



**Giovanna Rodrigues Cabral**

**Pensando a inserção de políticas de formação  
continuada de professores em um município  
de pequeno porte: o que dizem os sujeitos  
dessa formação?**

**Tese de Doutorado**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio.

Orientadora: Alícia Maria Catalano de Bonamino  
Co-orientadora: Gilda Helena Bernardino de Campos

Rio de Janeiro  
Abril de 2015



**Giovanna Rodrigues Cabral**

**Pensando a inserção de políticas de formação  
continuada de professores em um município  
de pequeno porte: o que dizem os sujeitos  
dessa formação?**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.

**Prof<sup>a</sup> Alícia Maria Catalano de Bonamino**

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Gilda Helena Bernardino de Campos**

Co-Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Maria Inês G. F. Marcondes de Souza**

Departamento de Educação - PUC-Rio

**Prof<sup>a</sup>. Hilda Aparecida L. da S. Micarello**

UFJF

**Prof<sup>a</sup>. Sonia Kramer**

Departamento de Educação - PUC – Rio

**Prof<sup>a</sup>. Patrícia Corsino**

UFRJ

**Prof<sup>a</sup>. DENISE BERRUEZO PORTINARI**

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas

PUC-Rio

Rio de Janeiro, 14 de abril de 2015.

Todos os direitos reservados. É proibida a reprodução total ou parcial do trabalho sem autorização do autor, do orientador e da universidade.

### **Giovanna Rodrigues Cabral**

Giovanna Rodrigues Cabral é bacharel em Direito pelo Instituto Vianna Junior (2000) e graduada em Pedagogia pela UFJF (2001). Possui Especialização na área de Direito Educacional (2005), Mestrado em Educação pela UCP (2010) e Doutorado em Educação pela PUC-Rio (2015). Atuou como professora regente de Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Prefeitura de Juiz de Fora e na Faculdade de Educação da UFJF. Trabalhou como tutora à distância de curso de especialização pela UFJF e como tutora presencial do Programa Pró-Letramento, área de Alfabetização e linguagem, em parceria com o CEALE-UFMG. Atualmente retornou a função de Diretora do Departamento de Educação de Matias Barbosa e desde 2012 exerce a função de formadora do PACTO Nacional pela Alfabetização na Idade certa pela UFJF. Tem experiência na área de Educação e Direito, com ênfase em administração escolar, políticas públicas e magistério para Educação Básica.

#### Ficha Catalográfica

Cabral, Giovanna Rodrigues

Pensando a inserção de políticas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação? / Giovanna Rodrigues Cabral; orientadora: Alícia Maria Catalano de Bonamino; co-orientadora: Gilda Helena Bernardino de Campos. – 2015.

302 f.: il. (color.) ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Políticas públicas. 3. Formação continuada. 4. Professores alfabetizadores. 5. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa. 6. Matias Barbosa. I. Bonamino, Alícia Maria Catalano de. II. Campos, Gilda Helena Bernardino de. II. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. III. Título.

CDD: 370

## Agradecimentos

Depois de tanto pedir, chegou a hora de agradecer!

A Deus, por ter iluminado minha caminhada.

Um agradecimento especial as minhas queridas orientadoras, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alicia Maria Catalano de Bonamino e Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Gilda Helena Bernardino de Campos, pela paciência e dedicação com que me conduziram nessa trajetória.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação *strito sensu* da PUC/Rio, em especial àqueles dos quais fui aluna, pela competência e dedicação e que, de diversas maneiras, contribuíram para este trabalho e, a todos os funcionários do Departamento de Pós-Graduação pelo apoio durante esses quatro anos de doutoramento.

À minha mãe, Ana Maria, e à minha querida filha Ivanna, que souberam compreender a minha ausência e o meu silêncio, mesmo estando em casa.

Às professoras Dr.<sup>a</sup> Sônia Kramer e Dr.<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello, pelas inúmeras contribuições na ocasião da banca de qualificação.

À banca examinadora composta pelas professoras Dr.<sup>a</sup> Hilda Aparecida Linhares da Silva Micarello; Dr.<sup>a</sup> Maria Inês Marcondes de Souza, Dr.<sup>a</sup> Patrícia Corsino e Dr.<sup>a</sup> Sônia Kramer, pelas preciosas sugestões que foram incorporadas à versão final desta tese.

Aos colegas da turma 2011 do Doutorado, por todos os momentos que juntos passamos e por fazerem parte da minha história na busca da conquista do Doutorado, em especial a Luciana Lacerda, por compartilhar os longos momentos dessa viagem.

Às professoras alfabetizadoras, coordenadora e orientadora de estudos do município de Matias Barbosa/MG que aceitaram contribuir com suas experiências, discussões e fazer parte desse trabalho.

À querida Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Queiroga Amoroso Anastasio pela leitura atenta e pelas contribuições na construção dessa tese.

A todos que acreditaram em mim: aos meus familiares, amigos e colegas de trabalho, em especial, a Simone Guedes Garcia Janeiro, que souberam relevar minhas ausências da escola.

À PUC/Rio e a Capes, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho poderia ter sido realizado.

Aos professores, funcionários e gestores das escolas nas quais trabalho pelo apoio e torcida.

Aos meus queridos alunos, pela torcida, pelo afeto e pelo compartilhamento de saberes e por fazerem parte da minha história.

## Resumo

Cabral, Giovanna Rodrigues; Bonamino, Alicia Maria Catalano de; Campos, Gilda Helena Bernardino de. **Pensando a inserção de políticas públicas de formação continuada de professores em um município de pequeno porte: o que dizem os sujeitos dessa formação?** Rio de Janeiro, 2015, 302p. Tese de Doutorado – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O presente estudo tem como objeto pensar a formação continuada para professores alfabetizadores oferecida em um município de pequeno porte. Nesse sentido, desenvolvo uma pesquisa de caráter qualitativo, apoiada no desejo de compreender como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa/MG, que participaram de programas de formação continuada, sobretudo o Pró Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas. As fontes de geração de dados foram os documentos relacionados aos programas de formação Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; um questionário geral aplicado a todas as professoras cursistas desses programas de formação continuada e um questionário específico respondidos pela coordenadora de formação continuada e pela orientadora de estudo do município e uma entrevista coletiva com nove das alfabetizadoras participantes da formação. O referencial teórico baseou-se em autores que pesquisam as políticas públicas e a gestão da educação básica, como Davies, Cury, Saviani e, mais especificamente, as políticas de formação docente, como Gatti, Barreto, André, e a formação continuada de professores, como Nóvoa, Tardif, Candau, Kramer. Para o tratamento dos dados qualitativos, optou-se pela análise de conteúdo. Emergiram da relação entre a revisão de literatura e o trabalho de campo as seguintes dimensões de análise: a) ser professor; b) saberes docentes; e c) fazer pedagógico. Conclui-se apontando que os programas de formação, sobretudo o PNAIC, teriam oportunizado a reflexão sobre o fazer pedagógico das alfabetizadoras de Matias Barbosa. Os investimentos em materiais didáticos, em avaliação e monitoramento do processo ensino aprendizagem e na formação continuada foram destacados pelas professoras como componentes importantes

para a melhoria do fazer pedagógico e da aprendizagem dos alunos. Em síntese, a participação na formação em serviço tem propiciado, segundo depoimentos das professoras, transformações no seu fazer pedagógico, que se traduzem em uma maior segurança para inovar nas atividades de sala de aula. As falas revelaram um sentimento de maior consciência sobre as relações entre o quê, para quê, por que e como planejar as ações pedagógicas e mais confiança de que não estão desenvolvendo uma ação solitária. A pesquisa também permitiu perceber a importância de se assegurar o desenvolvimento profissional como parte de uma política pública de formação contínua, articulada a outros aspectos, como o contexto e as condições de trabalho, além da necessária valorização profissional, expressa em remuneração digna, reconhecimento social e carreira.

### **Palavras-chave**

Políticas públicas; Formação continuada; Professores alfabetizadores; Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; Matias Barbosa

## Resumé

Cabral, Giovanna Rodrigues; Bonamino, Alicia Maria Catalano de; Campos, Gilda Helena Bernardino de. (Advisor) **Réflexion sur l'insertion des politiques publiques de formation continue des enseignants dans une petite municipalité**: ce que disent les sujets de cette formation. Rio de Janeiro, 2015, 302p. Thèse de doctorat – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

La présente étude a pour objet penser la formation continuée offerte aux enseignants alphabétiseurs d'une petite municipalité. En ce sens, je développe une recherche à caractère qualitatif, soutenue par le désir de comprendre comment les enseignantes alphabétiseuses de la municipalité de Matias Barbosa/MG, qui ont participé des programmes de formation continuée, surtout le Pro-Littératie et le Pacte National pour l'Alphabétisation à l'âge idéal - Pacte, s'approprient les connaissances construites dans les rencontres de formation et modifient (ou pas) leur pratique pédagogique à l'école. Les sources de génération des données ont été les documents liés aux programmes de formation Pro-Littératie et le Pacte National pour l'Alphabétisation à l'âge idéal - Pacte; un questionnaire général appliqué à toutes les enseignantes qui ont suivi ces programmes de formation continuée et un questionnaire spécifique répondu par la coordinatrice de formation continuée et par la directrice d'études de la municipalité et un entretien collectif avec neuf alphabétiseuses participantes à la formation. Le référentiel théorique s'est fondé sur des auteurs qui font des recherches sur les politiques publiques et sur la gestion de l'éducation de base, tels que Davies, Cury, Saviani, et plus spécifiquement les politiques de formation des enseignants, tels que Gatti, Barreto, André, et la formation continuée des enseignants, tels que Nóvoa, Tardif, Candau, Kramer. Pour le traitement des données qualitatives, on a opté pour l'analyse de contenu. Les dimensions d'analyse suivantes ont émergé de la relation entre la révision de littérature et le travail de terrain : a) être enseignant ; b) savoirs d'enseignant ; et c) savoir-faire pédagogique. On conclut en indiquant que les programmes de formation, surtout le Pacte, auraient favorisé la réflexion sur le savoir-faire pédagogique des alphabétiseuses de Matias Barbosa. Les investissements dans les matériels didactiques, dans la vérification et la surveillance du processus d'enseignement et d'apprentissage et dans la formation continuée ont été relevés par les enseignantes comme des éléments

importants pour l'amélioration du savoir-faire pédagogique et de l'apprentissage des élèves. En bref, la participation dans la formation en cours d'emploi rend propices, d'après les témoignages des enseignantes, des transformations dans leur savoir-faire pédagogique, lesquelles se traduisent par une plus grande sécurité pour innover dans les activités à la salle de classe. Les paroles ont révélé un sentiment d'une plus grande conscience des relations entre quoi, pour quoi, pourquoi et comment préparer les actions pédagogiques et leur confiance de ne pas être en train de développer une action solitaire. La recherche a aussi permis la perception de l'importance de s'assurer le développement professionnel comme partie d'une politique publique de formation continue, associée à d'autres aspects, comme le contexte et les conditions de travail, ainsi que la nécessaire valorisation professionnelle, manifestée en rémunération digne, reconnaissance sociale et carrière.

## **Mots-clés**

Politiques publiques; Formation continuée; Enseignants alphabétiseurs; Pacte National pour l'Alphabétisation à l'âge idéal; Matias Barbosa

## Abstract

Cabral, Giovanna Rodrigues; Bonamino, Alicia Maria Catalano de; Campos, Gilda Helena Bernardino de. (Advisor) **Thinking about the inclusion of public policies for teachers' continuing education in a small city: what do the subjects of this training say about it?** Rio de Janeiro, 2015, 302p. PhD Thesis – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This paper aims to think about the continuing education for literacy teachers offered in a small city. That is why I develop a qualitative research, supported by the desire to understand how literacy teachers in the city of Matias Barbosa - MG, who took part in continuing education programs offered by the Pro Literacy and the National Pact for Literacy at the Right Age Pact, appropriates the knowledge built in formation meetings and change (or not) their teaching in schools. The sources of data generation were the documents related to formations programs Pro Literacy and National Pact for Literacy at the Right Age; general questionnaires applied to all literacy course participant-teachers of these continuing education programs; individual questionnaires responded by the coordinator of continuing education and the guiding of county study and a collective interview with a group of nine of the formation participants. The theoretical framework was based on authors who research on public policy and the management of basic education, as Davies, Cury, Saviani and, more specifically on teacher's formation policies, as Gatti, Barreto, André, on the subject of continuing education of teachers, as Nóvoa, Tardif, Candau, Kramer. For the treatment of qualitative data, we opted for the content analysis. The relation between literature review and the field job resulted in the following analysis points a) to be a teacher; b) teacher's knowledge; and c) pedagogical makes. The conclusion is that the formation programs, specially the National Pact for Literacy at the Right Age, were an opportunity to think about the pedagogical makes of literacy teachers of Matias Barbosa. The courseware, evaluations, teaching process monitoring and continuing formation investments were pointed by the teachers as important components to the pedagogical and teaching improves. In summary, the current formation has resulted in, according to the teachers, transformations at the pedagogical make, which effects in a bigger safety to innovate at class activities. The interviews revealed a better conscience about the relations

between a) what; b) for; c) why and d) how to plan pedagogical actions and have more confidence that there's the development of solidary actions. The research also allowed the perception of the importance to ensure the professional development as part of a public policy continuing formation. This policy must be related with other aspects, as the context and the work conditions. The professional valorization is also important, expressed in a good salary, social recognition and career plan.

## **Keywords**

Public Policies; Continuing Formation; Literacy Teachers; National Pact for Literacy at the Right Age; Matias Barbosa.

## Sumário

1. Iniciando o Diálogo	23
2. Contextualizando o Município de Matias Barbosa	32
2.1. Município de pequeno porte: caracterizando o seu perfil	39
2.2. O desenvolvimento da Educação nos municípios	47
3. Políticas públicas e Gestão da Educação Básica	56
3.1. Políticas de financiamento – criação dos Fundos	62
3.2. Atuais políticas públicas para área da Educação	71
3.3. Formação de professores e Qualidade da Educação	80
3.4. Política Nacional de formação dos profissionais da Educação Básica	92
3.5. Avaliação Nacional em larga escala para alfabetização	95
3.6. Políticas Públicas para Educação em Minas Gerais	114
4. Políticas Educacionais de formação de professores em Matias Barbosa: programas nacionais e mineiros e suas perspectivas	124
4.1. Panorama geral das Políticas no município de Matias Barbosa/MG	124
4.2. Concepções e tendências atuais para formação continuada de professores	127
4.3. Iniciativa Federal - Programas de formação de professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental	133
4.4. Pró Letramento e Pacto Nacional e os eixos das novas tendências de formação	157
4.5. Iniciativas do Estado de Minas Gerais – Programas de formação de professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental	161
5. Metodologia	171
5.1. Sobre a revisão de literatura	173
5.2. Sobre os questionários e a entrevista coletiva	174
5.3. Tratamento dos dados	179
6. Tecendo relações	183
6.1. Perfil das professoras alfabetizadoras	186
6.2. Tecendo relações a partir das dimensões de análise	189
6.2.1. Dimensão do <i>Ser professor</i>	191
6.2.1.1. Opção profissional	197

6.2.1.2. Trajetória de formação	204
6.2.2. Dimensão dos <i>Saberes docentes</i>	214
6.2.2.1. Saberes docentes e os programas de formação	218
6.2.3. Dimensão do <i>Fazer pedagógico</i>	236
6.3. Tecendo considerações sobre as dimensões	258
7. Conclusões	262
8. Referências	275
9. Anexos	292
9.1. Questões pontuais – PAR 2008 – Matias Barbosa/MG	292
9.2. As 28 diretrizes do PDE	296
9.3. Autorização para pesquisa	299
9.4. Questionário para as professoras alfabetizadoras	300
9.5. Carta de consentimento	302

## Lista de figuras

1. Mapa da Estrada Real – identificação do município de Matias Barbosa	32
2. Esquema comparativo do PNAIC e PIP/ATC	123
3. Resultados dos alunos da Rede Municipal de Matias Barbosa em relação aos resultados das redes municipais de Minas Gerais no PROALFA - 2012.	126

