excetuando a quarta série, que apresentou as melhores taxas.

Para complementar a análise do desempenho do ensino fundamental (até 4ª série) municipal, passa-se a considerar os resultados obtidos por aquela série, nos anos 2005 e 2007, na Prova Brasil, na Tabela 4.

Verifica-se aumento das médias obtidas nos componentes curriculares avaliados (Língua Portuguesa e Matemática), sendo ele maior em Matemática. Percebe-se, portanto que o ensino fundamental municipal (até 4ª série) de Aparecida do Taboado melhorou o seu

desempenho cognitivo e o fluxo escolar.

TABELA 4 – Resultado do desempenho da 4ª série do ensino fundamental municipal de Aparecida do Taboado, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)

Fase/Nível	Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Padronização Matemática	Padronização Língua Portuguesa
4ª SÉRIE / 5º ANO	2005	188,70	178,94	0,49	0,47
	2007	197,74	181,72	0,53	0,48

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

Verifica-se aumento das médias obtidas nos componentes curriculares avaliados (Língua Portuguesa e Matemática), sendo ele maior em Matemática. Percebe-se, portanto que o ensino fundamental municipal (até 4ª série) de Aparecida do Taboado melhorou o seu desempenho cognitivo e o fluxo escolar.

Os dados supracitados reunidos no Ideb estão visualizados na Tabela 5. Observando-se os anos iniciais do ensino fundamental, constata-se que, em 2005, os melhores índices eram da rede escolar estadual no município e no conjunto do país, respectivamente com as notas 4,0 e com a nota 3,9.

TABELA 5 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e metas para o ensino fundamental observado no município de Aparecida do Taboado, do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e do Brasil – 2005 e 2007

Redes	Ideb – Anos iniciais Ensino Fundamental		Metas – Anos iniciais Ensino Fundamental	
	2005	2007	2007	2021
Municipal Aparecida do Taboado	3,8	4,4	3,9	6,0
Estadual Aparecida do Taboado	4,0	4,5	4,1	6,2
Estadual MS	3,2	4,0	3,3	5,5
Municipal Brasil	3,4	4,0	3,5	5,7
Estadual Brasil	3,9	4,3	4,0	6,1

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

O resultado obtido pelo ensino fundamental (até 4ª série) da rede municipal de Aparecida do Taboado, no Ideb do ano de 2007, representou o maior avanço no conjunto da Tabela 5, cuja variação do índice foi de 0,6.

Os resultados do Ideb são atribuídos, entre outros fatores, a formação de professores inicial e continuada, como pode ser observado na afirmação da secretária de educação quando questionada sobre o que contribuiu para os resultados: “Formação de professores, não só inicial, mas também a formação continuada do professor. Incentivo a prefeitura sempre deu”.

O atendimento aos alunos da rede municipal é realizado por 87 professores da rede municipal, distribuídos em funções docentes conforme a modalidade de formação e a área de atuação.

As funções docentes na educação infantil são ocupadas por 97% de licenciados e 3% de graduados. Nos anos iniciais do ensino fundamental a licenciatura corresponde 90% do total das funções e na EJA corresponde a 100% das funções.

TABELA 6 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Aparecida do Taboado (2007)

Nível	Funções Docentes					Total
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	
Regular - Creche	8	0	0	0	0	8
Regular - Pré-Escola	21	1	0	0	0	22
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	47	2	1	1	1	52
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	5	0	0	0	0	5
Total	81	3	1	1	1	87

Legenda para Funções Docentes: C/Lic - com Licenciatura; C/Gr - com Graduação; C/EM - com Ensino Médio; C/NM - com Normal Médio; S/EM - sem Ensino Médio

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

Na secretária de educação de Aparecida do Taboado não há uma equipe responsável pela formação, no entanto realizam formação contratando especialistas ou firmando parcerias.

Como forma de receber assistência técnica e financeira, município aderiu ao conjunto de 16 ações previstas no Plano de Ação Articuladas (PAR), elaborado pelo município a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. O diagnóstico que antecede a elaboração do PAR, posteriormente avaliada e aprovação pelo MEC, indica na dimensão “Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar” que a formação continuada é efetivada por meio de “ações isoladas nas escolas”, o que remete a necessidade de “implementar políticas visando a melhoria da qualidade de

aprendizagem, de leitura/escrita, da matemática” (Termo de Cooperação Técnica).

Aparecida do Taboado aderiu ao conjunto de 16 ações de formação continuada para os professores da rede, previstas no Plano de Ação Articuladas (PAR), elaborado pelo município a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, das quais destaca-se aquelas direcionadas para os professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental e que correspondem aos programas em foco nesta pesquisa, a saber:

Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em opções metodológicas para o processo de alfabetização, pelo Praler - Programa de Apoio à Leitura e à Escrita .

[...]

Capacitar 2 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática.

As informações e os indicadores coletados sobre a educação básica no município de Aparecida do Taboado demonstram que a demanda educacional no município é atendido principalmente pela rede pública, correspondendo a 93,62% das matrículas, das quais 63,25% é de responsabilidade da rede estadual e 30,37% é de responsabilidade da rede municipal. Tal constatação permite afirmar que a rede municipal é pequena. O município responsabiliza-se pelo quantitativo de 1.629 matrículas, distribuídas em 17 estabelecimentos de ensino e atendidas por 87 professores. Desse professores 93,10% são licenciados, dado que demonstra a qualificação do corpo docente, característica que merece destaque.

2.1.2 Campo Grande: Aspectos Geográficos e Históricos

O município de Campo Grande, Capital do Estado de Mato Grosso do Sul, localiza-se no centro do estado, na mesorregião do Centro Norte, fazendo divisa com os municípios de Jaraguari e Rochedo (Norte), Nova Alvorada do Sul e Sidrolândia (Sul), Ribas do Rio Pardo (Leste), Terenos (Oeste), ocupando uma área de 2.750 km².

Distante a 1.134 km de Brasília, Campo Grande tem posição estratégica, sendo passagem obrigatória para o Paraguai, a Bolívia e o turismo no Pantanal.

A população estimada do município em 2009 era de 755.107 habitantes.

Os primeiros habitantes da região vieram dos estados de São Paulo, Rio Grande do Sul, Paraná e Nordeste. O primeiro povoado surgiu com a chegada de José Antônio Pereira com a esposa, filhos, escravos e mais 62 pessoas e foi estabelecido na confluência de dois córregos, mais tarde denominados Prosa e Segredo, e atualmente que, Horto Florestal. Posteriormente chega Manoel Vieira de Souza e familiares. A vila Arraial de Santo Antônio é elevada a condição de município, em 26 de agosto de 1899, data em que se comemora sua emancipação política.

A economia do município está sustentada nos setores de serviços, indústria e agropecuária. No ano de 2007, segundo dados do IBGE Cidades (2009), o PIB per capita foi de R\$ 12.346,00, sendo os setores que mais adicionaram valor o de serviços, R\$ 5.997.834,00 o da indústria, R\$ 1.254.852,00, e da agropecuária, R\$ 86.594,00.

O atual prefeito, está no segundo mandato, e foi eleito pelo PMDB para a gestão municipal no período de 2009 a 2012.

2.1.2.1 Características e Indicadores da Educação Básica

O Sistema Municipal de Educação⁹² de Campo Grande foi instituído pela Lei Municipal nº 3.404, de 1 de dezembro de 1997, e revogado pela Lei Municipal nº 4.507, de 17 de agosto de 2006, que institui e organiza o Sistema Municipal de Ensino e cria o Conselho Municipal de Educação.

Campo Grande oferece a educação básica escolar por meio da atuação federal, estadual, municipal e privada.

Dados da matrícula inicial do ano de 2007, conforme visualizado na Tabela 7, mostram que a participação nas matrículas da rede pública apontam a forte presença da dependência municipal na educação infantil. Destaque merece a participação nas matrículas do ensino fundamental, 68,28%, em especial nos anos iniciais representado por 72,26% das matrículas. A dependência estadual é a maior responsável pelo ensino médio, 99,77%, e pela EJA, 95,24%.

⁹² Disponível em <http://www.prefeituradecampogrande.cons.b/cme>, consulta em 25 de março de 2010.

TABELA 7 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Campo Grande (2007)

Esferas	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos (Presencial)	
	Creche	Pré-escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		F ¹	M ²
Estadual	296	140	436	12.191	20.009	32.200	26.898	8.843	8.499
Municipal	8.321	11.023	19.048	39.176	30.141	69.317	61	804	72
Privada³	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	8.321	11.163	19.484	51.367	50.150	101.517	26.959	9.647	8.561

¹Fundamental - não incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial; ²Médio - inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

³Não foram disponibilizados dados referentes a esfera privada.

Fonte: INEP (2007).

Os estabelecimentos de ensino da rede municipal de Campo Grande, considerando as etapas atendidas, a educação infantil, o ensino fundamental e médio – ensino regular e EJA – em 2007 ficou constituído pelos quantitativos expresso na Tabela 8

TABELA 8 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino Campo Grande (2007)

Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino Campo Grande (2007)

Nível	Número de Estabelecimentos de Ensino		
	Urbana	Rural	Total
Regular - Creche	84	0	4
Regular - Pré-Escola	165	1	166
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	80	6	86
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	77	7	84
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	6	2	8
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Semipresencial	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	5	1	6
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Semipresencial	-	-	-
Educação de Jovens e Adultos - Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série/Presencial	2	0	2
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	33	6	39
Regular - Turmas Multietapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental	-	-	-
Ensino Médio	0	1	1
Total Geral	452	24	476

Fonte: INEP/ Indicadores demográficos e educacionais

Os indicadores de fluxo escolar do ensino fundamental no período 2001-2007 (Tabela 9) informam que:

- a) a primeira série apresentou um crescimento contínuo da taxa de aprovação, mas verificou-se no conjunto dos anos iniciais o registro nessa série a maior taxa de reprovação, em 2005, e a maior taxa de abandono em 2001.
- b) a segunda, terceira e quarta séries apresentaram taxa de aprovação crescente, com oscilação negativa na taxa de aprovação da terceira série, no ano de 2005.

TABELA 9 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono do ensino fundamental na rede municipal de Campo Grande (2007)

Fase/Nível		Taxa Aprovação			Taxa Reprovação			Taxa Abandono		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1ª série / 2º ano do EF	2001	77,8	78,9	77,8	18,1	16,9	18,1	4,1	4,2	4,1
	2005	78,1	81,5	78,2	19,3	15,6	19,2	2,6	2,9	2,6
	2007	85,1	82,5	85,0	13,4	15,0	13,5	1,5	2,5	1,5
2ª série / 3º ano do EF	2001	82,4	87,3	82,5	14,3	12,2	14,3	3,3	0,5	3,2
	2005	83,5	87,6	83,7	15,3	9,2	15,1	1,2	3,2	1,2
	2007	90,2	91,7	90,2	9,3	7,0	9,3	0,5	1,3	0,5
3ª série / 4º ano do EF	2001	85,6	75,2	85,1	12,5	4,5	12,3	1,9	20,3	2,6
	2005	84,5	87,5	84,6	14,4	7,6	14,2	1,1	4,9	1,2
	2007	91,3	95,0	91,3	8,2	4,4	8,2	0,5	0,6	0,5
4ª série / 5º ano do EF	2001	86,3	85,6	86,3	11,7	13,0	11,7	2,0	1,4	2,0
	2005	87,9	85,5	87,7	11,1	11,7	11,2	1,0	2,8	1,1
	2007	93,6	95,7	93,6	5,9	3,7	5,9	0,5	0,6	0,5
5ª série / 6º ano do EF	2001	74,7	77,2	74,8	22,5	19,7	22,4	2,8	3,1	2,8
	2005	75,5	81,9	75,7	22,7	15,3	22,5	1,8	2,8	1,8
	2007	84,1	87,2	84,1	14,9	11,2	14,8	1,0	1,6	1,1
6ª série / 7º ano do EF	2001	77,2	80,1	77,3	19,7	17,1	19,6	3,1	2,8	3,1
	2005	77,5	87,4	77,8	21,1	10,7	20,8	1,4	1,9	1,4
	2007	86,1	90,2	86,2	13,0	8,9	12,9	0,9	0,9	0,9
7ª série / 8º ano do EF	2001	81,9	85,3	82,1	15,0	14,0	14,9	3,1	0,7	3,0
	2005	80,5	89,6	80,8	17,5	10,4	17,3	2,0	0,0	1,9
	2007	90,1	95,8	90,2	9,2	3,5	9,1	0,7	0,7	0,7
8ª série / 9º ano do EF	2001	87,0	91,6	87,2	9,1	7,5	9,0	3,9	0,9	3,8
	2005	88,8	96,0	89,2	9,5	2,0	9,1	1,7	2,0	1,7
	2007	94,5	97,7	94,6	4,7	2,3	4,6	0,8	0,0	0,8
EJA - Fundamental	2007	60,8	100,0	61,4	19,6	0,0	19,3	19,6	0,0	19,3

Fonte: INEP/ Indicadores demográficos e educacionais

O rendimento escolar dos anos finais revelou uma taxa de aprovação crescente no período, com oscilação negativa apenas na sétima série no ano de 2005.