## Lista de tabelas

1. Escala de Implantação do Fundeb	65
2. Síntese das dimensões do PAR (2008-2011) – Matias Barbosa	79
3. Resultados das escolas municipais de Matias Barbosa por nível de proficiência em Leitura – ANA - 2013	107
4. Resultados das escolas municipais de Matias Barbosa por nível de proficiência em Escrita – ANA - 2013	108
5. Resultados das escolas municipais de Matias Barbosa por nível de proficiência em Matemática – ANA - 2013	109
6. Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 4ª série do EF – Brasil – Saeb 2001 e 2003	143
7. Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Matemática – 4ª série EF – Brasil – Saeb 2001 e 2003	144
8. Instrumentos para coleta e análise dos dados	181
9. Perfil das respondentes dos questionários e entrevista coletiva	189

## Lista de gráficos

1. Tributos arrecadados pelos diferentes entes que formam a União.	44
2. Distribuição da arrecadação entre os entes federativos.	45
3. Percentual de desempenho dos alunos no 3º ano EF na Rede Estadual e nas Redes Municipais de Minas Gerais PROALFA (2011 e 2012).	119
4. Evolução do resultado da rede estadual 2006-2012 - 3º ano EF –PROALFA	119
5. Evolução do IDEB na rede pública estadual mineira – 2007 a 2011	120
6. Resultados comparativos das redes estaduais de ensino nos estados da Federação – IDEB – 2011	122

## Lista de quadros

1. Distribuição de matrículas na Rede de Ensino de Matias Barbosa – 2014.	37
2. Dados da população e escolas municipais - Matias Barbosa.	38
3. EM José Maria Amâncio - Matrículas por ano de escolaridade 2012 a 2014	51
4. Quadro de pessoal alocado no Departamento de Educação de Matias Barbosa	52
5. Origens do Fundeb de Matias Barbosa em 2013	66
6. Composição do Fundeb em Matias Barbosa – 2013.	67
7. Investimento aluno/ano em Matias Barbosa – 2013	68
8. Critérios de Pontuação na elaboração de diagnósticos	77
9. Dimensão 2 do PAR e seus indicadores e áreas	78
10. Formação, em nível superior dos professores da rede pública e privada em Matias Barbosa – MG (2007 – 2013)	86
11. Índices de Professores da educação básica com curso de pós-graduação em 2013	90
12. Formação, em nível superior, por tipo de pós-graduação, dos professores da rede pública e privada em Matias Barbosa – MG (2007 – 2013)	90
13. Formação, em nível superior, por tipo de pós-graduação, dos professores da rede pública e privada- Brasil (2007 – 2013)	91
14. Matriz de referência de Leitura – ANA - 2013	100
15. Quadro de direitos de aprendizagem de Leitura – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	100
16. Quadro de direitos de aprendizagem de Análise Linguística - SEA – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	101
17. Matriz de referência de Escrita – ANA - 2013	103
18. Quadro de direitos de aprendizagem de Produção de texto – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	103
19. Quadro de direitos de aprendizagem de Análise Linguística – discursividade, textualidade e normatividade – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	104
20. Matriz de referência de Matemática – ANA - 2013	108
21. Desempenho médio dos alunos (2011) – Prova Brasil/SAEB 2011	121
22. Ideb Observado e Metas para os diferentes Sistemas de	152

Ensino.

23. Pontos de afastamento e aproximação ente os programas Pró Letramento e Pacto Nacional 236

## Lista de siglas

AEE - Atendimento Educacional Especializado

AMM - Associação Mineira de Municípios

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação

ANRESC - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

CAED - Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL- Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CF/88 - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DME - Departamento Municipal de Educação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FIRJAN - Federação das Indústrias do Rio de Janeiro

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento em Educação

FPE - Fundo de Participação Estadual

FPM - Fundo de Participação Municipal

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GESTAR - Programa Gestão da Aprendizagem Escolar

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICMS - Imposto sobre Operações relativas à Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IES - Instituto de Ensino Superior

IFET - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPI - Imposto sobre Produtos Industrializados

IPVA - Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

ITCM - Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação

ITR - Imposto sobre a propriedade Territorial Rural

LDB/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MG - Minas Gerais

OE - Orientador de Estudo

PAAE - Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar

PAC - Programa de Aceleração do Crescimento

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa

PAR - Plano de Ações Articuladas

PARFOR - Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

PCN'S - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIB - Produto Interno Bruto

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIP/ATC - Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no tempo certo

PNAE - Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE - Programa Nacional de Transporte Escolar

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROALFA - Programa de Avaliação da Alfabetização

PROCAP - Programa de Capacitação de Professores

PROEB - Avaliação da Rede Pública de Educação Básica

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PRÓ-LETRAMENTO - Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEE/MG - Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais

SEF/MEC - Secretaria de Educação Fundamental/Ministério da Educação e Cultura

SIMAVE - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

SIMEC - Sistema Integrado de Execução e Controle

SINAES - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior

SER/JF - Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UEPE - Universidade Estadual de Pernambuco

UFJF - Universidade Federal de Juiz de Fora

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

UFOP - Universidade Federal de Ouro Preto

UFPE - Universidade Federal de Pernambuco

UnB - Universidade de Brasília

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

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

# 1. Iniciando o diálogo

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre. (FREIRE, 2001, p.69)

Neste trabalho, procuro compreender quais as possíveis repercussões na prática pedagógica de professoras alfabetizadoras das formações continuadas realizadas, no âmbito das parcerias com o Governo Federal e o Estado de Minas Gerais, sobretudo o Pró Letramento e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, no município de Matias Barbosa/MG.

Matias Barbosa/MG<sup>1</sup>, município onde resido e trabalho, foi um dos que aderiram, a partir de 2007, ao Plano de Desenvolvimento da Educação, de iniciativa do Governo Federal. Essa parceria garantiu a adesão aos programas de formação continuada, como o Pró Letramento, a partir de 2008, e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a partir de 2012.

A experiência como professora orientadora<sup>2</sup> no Pró Letramento permitiu-me pensar a respeito da importância e necessidade da formação continuada para a melhoria da qualidade do ensino. Essa visão se ampliou porque, em 2008, ao mesmo tempo em que trabalhava com a formação de professores alfabetizadores, exercia a função de Diretora do Departamento de Educação Municipal da cidade de Matias Barbosa. Nesse contexto, constatei que a valorização dos profissionais que atuam na Educação passava, também, pelas oportunidades de formação continuada que seria necessário oferecer para que eles pudessem desenvolver suas atividades com maior segurança e qualidade.

No ano de 2009, retornei à função de Especialista em Educação, que já ocupara antes de estar como Diretora do Departamento de Educação, e continuei a mediar a formação das professoras alfabetizadoras dentro das ações do Pró Letramento. Nesta função, observei que vários professores que haviam participado desse programa tornavam suas práticas mais significativas e

---

<sup>1</sup>Matias Barbosa – município localizado na zona da mata mineira a 25 km de distância de Juiz de Fora, maior cidade da região.

<sup>2</sup>Professores orientadores (às vezes chamados tutores) terão a função de acompanhar as atividades, motivar a aprendizagem do cursista, orientar, apoiar, questionar e promover seu crescimento em cada uma das etapas do processo de ensino, proporcionando-lhe condições de uma aprendizagem autônoma. (Fascículo do tutor Pró Letramento, 2007, p. 16)

autônomas, produzindo o próprio material a ser utilizado na sala de aula sem, necessariamente, ter que recorrer a modelos prontos. Isso me levou a inferir que, em muitas situações, o professor, quando se percebe sujeito da ação educativa, tende a valorizar seus saberes experienciais, atribuir novos significados à sua prática, a melhorar a qualidade do ensino e a ressignificar seu papel profissional.

Durante o ano de 2011, já com a orientação no Pró Letramento encerrada, comecei a lecionar disciplinas ligadas à prática escolar e às políticas públicas como professora substituta na Universidade Federal de Juiz de Fora. Dentro desse espaço de formação, tomei contato com as primeiras notícias sobre um novo programa de formação para alfabetizadores em exercício e, ainda, que a Universidade em questão seria um dos polos nacionais que ofereceriam formação para os orientadores de estudo atuarem em seus municípios. No início de 2012, fui convidada a fazer parte da equipe formadora do PNAIC e passamos a estudar as diretrizes e orientações do programa, bem como os cadernos teóricos da área de Alfabetização e Linguagem.

Em 2013, voltei a desenvolver minhas atividades como Diretora do Departamento de Educação, assumindo uma posição privilegiada para repensar e pensar em novas propostas para a educação do município de Matias Barbosa. A vivência desses dois programas, voltados para a melhoria da alfabetização das crianças nos anos iniciais, e a função de gestora local das políticas na área de educação me permitem refletir e fazer relações sobre os avanços e limites dessas iniciativas, enquanto políticas gerenciadas nacionalmente.

Tecendo essas relações é possível perceber a inserção e trajetória das políticas públicas do Governo Federal nos municípios, os avanços, retrocessos, alcances e limites, a descontinuidade dos programas e o surgimento de novas perspectivas na vida de professores e alunos dos anos iniciais e, inferir sobre as repercussões dessas ações nas avaliações oficiais e nos índices de qualidade da educação nacional. Também é possível observar localmente, em Matias Barbosa, os impactos dessas formações junto aos professores alfabetizadores, procurando desvelar suas percepções sobre a formação em exercício e as relações que estabelecem com suas vivências pessoais e com a prática pedagógica que desenvolvem nas escolas. Além dessas iniciativas do Governo

Federal, também é necessário refletir sobre as políticas para a educação advindas do Governo estadual mineiro, uma vez que Matias Barbosa integra esse sistema de ensino. Diante dessas duas frentes de ações, o município articula o que é oferecido e o que é relevante ao contexto local, não restando muito espaço para a implementação de políticas de caráter exclusivamente municipais para a área.

A formação do professor, em constante reflexão sobre sua prática, é condição fundamental, que se expressa em sua plenitude quando associada ao compromisso político e ético do profissional com sua escola. Penso na formação continuada, aliada à formação inicial, em um contínuo processo de ação reflexão ação, que busca seu conteúdo no encontro da prática pedagógica com o conhecimento teórico.

A formação inicial significa a aquisição, por parte dos professores, dos conhecimentos necessários para o exercício da atividade pedagógica, construída pela agência formadora, e a formação continuada significa o processo dinâmico através do qual, no exercício de sua prática profissional, os professores vão adequando sua formação às exigências das condições concretas em que estão situados. (CABRAL, 2010, p.14)

Assim, não há como pensar a formação de professores restrita ao espaço/tempo do curso de formação inicial. É necessário que se criem condições para que os professores possam refletir sobre sua prática pedagógica. No exercício profissional, os professores constroem novos conhecimentos decorrentes da própria prática que os envolve. Alarcão (2001) concebe a formação continuada como processo dinâmico por meio do qual, ao longo do tempo, um profissional vai adequando sua formação às exigências de sua atividade profissional. Além disso, favorece a atuação colaborativa, com o professor sendo pesquisador de sua própria prática.

Tendo em vista as dificuldades que o Brasil vem enfrentando para alfabetizar no tempo devido todas as crianças que chegam à escola, justifico a importância deste estudo pela ênfase dada nos programas de âmbito federal e estadual à melhoria da qualidade de ensino, o que inclui o investimento na formação continuada dos professores alfabetizadores. No âmbito federal, os materiais disponibilizados para as formações em serviço – livros, vídeos, palestras, de boa qualidade - foram preparados pelas Universidades parceiras da Rede Nacional de Formação de Professores, dentre elas o Centro de Estudos

em Educação e Linguagem - CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco, instituição de referência nacional em estudos sobre escrita e leitura. Além de serem teoricamente bem fundamentados, os textos são atraentes e registram relatos de professores, a partir dos quais são estabelecidas conexões com a teoria. Espero que esta pesquisa possa contribuir para aprofundar as discussões acerca da qualidade da formação continuada que vem sendo oferecida pelo Ministério da Educação - MEC em convênio com Estados e Municípios, além de favorecer a compreensão dessas formações no município de Matias Barbosa, acompanhando a mediação feita pelo professor alfabetizador, no âmbito escolar, das temáticas em estudo nos programas.

A importância que vem sendo dada à alfabetização e ao letramento nas políticas públicas, nos âmbitos nacional e estadual e também local, como no caso, em Minas Gerais, pode ser constatada por meio da observação dos programas de formação continuada de professores, da concessão de bolsas de estudo para os professores alfabetizadores que frequentam o PNAIC, da distribuição de livros didáticos e não didáticos para as escolas, do incentivo à leitura e escrita e das iniciativas de avaliações externas para acompanhar a alfabetização nas redes públicas de ensino.

No MEC, iniciativas para o desenvolvimento das ações na área da leitura e escrita ampliaram-se significativamente em programas diversos: Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, Caixas do PNAIC e Obras dos acervos complementares, Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, Programa de Formação do Aluno e do Professor Leitor, Olimpíadas de Língua Portuguesa, Coleção Explorando o Ensino, todos eles desenvolvidos com o intuito de atingir alunos, professores e famílias brasileiras.

Na Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais – SEE/MG também são propostas ações para a rede estadual de ensino que se estendem aos municípios, como o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP, a formação continuada oferecida no âmbito da Magistra e, anterior a ela, programas de capacitação para professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Veredas e o Programa de capacitação de professores - PROCAP<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup>O Programa de Intervenção Pedagógica, a Escola de formação Magistra, o Projeto Veredas e o Programa de formação PROCAP serão detalhados ao longo do capítulo 2.

Práticas de leitura e escrita precisam ser estimuladas, ensinadas e praticadas desde a infância, e para que isso aconteça efetivamente nas escolas brasileiras é necessária a formação dos educadores que irão trabalhar com a formação de leitores e escritores, sobretudo nos anos iniciais.

Saber ler e escrever não é apenas decodificar e codificar códigos da escrita, e sim compreender o que se lê, e escrever é perceber os sentidos do texto. Na escola, para que haja interesse e apreciação da leitura por parte dos alunos, é necessário que o professor os motive, os estimule e torne a leitura parte importante do currículo, associada ao desenvolvimento da escrita.

A alfabetização na perspectiva do letramento (SOARES, 1998; KLEIMAN, 1995; ALBUQUERQUE, 2012) preconiza que as crianças possam vivenciar, desde cedo, atividades que as levem a pensar sobre as características do nosso sistema de escrita, de forma reflexiva, lúdica, inseridas em atividades de leitura e escrita de diferentes textos. De acordo com Cruz (2012, p.12)

Alfabetizar é uma tarefa complexa, mas é possível ensinar e aprender a ler e a escrever por meio de brincadeiras que estimulem a reflexão sobre o Sistema de Escrita Alfabética (SEA). Na alfabetização também se pode envolver as crianças em situações prazerosas, contextualizadas e significativas que explorem a compreensão e a produção de textos de variados gêneros orais e escritos.

Assim, as práticas de alfabetização estão em destaque no conjunto de políticas na área de Educação e, delas, também vai tratar a presente tese.

O PNAIC e, anteriormente a ele, o programa Pró Letramento são cursos de duração prolongada, ou seja, é necessário cerca de um ano de estudo para cada área de conhecimento – Alfabetização/Linguagem e Matemática - com encontros semanais, o que pressupõe que os professores terão tempo para consolidar os conhecimentos adquiridos, esclarecer dúvidas e refletir sobre sua prática pedagógica. São iniciativas do Governo Federal junto aos Estados e Municípios que objetivam, a partir da formação continuada dos professores, garantir uma melhor qualidade da educação pública.