A educação de EJA no ano de 2007 apresentou uma baixa taxa de aprovação na área

urbana, comprometida pela taxa de reprovação e pela alta taxa de abandono. No entanto tal comportamento não se repete na área rural, que atingiu 100% de aprovação.

Para complementar a análise do desempenho do ensino fundamental municipal, passa-se a considerar os resultados obtidos, nos anos 2005 e 2007, na Prova Brasil (Tabela 10).

TABELA 10 – Resultado do desempenho da 4ª e da 8ª série do ensino fundamental municipal de Campo Grande, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)

Fase/Nível	Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Padronização Matemática	Padronização Língua Portuguesa
4ª SÉRIE / 5º ANO	2005	194,91	191,28	0,51	0,52
	2007	214,06	195,50	0,59	0,53
8ª SÉRIE / 9º ANO	2005	258,25	242,70	0,53	0,48
	2007	267,27	251,59	0,56	0,51

Legenda para Funções Docentes: C/Lic - com Licenciatura; C/Gr - com Graduação; C/EM - com Ensino Médio; C/NM - com Normal Médio; S/EM – sem Ensino Médio
Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

Verifica-se aumento das médias obtidas nos componentes curriculares avaliados (Língua Portuguesa e Matemática), sendo ele maior em Matemática. Percebe-se, portanto, que o ensino fundamental municipal de Campo Grande melhorou o seu desempenho cognitivo e o fluxo escolar no período analisado, refletindo sobre o Ideb da rede municipal.

Em relação a campo Grande, observa-se que nos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a rede municipal apresentou índices menores que a rede federal e privada no Brasil, e maior índice que a rede estadual. Apresentou uma variação de 1,1 décimos nos anos iniciais e uma variação de 0,8 nos anos finais, superando as metas para 2007.

TABELA 11 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e metas para o ensino fundamental observado no município de Campo Grande, do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e do Brasil – 2005 e 2007

		Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5
	Rede Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2
	Rede Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6
	Rede Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3
	Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1
	Rede Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3
	Rede Estadual do seu Estado	3,2	4,0	3,3	5,5	2,9	3,5	3,0	5,0
	Rede Estadual do seu Município	3,6	4,3	3,6	5,8	3,2	3,7	3,2	5,2
	Rede Municipal do seu Município	4,2	5,1	4,3	6,3	3,7	4,5	3,8	5,7

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

O atendimento aos alunos da rede municipal é realizado por 87 professores, distribuídos em funções docentes por modalidade de formação e por área de atuação, conforme demonstrado na Tabela abaixo.

TABELA 12 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Campo Grande (2007)

	Funções Docentes					Total
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	
Regular - Creche	5	0	19	5	0	29
Regular - Pré-Escola	659	37	31	33	0	760
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	1.509	56	56	32	0	1.653
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	1.165	50	102	19	0	1.336
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	15	1	0	0	0	16
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Semipresencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	31	1	2	1	0	35
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Semipresencial	0	0	0	0	0	0
Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental de 1ª a 8ª série/Presencial	17	1	1	0	0	19
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	352	11	21	3	0	387
Regular - Turmas Multietapa - Educação Infantil e Ensino Fundamental	0	0	0	0	0	0
Ensino Médio	11	3	0	0	0	14

Legenda para Funções Docentes: C/Lic - com Licenciatura; C/Gr - com Graduação; C/EM - com Ensino Médio; C/NM - com Normal Médio; S/EM – sem Ensino Médio

Fonte: INEP/Indicadores demográficos e educacionais

As funções docentes na educação infantil são ocupadas por 84,16 % de licenciados e 4,8 % de habilitados em normal médio, totalizando 88,96 % de professores habilitados para o exercício da função. Nos anos iniciais do ensino fundamental o número de licenciados corresponde a 86,12 % do total das funções e na educação de jovens e adultos corresponde a 90 % das funções. Os dados revelam uma condição satisfatória na qualificação do quadro docente do município, representado pelo percentual de 88,47% com licenciatura.

2.1.3 Chapadão do Sul: Aspectos Geográficos e Históricos

O município de Chapadão do Sul está localizado a Nordeste do Estado de Mato Grosso do Sul, no Centro-Oeste do País, com distâncias de 330 Km da capital, e 740 Km de Brasília (DF). O município situa-se na mesorregião leste de Mato Grosso do Sul, na microrregião Cassilândia. Sua área é de 3.851 km² representando 1,0782 % do estado, 0,2406 % da Região Centro-Oeste e 0,0453 % de todo o território brasileiro (IBGE). Possui uma área territorial de 3.823,979 Km².

No próprio site do município pode-se encontrar um breve histórico da cidade:

A região onde hoje se localiza a cidade começou ser povoada na década de 70 com a chegada do Comendador Júlio Alves Martins, que em 1979 adquiriu as terras de Edwino Raimundo Schultz. e Gentil Dalmas e regularizou o loteamento. A partir do início da década de 80 o povoado deslanchou e foi elevado a distrito em 1.980. A criação do município, desmembrado de Cassilândia e Paranaíba, aconteceu através da Lei nº 768/87, assinada em 23 de outubro de 1987. A primeira eleição para prefeito aconteceu em novembro de 1.988 e a posse em janeiro de 1.989.” (MS, 2010)

Possui aproximadamente 20.000 habitantes (MS, 2009), um PIB de R\$ 27.816 per capita (IBGE, 2007) e densidade demográfica de 4,21 hab/km² (Fonte: IBGE/Sidra, 2007).

Quanto as condições de vida os dados revelam os seguintes índices: 0,826 de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH, 2000) e 0,810 de Índice de Desenvolvimento da Infância (UNICEF, 2004). A taxa bruta de natalidade do município, segundo dados do DATASUS para 2006, é de 17,3 por mil habitantes. Em comparação com o Brasil, o município apresenta bons índices de mortalidade infantil (10,8 ‰ contra 16,4‰) e esperança de vida ao nascer de 72,93 (sendo a média brasileira de 68,61 anos) (Ano: 2006. Fonte: DATASUS).

O atual prefeito cumpre seu segundo mandato. Sua primeira experiência, no pleito de 3 de outubro de 2004, pelo PTB, foi eleito pela Coligação Unidos Por Chapadão. Assumiu seu 1º mandato em 1 de janeiro de 2005 para a gestão 2005/ 2008. Em sua atual gestão, de 2009/2012, foi eleito pelo PMDB, com 60% dos votos válidos.

2.1.3.1 Características e Indicadores da Educação Básica

O município de Chapadão do Sul possui sistema de ensino próprio, criado pela Lei Municipal nº 300, de 29 de dezembro de 1998 e Conselho Municipal de Educação criado pela Lei Municipal nº 269, de 8 de agosto de 1997.

Oferece a educação básica escolar por meio da atuação estadual, municipal e privada.

Dados da matrícula inicial (Tabela 13) mostram que a dependência administrativa municipal é a maior responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental. A dependência estadual é a maior responsável pelo ensino médio e pela EJA.

TABELA 13 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Chapadão do Sul (2007)

Esferas	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos (presencial)	
	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		F ¹	M ²
Estadual	0	0	0	217	323	540	631	197	210
Municipal	299	488	787	1021	884	1905	0	99	0
Privada³	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	299	488	787	1238	1207	2445	631	296	210

¹Fundamental - não incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial;

²Médio - inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

³Não foram disponibilizados dados referentes a esfera privada.

Fonte: INEP (2007).

As matrículas na educação infantil (esfera municipal) e na modalidade EJA – ensino fundamental (esfera municipal) e ensino médio (esfera estadual) tiveram um crescimento de 7,36%, 4,04% e 9,04% respectivamente. As demais etapas tiveram um decréscimo na matrícula no período 2000-2008.

Chapadão do Sul conta com estabelecimentos públicos e privados para o atendimento a creche, pré-escola, ensino fundamental.

A rede municipal de ensino de Chapadão do Sul, compreendendo as etapas atendidas – a educação infantil, o ensino fundamental (ensino regular e educação de jovens e adultos), e turmas de correção de fluxo – em 2007 totalizou 25 estabelecimentos de ensino, conforme

Tabela a seguir.

Tabela 14 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de Chapadão do Sul (2007)

Nível	Número de Estabelecimentos de Ensino		
	Urbana	Rural	Total
Regular - Creche	4	0	4
Regular - Pré-Escola	5	2	7
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	3	2	5
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	2	1	3
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	1	2	3
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	1	0	1
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	0	2	2
Total Geral	16	9	25

Fonte: Indicadores Demográficos e Educacionais /INEP, 2009.

Os indicadores de fluxo escolar do ensino fundamental (até 8ª série) no período 2001-2007 (Tabela14) informam que a rede municipal apresenta uma alta taxa de aprovação (acima de 80%) na área urbana, exceto na primeira série, com taxa de aprovação de 70,5% e 78,1% nos anos de 2005 e 2007 respectivamente, e na quarta com taxa de aprovação de 76,8%. Já na área rural a taxa de aprovação mais baixa foi registrada nas seguintes séries: primeira (72,2%), terceira (76%), quinta (71,4%), sétima (72,7%) e oitava (75%).

O maior índice de reprovação foi registrado no ano de 2005, na primeira série (28,1%) e o menor índice no ano de 2001, na oitava série (3,7%).