A motivação por essa temática me acompanha desde o Mestrado, período no qual já desenvolvia a função de formadora de professores no município de Matias Barbosa, em razão do Pró Letramento. As questões da pesquisa surgiram observando os investimentos realizados na área de formação continuada e as incertezas dos resultados que serão obtidos a partir dessas formações. Os alunos e suas aprendizagens são a razão de ser das escolas e

aquilo que dá sentido ao trabalho da equipe pedagógica e gestora. No entanto, as ações de formação nem sempre trazem impactos positivos para os alunos ou conseguem sensibilizar a todos os professores e impactar favoravelmente sua prática de sala de aula.

Isto torna necessário realizar pesquisas junto aos professores para conhecer como eles vivenciam essas formações. Gatti, Barreto e André (2011) destacam como positiva a intenção de ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem ou fazem. Sublinham que essa atitude deve possibilitar descobrir, com eles, os caminhos mais efetivos para construir um ensino de qualidade. Tomando como referência o mapeamento de pesquisas realizado por André (2010), as autoras apresentam a tese de que há uma escassez de estudos sobre políticas docentes, reforçando a importância de se incentivar pesquisas e discussões que se voltem ao estudo de políticas voltadas aos docentes do Brasil.

Tendo essas preocupações como pano de fundo, desenvolvi essa pesquisa, com o objetivo geral de compreender: como professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal e/ou estadual de Minas Gerais, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas? Quais repercussões essas formações trazem para a prática de professoras que delas participam?

Os objetivos específicos são: a) mapear as percepções de professoras alfabetizadoras sobre a formação oferecida no município de 2008 a 2014; b) analisar, na visão da equipe pedagógica das escolas, as repercussões dessas percepções sobre as formações continuadas na prática docente das professoras alfabetizadoras c) verificar os avanços ou retrocessos verificados pelos gestores municipais nas políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores que chegam ao município, d) compreender e identificar em que ponto tais percepções sobre as formações associadas às vivências e experiências das professoras alfabetizadoras influenciam suas práticas de formação de leitores e escritores nas escolas onde atuam.

Tendo em vista os objetivos da pesquisa, sua realização foi dividida em duas etapas distintas e complementares. Em um primeiro momento, realizei a

contextualização do município de Matias Barbosa, e abordei parte da literatura que trata dos temas das políticas públicas para a área da educação e da formação de professores. O levantamento de textos foi realizado em cada seção levando em conta os autores de referência nos assuntos abordados. Assim, para contextualizar Matias Barbosa, enquanto município de pequeno porte e apresentar como a educação se desenvolve nestes locais, tomei como referência os indicadores nacionais, como o censo demográfico, o PNUD, o censo escolar e, informações obtidas no site da Associação Mineira de Municípios e, entrecruzei com autores que se debruçam sobre essa realidade, como Gomes (2008), Pissaia (2011), Marcelino (1993) e Cunha (1995); para apresentar as políticas públicas e a gestão da Educação Básica, tocamos em temas como financiamento, alicerçada em Davies (2006), perpassando pelas atuais políticas do governo Federal para a Educação, com ênfase na formação de professores e na avaliação para alfabetização. Gatti, Barreto, André (2011), Saviani (2007), Micarello (2015) nos ajudaram a atravessar esse caminho. Por fim, traçamos um panorama geral dessas políticas no município de Matias Barbosa, pensamos as atuais tendências para a formação continuada de professores e, pontuamos as iniciativas dos governos Federal e Estadual mineiro. Para tal, tomamos como referência os documentos oficiais sobre as políticas públicas implantadas e os programas de formação, bem como nos apoiamos em Candau (1997), Nóvoa (1995), Tardif (2002).

A revisão de bibliografia serviu como base também para a segunda parte da tese, isto é, para o trabalho de campo, cuja metodologia específica será descrita detalhadamente no capítulo 4. Assim, em razão da proposta de que o desenvolvimento da pesquisa se efetue em um município mineiro de pequeno porte, descrevo, no capítulo 1, como se desenvolvem e constituem esses municípios, especialmente no que se refere ao aspecto de recursos e demandas. Desse modo, justifico a pertinência da investigação e contextualizo o campo de pesquisa, oferecendo um marco que contribua para a compreensão do problema a ser investigado e seus desdobramentos.

No capítulo 2, abordo o tema das políticas públicas para a área da educação, tomando o período da redemocratização do país (década de 1980) como ponto de partida. Na sequência, abordo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, que incorpora a descentralização do sistema educacional, reforçando

o regime de colaboração entre os entes federativos. A partir daí, apresento as políticas de financiamento do Ensino Fundamental – EF e da Educação Básica - EB, com ênfase nos investimentos para a valorização e formação dos profissionais do magistério. Abordo, também, as políticas mais atuais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE implantado em 2007, e a decorrente instituição ou reformulação de vários programas e ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação – MEC, que foram levadas aos Estados e Municípios via adesão ao Compromisso Todos pela Educação, que é uma ação estratégica dentro do PDE. Por fim, apresento, em linhas gerais, as avaliações em larga escala para a alfabetização e a política nacional de formação de professores, com ênfase nos anos iniciais, bem como as desenvolvidas no Estado de Minas Gerais.

No Capítulo 3, traço um breve panorama do município de Matias Barbosa, no tocante às relações que estabelece com as políticas nacionais e estadual mineira e descrevo o contexto em que está inserida a formação de professores e as políticas que a delineiam. A formação continuada tem lugar privilegiado na carreira profissional dos professores, independentemente do tempo de serviço, crenças e concepções do professor. O tema faz parte dos estudos acerca da profissionalização docente, visto que, sendo o magistério uma profissão complexa, requer formação constante. Nessa perspectiva, a formação continuada, embora não seja o único elemento articulador da profissionalização, torna-se indispensável para que essa ocorra. No âmbito desta discussão, apresento as diversas contribuições teóricas que sustentam essa posição. Ainda, ressalto a escola como espaço de possibilidades e seu lugar no processo de formação de professores. Procuro enumerar e analisar as ações e propostas de formação, com ênfase nos Programas Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Governo Federal e o Programa de Intervenção Pedagógica, do Governo do Estado de Minas Gerais, implantadas no município de Matias Barbosa/MG, enquanto políticas indutoras do Governo Nacional e do estado de Minas Gerais.

No capítulo 4, levando em conta a revisão de literatura e os objetivos da pesquisa, abordo a realização da escolha dos professores colaboradores da pesquisa, a elaboração do questionário aplicado visando à caracterização do perfil e o levantamento das falas e expressões das professoras alfabetizadoras

de Matias Barbosa e o roteiro construído para a entrevista coletiva, realizada com um grupo de nove professoras que participaram dos programas de formação continuada Pró Letramento e Pacto, bem como o processo de tecer categorias que articulam os instrumentos da pesquisa e as análises dos dados obtidos.

O capítulo 5 é o resultado do movimento de tecer relações entre as dimensões que emergiram do campo, os dados, o quadro de autores que falam sobre os temas das dimensões, meus próprios conhecimentos, articulando-os com as falas dos participantes.

Por fim, nas conclusões, retomo a questão de partida e busco refletir, a partir dos “achados” da pesquisa, sobre como os professores recebem os programas de formação continuada e de que forma esses programas repercutem em sua prática pedagógica.

Espero que esta pesquisa sobre formação continuada permita compreender até que ponto os programas contribuem para o fazer pedagógico dos professores. Espero, também, contribuir com algumas considerações e sugestões para motivar novos trabalhos sobre o alcance dos programas de formação continuada de professores no cenário nacional, estadual e municipal.

## 2. Contextualizando o município de Matias Barbosa

Como a pesquisa se desenvolveu com professoras que atuam em escolas da rede municipal de Matias Barbosa, quero iniciar contextualizando o município, principalmente no que se refere à sua rede de ensino.

Localizado a 271 quilômetros da capital do estado de Minas Gerais, o município de Matias Barbosa situa-se na Zona da Mata e apresenta uma área de 156,65 km<sup>2</sup>. Segundo o Censo Demográfico 2000 (IBGE), a população da cidade é de, aproximadamente, catorze mil habitantes. A economia de Matias Barbosa compreende comércio, agricultura, pecuária, silvicultura, indústrias extrativas e de transformação. O progressivo aumento da atividade comercial no município reflete positivamente na arrecadação de impostos e, conseqüentemente, no repasse de verbas que o município recebe para Educação, o que favorece os investimentos na melhoria da estrutura física, na compra de equipamentos e materiais de consumo para as escolas municipais.

O mapa apresentado a seguir nos permite localizar geograficamente o município no estado. Pela observação, constatamos que Matias Barbosa é uma das primeiras cidades mineiras, em relação ao estado do Rio de Janeiro, a pertencer à Estrada Real, compondo o circuito do Caminho Novo.



Figura 1: Mapa da Estrada Real – identificação do município de Matias Barbosa

Fonte: [http://www.matiasonline.com.br/images/mapa\\_est\\_real.jpg](http://www.matiasonline.com.br/images/mapa_est_real.jpg)

De acordo com o Censo Escolar 2013, o município de Matias Barbosa possui sete escolas públicas, sendo seis delas municipais e uma estadual, além de três escolas particulares.

Passaremos a uma breve descrição das escolas municipais, respeitando seu nome de criação.

A “Escola Lucy de Castro Cabral” está localizada na região central da cidade de Matias Barbosa. É uma escola que atende aos alunos da região do centro e bairros adjacentes da região central. Temos localizadas, nessa região, as três escolas particulares do município. Essa escola passou por reforma em 2006/2007, quando foi ampliada verticalmente, e passou a contar com quatro andares. Possui sala de informática, sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE, laboratório de ciências, auditório, biblioteca, refeitório, quadra interna, salas de aula, sala de direção, de coordenação, de professores e secretaria. A escola possui rampas de acesso e banheiro adaptados aos portadores de necessidades especiais. Atende desde a pré escola até o 6º ano do Ensino Fundamental, e a Educação de Jovens e adultos até a 8ª série, distribuídos nos turnos da manhã, tarde e noite, perfazendo, em 2014, um total de 556 alunos. Com relação aos funcionários, a escola possui um diretor e dois vice diretores, três especialistas em educação (um para cada turno), três secretários escolares, doze auxiliares de serviços gerais – serventes escolares e quarenta e oito professores efetivos de primeiro e segundo segmentos do Ensino Fundamental. São 6 turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A partir de 2013, com a adesão ao PNAIC, apenas professores efetivos do município podem lecionar nas turmas do ciclo inicial de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), favorecendo a continuidade no trabalho das escolas nesses anos de escolaridade. As contratações acontecem para substituição de afastamentos por licenças médicas, gestação, férias prêmio. Em geral, o afastamento de profissionais da Educação é um fato preocupante no município, uma vez que, segundo levantamento realizado pela Divisão de Recursos Humanos, 20% do quadro encontra-se afastado (são 256 profissionais e 50 estão afastados), havendo substituições em excesso na rede. Todos os professores efetivos possuem formação em nível superior, seja no curso normal superior ou pedagogia, seja nas licenciaturas específicas de cada disciplina. O quadro de

professores em Matias tem passado por renovações, pois muitos professores estão se aposentando.

A “Escola Municipal Orlinda de Albuquerque Castro” está localizada no bairro com maior concentração populacional de Matias Barbosa, o Monte Alegre. É uma área em expansão no município e, nesses últimos anos, três bairros já foram tomando forma no entorno da escola: Nova Cidade, Vista Alegre e Bairro Mirim. Nessa localidade, não existem outras escolas públicas ou particulares, salvo a creche municipal que atende crianças de três anos. A estrutura física da escola é antiga, funcionando em andar térreo, e suas dependências já não comportam o número de alunos que ela atende. Com o passar dos anos, as salas administrativas foram se transformando em salas de aula, deixando de existir sala na escola para direção, coordenação e professores. Atualmente, são oito salas de aula para atender 344 alunos da pré escola ao 5º ano do Ensino Fundamental, nos turnos da manhã e tarde. Há no município um projeto de construção de uma nova escola municipal no bairro, com ginásio poliesportivo e anfiteatro. Os gestores locais buscam parcerias com o Governo Federal e estadual para a execução da obra orçada em mais de quatro milhões de reais. O quadro de pessoal da escola é composto por um diretor e um vice diretor, dois especialistas em Educação, dois secretários escolares, sete auxiliares de serviços gerais e trinta professores efetivos. Todos os professores possuem curso superior em pedagogia ou normal superior. Nessa escola, há sete turmas do ciclo inicial de alfabetização.

A “Escola José Maria Amâncio” localiza-se na estrada União Indústria, no Povoado de Cedo feita, há aproximadamente cinco quilômetros do centro de Matias Barbosa. É a única escola da rede municipal que funciona em um prédio cedido pelo Estado de Minas Gerais, pois até o ano de 2011 no local funcionava uma escola estadual que atendia alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Até 1997 a escola era estadual e possuía turmas do 1º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Com a Resolução 8245/98, que instituiu a municipalização do ensino, os anos iniciais do Ensino Fundamental passaram a ser mantidos pela Prefeitura, no turno da tarde e a escola recebeu o nome José Maria Amâncio. No período da manhã, continuou a funcionar a escola Estadual Padre Benjamim. Em 2012, quando o Município assumiu também os anos finais, a Escola Estadual foi extinta, ficando o prédio todo como Escola

Municipal José Maria Amâncio. Assim, a instituição passou a ser a única da rede a oferecer todo o Ensino Fundamental em dois turnos, atendendo a cento e sessenta e dois alunos. Trata-se de uma escola que atende alunos que ajudam os familiares no trabalho em sítios e fazendas próximas do bairro onde residem. É oferecido transporte escolar para trazer esses alunos da zona rural até o povoado onde se localiza a escola. É composta por cinco salas de aula, sendo duas amplas e arejadas e, as outras três um pouco menores. Possui secretaria, biblioteca que, também é utilizada como sala de vídeo, cozinha, refeitório, instalações sanitárias e uma área que serve como pátio.

A “Escola Municipal Anália Moreira Campos”<sup>4</sup> localiza-se na rua principal do bairro Vila São Damião. O bairro fica aproximadamente a cinco quilômetros do centro da cidade de Matias Barbosa. A escola atende alunos do bairro, mas sobretudo dos sítios e fazendas do entorno. É a menor escola da rede municipal em número de alunos, cerca de setenta e três, embora a parte física da escola seja uma das melhores da rede. A edificação da escola é antiga, mas conservada, devido à reforma em 1989, antes da municipalização de ensino. Observa-se, nesta escola, uma alta rotatividade de matrículas, talvez pelo fato de muitos alunos residirem em sítios da zona rural, que são locais onde ocorrem muitas mudanças, com famílias chegando para trabalhar e saindo em busca de melhores condições nas cidades. A equipe escolar conta com uma diretora, uma especialista em educação, um secretário escolar, dois auxiliares de serviços gerais e dez professores que trabalham na pré escola até o 5º ano do Ensino Fundamental. Devido ao número reduzido de alunos por ano, as turmas funcionam em regime de multisseriação. Pode-se perceber que a organização do espaço escolar é propícia à aprendizagem dos alunos, pois possui salas bem arejadas, ventiladas e bem organizadas. A escola desenvolve diversos projetos durante o ano letivo, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar, da mesma forma que a comunidade tem liberdade e acesso aos espaços da escola. A escola é a única do município que nunca participou de nenhuma edição da Prova Brasil e, conseqüentemente, não possui Ideb, pois nunca apresentou o mínimo de vinte alunos na turma de quinto ano.

---

<sup>4</sup> Em 2015, está em andamento a reformulação da rede municipal de ensino com a extinção desta escola e criação de nova escola de educação infantil, para cumprimento da meta de universalização da pré-escola a partir de 2016.

A “Escola Municipal Marieta Miranda Couto” está localizada no ponto mais alto do bairro Nossa Senhora da Penha. Passou por reformas e aumento de área construída, em decorrência da municipalização do ensino ocorrida em 1998, para abrigar os alunos que vieram das zonas rurais mais próximas, sendo a única no bairro e, por outra reforma em 2008. Possui cento e sessenta e cinco alunos. As instalações da escola são térreas, possui cozinha, salas de direção, coordenação, secretaria, banheiros, consultório de dentista e salas de aulas. Todos os professores efetivos têm formação superior e pós graduação.

Localizada na parte inicial do bairro Monte Alegre, a “Creche Municipal Izar Maria Couto de Mendonça”, atende crianças de três anos de idade em tempo integral. A estrutura do prédio é pequena, contando com três salas de aulas que atendem a quarenta e duas crianças. Possui um parquinho coberto, três salas de aula, sala de vídeo, de coordenação, de direção e secretaria. A cozinha e o refeitório são interligados e tem parte externa coberta. Por se uma escola pequena, conta com uma diretora, uma especialista em educação, uma secretaria, cinco ajudantes de serviços gerais e cinco professores efetivos. Todos os professores possuem formação superior.

As escolas municipais atendem prioritariamente a pré escola e anos iniciais do Ensino Fundamental, em decorrência da atribuição conferida aos municípios pela CF/88. Em regime de colaboração com o Estado de Minas Gerais é oferecido também o ensino do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. O Ensino Médio é ofertado exclusivamente pela escola estadual, bem como a educação de jovens e adultos dessa etapa da Educação Básica. A educação de jovens e adultos de Ensino Fundamental fica sob responsabilidade do município. No município não existem escolas rurais, assim, os alunos que residem em sítios e fazendas mais afastados do centro são atendidos em escolas nucleadas na zona urbana da cidade. Por sua vez, os alunos residentes na área urbana frequentam escolas mais próximas de suas residências, de acordo com o zoneamento municipal. Desse modo, evitam-se os deslocamentos e uso de transporte escolar desnecessários.

Não existem estabelecimentos de Ensino Superior na cidade e cursos profissionalizantes são ofertados em parceria com os Institutos Federais de Educação Tecnológica – IFET, mediante publicação de edital e processo seletivo externo ao município. O município atende a 2.964 crianças, jovens e

adultos distribuídos pelas redes de ensino da cidade, conforme observado no Quadro 1.

REDE	ESCOLA E FUNCIONAMENTO	NIVEL DE ENSINO	MATRÍCULAS
Municipal	EM Lucy de Castro Cabral  Funcionamento: manhã, tarde e noite	Pré-escola ao 6º ano Ensino Fundamental  Educação de Jovens e Adultos – EJA – 1ª a 8ª séries Ensino Fundamental  Atendimento educacional especializado - AEE	556
	EM Orlinda de Albuquerque Castro  Funcionamento: manhã e tarde	Pré escola ao 5º ano Ensino Fundamental	344
	EM Marieta de Miranda Couto  Funcionamento: manhã e tarde	Pré escola ao 5º ano Ensino Fundamental	165
	EM José Maria Amâncio  Funcionamento: manhã e tarde	Pré escola ao 9º ano Ensino Fundamental	162
	EM Anália Moreira Campos  Funcionamento: manhã e tarde	Pré escola ao 5º ano Ensino Fundamental	73
	Creche Municipal  Funcionamento: manhã e tarde	Maternal – 3 anos	42
Estadual	EE Joaquim Cônego Monteiro  Funcionamento: manhã, tarde e noite	6º ao 9º ano Ensino Fundamental  1º ao 3º ano Ensino Médio  Educação de Jovens e Adultos Ensino Médio  Atendimento educacional especializado - AEE	1345
Privada	Recrear  Funcionamento: Manhã e tarde	Creche até 9º ano Ensino Fundamental	151
	Atividades  Funcionamento: manhã e tarde	Educação Infantil ao 5º ano Ensino Fundamental	65
	Espaço Mágico  Funcionamento: manhã e tarde	Educação Infantil	61

Quadro 1: Distribuição de matriculas na Rede de Ensino de Matias Barbosa – 2014.

Fonte: Censo escolar 2014 e Departamento Municipal de Educação

De acordo com dados do Quadro 1, a maioria dos alunos estão matriculados na rede pública de ensino. A educação municipal atende, a aproximadamente, 80% da demanda dos alunos de Educação Infantil ao 5º

Ensino Fundamental do município, uma vez que atende 1.221 matrículas nessa faixa, enquanto que a rede particular atende a 274 alunos nesta faixa. A escola estadual não é contabilizada, uma vez que não atende Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

São em número de 256 os profissionais que integram o quadro do magistério nas escolas públicas municipais, dos quais 158 são professores. O Quadro 2 apresenta dados do município de Matias Barbosa em relação à população, quantidade de escolas, alunos e professores:

	POPULAÇÃO (Valores aproximados)	NÚMEROS DE ESCOLAS – REDE MUNICIPAL	NÚMERO DE ALUNOS – REDE MUNICIPAL	FUNÇÕES DOCENTES – REDE MUNICIPAL
MATIAS BARBOSA	14.000	6	1.342	158

Quadro 2: Dados da população e escolas municipais - Matias Barbosa.

Fonte: Dados do Departamento Municipal de Educação de Matias Barbosa

O que se pode observar nas estatísticas disponíveis é que, aproximadamente, 10% por cento da população do município estão matriculados na rede municipal de ensino. Há, em média, nove alunos por cada docente na rede municipal, que são regentes de turmas, professores de educação física, biblioteca e eventual<sup>5</sup>. Segundo dados extraídos da folha de dados pessoais preenchida anualmente pelos profissionais da Educação, em 2014, 100% dos professores efetivos e contratados completaram a formação superior em cursos de licenciaturas, normal superior ou pedagogia, o que indica a formação na direção do que preconiza a LDB/96. Dos 158 professores, 24 deles estão em turmas de 1º, 2º e 3º anos do ciclo inicial de alfabetização. Em Matias Barbosa, o professor não tem lotação fixa na escola, mas, geralmente, não há muitas mudanças de um ano para outro em relação à escolha do ano de escolaridade em que atua. Desde 2013, o critério para escolha das turmas dos três anos do ciclo inicial de alfabetização implica no professor frequentar a formação continuada do Pacto Nacional, ofertada em parceria com o Governo Federal.

O parágrafo único do art. 11 da LDB/96 confere ao município a opção por criar seu próprio sistema de ensino ou integrar-se ao sistema estadual.

<sup>5</sup>Professor eventual é aquele que, eventualmente, substitui o professor regente em caso de ausências ao trabalho.

Neste último caso, as ações da secretaria municipal submetem-se às normas do respectivo Conselho Estadual de Educação. Os municípios que optam por criar seu próprio sistema podem ter seu órgão consultivo: o Conselho Municipal de Educação, um organismo colegiado integrado por representantes da comunidade e da administração pública. Atua como mediador entre a sociedade civil e o poder executivo local na discussão, elaboração e implementação da política municipal de educação. (MORDUCHOWIEZ e ARANGO, 2010).

A educação do município de Matias Barbosa integra o Sistema Estadual de Ensino Mineiro. Isso significa dizer que as escolas municipais são acompanhadas pelos inspetores da Superintendência Regional de Ensino - SRE de Juiz de Fora/MG e participam das avaliações estaduais em larga escala e dos programas e ações desenvolvidos pelo Estado para a área de Educação.

Passaremos a descrever, na próxima seção, o desenvolvimento e a constituição de municípios de pequeno porte, uma vez que a proposta de desenvolvimento dessa pesquisa é que a mesma se realize em um município mineiro com essa natureza.

## **2.1. Municípios de Pequeno Porte: caracterização de seu perfil**

Há 28 anos foi promulgada a nossa Carta Constitucional, que ficou conhecida como Constituição Cidadã pelo resgate que promoveu dos direitos fundamentais dos brasileiros. Além de consolidar os princípios democráticos e republicanos, a CF/88 inovou ao organizar o Estado, elevando os Municípios à condição de entes federativos, ao lado da União e dos Estados. O texto constitucional vai além e, em seu art. 18, estabelece que “a organização político administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos, nos termos desta Constituição”. Além disso, no art. 29, do capítulo IV estabelece uma ruptura de interferência do legislador estadual em assuntos de organização do Município, reforçando sua não subordinação em relação às outras esferas de poder: “O Município reger-se-á por Lei Orgânica própria, votada em dois

turnos, com o interstício mínimo de dez dias, e aprovada por dois terços da Câmara Municipal [...]”.

Para que os Municípios realmente sejam autônomos é indispensável garantir que sejam dotados de autonomia política, administrativa, legislativa e econômico-financeira. A autonomia política confere ao Município o poder de estruturar o governo local e eleger os seus representantes; a administrativa pode ser entendida como a capacidade para gerir os serviços de sua competência; a autonomia legislativa confere o poder de editar normas sobre assuntos de interesse local, seja de forma exclusiva, subsidiária ou concorrente com os demais entes da federação. Por fim, a autonomia econômico-financeira confere aos municípios competência para instituir e arrecadar tributos de modo a auferir sua própria receita. Contudo, não basta que o Município arrecade recursos. A autonomia econômica deve ser entendida como a independência financeira frente aos demais entes da federação, de modo que possa executar a contento suas atribuições constitucionais, independentemente do auxílio dos outros.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2011), que traça o perfil administrativo de todos os municípios, o Brasil tem, atualmente, 5.570 municípios. Somos um país com maioria absoluta (aproximadamente 70%) de municípios pequenos, com uma população de até 20 mil habitantes. Além disso, em termos espaciais, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (2003), esses pequenos municípios representam 52% do território nacional, com quase 4,5 milhões de km<sup>2</sup>. Aliada a essa forte expressividade quantitativa na esfera nacional, em termos de números de municípios e espaço territorial, os municípios pequenos (de até 20 mil habitantes) representam cerca de 20% da população brasileira (aproximadamente, 34 milhões de habitantes). Ou seja, um quinto da população brasileira ocupa mais da metade do território brasileiro, o que deixa em evidência a baixa densidade demográfica do país. A maioria da população, 80%, vive em municípios de médio e grande porte.

O Estado com maior número de municípios é o de Minas Gerais, com 853 unidades. No caso desse estado, comparando-se com a realidade nacional em que cerca de 70% dos municípios têm população igual ou inferior a 20 mil habitantes, essa taxa sobe para 80%.

Nesse sentido, cumpre ressaltar que há um crescente número de políticas públicas e programas federais e estaduais que se pretendem descentralizados, e que valorizam o espaço e as iniciativas municipais. A importância crescente da ação municipal na área social, nos últimos anos, pode ser creditada a fatores como a transferência de atribuições e competências do governo central e estadual para o governo municipal, com ênfase naquelas que dizem respeito à saúde e educação. Pode-se, ainda, observar o aumento da participação dos municípios na repartição dos recursos fiscais e a maior proximidade do governo local com relação às demandas da população, o que pode assumir relevância em um quadro democrático.

Com essa valorização, amparada legalmente pela CF/88, muitas políticas públicas incorporam, em maior ou menor grau, os princípios da descentralização e do controle social. No entanto, essa descentralização ocorreu em um contexto de progressiva fragilização financeira do setor público municipal.

Esse fato decorre especialmente da dificuldade em se estabelecer o fluxo das chamadas transferências constitucionais, sejam as legais ou as voluntárias, bem como o estabelecimento de convênios. Disso podem decorrer graves problemas para o contexto local, devido à burocracia na celebração dos termos de compromisso e questões de cunho político partidário que chegam a dificultar a liberação de recursos financeiros. Dessa forma, o que se constata é que a autonomia conferida aos municípios não reduziu a subordinação financeira ou política das cidades em relação aos demais entes federativos, nem tão pouco a descentralização significou necessariamente uma democratização do poder local, ou resultou em uma melhoria da gestão das políticas.

Entretanto e, justamente por esse quadro, com a maior valorização dos municípios enquanto entes federativos autônomos, com a tendência descentralizadora das políticas públicas e com a representatividade dos municípios de pequeno porte no contexto nacional justifica-se a realização de pesquisas, no sentido de compreender a inserção das políticas públicas nacionais e estaduais neste contexto local.

Entende-se que o desenvolvimento do território estadual e, conseqüentemente, nacional está condicionado à consideração e importância

dos pequenos municípios, especialmente em uma visão prospectiva. Assim, conhecer como as políticas públicas do Governo Federal e estadual são recepcionadas nesses municípios é importante.

Outra possível contribuição de uma pesquisa que se debruce sobre a realidade de municípios de pequeno porte é a de, pela proximidade da administração com a população, fornecer subsídios ao governo municipal para melhor conhecer sua realidade e, assim, poder implementar mecanismos de mudanças e melhorias que venham a beneficiar suas populações.

Não há como contestar a importância destacada dos estudos sobre a metrópole, não só pelo maior número de trabalhos desenvolvidos, pela maior concentração de programas de pós graduação localizados nessas cidades, como também pelo fato de que “os problemas se evidenciam nas metrópoles e geram muito mais pesquisas sobre elas” (SPOSITO, 2009, p. 40). Contudo, uma pergunta se faz presente, em alguns fóruns, acerca da pertinência de teorias e metodologias adotadas em estudos desenvolvidos em metrópoles no que se refere à sua capacidade de contribuir para a análise de médias e pequenas cidades, ou mesmo de cidades não metropolitanas. Ou, dito de outra forma, até que ponto o estudo de cidades médias e pequenas merece uma discussão particular sem, no entanto, perder de vista a noção de totalidade do fenômeno urbano?

Nesse contexto, particularizar o estudo que se propõe essa tese no município de Matias Barbosa nos parece contribuir para a compreensão do fenômeno a ser pesquisado, uma vez que se configura como um município de pequeno porte, contando com, aproximadamente, catorze mil habitantes.

A CF/88 em seu art. 30 fixa as competências dos Municípios:

- I - legislar sobre assuntos de interesse local;
- II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber;
- III - instituir e arrecadar os tributos de sua competência, bem como aplicar suas rendas, sem prejuízo da obrigatoriedade de prestar contas e publicar balancetes nos prazos fixados em lei;
- IV - criar, organizar e suprimir distritos, observada a legislação estadual;
- V - organizar e prestar, diretamente ou sob regime de concessão ou permissão, os serviços públicos de interesse local, incluído o de transporte coletivo, que tem caráter essencial;
- VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de Educação Infantil e de Ensino Fundamental;
- VII - prestar, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, serviços de atendimento à saúde da população;

VIII - promover, no que couber, adequado ordenamento territorial, mediante planejamento e controle do uso, do parcelamento e da ocupação do solo urbano;  
IX - promover a proteção do patrimônio histórico-cultural local, observada a legislação e a ação fiscalizadora federal e estadual. (CF, 1998, art. 30)

Da leitura do texto constitucional depreende-se que os serviços públicos que influenciam de forma mais direta a vida do cidadão, como a saúde, a educação e o transporte coletivo, são de competência dos Municípios.

Em municípios de pequeno porte, a relação passa a ser mais estreita entre o poder local e os cidadãos pela proximidade física, o que pode promover uma condição muito peculiar de gestão e de participação.

Entretanto, a descentralização dos recursos aos municípios a partir da CF/88 não garante que a arrecadação se dará de forma homogênea entre todos eles, principalmente em função do número de habitantes e de suas características sócio econômicas. Colocar o município numa condição de autonomia sem que haja, efetivamente, condições concretas para seu fortalecimento, sem que se propicie superação da condição de dependência financeira e de subordinação a outros entes federativos, em especial, à União, pode colocar em xeque a sua própria condição de ente autônomo.

Dentre os entes que compõem a Federação, é o município o de menor orçamento. A maior parte dos recursos arrecadados se destina à União. Inclusive, a distribuição nem sempre se dá de modo proporcional às demandas a serem assumidas por cada instância organizacional. Somado a esse fator, muitas vezes é pedido ao poder municipal que custeie programas e atividades de competência dos demais entes, bem como que assumam custos de programas criados pela União ou pelo Estado sem a devida compensação financeira para a consecução do objetivo pretendido. Um exemplo ilustrativo refere-se aos gastos com a merenda escolar que, apesar de estar diretamente vinculada à área da Educação, não é considerada despesa com manutenção do ensino e, na maioria dos casos, os repasses da União são insuficientes para cobrir seus custos. Isso exige dos municípios uma complementação dessa defasagem com recursos próprios, uma vez que essa despesa não pode ser deduzida dos 25% exigidos para gasto municipal com Educação (manutenção e desenvolvimento do ensino).