TABELA 15 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 8ª série do ensino fundamental na rede municipal de Chapadão do Sul (2007)

Fase/Nível		Taxa Aprovação			Taxa Reprovação			Taxa Abandono		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1ª série / 2º ano do EF	2001	85,2	72,2	82,9	13,2	25,9	15,5	1,6	1,9	1,6
	2005	70,5	81,8	71,9	29,5	18,2	28,1	0,0	0,0	0,0
	2007	78,1	82,4	78,6	21,1	17,6	20,7	0,8	0,0	0,7
2ª série / 3º ano do EF	2001	93,2	82,1	91,7	6,3	17,9	7,8	0,5	0,0	0,5
	2005	84,5	91,3	85,2	15,5	8,7	14,8	0,0	0,0	0,0
	2007	89,9	93,3	90,3	9,7	6,7	9,3	0,4	0,0	0,4
3ª série / 4º ano do EF	2001	87,2	100,0	89,0	10,7	0,0	9,2	2,1	0,0	1,8
	2005	84,3	76,0	83,6	15,7	24,0	16,4	0,0	0,0	0,0
	2007	89,4	93,7	90,0	10,1	6,3	9,5	0,5	0,0	0,5
4ª série / 5º ano do EF	2001	91,2	97,0	91,9	7,8	0,0	6,8	1,0	3,0	1,3
	2005	76,8	96,4	79,1	23,2	3,6	20,9	0,0	0,0	0,0
	2007	87,9	96,4	88,9	12,1	3,6	11,1	0,0	0,0	0,0
5ª série / 6º ano do EF	2001	90,2	-	90,2	7,5	-	7,5	2,3	-	2,3
	2005	85,7	-	85,7	14,3	-	14,3	0,0	-	0,0
	2007	83,5	71,4	83,1	16,5	28,6	16,9	0,0	0,0	0,0
6ª série / 7º ano do EF	2001	88,5	-	88,5	11,5	-	11,5	0,0	-	0,0
	2005	85,0	-	85,0	15,0	-	15,0	0,0	-	0,0
	2007	81,2	85,7	81,5	18,8	14,3	18,5	0,0	0,0	0,0
7ª série / 8º ano do EF	2001	83,7	-	83,7	14,0	-	14,0	2,3	-	2,3
	2005	87,9	-	87,9	12,1	-	12,1	0,0	-	0,0
	2007	87,4	72,7	86,5	12,1	0,0	11,4	0,5	27,3	2,1
8ª série / 9º ano do EF	2001	94,4	-	94,4	3,7	-	3,7	1,9	-	1,9
	2005	89,2	-	89,2	10,8	-	10,8	0,0	-	0,0
	2007	95,4	75,0	94,9	4,6	25,0	5,1	0,0	0,0	0,0

Fonte: INEP/ Indicadores demográficos e educacionais

Comparando-se os dados de 2001 aos de 2007, verifica-se um comportamento semelhante na maioria das séries, apresentando uma taxa que decresce em 2005 e cresce em 2007. Excetuam-se desse comportamento a quinta e a sexta série, que apresentam taxas decrescentes no referido período, e a sétima série, que apresenta a maior taxa em 2005.

As maiores taxas de abandono são registradas na quinta e na sétima série, 2,3%.

Para complementar a análise do desempenho do ensino fundamental municipal, passe-se a considerar os resultados obtidos, nos anos 2005 e 2007, na Prova Brasil, Tabela abaixo.

TABELA 16 – Resultado do desempenho da 4ª e 8ª série do ensino fundamental municipal de Chapadão do Sul, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)

Fase/Nível	Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Padronização Matemática	Padronização Língua Portuguesa
4ª SÉRIE / 5º ANO	2005	189,78	183,02	0,50	0,49
	2007	196,65	181,59	0,52	0,48
8ª SÉRIE / 9º ANO	2005	248,80	229,66	0,50	0,43
	2007	262,67	240,40	0,54	0,47

Fonte: MEC/ Indicadores demográficos e educacionais

Verifica-se aumento das médias obtidas em Matemática na quarta série e na oitava série, e aumento da média de Língua Portuguesa apenas na oitava série.

Pode-se afirmar, portanto, que o ensino fundamental municipal de Chapadão do Sul melhorou tanto no desempenho cognitivo quanto ao fluxo escolar.

Em Chapadão do Sul o avanço obtido pelo ensino fundamental municipal de Chapadão do Sul, no Ideb do ano de 2007, nos anos iniciais representou uma variação da ordem de 0,5 e nos anos finais representou uma variação da ordem de 0,3, superando as metas previstas.

TABELA 17 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e metas para o ensino fundamental observado no município de Chapadão do Sul, do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e do Brasil – 2005 e 2007

		Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
	Rede Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
	Rede Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
	Rede Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
	Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
	Rede Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0
	Rede Estadual do seu Estado	3,2	4,0	3,3	5,5	2,9	3,5	3,0	5,0	2,8	3,4	2,9	4,7
	Rede Estadual do seu Município	2,8	3,7	2,8	5,1	2,8	2,7	2,8	5,0				
	Rede Municipal do seu Município	3,9	4,4	4,0	6,1	4,0	4,3	4,1	6,0				

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

O avanço obtido pelo ensino fundamental municipal de Chapadão do Sul, no Ideb do ano de 2007, nos anos iniciais representou uma variação da ordem de 0,5 e nos anos finais representou uma variação da ordem de 0,3 superando as metas previstas.

O atendimento aos alunos da rede municipal é realizado por 146 professores, segundo dados de 2007 do INEP, distribuídos em funções docentes conforme a modalidade de formação e a área de atuação. Deste quantitativo de professores 32 atendem a educação infantil, 92 atendem o ensino fundamental, 10 atendem a EJA e 12 atendem as turmas de correção de fluxo.

Segundo os Indicadores Demográficos Educacionais do INEP, em 2007, na rede municipal de Chapadão do Sul, as funções docentes na educação infantil são ocupadas por 81,25% de licenciados. Nos anos iniciais do ensino fundamental a licenciatura corresponde a 82,69% do total das funções, ou seja, 43 docentes. Do quantitativo de 52 docentes nos anos iniciais do Ensino Fundamental, além dos licenciados, quatro (4) são graduados; um (1) tem como formação o Ensino Médio e quatro (4) tem o Normal médio.

TABELA 18 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Chapadão do Sul (2007)

Nível	Funções Docentes					Total
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	
Regular - Creche	9	0	0	0	0	9
Regular - Pré-Escola	17	3	1	2	0	23
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	43	4	1	4	0	52
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	39	1	0	0	0	40
Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais do Ensino Fundamental/Presencial	4	0	0	1	0	5
Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais do Ensino Fundamental/Presencial	5	0	0	0	0	5
Regular - Ensino Fundamental - Turmas Multi/Correção de Fluxo	10	0	0	2	0	12

Legenda para Funções Docentes: C/Lic - com Licenciatura; C/Gr - com Graduação; C/EM - com Ensino Médio; C/NM - com Normal Médio; S/EM - sem Ensino Médio
 Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais.

Os anos finais do ensino fundamental são atendidos por 40 professores, dos quais 39 tem licenciatura, ou seja, 97,5% dos docentes. Já na educação de jovens e adultos a licenciatura corresponde a 97,5% das funções.

Os números revelam uma boa qualificação dos docentes da rede municipal de Chapadão do Sul, considerando-se os seguintes percentuais: 86,96% dos professores com licenciatura, 6,16% de professores habilitados em nível médio e 6,84% de professores sem habilitação para o magistério.

Questionados sobre a contribuição da proposta de formação continuada, como vem acontecendo hoje, para melhorar o desempenho dos alunos, os entrevistados responderam que a mesma tem contribuído, como pode ser observado nas respostas a seguir:

Com certeza, depois que nós iniciamos o Pró-Letramento e agora o GESTAR, nós vimos algumas mudanças nas correções dos nossos professores, buscar realmente algo, é um olhar diferente para a formação em sala de aula, com mais práticas, com aulas mais prazerosas, com mais reflexões nas suas ações e acreditamos que vai melhorar sim, com essa capacitação, com essa formação continuada que vem acontecendo e é uma das nossas preocupações, nós queremos estar realmente investindo cada vez mais na formação continuada dos nossos professores. (CS).

Ao questionar sobre a relação entre os programas de formação continuada e os resultados do Ideb, as respostas obtidas foram afirmativas, das quais se destacam as seguintes respostas:

Eu acredito o seguinte, quanto mais condições os nossos professores, a nossa equipe tiver o resultado também será melhor. Eu sempre falo pra minha equipe, quando a tarefinha de casa esta sendo feita, os resultados vão aparecendo, então essa é a nossa esperança, de realmente nós consigamos evoluir, nos resultados do Ideb e pra isso nós estamos com todo respaldo necessário para os nossos professores, para a nossa equipe, em formação continuada, em capacitação, em instrumentos, com material pedagógico, com livros, com informação via internet, para que nós consigamos alcançar os melhores resultados do Ideb. Não só do Ideb, mas de educação de um modo geral, que é manter a qualidade, mas melhorar cada dia mais (CS).

Reforçando o posicionamento:

Eu vejo que os resultados do Ideb são conseqüências desse trabalho da formação continuada, que os professores estão sempre em constante formação, sempre abertos a receber mais conhecimentos, uma nova visão no desenvolvimento do seu trabalho dentro de sala de aula, isso a um ganho muito grande no resultado do seu trabalho e conseqüentemente o aluno, quando ele for participar de algum sistema de avaliação ele vai estar mais tranquilo, ele vai estar mais a vontade e conseqüentemente vai ter um resultado melhor (CS).

2.1.4 Naviraí: Aspectos Geográficos e Políticos⁹³

O município de Naviraí está localizado no sudeste do estado de Mato Grosso do Sul, na micro-região de Iguatemi. Sua área de 3.163 km² equivale a 14,47% da microrregião e a 1,09% do território do estado. Fica a 355 km da capital do estado, Campo Grande, e 131 km do município de Dourados.

O acesso ao município é possível por via aérea e terrestre. Conta com um aeroporto com capacidade para aeronaves de médio porte, que está em ampliação e adequação para pousos noturnos. A rodovia BR 163, pavimentada e em ótimas condições de trafegabilidade, liga o município a outras regiões do país e a países do Mercosul. Outras importantes rodovias são a BR-487, que dá acesso à cidade de Umuarama, PR, e a rodovia MS-141, que dá acesso ao estado de São Paulo e Triângulo Mineiro.

⁹³ Dados e informações extraídos do Relatório de Naviraí, que compõe o relatório parcial do Projeto Bons Resultados do Ideb: Estudo Exploratório de Fatores Explicativos elaborado pela Prof^a Dr^a Dirce Nei Teixeira de Freitas.

A população urbana do município na contagem de 2007 do IBGE chegava a 91%. Dos 36.662 habitantes encontrados pelo Censo do IBGE de 2000, a população economicamente ativa somava 29.247 pessoas, ou seja, 80%. A densidade demográfica do município, calculada com base em dados do IBGE de 2007, era de 13,7 habitantes por Km².

A Economia do município está sustentada nos setores de serviços, industrial e agropecuário. Conta com várias empresas e cooperativas (açúcar, álcool, algodão, soja, milho), indústrias frigoríficas, de suplementos minerais, fiação, fecularias, café e erva-mate, entre outras. A instalação de indústrias no município é favorecida pelas matérias-primas disponíveis, bem como por incentivos públicos e pela melhoria da infra-estrutura.

No ano de 2000, segundo o IBGE, o PIB de Naviraí foi de R\$ 407.941,01 mil. Em 2006, o PIB per capita do município, segundo dados do IBGE Cidades (2009), era de R\$ 11.877,00, sendo superior aos dos municípios de Dourados, de R\$ 10.359,00, e de Campo Grande, então de R\$ 10.244,00. Na composição do PIB, o setor que adiciona mais valor é o de serviços. Em 2006 ele adicionou R\$ 240.033,00, a agropecuária R\$ 57.341,00 e a indústria R\$ 145.052,00. IBGE/SIDRA

O município de Naviraí originou da instalação da colônia particular “Vera Cruz de Mato Grosso Ltda.” numa gleba de terras no Sul de Mato Grosso, na qual se instalaram em 1952 os primeiros colonos. Surgia assim o vilarejo “Vera Cruz”, em local habitado por índios guaranis, somente acessível por via fluvial através do rio Paraná e de seu afluente rio Amambai. Desenvolveu-se ali a indústria extrativa madeireira, onde já se dava a exploração da erva-mate e se desenvolveria a cotonicultura a partir de 1961. Somente em 1955 o vilarejo Vera Cruz passou a contar com uma precária estrada ligando-o a Caarapó e Dourados.

Tornou-se Distrito de Paz de Caarapó pela Lei nº 1.195, de 25 de dezembro de 1958 e, finalmente, Município pela Lei nº 1.944, de 11 de novembro 1963, data comemorativa de sua emancipação política.

Em 1965 foi eleito o primeiro Prefeito de Naviraí. O atual Prefeito foi re-eleito pelo PMDB para a gestão municipal 2009-2012. Esteve à frente da Prefeitura na gestão 2005-2008, eleito pelo PL.

A atual gestão municipal é constituída por uma coligação multipartidária (PTB/PMDB/PSL/PL/PPS/PFL/PAN/PSDC/PSB/PRP/PSDB).