Ainda no que tange a essa questão, há a situação de convênios celebrados entre o Estado e os Municípios, visando, por exemplo, a cessão de imóveis, de

peçoal para o funcionamento de instituições estaduais (delegacias de polícia, Fóruns); o fornecimento de combustível à Polícia Militar, entre outros, os quais, por serem serviços públicos de responsabilidade do Estado, deveriam ser financeiramente assumidos por essa instância. Entretanto, ao não ocorrer tal contrapartida, as despesas são assumidas pelo orçamento municipal dada sua importância e ressonância política.

O Gráfico 1, a seguir, apresenta a divisão de todos os tributos arrecadados no Brasil por cada um dos entes da federação, no ano de 2011:

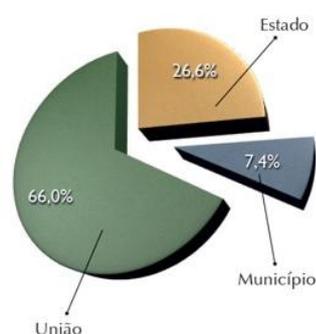


Gráfico 1 Tributos arrecadados pelos diferentes entes que formam a União.

Fonte: O pacto federativo brasileiro e seu reflexo nas administrações públicas municipais - Cartilha Associação Mineira dos Municípios – 2013, p. 16

Nessa divisão, podemos observar que pouco mais de 7% do montante é decorrente dos Municípios, 26,6% é de responsabilidade dos Estados, enquanto 66% é da União.

Em razão do pacto federativo, a arrecadação da União é repartida entre os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e parte daquela dos Estados também é repassada aos Municípios. Disso decorre que, após a realização das transferências obrigatórias, a distribuição dos recursos entre os entes federativos se configure da forma como é apresentada no Gráfico 2.

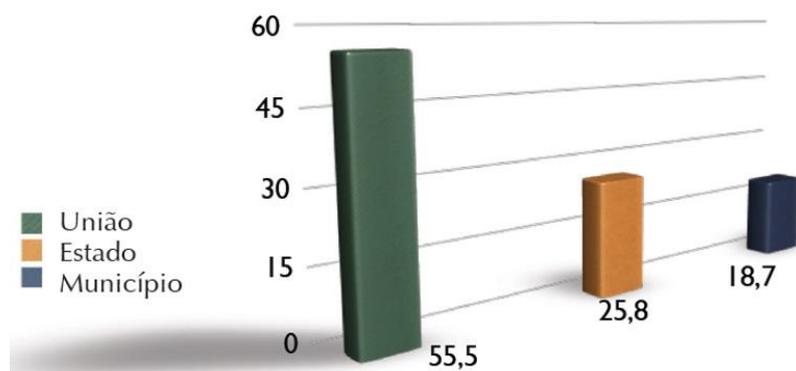


Gráfico 2: Distribuição da arrecadação entre os entes federativos.

Fonte: O pacto federativo brasileiro e seu reflexo nas administrações públicas municipais - Cartilha Associação Mineira dos Municípios – 2013, p. 16

Podemos observar que, de toda a arrecadação nacional, apenas 18,7%, em média, são alocados nos Municípios. Esse valor se destina a atender à melhoria da qualidade da educação, remunerar professores, reformar e construir escolas, bem como, possibilitar melhor atendimento nos hospitais públicos e no transporte coletivo, dentre outras obrigações. Outro mecanismo de repasse de recursos, o Fundeb, será abordado ao longo desse capítulo.

Segundo um estudo publicado em 2012, pela Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro - Firjan, com base em dados que vão até o ano de 2010, 94% dos municípios brasileiros têm nessas transferências pelo menos 70% de suas receitas correntes. Entretanto, para 83% dos municípios não é possível gerar nem 20% de suas receitas. Esse dado permite inferir a defasagem entre o que necessitam para atender às demandas municipais e o que efetivamente conseguem produzir.

Em 2010, o forte desempenho econômico e um crescimento na arrecadação pública beneficiaram os municípios com um aumento nas receitas, tanto próprias quanto de transferências. Entretanto, apesar do cenário favorável, o levantamento da Firjan revela que um quinto dos municípios encerrou suas contas anuais com déficit.

Retornando ao fato de que aos 5.570 Municípios brasileiros cabem apenas 18% de tudo o que é arrecadado pelo Estado brasileiro, enfatizamos que, em contrapartida, numa inversão injusta e desproporcional, se avolumam obrigações e encargos dos Municípios, os quais, atualmente, são responsáveis diretos pela execução de todas as políticas públicas federais, e de parte

significativa daquelas concebidas pelo Estado do qual faz parte. Esses programas e políticas acabam por sobrecarregar os Municípios, que ainda aportam recursos próprios para garantir a sua execução. Junto a essa despesa, devem assumir o esforço administrativo e operacional exigido para o bom desenvolvimento das políticas e programas. Em decorrência, estes entes federativos perdem a capacidade financeira para a elaboração de suas próprias políticas públicas e para a resolução dos problemas locais. Essa situação acaba por deturpar o que fora idealizado pela CF/88: constituir os municípios como entes federativos autônomos. E, nesse quadro, os Municípios vão se transformando em meros executores de políticas pensadas em nível macro e sem o direito sequer de opinar sobre as mesmas. Muitos programas e ações federais ofertados aos seus entes federados não atendem às demandas locais, seja pela burocracia e lentidão dos processos, seja pela padronização de ações destinadas a realidades distintas, seja pela exigência excessiva de medidas, como contrapartidas, aportes extras e encargos administrativos e operacionais. Há, ainda, de se registrar que a União exige dos Municípios o cumprimento de inúmeras condições sem as quais os mesmos são considerados inadimplentes e inaptos para firmar convênios e parcerias.

Essas situações evidenciam a dificuldade municipal de construir e implementar políticas públicas locais, de iniciativa própria, que atendam aos anseios e necessidades básicas da população, seja pela dependência econômica e política de outras esferas de governo, seja pelas limitações dos gestores no delineamento dessas políticas públicas, seja pela dificuldade técnica na implementação das mesmas.

Segundo dados da Associação Mineira de Municípios<sup>6</sup> – AMM, é abissal a desigualdade econômica e social dos municípios brasileiros. As cidades do país que oferecem estudo e saúde de qualidades e elevado nível de formalidade no emprego ainda são minoria e somam apenas 4%, de um total de 5.570 municípios. Cresce, nessa perspectiva, o questionamento sobre o desenvolvimento da educação no âmbito municipal em suas diferentes instâncias.

---

<sup>6</sup><http://www.portalamm.org.br/index.php/desenvolvimento-economico-municipal/11-perfil-dos-municipios-brasileiros>.

## 2.2.

### O desenvolvimento da educação nos municípios

A consolidação da autonomia dos municípios através da CF/88 e, a promulgação da Emenda Constitucional 14/96, da Lei n. 9.424/96 e posteriormente, da Lei n. 11.494/2007 (que tratam do financiamento da educação no que se refere à redistribuição de recursos públicos entre Estados e Municípios), não garantem aos municípios de pequeno porte a implementação de políticas públicas educacionais que atendam à realidade local.

Em um país em que, aproximadamente, 70% dos municípios possuem menos de vinte mil habitantes e pouca vitalidade econômica, dependendo muito de repasses do Governo Federal, a municipalização do ensino surgiu, na década de 1990, como a saída para algumas questões. Essas questões recaem: na pressão de muitos Estados para que os Municípios assumissem todo o Ensino Fundamental; no repasse de recursos por aluno/ano atendido, de modo que ampliar o número de alunos na rede de ensino, o que implica, para municípios de pequeno porte, uma ajuda nos recursos destinados ao desenvolvimento da educação local; na crescente área de influência política que a extensão dos anos de escolaridade nas escolas municipais proporcionava. Nesse contexto a municipalização do ensino foi impulsionada no país.

Gomes (2008) destaca as muitas variáveis que impulsionaram a municipalização do Ensino Fundamental

Neste processo de decisão, muitas variáveis podem influenciar a escolha dos atores políticos, desde aspectos mais estruturais (como a capacidade tributária, administrativa e orçamentária, o tamanho e a dinâmica populacional etc.), institucionais (incentivos e constrangimentos envolvidos) **assim como fatores mais propriamente políticos como, por exemplo, a visão das administrações municipais com relação à agenda de municipalização.** (GOMES, 2008, p.128, grifo nosso)

Na visão de gestores e comunidades locais, a municipalização aproximaria o processo decisório das necessidades e demandas dos usuários dos serviços, ou seja, o governo local dos cidadãos residentes no município. O Município tem sido tomado como instância de gestão mais democrática por favorecer maior participação, contemplar a descentralização de decisões e de serviços na comunidade. Essa linha tem sido, por vezes, incorporada como uma proposta consensual.

Entretanto, o processo da municipalização não significa, necessariamente, garantia de inclusão, de participação e de democratização das oportunidades de acesso e permanência na escola. Segundo Ghanem (2010, p.191),

[...] não se pode dizer que ocorre participação da sociedade civil brasileira na educação, ao menos não no estrito sentido de participação em decisões de política educacional, nas quais deveria se inscrever a atuação integrada dos três níveis de governo.

Assim, a municipalização do ensino é alimentada por argumentos relacionados aos potenciais benefícios da descentralização para a participação da sociedade, embora ainda não existam estudos ou discussões aprofundadas sobre seu impacto na qualidade de ensino.

Os dados do Censo Escolar de 2013<sup>7</sup> mostram que 68% dos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental estão sob responsabilidade de redes municipais, bem como 74% das crianças matriculadas em pré-escolas. Como afirmamos anteriormente, no caso de Matias Barbosa, essa porcentagem de atendimento da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental é de, aproximadamente, 80% das matrículas.

Outra característica do processo é que, embora os municípios tenham passado a ter relativa autonomia para gerir recursos, as fontes próprias são poucas para aqueles que não têm força econômica. Estima-se que, nos municípios com menos de vinte mil habitantes, menos de 7% dos recursos sejam originados localmente (PISSAIA, 2011).

Os recursos ficam concentrados na União, que faz a redistribuição por meio de ações como o Fundo de Participação dos Municípios - FPM e o Fundeb. Como os cálculos dos repasses são per capita, quanto menor o município, menores também são os recursos, que devem ser utilizados não apenas para pagar os professores, mas também para manter toda a infraestrutura física das escolas.

Quanto menor o município, soma-se a esse quadro de problemas outro ainda mais sério que é a falta de pessoal tecnicamente qualificado para realizar a gestão educacional da rede de ensino. À falta de pessoal especializado, soma-se a ausência de especialistas para a prestação de contas, administração

---

<sup>7</sup>Fonte Censo Escolar/INEP 2013 | QEdu.org.br

financeira, tributária, licitatória e outras especialidades de apoio necessárias para uma boa gestão escolar. Há de se lembrar, ainda, que os recursos que compõem a educação de um município constituem um importante aporte financeiro para os mesmos.

O mesmo arcabouço legal que induziu a municipalização e atribuiu aos municípios a preferência na gestão da rede de Educação Infantil e Ensino Fundamental também prevê a existência de um regime de colaboração, princípio segundo o qual os entes federativos se articulariam em cooperação mútua para suprir deficiências e trabalhar em conjunto. A questão é que as formas pelas quais essa colaboração deveria ser estruturada nunca foram claramente definidas, nem na forma da lei, nem na prática. O texto final da Conferência Nacional de Educação - CONAE 2010, por exemplo, apontou a relação contraditória entre os entes federativos e a condição limitada da regulamentação do regime de colaboração:

A regulamentação do regime de colaboração e a efetivação do sistema nacional de educação dependem da superação do modelo de responsabilidades administrativas restritivas às redes de ensino. Desse modo, de forma cooperativa, colaborativa e não competitiva, União, estados, Distrito Federal e municípios, devem agir em conjunto para enfrentar os desafios educacionais. (Relatório CONAE, 2010)

Ainda que a proporção de alunos matriculados no Ensino Fundamental sob a responsabilidade dos municípios tenha aumentado, esse processo de municipalização está longe de se completar. E, preocupante é o fato de os recursos do Fundeb, principal impulsionador da adesão das cidades aos convênios de municipalização, ter o ano de 2020 como final de vigência, sem que se acene com outra proposta de partição de recursos.

O IBGE, no estudo Perfil dos Municípios Brasileiros, divulgado em 2010, enfatizou que a municipalização da educação é "um ciclo ainda longe de se completar" (p.43). Segundo a pesquisa, tem se registrado um expressivo crescimento: 52,1% dos municípios, naquela data, tinham sistemas próprios de ensino contra 42,7% em 2006. Por outro lado, há grandes disparidades regionais. Enquanto Amapá, Rio de Janeiro e Sergipe quase universalizaram a municipalização do ensino, outros estados ainda não chegaram nem à metade do caminho.

Há quem se posicione de forma contrária à municipalização. Marcelino (1993), Azanha (1991) e Cunha (1995) entendem ser falsa a premissa que

vincula municipalização à melhor gestão e à participação social. "A tradição predominante das cidades não é a da democracia, mas do coronelismo, e não parece que o processo tornou a escola mais próxima da população", contrapõe Marcelino (1993, s/p). Para esse autor, seria melhor convergir para um sistema público único no âmbito do estado, mas com base municipal democratizada, com intensa participação dos conselhos municipais de educação. "O que não dá é termos 5 mil sistemas de ensino diferentes", defende Marcelino<sup>8</sup>.

Em que pese as dificuldades decorrentes do acelerado processo de municipalização e da ausência de amparo legal ao regime de colaboração entre os entes federativos, o Governo Federal procura estabelecer auxílio financeiro e técnico aos Estados e Municípios através do Plano de Desenvolvimento da Educação, celebrando termos de compromisso para a melhoria da Educação no país.

Nesse contexto, trata-se agora de descrever a situação do município de Matias Barbosa/MG, no que se refere à sua organização enquanto município de pequeno porte, fortemente vinculado e dependente do regime de colaboração estabelecido com o Governo Federal e o Estado de Minas.

Consultando os documentos arquivados no Departamento de Educação, pode-se constatar que Matias Barbosa iniciou o processo de municipalização do Ensino Fundamental em 1998, buscando equilibrar os valores com os quais o município contribuía para o Fundef e o que retornava a ele, tendo como parâmetro o número de alunos matriculados na rede. Ainda que se tenha gerado um excesso de professores ociosos que atuavam nas séries iniciais das escolas estaduais do município, esse processo foi finalizado, passando o município a ser responsável por todo o primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Em 2011, o município passou a se responsabilizar, também, em uma de suas escolas, pelo segmento constituído pelos anos finais do Ensino Fundamental<sup>9</sup>. Atualmente, esse fato tem se tornado desafiador para o sistema,

---

<sup>8</sup>Entrevista realizada pela Revista Escola Pública com acesso pela página <http://revistaescolapublica.uol.com.br/textos/27/caminhos-para-a-municipalizacao-261321-1.asp>

<sup>9</sup>PORTARIA n.º 62/2012, publicada em 17/01/2012 no DOEMG - Nos termos do artigo 1.º da Resolução SEE n.º 170, de 29 de janeiro de 2002, do artigo 72 da Resolução CEE n.º 449, de 1º de agosto de 2002, fica autorizada, pelo prazo de 04 (quatro) anos, a extensão dos anos finais do Ensino Fundamental, na Escola Municipal José Maria Amâncio, de Ensino Fundamental (anos iniciais), situada na Rodovia BR 040, km 175, n.º 61, no Povoado de Cedofeita, em Matias

pois o reduzido número de alunos em cada turma (em média, 14 alunos por sala) torna inviável, no que se refere à relação custo-benefício, a manutenção, pelo município, desses alunos. O Quadro 3, a seguir, nos permite constatar esse fato.