2.1.4.1 Características e Indicadores da Educação Básica

O Sistema Municipal de Ensino de Naviraí foi instituído pela Lei Municipal nº 953, de 16 de dezembro de 1999, e Conselho Municipal de Educação instituído pela Lei Municipal nº 804, de 21 de junho de 1996.

A disposição do Sistema de Ensino e do Conselho Municipal de Educação está prevista respectivamente nas leis municipais nº 1.091, de 19 de março de 2003, e nº 1092, de 19 de março de 2003.

Até o ano de 2006 a organização do ensino fundamental era totalmente seriada, permitindo classes de aceleração de estudos e uso dos mecanismos de classificação e reclassificação, mas não a progressão parcial.

Com a implantação em 2007 do ensino fundamental de nove anos, os anos iniciais passam a ter cinco anos de duração e a atender à faixa etária de seis a dez anos.

Os anos finais, com quatro anos de duração, atendem à faixa etária de onze a catorze anos.

Naviraí oferece a educação básica escolar por meio da atuação estadual, municipal e privada.

Dados da matrícula inicial do ano de 2008 (Tabela 19) mostram que a dependência administrativa municipal é a maior responsável pela educação infantil e pelo ensino fundamental e a estadual pelo ensino médio e pela educação de jovens e adultos.

As matrículas na educação infantil municipal tiveram um crescimento de 126% no período 2000-2008 e no ensino fundamental de 12%. Para isso concorrem diversas campanhas desde os anos 1990, como “Toda Criança na Escola”, “O Caminho é a Escola” e “Educação 100%”.

TABELA 19 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de Naviraí (2008)

Esferas	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos (presencial)	
	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		F ¹	M ²
Estadual	0	0	0	1.355	1.554	2.909	1.688	557	418
Municipal	598	1.147	1.745	2.719	1.570	4.289	0	435	0
Privada	19	54	73	206	189	395	90	0	0
Total	617	1.201	1.818	4.280	3.313	7.593	1.778	992	418

¹Fundamental - não incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial;

²Médio - inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

Fonte: INEP (2007).

Naviraí conta com estabelecimentos públicos e privados para o atendimento a creche, pré-escola, ensino fundamental e ensino médio, como pode ser visualizado na Tabela 20.

TABELA 20 – Estabelecimentos de educação básica do município de Naviraí (2006)

Esferas	Creche	Pré-escola	Ensino Fundamental		Ensino Médio
			1ª a 4ª série	5ª a 8ª série	
Estadual	0	0	6	6	3
Municipal	4	5	6	5	0
Privada	1	3	3	2	2
Total	5	8	15	13	5

Fonte: INEP

No ano de 2006, dos cinco estabelecimentos que ofereciam creche somente um era privado e os demais municipais. Dos oito estabelecimentos que ofereciam o pré-escolar, cinco eram municipais. Os anos iniciais do ensino fundamental eram oferecidos em 15 estabelecimentos, dos quais seis estaduais, seis municipais e três privados. O ensino fundamental completo era oferecido em treze estabelecimentos e cinco ofereciam o ensino médio, dois deles privados. Somente um estabelecimento municipal fica em área rural e oferece os primeiros anos do ensino fundamental.

Os indicadores de fluxo escolar do ensino fundamental (até 4ª série) no período 2001-2007 (Tabela 21) informam que:

a) a primeira série apresentou dinâmica continuada de crescimento da aprovação e queda da reprovação, com aumento do abandono escolar;

b) a segunda série apresentou redução da aprovação (mais acentuada no ano de 2005), aumento da reprovação (mais acentuado no ano de 2005) e queda do abandono que ficou em zero desde 2005;

c) a terceira série registrou o mesmo comportamento da segunda série, apenas com queda progressiva do abandono, que chegou a zero no ano de 2007;

d) a quarta série apresentou dinâmica continuada de crescimento da aprovação, estabilidade seguida de queda da reprovação, eliminação do abandono escolar no ano de 2005 que, no entanto, voltou a aparecer no ano de 2007.

TABELA 21 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 4ª série do ensino fundamental na rede municipal de Naviraí (2007)

Ano	1ª série			2ª série			3ª série			4ª série		
	A	R	AB	A	R	AB	A	R	AB	A	R	AB
2001	75,6	23,5	0,9	86,2	12,8	1,0	90,6	8,7	0,7	87,8	11,1	1,1
2005	75,9	23,0	1,1	81,6	18,4	0,0	86,1	13,7	0,2	88,9	11,1	0,0
2007	79,4	18,7	1,9	84,2	15,8	0,0	88,4	11,6	0,0	89,0	10,8	0,2

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

Legenda: A – aprovação; R – reprovação; AB – abandono

Observa-se que as taxas de reprovação declinam de uma série para outra, sendo a mais elevada a registrada pela primeira série no ano 2001 e a mais baixa a da quarta série no ano 2007.

As taxas de abandono mais elevadas são encontradas na primeira e na quarta séries.

Os indicadores considerados mostram um fluxo que agrega sucessivas perdas a partir de um patamar inicial de perdas elevado. É provável que perdas nas séries subsequentes se devam a problemas de qualidade não equacionados e também não computados na decisão de progressão nas séries. Se verdadeiro, isso indica que o problema das primeiras séries é maior do que um primeiro olhar sobre os indicadores de fluxo informa, uma vez que as perdas acumuladas são quantitativa e qualitativamente graves.

Comparando-se os dados de 2005 aos de 2007, verifica-se crescimento da aprovação e redução da reprovação em todas as séries, mas, crescimento do abandono na primeira e quarta séries. Portanto, um quadro de melhoria.

Prosseguindo a análise do desempenho do ensino fundamental (até 4ª série) municipal,

passa-se a considerar os resultados obtidos por aquela série, nos anos 2005 e 2007, na Prova Brasil, exposto na Tabela abaixo.

TABELA 22 – Resultado do desempenho da 4ª série do ensino fundamental municipal de Naviraí, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)

Ano	Língua Portuguesa	Matemática	Padronização Língua Portuguesa	Padronização Matemática
2005	176,25	185,79	0,46	0,48
2007	178,28	202,20	0,47	0,54

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

Verifica-se aumento das médias obtidas nos componentes curriculares avaliados (Língua Portuguesa e Matemática), sendo ele maior em Matemática. Como se vê, o ensino fundamental municipal (até 4ª série) de Naviraí melhorou o seu desempenho cognitivo e o fluxo escolar.

Em Naviraí, conforme se visualiza no Relatório Parcial do Projeto “Bons Resultados do Ideb: estudo exploratório de fatores explicativos” os anos iniciais do ensino fundamental, em 2005, apresentou os melhores índices da rede escolar municipal e da rede escolar estadual no conjunto do país, empatados com nota 3,9.

TABELA 23 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) do ensino fundamental observado nas redes municipal e estadual do município de Naviraí, do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e do Brasil – 2005 e 2007

Redes	Anos iniciais do Ensino Fundamental		Anos finais do Ensino Fundamental	
	2005	2007	2005	2007
Municipal Naviraí	3,9	4,4	3,8	4,2
Estadual Naviraí	3,3	4,3	2,8	3,4
Estadual MS	3,2	4,0	2,9	3,5
Municipal Brasil	3,4	4,0	3,1	3,4
Estadual Brasil	3,9	4,3	3,3	3,6

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

O avanço obtido pelo ensino fundamental municipal (até 4ª série) de Naviraí no Ideb do ano de 2007 foi o maior do conjunto considerado na Tabela 23, sendo a variação da ordem

de 0,5.

Nas séries seguintes (5ª a 8ª), os Idebs de 2005 e de 2007 são os melhores do conjunto considerado. Mas, a variação positiva no período (0,04) foi menor do que a obtida nas séries iniciais. É importante lembrar a situação vantajosa dessa segunda fase do ensino fundamental no tocante à formação docente, antes apontada.

A elevação da formação inicial é outra importante condição de trabalho. A esse respeito verifica-se expressiva melhoria no município. No ano de 2000, o percentual de docentes com curso superior era de 57,5% nas quatro primeiras séries e chegava a 86,6% de quinta à oitava série do ensino fundamental. No ano 2006, essas taxas chegaram respectivamente a 84,7% e 100%.

No pré-escolar, em 2000, 50% dos docentes tinham graduação; no ano de 2006 os graduados representavam 76,9% dos docentes. Não há dados disponíveis relativos à titulação para a creche.

Dados de 2007 do INEP mostram o número de funções docentes segundo a modalidade de formação e atuação, conforme Tabela abaixo.

TABELA 24 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de Naviraí (2007)

Atuação \ Formação		Total	Licenciatura	Graduação	Magistério médio	Ensino médio
Educação Infantil		65	46	2	16	1
Ensino Fundamental	Anos iniciais	73	58	2	12	1
	Anos finais	79	77	2	-	-
EJA	Anos iniciais	5	4	1	-	-
	Anos finais	15	15	-	-	-
Correção de fluxo		16	14	-	2	-
Total	Nº.	253	214	7	30	2
	%	100	85	3	11	1

Fonte: INEP/Indicadores demográficos e educacionais

A licenciatura corresponde a 71% das funções na educação infantil, 79% nos anos iniciais e 97% nos anos finais do ensino fundamental. Embora seja notável a situação mais

favorável dos anos finais do ensino fundamental no que se refere a habilitação adequada dos professores, importante condição de oferta, cabe destacar que o Ideb obtido pelas séries finais foi menos elevado do que o dos anos iniciais e registrou menor variação positiva no período, o que será mostrado no capítulo a seguir.

Por sua vez, Naviraí aderiu ao conjunto de 15 ações de formação continuada para os professores da rede, das quais se destaca aquelas direcionadas para os professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental e que correspondem aos programas em foco nesta pesquisa, saber:

Capacitar 28 professor (es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Educação Matemática e Cidadania, pela (S) UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Matemática e Cidadania para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Capacitar 26 professor (es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de especialização em Alfabetização e Letramento, pela UAB - Universidade Aberta do Brasil - Especialização em Alfabetização e Letramento para Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Capacitar 4 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação continuada em Matemática e Língua Portuguesa, pelo (S) Gestar I - Programa de Gestão e Aprendizagem Escolar.

Capacitar 4 professor(es) dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, em curso de formação em Alfabetização e Letramento e Educação Matemática, pelo Pró-Letramento. Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. (TERMO DE COOPERAÇÃO TÉCNICA/Simec – PAR).

As ações supracitadas foram propostas a partir do diagnóstico que detectou como demanda municipal a implementação de políticas de formação continuada para 100% dos professores que atuam no ensino fundamental anos iniciais.

Questionados sobre a contribuição da proposta de formação continuada, como vem acontecendo hoje, para melhorar o desempenho dos alunos, os entrevistados responderam de forma afirmativa.

Ao questionar sobre a relação entre os programas de formação continuada e os resultados do Ideb, as respostas obtidas foram afirmativas.

2.1.5 São Gabriel do Oeste: Aspectos Geográficos e Históricos

O município sul-mato-grossense de São Gabriel do Oeste localiza-se na Região Centro Norte de Mato Grosso do Sul e ocupa uma área de 3.865 km², distante aproximadamente a 140 km da capital do estado, cuja via de acesso é a BR 163.

De acordo com a pesquisa promovida pelo IBGE em 2007, a população do município de São Gabriel do Oeste atingiu 21.053 habitantes .

São Gabriel do Oeste é jovem, mas a região é palco de atividades desde meados de 1885. Registros históricos apontam que a área onde hoje se situa a sede do município foi ocupada primeiramente por criadores de gado oriundos de Minas Gerais. O precursor dessa primeira incursão foi Bernardino Ferreira da Cunha. À época, a região integrava o município de Coxim.