Ano de escolaridade	Matrículas 2012	Matrículas 2013	Matrículas 2014
6º ano	21	15	13
7º ano	20	21	13
8º ano	21	21	15
9º ano	18	11	13

Quadro 3: EM José Maria Amâncio - Matrículas por ano de escolaridade 2012 a 2014

Fonte: Censo escolar/INEP 2012 e 2013 e dados da escola 2014

Efetivamente, pode-se observar que a média de alunos vem decrescendo ao longo dos anos. Turmas com pouco alunos são deficitárias para o município, pois não geram o aporte suficiente de recursos da União. Em parte, em decorrência desse fato, a rede municipal tem deixado de atender satisfatoriamente à demanda de crianças de zero a três anos em creches, que constitui sua oferta prioritária definida na CF/88.

No que se refere à participação de pessoal qualificado nas instâncias educacionais, cumpre ressaltar que, no Departamento de Educação, trabalham pessoas do quadro da Educação realocadas de escolas. Esses profissionais, em sua maioria, não possuem formação adequada para a gestão das políticas públicas da área. Atualmente, o Departamento de Educação conta com a seguinte estrutura de pessoal:

ATRIBUIÇÃO	ATUAÇÃO	FUNÇÃO DE CARREIRA/ VÍNCULO
Diretora Departamento Cargo em comissão	Monitoramento Simec/ Programas e convênios/Escrituração em geral	Especialista em Educação/ Efetivo
Chefe da divisão de ensino. Cargo em comissão	Bolsa família/ Escrituração em geral	Secretária Escolar/ Efetivo
Professor anos iniciais	Controle e fiscalização de materiais de secretaria / contagem de tempo / transporte escolar	Professor anos iniciais/ Efetivo
Professor anos iniciais	Controle e fiscalização da merenda escolar e material de limpeza	Professor anos iniciais/ Efetivo
Professor anos iniciais	Licitação e todo o processo de compras	Professor anos iniciais/ Efetivo
Professor anos finais	Orientação às escolas e registro das prestações de contas dos recursos federais e convênios	Professor anos finais/ Efetivo
Auxiliar de serviços gerais	Conservação do Departamento, entrega semanal de mercadorias nas escolas	Auxiliar de serviços gerais / Efetivo

Quadro 4: Quadro de pessoal alocado no Departamento de Educação de Matias Barbosa.

Fonte: Organograma - Departamento Municipal de Educação – 2014.

O quadro do pessoal alocado no Departamento de Educação do Município de Matias Barbosa permite constatar a ausência de contador, de técnico em prestação de contas, de engenheiro, de um profissional para licitação e outro para a área jurídica. Essas faltas dificultam o estabelecimento de convênios, bem como sua execução através das modalidades licitatórias e o acompanhamento de obras e prestação de contas desses recursos. Para que os programas e projetos se desenvolvam é necessário estabelecer parcerias, pois a contratação desses profissionais demandaria recursos que não estão disponíveis para o município.

Esse fato fica mais evidente quando se analisam os balancetes do ano de 2013 do setor contábil da Prefeitura de Matias Barbosa. No que se refere ao orçamento municipal, a área de saúde se beneficia de grande parte dos recursos previstos anualmente, pois, ainda que a exigência constitucional seja de 15% do orçamento para essa instância, em Matias Barbosa, cerca de 40%, são encaminhados para a saúde. Por outro lado, a fatia destinada à Educação soma 28% do orçamento, do que decorre que pouco resta para atender as outras áreas de competência municipal.

O déficit orçamentário fica também evidente na consulta aos valores transferidos pelo FNDE para Matias Barbosa. Constata-se que as transferências legais do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE10, que somam cerca de 90 mil reais anuais, não são suficientes para o custeio da alimentação dos alunos nas escolas. Os balancetes acusam a necessidade de complementação com recursos próprios municipais, no valor aproximado de 210 mil reais anuais para a merenda escolar e itens da agricultura familiar. Apesar de a merenda escolar atender alunos na escola, esse gasto não pode ser computado como parte do mínimo constitucional (25%) de gastos com a educação, pelo entendimento de que a alimentação dos alunos não faz parte das despesas com manutenção e desenvolvimento do ensino.

Também a consulta aos documentos oficiais do município permite constatar um déficit entre o que é repassado pelo Programa Nacional de Transporte Escolar - PNATE11 e a real necessidade dos alunos. O município recebe cerca de 30 mil reais anuais, mas despense o valor de, aproximadamente, 600 mil reais anuais, uma vez que atende alunos não apenas da zona rural, mas também de bairros urbanos mais distantes das escolas.

O Fundeb é responsável pelo pagamento dos profissionais do magistério em exercício nas escolas da rede, sendo aproximadamente utilizados 95% do seu montante para esse fim.

A falta de pessoal qualificado para a elaboração de projetos e programas específicos do Departamento de Educação, e o objetivo de conseguir uma verba que possibilite atender a todas as demandas educacionais, levou o município, em 2009, a firmar um contrato de prestação de serviços<sup>12</sup> para que uma empresa de consultoria privada elaborasse o PAR do município. Entretanto, apesar de se terem realizado todos os procedimentos exigidos, resultou que, no período de 2009 a 2012, o município foi contemplado apenas com repasse de recursos para aquisição de um ônibus escolar.

---

<sup>10</sup>Consulta da liberação de recursos federais para o Município-  
[https://www.fn.de.gov.br/pls/simad/internet\\_fn.de.liberacoes\\_result\\_pc](https://www.fn.de.gov.br/pls/simad/internet_fn.de.liberacoes_result_pc).

<sup>11</sup>Consulta da liberação de recursos federais para o Município-  
[https://www.fn.de.gov.br/pls/simad/internet\\_fn.de.liberacoes\\_result\\_pc](https://www.fn.de.gov.br/pls/simad/internet_fn.de.liberacoes_result_pc).

<sup>12</sup> Contrato de prestação de serviço arquivado no Departamento de Educação.

Essa situação pôde ser revertida quando, em 2013, o MEC abriu a possibilidade de os municípios atualizarem o PAR13, devido à troca dos prefeitos e, conseqüentemente, das equipes dos departamentos municipais. Assim, foram inseridas várias outras ações que ensejavam apoio técnico, sobretudo nas áreas de gestão educacional, formação de professores e práticas pedagógicas e avaliação e, ações que ensejavam apoio financeiro na área de infraestrutura física e recursos pedagógicos. Essa atualização foi precedida do estudo de manuais, de consultas via telefone aos técnicos do MEC, já que a interface tecnológica na qual o Simec, que é o sistema de geração das informações e preenchimento do PAR, funciona é bastante complexa e de pouca acessibilidade.

Ao final de 2013, o município foi contemplado com a construção de uma quadra coberta em anexo a uma escola municipal e com a aquisição de mobiliário escolar, além de cursos de formação continuada para conselheiros escolares, gestores do Departamento de Educação e escolas e para professores alfabetizadores dos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Em 2014, foi aprovada a construção da creche municipal para atendimento em tempo integral de 120 crianças<sup>14</sup>. Todas essas ações demandam acompanhamento do município, seja no monitoramento das obras através do cadastro de um engenheiro no Simec, na adesão à ata de registro de preços para aquisição dos mobiliários escolares, e no cadastramento dos profissionais da Educação e do magistério nos cursos de formação continuada.

Junto ao Governo do Estado de Minas Gerais, o município celebrou um convênio<sup>15</sup> para aquisição de equipamentos e materiais para as escolas de Ensino Fundamental, bem como para o acompanhamento das escolas e professores através do Programa de Intervenção Pedagógica – PIP<sup>16</sup>.

---

<sup>13</sup> Documento de orientação para atualização do MEC foi enviado para os municípios, mas também se encontra disponível no [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&task=doc\\_download&gid=13173&Itemid=](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=13173&Itemid=)

<sup>14</sup> Ainda que o *login* no Simec seja realizado mediante CPF e senha do gestor educacional e do prefeito do município, é possível realizar consultas públicas ao mesmo no site <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>

<sup>15</sup> Termo de convênio nº 522, de 2014 arquivado no Departamento Municipal de Educação

<sup>16</sup> O PIP apresenta-se como uma estratégia de apoio à escola para assegurar o acompanhamento e a orientação do professor, em sala de aula, e do gestor, na administração escolar. Trata-se de um convênio celebrado entre Estado (Secretaria de Estado da Educação) e Municípios (Departamento de Educação e escolas) buscando estratégias de acompanhamento para melhorar o desempenho do

Possivelmente, o município não teria condições técnicas e financeiras de executar todas as ações que foram conseguidas através das parcerias e convênios com os demais entes da federação.

As dificuldades inerentes ao município de Matias Barbosa no que diz respeito à ausência de pessoal qualificado para articular e celebrar convênios estão presentes em muitos municípios de pequeno porte.

Estudar as políticas de formação de professores é indispensável para entendermos as continuidades e rupturas dessas ações nos entendimentos daqueles que vivenciam todo o processo. Poucos municípios possuem recursos financeiros e técnicos para instituir uma rede própria de formação de professores e profissionais da Educação, valendo-se das iniciativas federais e estaduais, ainda que propostas em programas “empacotados” sem a participação dos municípios.

No próximo capítulo, faço uma descrição de políticas públicas de gestão da Educação Básica, priorizando a descrição de programas especialmente voltados para a formação e atuação de professores, de modo particular, aqueles que atuam nos anos iniciais.

### **3. Políticas Públicas e Gestão da Educação Básica**

Neste capítulo, abordo o tema das políticas públicas para a área da Educação, com foco na formação de professores. Tomo como ponto de partida a década de 1980, isto é, o contexto da redemocratização do país, da promulgação da Constituição cidadã de 1988 e da educação enquanto direito público subjetivo. Na sequência, abordo a Lei de Diretrizes e Bases – LDB/96, que incorpora a descentralização do sistema educacional, reforçando o regime de colaboração entre os entes federativos. A partir daí, apresento as políticas de financiamento do Ensino Fundamental– EF e da Educação Básica - EB, com ênfase nos investimentos para a valorização e formação dos profissionais do magistério. Abordo, também, as políticas mais atuais, como o Plano de Desenvolvimento da Educação- PDE, implantado em 2007, e a decorrente instituição ou reformulação de vários programas e ações desenvolvidas pelo Ministério da Educação – MEC, que foram levadas aos Estados e Municípios via adesão ao Compromisso Todos pela Educação, que é uma ação estratégica dentro do PDE. Por fim, apresento, em linhas gerais, a política nacional de formação de professores, com ênfase nos anos iniciais, bem com as desenvolvidas no Estado de Minas Gerais.

Segundo Azevedo (2003, p. 38) política pública “é tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos de suas ações e de suas omissões”. E, nesse sentido, entendo que, no campo educacional, as políticas públicas dizem respeito às decisões de um Governo (Federal, Estaduais e Municipais) que têm incidência no âmbito da escola pública, enquanto espaço de ensino e aprendizagem sistemáticos. Tais decisões envolvem questões como: infraestrutura escolar, formação docente, carreira, valorização profissional, gestão escolar, currículo, financiamento, monitoramento, avaliação etc.

A partir da década de 1980, cresce o movimento em prol da redemocratização do país, em reação ao autoritarismo presente no regime militar, refletindo-se em propostas de reformulação do sistema educacional.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988 – CF/88, houve o aumento da autonomia dos governos estaduais e o estabelecimento de

mecanismos de descentralização fiscal e política. Pela primeira vez, os municípios passaram a ser definidos como entes federados, tendo a possibilidade de criar seus próprios sistemas de ensino e a responsabilidade de atuar, prioritariamente, na oferta do Ensino Fundamental e da Educação Infantil, em regime de colaboração com os Estados e a União. Assim, ao invés de criar um sistema nacional de educação, como acontece com o sistema nacional de emprego ou com o sistema único de saúde, a CF/88 optou por pluralizar os sistemas de ensino (art. 211). E, fez isto propondo sua articulação, por meio da colaboração, cooperação, divisão de atribuições, fixação de objetivos em comum, vinculada a normas e finalidades gerais, levando em conta competências privativas, concorrentes e comuns entre os entes federados.

A CF/88 define a Educação como um direito prioritário contemplando essa questão em vários tópicos e tornando o acesso ao ensino obrigatório e gratuito um direito público subjetivo (artigo 208, VII, § 1º). Isto posto qualquer pessoa pode reclamar às autoridades públicas se não conseguir usufruir desse direito ou se sua oferta for irregular, podendo recair nos dirigentes estaduais e municipais a responsabilidade judicial pela inexistência deste ensino obrigatório e gratuito (CURY, 2002).

Uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, depois de oito anos em tramitação no Congresso, foi promulgada em 20 de dezembro de 1996. Essa lei fortaleceu a tendência à descentralização normativa, executiva e financeira do sistema educacional e repartiu competências entre as instâncias do poder (federal, estadual e municipal), enfatizando a responsabilidade de estados e municípios pela universalização do Ensino Fundamental.

Quanto ao monitoramento dos sistemas de ensino, a LDB/96 teve uma influência decisiva, ao exigir avaliações periódicas de todos os níveis do sistema, passando a ser de responsabilidade da União, com a colaboração de Estados e Municípios, a instituição de um Sistema Nacional de Avaliação.

No caso da educação básica, outra influência decisiva da LDB/96 diz respeito à questão da formação docente, que reconhece o professor como um dos eixos centrais para a qualidade da educação. A LDB/96 trata da questão da valorização do profissional da educação ao preconizar temas como a formação

continuada em serviço, piso salarial, progressão funcional baseada na titulação, tempo incluído na jornada de trabalho para estudo e planejamento, entre outras questões (artigo 67). Prosseguindo, o art. 80 afirma que "[...] o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino e de educação continuada" e no art. 87, §3º, inciso III, fica explicitado o dever de cada município de "realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância".

Também extingue os cursos de Licenciatura Curta; e, inicialmente, toma como referência apenas a formação superior para o exercício da docência. No entanto, em virtude da resistência por parte das universidades e sindicatos, voltou-se a admitir a formação em nível médio técnico para os professores que atuam na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Neste sentido, Cabral (2010, p.36) sublinha

A retomada e expansão de cursos normais em nível médio, para a formação de professores de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, consolidam a formação neste nível de ensino como política pública permanente, não transitória. Com isso, deixa-se para trás a formação superior dos professores nas universidades, aspiração histórica dos educadores e exigência para a elevação da qualidade da educação pública.

A partir da promulgação da CF/88, das possibilidades trazidas pela LDB/96, com a ampliação das responsabilidades dos municípios em relação à educação escolar, e da regulamentação do financiamento para o Ensino Fundamental, com a instituição do Fundef e depois para a educação básica com o Fundeb, foi possível o fomento sistemático de cursos de formação de professores em serviço, prevendo recursos financeiros para a habilitação de professores "leigos" em exercício nas redes públicas. Essa formação, em nosso país, respondeu ao modelo de expansão do ensino superior implementado na década de 1990, no âmbito das reformas do Estado e subordinado às recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial. Sobre essas reformas de Estado e sua incidência na área educacional Andrade (2004, p.1130) afirma:

É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar: a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade.

O quadro caracteriza-se pela criação dos Institutos de Ensino Superior - IES e pela flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos regulares e a distância - de modo a atender à crescente demanda pela formação docente superior. A expansão dos Cursos Normais Superiores e de Pedagogia, além dos cursos de licenciaturas, principalmente em instituições nem sempre comprometidas com a qualidade, bem como a expansão de cursos a distância, imprimem uma multiplicidade de opções e de modalidades assimétricas aos processos de formação de professores. Destaca-se a situação dos Cursos de Pedagogia, divididos em várias modalidades de bacharelados e habilitações, muitas das quais pouco voltadas para o desenvolvimento da educação básica (CAMPOS, 2004, p.59).