Em 1948, parte do território de Coxim foi desmembrado – surgia o município de Camapuã, que continha os distritos de Ponte Vermelha e Areado. A ocupação das terras limitou-se às furnas - regiões mais acidentadas e providas de água, pois os chapadões do planalto não eram propícios a atividades agro-pastoris.

Somente na década de 1970, a região despertou para uma nova era de desenvolvimento. Percebeu-se a possibilidade de utilizar a área do cerrado para a agricultura. A princípio tentou-se a cafeicultura, sem resultados. Passou-se então a lavoura e pastagens.

Em 1973, fixaram-se na região dirigentes de empresa madeireira oriundos do estado do Paraná. O grupo criou a sede de uma nova fazenda, localizada às margens do córrego Capão Redondo.

Foi elevado a distrito pela Lei nº 3.784, de 30 de setembro de 1976 e o município foi criado pela Lei nº 74, de 12 de maio de 1980, data da emancipação política. Seu território desmembrou-se dos municípios de Camapuã, Bandeirantes, Rio Negro, Rio Verde de Mato Grosso e Coxim.

Começava assim, uma nova etapa do desenvolvimento da região. Chegaram gaúchos, catarinenses e paranaenses.

A economia do município está sustentada nos setores de serviços, agropecuária e indústria. No ano de 2007, segundo dados do IBGE Cidades (2009), o PIB per capita foi de R\$21.126,00, sendo os setores que mais adicionaram valor o de serviços, R\$ 223.694,00 o da indústria, R\$ 43.450,00, e da agropecuária, R\$ 107.837,00.

O atual prefeito foi eleito pelo PSDB para a gestão municipal no período de 2009 a

2012.

2.1.5.1 Características e Indicadores da Educação Básica

O município de São Gabriel do Oeste não instituiu o sistema de ensino próprio. A forma de organização do ensino é o regime seriado e o ensino fundamental tem duração de nove anos. Oferece a educação básica escolar por meio da atuação estadual, municipal e privada.

Dados da matrícula inicial do ano de 2008 (Tabela 25) mostram que as matrículas da dependência municipal, na educação infantil, tiveram um decréscimo 8,3% em relação a 2006. O ensino fundamental também apresentou decréscimo nas matrículas, tanto na rede estadual quanto na municipal. O mesmo comportamento se repete no ensino médio e na educação de jovens e adultos.

TABELA 25 – Matrícula inicial na educação básica escolar do município de São Gabriel do Oeste (2008)

Esferas	Educação Infantil			Ensino Fundamental			Ensino Médio	Educação de Jovens e Adultos - EJA (presencial)	
	Creche	Pré-Escola	Total	Anos Iniciais	Anos Finais	Total		F ¹	M ²
Estadual	0	0	0	489	854	1343	804	313	211
Municipal	296	196	492	1294	751	2045	0	0	0
Privada³	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total	296	196	492	1783	1605	3388	804	313	211

¹Fundamental - não incluídos alunos da Educação de Jovens e Adultos Semi-Presencial;

²Médio - inclui os alunos da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional.

³Não foram disponibilizados dados referentes a esfera privada.

Fonte: INEP (2007).

O Município conta com estabelecimentos públicos e privados para o atendimento a creche, pré-escola, ensino fundamental e médio.

Os estabelecimentos de ensino da rede municipal de São Gabriel do Oeste, considerando as etapas atendidas, a educação infantil e o ensino fundamental, em 2007 ficou constituído pelos números representados na Tabela 26.

TABELA 26 – Número de estabelecimentos de ensino da rede municipal de ensino de São Gabriel do Oeste (2007)

Nível	Número de Estabelecimentos de Ensino		
	Urbana	Rural	Total
Regular - Creche	3	0	3
Regular - Pré-Escola	4	0	4
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	5	0	5
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	4	0	4
Total Geral	16	0	16

Fonte: INEP/ Indicadores demográficos e educacionais

Os indicadores de fluxo escolar do ensino fundamental (até 8ª série) no período 2001-2007 (Tabela 27 informam que:

- a) a primeira série apresentou uma crescente taxa de aprovação com queda nos anos subsequentes das taxas de reprovação e culminou com taxa “zero” do abandono escolar;
- b) a segunda série apresentou alta taxa de aprovação com comportamento crescente e manteve em todo o período taxa “zero” de abandono;
- c) a terceira série registrou uma taxa de aprovação crescente com declínio na taxa de abandono e culminou com taxa “zero” de abandono;
- d) a quarta série apresentou crescente taxa da aprovação, e decrescente taxa de abandono escolar.
- e) Observa-se que as taxas de aprovação das quintas, sextas e oitavas séries apresentam uma taxa de aprovação crescente com uma decrescente taxa de abandono, exceto a oitava série;
- f) A sétima apresentou uma taxa de aprovação crescente com oscilação negativa em 2005, repetindo o comportamento das demais séries quanto a taxa de abandono.

TABELA 27 – Taxas de aprovação, reprovação e abandono de 1ª até 8ª série do ensino fundamental na rede municipal de São Gabriel do Oeste (2007)

Fase/Nível		Taxa Aprovação			Taxa Reprovação			Taxa Abandono		
		Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total	Urbana	Rural	Total
1ª série / 2º ano do EF	2001	67,3	71,5	67,5	20,9	21,4	20,9	11,8	7,1	11,6
	2005	78,2	-	78,2	19,8	-	19,8	2,0	-	2,0
	2007	91,1	-	91,1	8,9	-	8,9	0,0	-	0,0
2ª série / 3º ano do EF	2001	87,5	85,7	87,4	12,5	14,3	12,6	0,0	0,0	0,0
	2005	88,6	-	88,6	11,4	-	11,4	0,0	-	0,0
	2007	90,0	-	90,0	10,0	-	10,0	0,0	-	0,0
3ª série / 4º ano do EF	2001	76,3	87,5	76,6	18,3	12,5	18,1	5,4	0,0	5,3
	2005	86,6	-	86,6	13,0	-	13,0	0,4	-	0,4
	2007	91,0	-	91,0	9,0	-	9,0	0,0	-	0,0
4ª série / 5º ano do EF	2001	78,9	100,0	79,6	15,4	0,0	14,9	5,7	0,0	5,5
	2005	87,6	-	87,6	12,0	-	12,0	0,4	-	0,4
	2007	90,4	-	90,4	8,8	-	8,8	0,8	-	0,8
5ª série / 6º ano do EF	2001	62,4	-	62,4	26,5	-	26,5	11,1	-	11,1
	2005	79,6	-	79,6	18,5	-	18,5	1,9	-	1,9
	2007	82,8	-	82,8	16,2	-	16,2	1,0	-	1,0
6ª série / 7º ano do EF	2001	63,2	-	63,2	29,2	-	29,2	7,6	-	7,6
	2005	81,8	-	81,8	15,0	-	15,0	3,2	-	3,2
	2007	82,1	-	82,1	17,4	-	17,4	0,5	-	0,5
7ª série / 8º ano do EF	2001	87,5	-	87,5	8,7	-	8,7	3,8	-	3,8
	2005	77,8	-	77,8	20,3	-	20,3	1,9	-	1,9
	2007	83,9	-	83,9	14,9	-	14,9	1,2	-	1,2
8ª série / 9º ano do EF	2001	95,8	-	95,8	2,8	-	2,8	1,4	-	1,4
	2005	85,7	-	85,7	14,3	-	14,3	0,0	-	0,0
	2007	86,4	-	86,4	11,5	-	11,5	2,1	-	2,1

Fonte: INEP/ Indicadores demográficos e educacionais

Verifica-se aumento das médias obtidas nos componentes curriculares na 4ª. Série (Língua Portuguesa e Matemática), sendo ele maior em Matemática. Percebe-se, que na 8ª. Série houve um decréscimo da média em matemática o um aumento mínimo na média em Língua Portuguesa.

TABELA 28 – Resultado do desempenho da 4ª e 8ª séries do ensino fundamental municipal de São Gabriel do Oeste, MS, na Prova Brasil (2005 e 2007)

Fase/Nível	Ano	Matemática	Língua Portuguesa	Padronização Matemática	Padronização Língua Portuguesa
4ª SÉRIE / 5º ANO	2005	194,64	188,27	0,51	0,51
	2007	205,01	188,57	0,55	0,51
8ª SÉRIE / 9º ANO	2005	266,08	242,76	0,55	0,48
	2007	256,76	243,77	0,52	0,48

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

Em São Gabriel do Oeste observou-se nos anos iniciais do ensino fundamental (Tabela 29), que os melhores índices foram alcançados pela rede escolar municipal, nos anos 2005 e 2007, respectivamente com as notas 4,3 e com a nota 4,9. Nos anos finais do ensino fundamental da rede municipal, não houve alteração das notas, permanecendo nas duas edições do Ideb a nota 4,2.

O resultado obtido pelo ensino fundamental (anos iniciais) na rede municipal de São Gabriel do Oeste, no Ideb do ano de 2007, apresentou uma variação da ordem de 0,6, superando a meta estabelecida para o período. O avanço obtido pelo ensino fundamental municipal (até 8ª série) no Ideb do ano de 2007 foi o maior do conjunto considerado na Tabela 29 sendo a variação da ordem de 0,6.

TABELA 29 – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e metas para o ensino fundamental observado no município de São Gabriel do Oeste, do estado de Mato Grosso do Sul (MS) e do Brasil – 2005 e 2007

		Anos Iniciais do Ensino Fundamental				Anos Finais do Ensino Fundamental				Ensino Médio			
		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas		IDEB Observado		Metas	
		2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021	2005	2007	2007	2021
Brasil	Total	3,8	4,2	3,9	6,0	3,5	3,8	3,5	5,5	3,4	3,5	3,4	5,2
	Rede Pública	3,6	4,0	3,6	5,8	3,2	3,5	3,3	5,2	3,1	3,2	3,1	4,9
	Rede Federal	6,4	6,2	6,4	7,8	6,3	6,1	6,3	7,6	5,6	5,7	5,6	7,0
	Rede Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1	3,3	3,6	3,3	5,3	3,0	3,2	3,1	4,9
	Rede Municipal	3,4	4,0	3,5	5,7	3,1	3,4	3,1	5,1	2,9	3,2	3,0	4,8
	Rede Privada	5,9	6,0	6,0	7,5	5,8	5,8	5,8	7,3	5,6	5,6	5,6	7,0
	Rede Estadual do seu Estado	3,2	4,0	3,3	5,5	2,9	3,5	3,0	5,0	2,8	3,4	2,9	4,7
	Rede Estadual do seu Município	3,2	4,0	3,3	5,5	3,2	3,2	3,2	5,2				
	Rede Municipal do seu Município	4,3	4,9	4,4	6,4	4,2	4,2	4,2	6,1				

Fonte: MEC/Indicadores demográficos e educacionais

O atendimento dos alunos é realizado por 154 professores da rede municipal, segundo dados de 2007 do INEP, distribuídos em funções docentes conforme a modalidade de

formação e a área de atuação.

TABELA 30 – Número de funções docentes, por modalidade de formação e atuação na rede municipal de educação de São Gabriel do Oeste (2007)

	Funções Docentes					Total
	C/Lic	C/Gr	C/EM	C/NM	S/EM	
LEGENDA PARA FUNÇÕES DOCENTES: C/LIC - COM LICENCIATURA; C/GR - COM GRADUAÇÃO; C/EM - COM ENSINO MÉDIO; C/NM - COM NORMAL MÉDIO; S/EM - SEM ENSINO MÉDIO						
Regular - Creche	5	6	6	16	1	34
Regular - Pré-Escola	7	1	0	0	0	8
Regular - Anos Iniciais do Ensino Fundamental	50	9	0	7	0	66
Regular - Anos Finais do Ensino Fundamental	41	3	0	2	0	46

Fonte: INEP/Indicadores demográficos e educacionais

As funções docentes são ocupadas por 66,80% de licenciados e 12,34% de graduados, 3,9 com ensino médio e 16,23 % com curso normal médio e 0,64 sem ensino médio. O percentual de licenciados na totalidade de professores é comprometido pela formação inadequada dos professores das creches, cujo percentual é de 85,29 no conjunto de professores da educação infantil.

Questionados sobre a contribuição da proposta de formação continuada, como vem acontecendo hoje, para melhorar o desempenho dos alunos, os entrevistados responderam que a mesma tem contribuído.

Ao questionar sobre a relação entre os programas de formação continuada e os resultados do Ideb, as respostas obtidas foram afirmativas, das quais se destaca a seguinte resposta:

[...] Porque a partir dessa formação, eu acabo tendo um profissional melhor capacitado e conseqüentemente um trabalho de melhor qualidade, porque você trabalhando bem, você tem um número que vai refletir ao final do trabalho, maior também, que é a questão do Ideb (SGO).

O secretário de Educação de São Gabriel do Oeste foi objetivo ao afirmar sobre os resultados do Ideb: “Temos atribuído realmente à formação continuada de professores”.

2.6 Apresentação dos dados e interpretação dos resultados.

Das cinco respondentes do questionário, todas do sexo feminino, sobre a experiência profissional, levantamos a seguinte situação: no que diz respeito a experiência docente uma (1) tem 19 anos, duas (2) tem 15 anos, uma (1) tem 10 anos e uma (1) tem 7 anos. Quanto ao tempo de atuação na secretaria de educação, uma (1) tem 12 anos, duas (2) tem 10 anos, uma (1) tem 7 anos e uma (1) tem cinco. E quanto ao tempo de atuação no setor (responsável pela formação) responderam: 12 anos, 7 anos, 6 anos, 5 anos e 1 ano. Em relação a formação acadêmica todas possuem curso superior, sendo que duas (2) tem formação em Pedagogia, uma em Pedagogia e Geografia, com Especialização em Séries Iniciais, uma em Artes e uma é formada no Curso Normal Superior.

A primeira questão teve como interesse destacar a existência nas Secretarias de Educação de uma equipe responsável pela Formação Continuada. Os dados informam que as secretarias de educação dos municípios Naviraí, São Gabriel do Oeste, Chapadão do Sul e Campo Grande possuem equipe responsável pela formação continuada. Apenas a secretaria de educação de Aparecida do Taboado não tem uma equipe responsável pela formação continuada, implicando, segundo o informante, na “necessidade de contratação de pessoal ou parceria com instituição formadora”.

A questão seguinte interrogou sobre a participação da rede municipal nos programas de formação continuada desenvolvidos pelo MEC. Dos dados coletados, visualiza-se:

QUADRO 3 – Participação da Rede Municipal nos programas de formação continuada desenvolvidos pelo MEC.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA – MEC		MUNICÍPIOS – MS
PCN em Ação – Alfabetização		Aparecida do Taboado, São Gabriel do Oeste, Chapadão do Sul, Naviraí
PROFA		Aparecida do Taboado, São Gabriel do Oeste, Campo Grande, Chapadão do Sul, Naviraí
GESTAR		Aparecida do Taboado, Campo Grande, São Gabriel do Oeste
OUTROS	Pró-Infantil	Aparecida do Taboado,
	GESTAR (2ª versão)	Aparecida do Taboado, Campo Grande, Chapadão do Sul, Naviraí
	Pró-Letramento	Aparecida do Taboado, São Gabriel do Oeste, Campo Grande, Chapadão do Sul, Naviraí

Apreende-se, que apenas Aparecida do Taboado aderiu aos seis programas de formação continuada. Os demais municípios aderiram a 4 programas.

A terceira questão de interesse buscou saber como ocorreu a seleção/adesão dos professores aos programas de formação oferecidos pelo MEC. As respostas obtidas revelam:

Todos foram convidados e os que manifestaram interesse foram inscritos e apoiados (AT).

A participação deu-se por meio de convite pela Secretária Municipal de Educação, professores interessados aceitaram e estão participando (CG).

Abriu-se oportunidades para todos participarem (CS).

Todos os professores (N).

A participação é de todos os profissionais da educação, por segmento, conforme área de atuação (SGO).

As respostas obtidas indicam que houve um convite e foi o professor quem decidiu sobre a participação ou não nas ações de formação continuada.

Quanto ao questionamento se houve a participação da secretaria de educação no Programa de Apoio a Leitura e Escrita – PRALER (1ª versão) – promovido pelo MEC (2004/2005) obteve-se resposta negativa dos municípios.

Sobre a participação dos municípios no Pró-Letramento todos responderam que participam. Questionados sobre quem participa e a forma de adesão obtivemos as seguintes respostas:

Foi feita a adesão de professores e coordenadores que demonstraram interesse (AT). [...] os professores, por adesão, todos os interessados estão participando do programa. As unidades escolares receberam um convite e os professores interessados se inscreveram. Atualmente 200 professores (CG).

Abriu-se oportunidade para todos participarem (CS).

Todos os professores das séries iniciais [...]. O coordenador pode participar desde que assuma a sala de aula, dê aula, porque todos os participantes dão uma aula para demonstrar quais os meios adotados na sala de aula durante o curso (Naviraí).

Professores de 1º ao 5º ano (São Gabriel do Oeste).

Ao interrogar sobre quais os programas de formação desenvolvidos em parceria com o MEC contribuíram para melhoria dos resultados no Ideb, em Aparecida do Taboado é atribuído a todos os programas. Em Campo Grande, capital do estado, listaram os programas GESTAR E GESTAR II, Pró-Letramento, acrescidos dos Cursos de Formação Continuada em Serviço, Cursos de Pós-Graduação e Projetos diversificados. São Gabriel do Oeste informa que tiveram o PCN em Ação em 2001 e 2002.

As entrevistas ratificaram o não desenvolvimento do PRALER nas redes municipais. Confirmaram também o desenvolvimento do Pró-Letramento em todos os municípios investigados.

As informações e os indicadores coletados sobre a educação básica nos municípios pesquisados demonstram que a demanda educacional no município é atendida prioritariamente pela rede pública. As funções docentes são assumidas por professores habilitados em nível superior, correspondendo a um percentual em torno de 80%, dado que permite destacar a qualificação do corpo docente dos municípios.

Constata-se a preocupação com a formação continuada para os professores nos municípios, mesmo quando não tem uma equipe de formação na secretaria de educação, como é o caso de Aparecida do Taboado, assegurando a formação por meio de adesão aos programas de formação oferecidos pelo MEC, conforme revelam os dados coletados. É recorrente a busca pelas ações do MEC, mesmo em municípios com uma política de formação continuada mais consistente, é o caso de Campo Grande.

A pesquisa empírica demonstrou que o Programa PRALER, ofertado no período de 2004 e 2005, não teve a adesão nos municípios investigados, inclusive Campo Grande que é integrante da Zona de Atendimento Prioritário I (ZAP I) do Fundescola, não fez adesão ao programa. Constatou-se que não há relação entre o PRALER e os resultados do Ideb.

Em relação ao Pró-Letramento houve adesão de todos os municípios investigados, e foi oportunizada a participação de todos os professores interessados.

Na avaliação das equipes das secretarias de educação os programas de formação continuada, até então desenvolvidos nos municípios investigados tem contribuído para melhorar o desempenho dos alunos. Afirmam, também, que os programas desenvolvidos em parceria com o MEC contribuíram para melhoria dos resultados no Ideb.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho abordou os programas de formação continuada propostos pela União, particularmente, a concepção de formação continuada trazida pelos Programas “PRALER” e Pró-Letramento e a relação observada entre o Programa PRALER e o Ideb municipal.

A consolidação das reformas educacionais, instituídas a partir de acordos entre o país e as agências internacionais, implementadas a partir dos anos 1990, e sua expressão mais efetiva, a LDB, impulsionaram a implementação de reformas curriculares, de um sistema nacional de avaliação e de mudanças na gestão da escola. Esses aspectos acarretam novas atribuições aos profissionais da educação, ampliando a compreensão do trabalho docente (atividade em sala de aula, gestão da escola, elaboração de projetos, debates e decisões relativas ao currículo e a avaliação institucional).

O conjunto das reformas educacionais, centradas na retórica de melhoria de qualidade da educação básica, apresentou como uma das alternativas para o alcance da melhoria almejada a formação de professores. Tal análise da realidade educacional propõe a reformulação do currículo de formação inicial de professores, recorrendo a uma formação aligeirada, que poderá ser complementada pelo oferecimento de ações de formação continuada, considerada como mais rápida e barata.

Pautada principalmente pela lógica das reformas educacionais, articulada ao discurso de melhoria de qualidade da educação básica, ocorre uma intensificação das ações de

formação continuada pelos sistemas de ensino municipal e estadual, por iniciativas próprias ou articulados e coordenados pela política do Ministério da Educação.

O MEC, no papel de indutor de políticas e em conformidade com o sistema federativo brasileiro, propõe uma rede de formação continuada, abarcando inúmeros programas, aos quais oferece suporte técnico e financeiro e cuja implementação constitui-se por adesão, e em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal.

Entre os programas de formação continuada implementados pelo MEC, após a aprovação da LDB, destacou-se para fins de análise, neste trabalho, os programas direcionados aos professores das séries iniciais. PCN em Ação, PROFA, GESTAR, PRALER e Pró-Letramento.

Embora o foco do trabalho foi direcionado para os Programas , PRALER e Pró-Letramento, o levantamento e a análise de documentos referentes aos demais programas supracitados, permitiu a apropriação de elementos para a compreensão da concepção de formação continuada subjacente e a constatação de que, contrariamente a idéia de descontinuidade política nas ações governamentais, idéia construída principalmente a partir da experiência profissional, o período estudado constituiu-se num único projeto de formação continuada, consideradas a concepção e a racionalidade, os princípios norteadores e a finalidade comuns aos programas analisados.

A concepção de formação continuada nos programas, compreendida como idéia de formação permanente e pelo conceito de desenvolvimento profissional. restringe-se pela racionalidade adotada, a racionalidade prática, que apesar de propor-se a uma prática reflexiva, mantém a reflexão, a atitude reflexiva limitada ao âmbito da sala de aula.

A concepção de competência claramente adotada nos Programas PCN em Ação, PROFA e GESTAR, não é assumida no Programas PRALER e Pró-Letramento. O primeiro refere-se a habilidades e o segundo refere-se a princípios explicitadores das condições facilitadoras do processo de aprendizagem.

Os Programas PRALER e o Pró-Letramento são oferecidos na modalidade semipresencial e utilizam-se do professor orientador/tutor. Apresentam como princípios norteadores a valorização profissional, a valorização dos saberes dos professores, à ênfase na prática reflexiva, fundamentada nos postulados de Schön, e a definição da escola como locus de formação, também presentes nos demais programas estudados.

O PRALER anuncia claramente a adoção da concepção construtivista de educação,

que valoriza na ação didática os processos de ensinar a pensar e de ensinar a aprender. O Pró-Letramento, embora não anuncie claramente, privilegia, também, os processos de aprender a aprender, propalados pelo Relatório Jacques Delors, documento basilar das reformas educacionais.

Outro aspecto comum aos programas estudados é a associação desses aos resultados obtidos no SAEB, e a partir de 2005 na Prova Brasil e a busca pela melhoria de índices do Ideb, ou seja a associação das avaliações em larga escala, monitoramento de resultados e a formação continuada de professores. Importante articulação percebe-se entre os órgãos e secretarias ligadas ao MEC para o cumprimento dessa tarefa: Inep, SECAD, UAB/CAPES. Atualmente tal articulação é assegurada, orientando-se pelos princípios da ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social, regime de colaboração, responsabilização e mobilização social, por meio do PDE/PAR e a adesão dos entes federados.

Os resultados da pesquisa empírica demonstram que o Programa PRALER, oferecido no período de 2004 e 2005, não teve a adesão dos municípios investigados. Composto o rol de programas do Fundescola, e direcionado para os municípios que integram as Zonas de Atendimento Prioritário (ZAP), não teve nem mesmo a adesão do município de Campo Grande, integrante da ZAPI. Constatou-se, portanto que não há relação entre o PRALER e os resultados do Ideb.