Sem dúvida, a LDB/96 impulsionou uma corrida, por parte dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, já em exercício, em busca de curso superior, principalmente, pela interpretação dúbia do artigo 87 § 4º dessa lei, que determinava a admissão somente de professores habilitados em nível superior para a atuação na Educação Básica:

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. (BRASIL, LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL - Lei 9394/96)

Assim, após a promulgação da lei, uma considerável parcela de professores preocupados com a necessidade de serem habilitados em nível superior contribuiu para o surgimento de vários institutos superiores, cursos semi presenciais e a distância e programas de formação de férias. Esses professores ignoravam a condição de direito adquirido já previsto pela CF/88, e acreditavam na perda do direito de lecionar, caso não completassem sua formação cursando o nível superior de ensino. Além disso, havia um número considerável de profissionais não habilitados atuando na Educação Básica, e inclusive concursados na rede pública, que sequer tinham formação mínima em nível médio para o exercício da docência e que também sentiram necessidade de se adequarem às exigências da LDB/96. As instâncias governamentais não

promoveram o esclarecimento legal e, tampouco, os debates e reflexões entre os docentes acerca da importância da busca por uma melhor formação e qualificação profissional, reforçando, com essa omissão, um sentimento de obrigação e medo entre eles.

Considerando a elevação das exigências de formação de todos os professores da educação básica para o nível superior, determinada pela legislação nacional, grande esforço tem sido feito por parte de diferentes instâncias não só para preparar os novos profissionais que deverão prover as futuras necessidades do setor, como também para elevar o patamar de formação dos professores em serviço. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 34)

Em virtude da situação pouco clara estabelecida pela LDB/96, Matias Barbosa celebrou convênio com a Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP para a formação em nível superior dos professores municipais. Através desse convênio, pelo regime semi presencial, com polo na cidade de Maripá de Minas, foi ofertado a todos os professores e diretores escolares efetivos da rede municipal o curso Normal Superior, arcando o município com os custos dessa formação. O curso teve duração de dois anos (2002 e 2003) e, ao final desse período, quarenta e nove profissionais concluíram a formação superior.

O Estado de Minas Gerais também promoveu iniciativas de formação inicial em nível superior para os professores de sua rede pública. Trata-se do Projeto Veredas, que será abordado na próxima seção, uma das ações de formação inicial e continuada de iniciativa do estado mineiro.

No ano de 2004, na mesma linha de incentivo à formação inicial e continuada, o município de Matias Barbosa firmou contrato com uma IES particular, já com polo sediado na própria cidade de Matias Barbosa, para a oferta de pós graduação em nível de especialização, podendo se matricular os professores graduados efetivos, que não possuíam nenhuma pós graduação finalizada ou em curso. Os cursos oferecidos foram Psicopedagogia ou Educação Infantil, cada um com duração de um ano. Finalizaram essa formação cinquenta profissionais.

Em 2006, no âmbito Federal, foi oficializada a criação do Sistema da Universidade Aberta do Brasil – UAB, com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da Educação Básica, cursos superiores para

capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em Educação Básica (DECRETO Nº 5.800/06). Essa formação de professores realizada pela UAB passou a ser, a partir de 2007, subsidiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

A LDB/96, no art. 9º, em consonância com o art. 214 da CF/88, determina para a União, em articulação com Estados e Municípios, a incumbência de elaborar um Plano Nacional de Educação - PNE de duração plurianual, que, somente em 2001, foi aprovado para vigorar até 2011.

A constituição federal de 1988, em seu artigo 214, diz que a lei estabelecerá um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, e a LDB/96, determina que a União, no prazo de um ano, a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre educação para todos (AGUIAR, 2010, p.709).

O PNE, ao fazer um diagnóstico da situação docente no Brasil, reconhece o desprestígio e a pouca atratividade da profissão, os baixos salários e a falta de condições de trabalho nas escolas, como problemas a serem enfrentados por uma política nacional do magistério. De acordo com o Plano:

Formar mais e melhor os profissionais do magistério é apenas uma parte da tarefa. É preciso criar condições que mantenham o entusiasmo inicial, a dedicação e a confiança nos resultados do trabalho pedagógico. É preciso que os professores possam vislumbrar perspectivas de crescimento profissional e de continuidade de seu processo de formação. Se, de um lado, há que se repensar a própria formação, em vista dos desafios presentes e das novas exigências no campo da educação, que exige profissionais cada vez mais qualificados e permanentemente atualizados, desde a Educação Infantil até a educação superior, por outro lado é fundamental manter na rede de ensino e com perspectivas de aperfeiçoamento constante os bons profissionais do magistério. Salário digno e carreira de magistério entram, aqui, como componentes essenciais. Avaliação de desempenho também tem importância, nesse contexto. (BRASIL, 2001, p. 73)

Se a CF/88 havia dado um passo importante com a vinculação de recursos para a educação nas três instâncias administrativas, a questão do financiamento do Ensino Fundamental obrigatório, que é a base do sistema educacional, não havia sido resolvida. A autonomia de estados e municípios e sua responsabilidade conjunta pelo Ensino Fundamental tinham deixado indefinida a contribuição fiscal de uns e outros. Em 1996, entretanto, por meio da Emenda Constitucional nº 14, foi criada uma medida estabelecendo que os governos municipais e estaduais devessem destinar 60% dos recursos vinculados à educação para a manutenção do Ensino Fundamental. Na seção

seguinte, buscaremos entender com a política de financiamento se efetiva e sua repercussão, sobretudo nos municípios.

### **3.1. Políticas de financiamento – Criação dos Fundos**

Na sequência da criação do LDB/96, foi aprovada a Lei nº 9424/96, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - Fundef. A focalização dessa política no Ensino Fundamental para o qual foi destinada a maior parte dos recursos financeiros e a não inclusão na política de financiamento das outras etapas da educação básica foi alvo de críticas. Isto porque as despesas com a Educação Infantil e o Ensino Médio ficaram descobertas por falta de vinculação de recursos, já que suas matrículas não eram levadas em conta para os repasses *per capita* do Fundo. Cury (2002) contribui para pensar sobre os problemas advindos da focalização no Ensino Fundamental dentro do Fundef

A contrapartida deste ponto (Educação como dever do Estado) é a focalização da política educacional no Ensino Fundamental gratuito, obrigatório, presencial, na faixa etária de 7 a 14 anos. Como se sabe a focalização é um modo de priorizar uma etapa do ensino cujo foco pode significar o recuo ou o amortecimento ou o retardamento quanto à universalização de outras etapas da educação básica e a sua sustentação por meio de recursos suficientes. (CURY, 2002, p.175)

Nesse mesmo sentido, Rodriguez (2001) ressalta que todos os níveis de ensino deveriam crescer de modo planejado e articulado e de forma integrada pelo sistema público. Dessa forma, a focalização do financiamento no Ensino Fundamental implica numa

fratura entre os níveis de ensino ou fratura do sistema de educação básica, pois ocorreu a diminuição (até mesmo a retração) da oferta de matrículas no Ensino Infantil (sic), no Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos. (RODRIGUEZ, 2001, p.47)

Essa focalização mobilizou, sobretudo, os municípios, no sentido da ampliação da oferta de matrículas no Ensino Fundamental, visto que os repasses do Fundef estavam condicionados ao número de matrículas nesta etapa da educação básica (SAVIANI, 2007). É praticamente consensual nos estudos sobre a municipalização das matrículas do Ensino Fundamental que este crescimento é decorrente dos incentivos presentes no Fundef (SEMEGHINI, 2001; RIBEIRO, 2002; PINTO, 2002; RODRIGUEZ, 2001).

Com vistas a detalhar melhor a problemática do Fundo, é importante mencionar que, com relação ao aporte financeiro o Fundef, apesar de prometer desenvolver o Ensino Fundamental e valorizar o magistério, praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois

[...] apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino antes da criação do Fundo, com base no número de matrículas no Ensino Fundamental regular das redes de ensino estadual e municipais. (DAVIES, 2006, p. 756)

A cesta de financiamento do Fundef era constituída por 15% retirados dos Fundos de Participação de Estados e Municípios - FPE e FPM, do ICMS, do IPI/Exportação e da compensação financeira em face da perda de impostos de exportação (Lei nº. 87, de 1996). Estados que estivessem abaixo do valor nacional fixado por aluno poderiam dispor de complemento financeiro da União ao Fundo. No caso, apesar de haver a possibilidade de dispor de complementação, segundo denúncia feita por Davies (2006), o Governo Federal não cumpriu o artigo da lei do Fundef que estabelece o critério de cálculo do valor mínimo nacional, que serviria de base para o cálculo da complementação federal. Ao não cumprir esse artigo, a União ficou desobrigada de repassar, aos Fundos, a complementação que era cabida.

Essa irregularidade, reconhecida no relatório do Grupo de trabalho criado pelo MEC em 2003, significou que ele deixou de contribuir com mais de R\$ 12,7 bilhões de 1998 a 2002. Como essa irregularidade continuou de 2003 a 2006, a dívida do Governo Federal com o FUNDEF, tendo em vista a Lei n. 9.424, alcançará um valor em torno de R\$ 30 bilhões até o final de 2006, pois, segundo o Tribunal de Contas da União (TCU), em seu relatório sobre as contas da União em 2004 (Brasil, TCU, 2005), a complementação deveria ter sido em torno de R\$ 5 bilhões só em 2004, não de R\$ 485 milhões, se o governo tivesse calculado o valor mínimo conforme manda a Lei n. 9.424. Com base nisso, podemos estimar que a complementação devida só no governo Lula terá alcançado R\$ 20 bilhões (4 x R\$ 5 bilhões), que, acrescidos aos R\$ 12,7 bilhões não aplicados pelo governo de FHC, totalizariam mais de R\$ 30 bilhões. (DAVIES, 2006, p.757).

Com vistas a corrigir as falhas presentes no período de vigência do Fundef, foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb. Sua criação se deu por meio da Emenda Constitucional nº 53/2006 e sua regulamentação pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundef, que vigorou de 1998 a 2006.

“Previsto para durar 14 anos, o Fundeb tem por objetivo sanar algumas lacunas, como a exclusão da Educação Infantil, EJA e Ensino Médio e de seus profissionais, bem como reavaliar a irrisória complementação federal” (DAVIES, 2006, p. 760).

Assim, o Fundeb ampliou a vinculação de recursos para todas as etapas e modalidades da Educação Básica e terá vigência até 2020. Seu principal objetivo é promover a redistribuição dos recursos vinculados à Educação. A destinação desses investimentos é feita de acordo com o número de matrículas dos alunos da educação básica, com base em dados do censo escolar do ano anterior. O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos do programa são feitos em escalas federal, estadual e municipal por conselhos criados especificamente para esse fim.

Da mesma forma que o Fundef, trata-se de um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual. Um Fundo por estado e Distrito Federal, num total de vinte e sete Fundos, com os respectivos municípios de cada Estado, que não se comunicam, formado, na quase totalidade, por recursos provenientes dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, vinculados à Educação por força do disposto no art. 212 da CF/88. Com implantação gradual, alcançou o percentual definitivo (20%) no terceiro ano de sua vigência.

A diferença básica em relação ao Fundef é a sua composição de impostos e as matrículas a serem atendidas. O impacto positivo do Fundeb pelo acréscimo de 5% (de 15% para 20%) dos impostos do Fundef (ICMS, FPE, FPM, IPI-exportação e LC n. 87/96), que são os mais vultosos, e de 20% de impostos novos (IPVA, ITCM e ITR), que não representam volumes proporcionalmente significativos em termos nacionais, será bastante reduzido ou mesmo anulado pelo volume das matrículas incluídas de Educação Infantil, EJA e Ensino Médio (DAVIES, 2006).

Como mencionado, o Fundeb atingiu a plenitude de recursos ao final do terceiro ano de seu início. A Tabela 1, a seguir, apresenta sua escala de implantação:

UFs	Origem dos recursos	Contribuição à formação do Fundo			
		2007	2008	2009	2010 a 2020
Estados, Distrito Federal e municípios	FPE, FPM, ICMS, LC 87/96 e IPIexp (*)	16,66%	18,33%	20%	20%
	ITCMD, IPVA, ITRm e outros eventualmente instituídos (*)	6,66%	13,33%	20%	20%
União	Complementação federal (**)	R\$ 2 bilhões	R\$ 3 bilhões	R\$ 4,5 bilhões	10% da contribuição total de Estados, DF e municípios

(\*) Inclusive receitas correspondentes à dívida ativa, juros e multas relacionadas aos respectivos impostos.

(\*\*) Valores originais, a serem atualizados com base no INPC/IBGE.

Tabela 1: Escala de Implantação do Fundeb.

Fonte: [https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreview&cod\\_menu=707&cod\\_modulo=11](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/ActionDatalegis.php?acao=abrirTreview&cod_menu=707&cod_modulo=11)

A leitura da Tabela 1 permite constatar que, a partir de 2010, com previsão de continuidade até 2020, o Fundeb é composto por 20% dos Fundos estaduais e municipais e dos impostos vigentes ou a serem instituídos pela União, bem como com os rendimentos financeiros obtidos com a receita do Fundo. A complementação federal representa um valor de 10% (apenas nos Fundos estaduais que não alcancem o valor mínimonacional).

Essa complementação está atrelada a fixação do valor aluno/ano<sup>17</sup> pela União para o Fundo de cada Estado (art. 4º, §§ 1º e 2º, e no art. 15, inciso IV, da Lei nº 11.494, de 2007). Caso o valor aluno/ano não seja alcançado pelo Fundo, a União vem a complementar o montante. Esse valor é calculado com base na receita do Fundeb no respectivo Estado, no número de alunos da educação básica das redes públicas de ensino estaduais e municipais (de acordo com Censo escolar do ano anterior) e nos fatores de ponderação<sup>18</sup> estabelecidos para cada uma das etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos de ensino da educação básica.

O objetivo dessas ponderações deveria ser o de refletir as diferenças de custo para a manutenção dos alunos, com padrão mínimo de qualidade. No Fundef a previsão de complementação estava considerada para que cada Estado atingisse a média nacional fixada para gasto per capita por aluno, no

<sup>17</sup>Informações disponíveis em <http://www.portalamm.org.br/index.php/financiamento-da-educacao/318-valor-aluno-ano-fundeb>

<sup>18</sup>A Resolução nº 8, de 25 de julho de 2012 aprova as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, para vigência no exercício de 2013.

caso do Fundeb a complementação é limitada a 10% do valor do Fundo, independentemente de ser alcançada a média nacional. Para 2013, o valor anual mínimo nacional previsto por aluno, foi definido através da Portaria Interministerial nº 16, de dezembro de 2013, em R\$ 2.022,51 (dois mil e vinte e dois reais e cinquenta e um centavos). No âmbito do Estado de Minas Gerais, o valor anual por aluno estimado, para os anos iniciais do Ensino Fundamental urbano, para o exercício de 2013, foi de R\$ 2.245,12 (dois mil, duzentos e quarenta e cinco reais e doze centavos) (art. 15, III, da Lei nº 11.494/2007).<sup>19</sup>

Ou seja, em Minas Gerais esse valor, em 2013, foi de R\$ 222,61 maior do que o nacional e, como decorrência desse fato, o Fundo não recebe complementação da União. Hoje, apenas nove Estados – Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí – recebem a complementação.

Tratando especificamente da situação de Matias Barbosa apresento a seguir o Quadro 5 que discrimina, mês a mês, a situação contábil da Educação municipal frente ao repasse dos recursos do Fundeb.