Em relação ao Pró-Letramento houve adesão de todos os municípios investigados, sendo oportunizada a participação de todos os professores interessados.

Na avaliação das equipes das secretarias de educação os programas de formação continuada, até então desenvolvidos nos municípios investigados tem contribuído para melhorar o desempenho dos alunos e os programas desenvolvidos em parceria com o MEC, PCN em Ação e PROFA, contribuíram para melhoria dos resultados no IDEB.

Algumas questões são colocadas para pesquisas futuras.

Considerando a implementação recente do Pró-Letramento no estado de Mato Grosso do Sul, fazer um estudo da implicação na prática dos professores, investigando se o mesmo possibilita uma reformulação da prática pedagógica ou a proposição de adequação da prática as estratégias de ensino adotadas no programa.

Outra questão importante é o estudo das ações e programas de formação continuada dos professores da educação básica como atribuição da CAPES/EAD/UAB, instituições públicas, articuladas no pelo PAR, no sentido de avaliar se representa um avanço na política

de formação. Sabe-se que é um avanço se considerado o número de as ações desenvolvidas sob a orientação de empresas particulares, a exemplo do ocorrido sob a égide do PDE/Fundescola. No entanto os programas atualmente desenvolvidos, que sofrem tantas críticas em relação ao referencial teórico e político, e seus materiais didáticos são elaborados nas próprias universidades públicas, que compõem os Centros de Pesquisa e desenvolvimento da Educação. Tal afirmação exige uma reflexão sobre a adoção dos pressupostos teóricos adotados e a articulação destes as reformas propostas pelos organismos internacionais.

Os programas em foco anunciam uma formação articulada as condições de trabalho, valorização profissional e salário. Tal aspecto merece estudo com o intuito de avaliar a repercussão desses programas na profissionalização do professor.

Outras considerações são pertinentes no que se refere as políticas educacionais. Reconhece-se a escola como foco das reformas e das políticas educacionais, mas isso não a inviabiliza como espaço de formação continuada a ser assegurado pelo coletivo de educadores, assim como o sindicato e outros, pois a escola não é um simples espaço de reprodução e mera execução de proposições externas. A escola constitui-se como espaço de construção e de característica próprias e deve em conjunto com as universidades estabelecer projetos articulados a suas necessidades, anseios e dificuldades. É claro que esse projeto não poderá ter objetivos imediatos ou preocupar-se em reverter estatística, nem tampouco consumir-se em com respostas assertivas para as contingências da sala de aula.

A concepção de formação do professor representa a idéia de movimento, num continuum e deverá estar associada a profissionalização, incluindo a valorização profissional, salarial e condições de trabalho. Como parte desse processo de profissionalização a formação inicial deverá contemplar uma sólida formação teórico-prática, com ampla visão da educação, incluindo as políticas educacionais e a relação Estado-sociedade, e que tal conhecimento constitua-se em capacidade de posicionar-se e tomar decisões. É claro que uma formação inicial assim constituída não poderá ser substituída pela formação continuada. Por essa razão tão importante e necessária se faz a presença e a atuação do MEC, como articulador. Se em outra lógica, muito melhor.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Marcia ângela da S. **Gestão da Educação e a Formação do Profissional da Educação**. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S; **Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos**. 3 ed. SP: Cortez, 2001.

ALARCÃO, Isabel (org.). **Formação continuada como instrumento de profissionalização docente**. In: VEIGA, Ilma P. A. **Caminhos da Profissionalização do Magistério**. Campinas: Papirus, 1998.

ALFERES, Márcia Aparecida. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2009.

ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Dez anos de pesquisa sobre formação de professores**. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org). **Formação de educadores**. S P: UNESP, 2006.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Editora brasiliense, 1987.

ARROYO, Miguel. **Ciclos de desenvolvimento humano e formação de educadores**. In: **Revista Educação e Sociedade: Formação de profissionais da educação: políticas e tendências**. nº 69. Campinas: CEDES, 1999.

BARBIERI, Marisa Ramos et al. **Formação continuada dos profissionais de ensino: algumas considerações**. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida (org.). **Caderno CEDES: Educação Continuada nº 36**. Campinas, Papirus: CEDES, 1995.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BARRUECO, Sonia Maria Ferreira. **Avaliando a competência de formação continuada em Língua Portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2007.

BISPO, Silvana Alves da Silva. **Programa de formação de professores alfabetizadores – PROFA: da teoria à prática na REME de Três Lagoas-MS**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Desenvolvimento Profissional Continuado**. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais para formação de professores**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores. Apresentação. Brasília, 2001. (PROFA)

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Formação de Professores. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar. Guia Geral. Brasília, s/d.

BRASIL. Ministério da Educação. Manual de Orientações para Assistência Financeira a Programas e Projetos Educacionais. Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. Matrizes de referência: anos iniciais do ensino fundamental. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Infantil e Fundamental. Toda criança aprendendo. Brasília, DF: MEC/SEIF, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Toda Criança Aprendendo. Encarte. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2003

BRASIL. Ministério da Educação. **PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita.** Guia Geral. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **PRALER: Programa de apoio a leitura e escrita.** Manual do Formador. Fundescola. Secretaria de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Rede Nacional de Formação de Professores. Orientações Gerais. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. Centro de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação. Catálogo 2005. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da educação.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de metas compromisso todos pela educação. Guia de Programas.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Guia Geral. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Fascículo Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Fascículo Fascículo do Tutor e Encartes. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada**

de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem. Fascículo do Tutor. Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental:** alfabetização e linguagem. Fascículo do Tutor. Matemática. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 5.800, de 8 de agosto de 2006.

BRASIL. Presidência da República. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). **Formação de Profissionais da Educação (1997-2002).** Brasília – MEC/ DF/Inep, 2006.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CALIXTO, Ernângela Maria de Souza. Políticas de formação de professores do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores. In: REALI, Maria A. & MIZUKAMI, Maria da. **Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCar, 1996.

CARVALHO, Janete M. & SIMÕES, Regina H. S. O. O processo de formação de professores: uma construção estratégico-conceitual expressa nos periódicos. In: ANDRÉ, Marli E. D. A. (org.). **Formação de professores no Brasil (1990-1998).** Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. São Paulo: Caderno de Pesquisa, n.114, 2001

CURY, C.R.J. Formação continuada e certificação de professores. **Revista Olhar de Professor.** Ponta Grossa: Editora UEPG, v.7, n.2, 2004. Disponível em: <<http://www.revistas.uepg.br/index.php.?journal=olhardeprofessor>>. Acesso em 16 jun.2009.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do Estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, L. F.; PARO, V. H. **Políticas públicas & educação básica.** São Paulo: Xamã, 2001.

DUARTE, N. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor** (Por que Donald Schön não Entendeu Luria). Educação & Sociedade, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-626, agosto 2003.

FERREIRA, Diogo Jorge. Universidade e formação continuada de professor: entre as possibilidades e as ações propositivas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, 2007.

FRANÇA, Rosangela de Fátima C. Formação continuada: o programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do

Sul, 2006.

FUSARI, José C. & RIOS, Terezinha Azerêdo. Formação continuada dos profissionais do ensino. In: COLLARES, Cecília & MOYSÉS, Maria Aparecida. **Caderno CEDES: Formação continuada**, nº 36. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologia**. Chapecó: Argos, 2007.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote. Lisboa, 1995 - (Coleção Temas de Educação).

GARRIDO, Elsa & BRZEZINSK, Iria. A pesquisa na formação de professores. In: BARBOSA, Raquel L. L. (org). **Formação de educadores**. S P: UNESP, 2006.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação no Brasil, na última década. Revista Brasileira de Educação, v.13, n. 37. São Paulo: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

GHEDIN, Evandro. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Séries saberes pedagógicos).

GÓMEZ, Angel Pérez. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António (org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

LEITE, Yoshie U. F. **Formação de professores: caminhos e descaminhos da prática**. Brasília: Líber Livro editora, 2008.

LERCHE, Sofia V. Escola – Função Social, Gestão e Política Educacional. In: FERREIRA, N.S.C; AGUIAR, M.A.S; Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos. 3 ed. SP: Cortez, 2001.

LIBÂNIO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais a profissão docente. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MACHADO, Ednéia Maria Azevedo. Programa de formação de professores (PROFA): um ressignificar da prática docente. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2007.

MARIN, Alda. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Cadernos CEDES**, nº 36. Campinas, Papirus: CEDES: 1995.

MIZUKAMI, Maria da Graça. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: REALI, Aline Maria de M.R. & MIZUKAMI, Maria da Graça (org.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995. - (Coleção temas da educação).

NÓVOA, António (org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal, 1995 - (Coleção ciências da

educação).

PALUMBO, Dennis J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político da América. 1989.

PIATTI, Célia Beatriz. Formação continuada: reflexos na dos professores participantes do Programa de formação de professores alfabetizadores. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

REALI, Aline Maria M. Rodrigues & MIZUKAMI, Maria da Graça (org.) **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

SÁ-CHAVES, Idália. A construção do conhecimento profissional pelos professores do 1º ciclo do Ensino Básico. In: TAVARES, José & BRZEZINSKI, Iria. **Conhecimento profissional de professores: a práxis educacional como paradigma de construção**. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2001.

SACRISTÁN, José G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (org). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. Pesquisa e Formação Docente. In: REALI, A. M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs). **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFScar, 1996. p.132-136.

SALGADO, M. V. C. A formação de professores, um grande desafio. In: Conferências Fórum Brasil de Educação. Brasília: CNE, UNESCO. Brasil, 2004. p.189 a 212.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995 - (Coleção Temas de Educação).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org) **Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível**. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 19-22.

ZEICHNER, Kenneth M. Novos caminhos para o praticum: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1995. (Coleção Temas da Educação).

ANEXOS

ANEXOS

ANEXO I - ENTREVISTA PARA SECRETÁRIOS E ASSESSOR/A.

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Pesquisa: A concepção de formação continuada em programas da União e repercussões no âmbito municipal. (VINCULADA A PESQUISA “BONS RESULTADOS DO IDEB: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE FATORES EXPLICATIVOS”).

MESTRANDA: LUCIENE MARTINS FERREIRA ROCHA.

ORIENTADORA: ALAIDE MARIA ZABLOSKI BARUFFI

1. A Secretaria de Educação participou do PRALER - programa para os professores das séries iniciais promovido pelo MEC (2004/2005)? Quem participou? Como ocorreu a seleção?
2. A Secretaria de educação está participando do PRO-LETRAMENTO? Quem participa? Como ocorreu a seleção?
3. A proposta de formação continuada, como vem acontecendo hoje, tem contribuído para melhorar o desempenho dos alunos?
4. Qual relação você estabelece entre os programas de formação continuada e os resultados do IDEB?

O PRALER (2004), Programa de apoio à leitura e escrita, tem como objetivo oferecer formação continuada a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, complementar às ações já em desenvolvimento pelas Secretarias de Educação, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Desenvolvido na modalidade de ensino a distância, semipresencial e em serviço, é uma iniciativa do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais e Fundescola.

ANEXO 2 - QUESTIONÁRIO PARA TÉCNICO RESPONSÁVEL PELA FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO

UFGD – UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS

Pesquisa: A **CONCEPÇÃO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM PROGRAMAS DA UNIÃO E REPERCUSSÕES NO ÂMBITO MUNICIPAL**. (VINCULADA A PESQUISA “BONS RESULTADOS DO IDEB: ESTUDO EXPLORATÓRIO DE FATORES EXPLICATIVOS”).

Objetivo da Pesquisa: A pesquisa tem como objetivos gerais apreender a concepção de formação continuada dos Programas “PRALER” e “Pró-Letramento” e analisar a relação do primeiro com Índices de Desenvolvimento da Educação (IDEBs) apresentados pelos 5(cinco) municípios sul-mato-grossenses que obtiveram os maiores índices no IDEB.

Objetivo do Questionário: identificar quais programas de formação continuada da União foram executados/desenvolvidos no âmbito municipal.

Mestranda: Luciene Martins Ferreira Rocha (FAED/UFGD)

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Alaíde Maria Zabloski Baruffi (FAED/UFGD)

Prezado(a) informante,

Preciso da sua colaboração, para a realização da pesquisa supracitada, fornecendo de forma clara, completa e verdadeira as informações abaixo solicitadas.

Agradeço e coloco-me a disposição pelo e-mail lmfrocha@bol.com.br .

Luciene Martins Ferreira Rocha

1. Dados sobre o Órgão

Secretaria Municipal de Educação de:
Endereço completo:
Telefone:
E-mail:

2. Dados sobre o responsável pela formação continuada no Órgão

Telefone do setor:
E-mail do responsável:
Endereço postal:
Nome do responsável:
Cargo/Função:
Formação:
Qual: _____.
Instituição Formadora: () Pública () Privada
Experiência docente: _____ anos
Tempo de atuação na Secretaria: _____ anos
Tempo de atuação no setor: _____ anos

1. Existe na Secretaria de Educação uma equipe responsável pela formação continuada?
SIM () NÃO ()

2. De quais programas de formação continuada desenvolvidos pelo MEC a Rede Municipal participou?

() PCN em Ação – Alfabetização () PROFA () GESTAR

() Outro. Qual: _____.

3. Como se deu a participação dos professores nos programas de formação supracitados no município? Todos participaram? Se foram selecionados, quais os critérios utilizados?

4. A Secretaria de Educação participou do PRALER - programa para os professores das séries iniciais promovido pelo MEC (2004/2005)? Quem participou? Como ocorreu a seleção?

5. A Secretaria de educação está participando do PRO-LETRAMENTO? Quem participa (professores/coordenadores)? Como ocorreu a seleção?

6. Quais dos programas de formação desenvolvidos em parceria com o MEC contribuíram para melhoria dos resultados no IDEB?

Local e data: _____

Obrigada, por ter respondido a todas as perguntas!

Agora, por gentileza, retorne o material para o e-mail lmfrocha@bol.com.br.

Ou envie uma cópia para:

Luciene Martins Ferreira Rocha

Rua Paraná n.60 BNH I Plano

CEP 79.824-020 Dourados – MS.

O PRALER (2004), Programa de apoio à leitura e escrita, tem como objetivo oferecer formação continuada a professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, complementar às ações já em desenvolvimento pelas Secretarias de Educação, com vistas a dinamizar o processo educacional relativo à aquisição e aprendizagem da leitura e escrita da língua materna. Desenvolvido na modalidade de ensino a distância, semipresencial e em serviço, é uma iniciativa do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Infantil e Fundamental, Departamento de Políticas Educacionais e Fundescola.

ANEXO 3 - ROTEIROS DE ENTREVISTAS COM ALTERAÇÕES SUGERIDAS

Pesquisa Bons Resultados do Ideb Entrevista com Secretários de Educação Atual
--

Roteiro para municípios com altos Idebs

1. Quais são os principais desafios educacionais do município?
2. Quais são as metas prioritárias da atual política educacional do município?
3. Para o alcance dessas metas, quais são as iniciativas da sua gestão?
4. Quais iniciativas de gestões anteriores têm continuidade assegurada na sua gestão? Pretende realizar mudanças? Se sim, quais e por quê?
5. Na sua gestão, como será garantido o acesso à educação infantil? E ao ensino fundamental?
6. Quais são as iniciativas voltadas a evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolares?
7. Quais são as iniciativas voltadas à melhoria do desempenho dos alunos?
8. Como se dá o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da política educacional do município?
9. Quais conselhos municipais têm sido importantes para a melhoria da educação municipal? Por quê?
10. Que lugar tem sido dado à educação na administração municipal?
11. Há iniciativas articuladas ou conjuntas com outros órgãos municipais? Se sim, quais e como se dão? E com entidades locais?
12. Em que e como têm contribuído para a educação municipal o MEC, a Secretaria Estadual de Educação e a UNDIME?
13. O seu município apresentou um dos mais altos Ideb do estado em 2007. A que atribui esse resultado? Quais realizações até 2007 foram decisivas para esse resultado?
14. Há alguma ação da Secretaria Municipal de Educação que foi formulada e está sendo realizada visando à melhoria do Ideb?
15. Há na Secretaria algum mecanismo de divulgação das informações sobre orçamento e gastos com educação? Se sim, quais?

Nome _____ do
informante: _____

Formação: _____

Profissão:

Cargo/função: _____

Tempo de experiência no serviço público _____ anos.

Atividades exercidas/tempo _____

Tempo de exercício na função atual _____

Vínculo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Nome do entrevistador: _____

Data: / /

Pesquisa Bons Resultados do Ideb Entrevista com Secretários de Educação - Anteriores

Roteiro para municípios com altos Idebs

16. Quais foram os principais desafios educacionais do município na sua gestão?
17. Quais foram as metas prioritárias da política educacional do município na sua gestão?
18. Para o alcance dessas metas, quais foram as iniciativas adotadas por sua gestão?
19. Que iniciativas de sua gestão têm continuidade assegurada na atual gestão?
20. Na sua gestão, como foi garantido o acesso à educação infantil? E ao ensino fundamental?
21. Quais foram às iniciativas voltadas a evitar o abandono, a evasão e a reprovação escolares?
22. Quais foram as iniciativas voltadas à melhoria do desempenho dos alunos?
23. Como se dava o planejamento, o acompanhamento e a avaliação da política educacional do município na sua gestão?
24. Os conselhos municipais tiveram importância para a melhoria da educação municipal na sua gestão? Por quê?
25. Durante a sua gestão, que lugar foi dado à educação na administração municipal?
26. Havia iniciativas articuladas ou conjuntas com outros órgãos municipais na sua gestão? Se sim, quais e como ocorreram? E com entidades locais?
27. Na sua gestão, em que e como contribuíram para a educação municipal o MEC, a Secretaria Estadual de Educação e a UNDIME?
28. O seu município apresentou um dos mais altos Ideb do estado em 2007. A que atribui esse resultado? Quais realizações até 2007 foram decisivas para esse resultado?
29. Durante a sua gestão, que ações foram formuladas pela Secretaria Municipal de Educação visando à melhoria do Ideb?
30. Durante a sua gestão, havia na Secretaria Municipal de Educação algum mecanismo de divulgação das informações sobre orçamento e gastos com educação? Se sim, qual?

Nome

do

informante: _____

Formação: _____

Profissão:

Cargo/função: _____

Tempo de experiência no serviço público _____ anos.

Atividades exercidas/tempo _____

Tempo de exercício na função atual _____

Vínculo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Nome do entrevistador: _____

Data: / /

<p>Pesquisa Bons Resultados no Ideb Entrevista com o principal Assessor do Secretário de Educação Atual</p>

Roteiro para municípios com altos Idebs

31. Quais são os principais desafios que a atual política educacional do município procura responder?
32. Quais são os objetivos e metas estabelecidos na política educacional do município?
33. Visando à melhoria de desempenho dos alunos, vem sendo implementado algum projeto de apoio às escolas? Se sim, o que vem sendo feito?
34. Visando à melhoria de fluxo, vem sendo implementado algum projeto de apoio às escolas? Se sim, o que vem sendo feito?
35. Há iniciativas / políticas voltadas a garantir o acesso de todos à Educação Infantil? Se sim, quais?
36. Há iniciativas / políticas voltadas a garantir o acesso de todos ao Ensino Fundamental? Se sim, quais?
37. Comparando a atual política educacional com a anterior, que ações são diferentes? Foi dada continuidade a alguma iniciativa da gestão anterior? Se sim, em relação a quê? Por quê?
38. Como se dão os processos de planejamento, acompanhamento e avaliação da política educacional no município?
39. O seu município apresentou um dos mais altos Ideb do estado em 2007. A que você atribui tal resultado?
40. Quais iniciativas realizadas até 2007 contribuíram para esse resultado? Como e por quem essas iniciativas foram definidas? Como foram implementadas (planejamento, financiamento, formação, materiais de subsídios, mobilizações, etc.)?
41. As escolas da rede municipal são muito diferentes entre si? Em que aspectos? Como a Secretaria vem lidando com essa realidade?
42. Você considera que as políticas têm favorecido a diminuição da desigualdade de desempenho entre escolas e alunos? Se sim, explique.
43. A Secretaria Municipal divulga, no âmbito da rede, os resultados da Prova Brasil e do Ideb? Como e para quem?
44. Os resultados da Prova Brasil e do Ideb vêm sendo utilizados na rede municipal? Se sim, por quem e como?

45. Há programas do MEC e/ou da Secretaria Estadual de Educação que foram ou têm sido importantes para a melhoria do desempenho dos alunos? Se sim, quais e por quê?

46. Há alguma ação da Secretaria Municipal de Educação que foi formulada e está sendo realizada visando à melhoria do Ideb?

Nome do informante: _____

Formação: _____

Cargo/função: _____

Tempo de experiência no serviço público _____ anos.

Atividades exercidas/tempo _____

Tempo de exercício na função atual _____

Vínculo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Nome do entrevistador: _____

Data: / /

Pesquisa Bons Resultados no Ideb Entrevista com Técnico da Secretaria de Educação
--

Roteiro para municípios com altos Idebs

47. Quais são os principais desafios que a atual política educacional do município procura responder?
48. Quais são as principais metas estabelecidas na política educacional do município?
49. Visando à melhoria de desempenho dos alunos, vem sendo executado algum projeto de apoio às escolas? Se sim, o que vem sendo feito?
50. Visando à melhoria de fluxo, vem sendo executado algum projeto de apoio às escolas? Se sim, o que vem sendo feito?
51. Há iniciativas voltadas a garantir o acesso de todos à Educação Infantil? Se sim, quais?
52. Há iniciativas voltadas a garantir o acesso de todos ao Ensino Fundamental? Se sim, quais?
53. Comparando a atual política educacional com a anterior, que ações são diferentes? Foi dada continuidade a alguma iniciativa da gestão anterior? Se sim, em relação a quê? Por quê?
54. Como se dão os processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações na área educacional do município?
55. O seu município apresentou um dos mais altos Ideb do estado em 2007.
 - i. A que você atribui tal resultado?
 - ii. Em sua opinião, que iniciativas educacionais realizadas até 2007 contribuíram para esse resultado?
 - iii. Como e por quem essas iniciativas foram definidas?
 - iv. Como essas iniciativas foram implementadas (planejamento, financiamento, formação, materiais de subsídios, mobilizações, etc.)?
 - v. Quem participou da implantação dessas iniciativas na rede?
56. As escolas da rede municipal são muito diferentes entre si? Em que aspectos? Como a Secretaria vem lidando com essa realidade?
57. Você considera que as políticas têm favorecido a diminuição da desigualdade de desempenho entre escolas e alunos? Se sim, explique.
58. A Secretaria Municipal divulga os resultados da Prova Brasil e do Ideb? Como e para quem?

59. Os resultados da Prova Brasil e do Ideb vêm sendo utilizados na rede municipal? Se sim, por quem e como?

60. Há programas do MEC e/ou da Secretaria Estadual de Educação que foram ou têm sido importantes para a melhoria do desempenho dos alunos? Se sim, quais e por quê?

61. Há alguma ação da Secretaria Municipal de Educação que foi formulada e está sendo realizada visando à melhoria do Ideb?

Nome do informante: _____

Formação: _____

Cargo/função: _____

Tempo de experiência no serviço público _____ anos.

Atividades exercidas/tempo _____

Tempo de exercício na função atual _____

Vínculo: _____

E-mail: _____

Telefone: _____

Nome do entrevistador: _____

Data: / /

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)