Município: Matias Barbosa  
UF: MG  
Ano: 2013  
Origens do FUNDEB

Mês	FPE	FPM	IPI-EXP	ICMS	Complementação da União	Lei Complementar Nº 87	ITR	IPVA	ITCMD	Total
01	16.152,04	49.722,36	3.973,43	178.299,49	0,00	0,00	176,51	85.756,89	2.086,96	336.167,68
02	21.730,85	66.884,58	3.050,91	171.704,56	0,00	0,00	63,42	30.712,77	1.624,98	295.772,07
03	12.515,35	38.499,70	2.693,30	157.955,99	0,00	0,00	76,12	29.449,36	3.018,44	244.208,26
04	13.428,69	41.309,33	2.469,62	179.037,70	0,00	5.243,24	167,71	19.293,60	2.597,64	263.547,53
05	19.295,21	59.355,88	3.320,87	177.597,05	0,00	1.310,81	90,22	9.069,87	3.011,62	273.051,53
06	16.097,85	49.538,39	3.458,77	233.864,43	0,00	1.310,81	72,37	6.981,81	2.408,91	313.733,34
07	11.463,72	35.264,67	3.406,97	183.026,29	0,00	1.310,81	96,54	7.756,85	3.797,19	246.123,04
08	14.988,62	46.108,01	3.645,49	184.360,71	0,00	1.310,81	268,59	5.602,17	2.735,32	259.019,72
09	12.405,06	38.160,44	3.316,04	189.796,04	0,00	1.310,81	435,63	4.691,94	3.280,24	253.396,20
10	12.405,24	38.161,00	3.544,88	207.232,71	0,00	1.310,81	3.027,30	4.162,79	2.722,07	272.566,80
11	17.255,44	53.081,20	3.932,19	197.866,43	0,00	1.310,81	518,73	3.028,90	3.020,31	280.014,01
12	17.797,75	54.749,43	4.202,66	212.108,62	0,00	1.310,81	227,77	5.278,87	3.415,16	299.091,07
<b>185.535,82</b>	<b>570.834,99</b>	<b>41.015,13</b>	<b>2.272.850,02</b>	<b>0,00</b>	<b>15.729,72</b>	<b>5.220,91</b>	<b>211.785,82</b>	<b>33.718,84</b>	<b>3.336.691,25</b>	

A partir de 1998, dos valores do FPM, FPE, IPI-Exportação e ICMS LC 87/96, já está descontada a parcela de 15 % (quinze por cento) destinada ao FUNDEF.  
A partir 2007, dos valores do FPM, FPE, IPI-Exportação e ICMS LC 87/96 e do ITR, já estão descontados da parcela destinada ao FUNDEB.

Quadro 5: Origens do Fundeb de Matias Barbosa em 2013.

Fonte: [http://www3.tesouro.gov.br/estados\\_municipios/municipios\\_novosite.asp](http://www3.tesouro.gov.br/estados_municipios/municipios_novosite.asp)

Extraíndo desse balancete os dados que compõem o Quadro 6, que explicita o total de arrecadação do município em 2013 e o repasse do Fundeb para Matias Barbosa, podemos compreender com mais detalhes a real situação do financiamento da educação nesse município.

<sup>19</sup>Informações retiradas do Anexo I da Portaria Interministerial nº 16, de 17 de dezembro de 2013. Disponível em [https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl\\_tipo=PIM&num\\_ato=00000016&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=MF/MEC](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=PIM&num_ato=00000016&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=MF/MEC).

ELEMENTOS DO FUNDEB	VALORES
Arrecadação - Base de cálculo Fundeb	R\$ 33.854.340,00
Valor anual retido pelo município referente a 20% dos impostos que compõem o Fundeb	R\$ 6.770.866,33
Valor anual repassado pelo Fundeb por número de matrículas de alunos no município	R\$ 3.336.691,25
Rendimento anual do recurso do Fundeb recebido	R\$31.991,60
Valor anual repassado Fundeb + rendimento anual Fundeb	R\$ 3.368.682,85
Diferença entre o valor retido e o valor repassado	R\$ 3.402.183,50

Quadro 6: Composição do Fundeb em Matias Barbosa – 2013.

Fonte: Departamento de Contabilidade – Balancete da receita Fundeb 2013

A tabela nos permite constatar que, no ano de 2013 o município de Matias Barbosa arrecadou aproximadamente 34 milhões de reais, sendo seis milhões e setecentos e setenta mil o valor anual aproximado retido do município referente aos 20% da receita de impostos (FPM; ITR; ICMS; IPVA e IPI exportação) que integram o Fundeb. O valor que retornou do Fundo, de acordo com o número de matrículas na Educação Infantil e Ensino Fundamental, girou em torno de três milhões e trezentos e quarenta mil reais. Se levarmos em conta o valor retido pelo município e o valor que retorna, pelo cômputo do número total de matrículas na rede municipal, podemos afirmar que Matias Barbosa perde recursos em favor do Fundo no montante de quase 50% do valor inicial retido. Essa pode ser considerada, segundo Davies (2006), a principal fragilidade do Fundeb, assim como o era no Fundef. Como o mecanismo do Fundo é uma redistribuição dos impostos existentes, sem acréscimo de recursos novos para o sistema educacional como um todo, a não ser a complementação federal para alguns estados e municípios,

[...] os ganhos de uns governos significarão perdas para outros, na mesma proporção, com exceção daqueles onde houver complementação, que poderá ser significativa em termos percentuais e mesmo absolutos nas Unidades da Federação que não alcançarem o valor mínimo nacional porém não em termos nacionais, ou seja, no conjunto do país. (DAVIES, 2006, p. 767)

Ou seja, apesar de se propor contribuir com recursos que possam sustentar a implementação das ações de melhoria da Educação Básica, o Fundeb, na maioria dos estados e municípios brasileiros, funciona à contramão pois, como ainda enfatiza Davies (2006, p.763),

Uma vez que o Fundo traz poucos recursos novos para o sistema educacional como um todo, uma vez que apenas redistribui 20% de grande parte dos recursos que já são constitucionalmente vinculados à educação, entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas na educação básica, o que significa que uns governos ganharão, mas outros perderão na mesma proporção, sobretudo

quando não houver complementação federal, que será o único recurso novo para o sistema educacional como um todo.

Essa é a situação encontrada em Matias Barbosa. A arrecadação anual dos impostos, sobretudo do ICMS, devido à presença de grandes indústrias localizadas no município, é alta, e alimenta os 20% dessa arrecadação que integram o Fundo estadual. Por outro lado, não são significativas as matrículas na rede municipal em termos de montante do Fundo, fazendo com que o município contribua mais para o Fundo do que receba de volta, quando computado o número de alunos pelo Censo do ano anterior. De acordo com os valores, o município teria que dobrar o número de matrículas para receber todo o montante dos 20% retidos. A ideia é que a necessidade de recuperar as receitas retidas nos Fundos seria suficiente para despertar o interesse do município em expandir as suas redes de atendimento, (daí o incentivo indireto à municipalização). No entanto, o prazo de vigência do Fundeb, e incertezas quanto à continuidade do valor ascendente da arrecadação, sugerem cautela aos dirigentes municipais, que, no caso de Matias Barbosa, fazem a opção por não municipalizar toda a Educação Básica.

Para ilustrar mais claramente essa situação, apresento, a seguir, um quadro da minha autoria qual procuro explicitar o valor aluno/ano em Matias Barbosa em 2013, sem levar em conta o valor de ponderação aplicado nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica.

Valor anual retido pelo município referente a 20% dos impostos que compõem o Fundeb	R\$ 6.770.866,33
Valor anual repassado pelo Fundeb + rendimento anual Fundeb - Matias Barbosa	R\$ 3.368.682,85
Valor Fundeb aluno = valor anual do Fundo dividido pelo número de alunos matrículas na rede municipal (1.342 alunos em 2012)  *sem considerar valor de ponderação	R\$ 2.510,20
Valor Fundeb aluno considerando valor integral do que o município repassa para o Fundo (R\$ R\$ 6.770.866,33 dividido pelo número de matrículas na rede – 1.342 aluno em 2012)	R\$ 5.045,35

Quadro 7: Investimento aluno/ano em Matias Barbosa - 2013

Fonte: Dados do Balancete Municipal. Cálculos do Acervo pessoal da autora.

O Quadro 7 evidencia que, em 2013, não levando em conta o valor de ponderação fixado pela Resolução nº8, de julho de 2012, quando se calcula o valor anual do Fundo, incluindo seus rendimentos, e dividindo-o pelo número de matrículas do ano anterior ao cálculo (1.342) temos o valor aluno/ano de R\$ 2.510,20 (dois mil quinhentos e dez reais e vinte centavos). Valor esse superior ao fixado através da Portaria Interministerial nº 8, de dezembro de 2013, para o cenário nacional, que era de R\$ 2.022,51 (dois mil, vinte e dois reais e cinquenta e um centavos). Se não houvesse contribuição e o valor dos 20% dos impostos fosse aplicado no cálculo do valor aluno/ano, o município teria R\$ 5.045,35 (cinco mil e quarenta e cinco reais e trinta e cinco centavos) para investir em cada aluno de sua rede de ensino.

Por meio desses cálculos, fica evidente que, caso o município não repassasse ao Estado os 20% das fontes de impostos e transferências constitucionais para composição do Fundo, o valor do aluno/ano em Matias Barbosa seria aproximadamente o dobro. Esse fato decorre do caráter redistributivo do Fundo, ou seja, não são adicionados novos recursos. Assim, Matias Barbosa é um daqueles municípios que transfere parte de sua receita para financiar o ensino de outros governos do estado.

Em relação à valorização dos professores, o Fundeb, em consonância com o anterior, prevê que a destinação de 60% dos recursos, no mínimo, deveria ser para a remuneração de profissionais do magistério em efetivo exercício na educação básica, podendo chegar a 100% dos recursos do Fundo para esse fim. Davies (2006), apresenta uma fragilidade do Fundo com relação ao percentual mínimo fixado em 60%, e, entende que essa reserva mínima não tenha garantido a melhoria na qualidade da educação e do ensino, indicando que esse percentual não chega em sua totalidade para os professores:

Além disso, é um percentual bruto, não líquido, pois abrange as obrigações patronais (INSS, no caso de celetistas, ou contribuição previdenciária e outras). Isso significa que o percentual mínimo para a remuneração bruta do magistério cai para no máximo 54%, supondo-se obrigações patronais equivalentes a 10% (10% de 60% = 6%). Como o magistério é descontado em torno de 10% de sua remuneração para a previdência do INSS, a estadual ou a municipal, o percentual líquido mínimo seria pouco abaixo de 50%. (DAVIES, 2006, p. 766)

Já autores como Menezes-Filho e Franco (2010) encontraram, com base em suas pesquisas, um efeito positivo do Fundeb sobre os salários dos professores, e do salário dos professores sobre a proficiência dos alunos. E,

apontam como pontos forte das políticas dos Fundos, que as mesmas foram instituídas de modo a diminuir as disparidades de recursos existentes entre as escolas do ensino público dentro de cada estado, e garantir uma homogeneidade de recursos maior entre as unidades da federação e Distrito Federal, uma vez que estabeleceram um gasto nacional mínimo por aluno, ficando o governo federal responsável por realizar repasses sempre que este gasto mínimo não fosse atendido (MENEZES-FILHO e FRANCO, 2012). Silva (2012) já destacou que é questionável que os Fundos trouxeram elementos de qualificação e de valorização docente, tomando por base sua pesquisa realizada na rede estadual do Piauí, uma vez que a autora identificou que esta rede perdeu sistematicamente recursos desde 1998 para os municípios.

Um ponto importante do Fundeb é que o mesmo determina, ainda, a elaboração de um plano de carreira para os profissionais da Educação Básica que contemple a capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas à melhoria da qualidade do ensino (Lei nº 11.494/2007, artigo 40 e § Único), o que pode proporcionar uma valorização profissional da categoria.

A aprovação da LDB e do Fundef, em 1996, representou, sem dúvida, avanço significativo à política de valorização do magistério público. Com efeito, até a primeira metade dos anos 2000, em que pese a organização da educação básica abranger a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, o que se constata é a existência de um conjunto de políticas e ações que prioriza o Ensino Fundamental, sua expansão, a universalização do acesso, a melhoria da qualidade e, particularmente, a qualificação e valorização dos professores desse nível de ensino. Assim, somente com a aprovação do PNE e, particularmente, com a criação do Fundeb, é que surgem políticas para a valorização dos profissionais do magistério de toda a educação básica (BRASIL, 2009, p.607)

Podemos citar como impacto das políticas de Fundos a ampliação do atendimento das redes municipais, redução da desigualdade de recursos disponíveis entre diferentes redes no interior de cada estado, aumento dos salários existentes anteriormente à sua implantação (salários inferiores a um salário mínimo), a impulsão do processo de municipalização do Ensino Fundamental. No entanto, a limitação dos montantes utilizados pela complementação da União, no caso do Fundef por não cumprimento da legislação, e no caso do Fundeb, por limitação do montante na lei, reduziu o impacto equalizador que as propostas poderiam ter. (OLIVEIRA E SOUZA, 2010)

A seguir, dando continuidade às questões de financiamento da educação, descrevo políticas públicas para a Educação implantadas a partir da Constituição Federal de 1988.

### **3.2.**

#### **Atuais políticas públicas para área da Educação**

Considerando, com base na CF/88, que a responsabilidade com a educação básica é prioritariamente dos Estados e Municípios e que à União cabe exercer ação supletiva, o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação – MEC, tem procurado promover uma política nacional de condução e orientação da Educação Básica, envolvendo os Estados, Municípios e setores da sociedade civil, reposicionando seu papel como protagonista na definição das políticas educativas em âmbito nacional.

O Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE e o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação são algumas das políticas instituídas pelo governo com o objetivo de promover as reformas educacionais consideradas necessárias para inserir o país no projeto de desenvolvimento global. (VOSS, 2011)

No período que tem início em 2007, foram instituídas reformas educacionais em todo o sistema educacional brasileiro. Vários decretos foram editados, especialmente no ano de 2007, provocando profundas alterações na organização e gestão educacional de nosso país. Com o intuito de alinhar a Educação ao Programa de Aceleração Econômica - PAC, o Ministério da Educação, lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE. Segundo Ghiraldelli (2009, p.251):

A ideia básica do PAC era de se tornar um programa capaz de preparar a infraestrutura do país para um crescimento que deveria vir a partir de uma reforma tributária e política, puxada por um forte apoio governamental em projetos sociais. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) foi considerado, então, o PAC da Educação.

Saviani (2007) ressalta que as políticas educacionais do MEC são colocadas em prática através do PDE, contando com a participação dos diferentes Ministérios:

Na verdade, o denominado PDE aparece como um grande guarda-chuva que abriga praticamente todos os programas em desenvolvimento pelo MEC. Ao que parece,

na circunstância do lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) pelo Governo Federal, cada ministério teria que indicar as ações que se enquadrariam no referido Programa. (SAVIANI, 2007, p. 1233)

Nesse contexto, o PDE consolida o regime de colaboração entre Governo Federal, Estados, Distrito Federal e Municípios, incorporando a participação da sociedade civil, para adoção de diretrizes visando à gestão das redes de ensino e escolas e práticas pedagógicas de qualidade para a Educação Básica.

Esses programas e ações abrangem todas as etapas, níveis e modalidades do sistema educacional brasileiro<sup>20</sup>: a Educação Básica, a Educação Superior, a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a Educação Profissional, a Educação Especial, a Educação Indígena e Quilombola. Abrangem, ainda, temas variados, tais como: políticas de financiamento da Educação, com a alteração de regras de distribuição do Fundeb e do Salário Educação; ingresso e expansão da Educação Superior, com a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI e o Programa Universidade para Todos - PROUNI; Piso Salarial Nacional para os professores que atuam na Educação Básica em todo país e políticas de formação docente, como a Universidade Aberta do Brasil – UAB e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID.

Trata-se, com efeito, de ações que cobrem todas as áreas de atuação do MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e de infraestrutura. As 30ações apresentadas como integrantes do PDE aparecem no *site* do MEC de forma individualizada, encontrando-se justapostas, sem nenhum critério de agrupamento. (SAVIANI, 2007, p. 1233)

O PDE também altera as regras de realização dos exames nacionais e cria o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Transcrevo as palavras de Saviani (2007) que descreve como é concebido esse índice cujo objetivo é fornecer mais um parâmetro para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado pelo MEC a partir de estudos elaborados pelo INEP para avaliar o nível de aprendizagem dos alunos. Tomando como parâmetros o rendimento dos alunos (pontuação em exames padronizados obtida no final das 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e 3ª do Ensino Médio) nas disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e os indicadores de fluxo (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), construiu-se uma escala de 0 a 10. (SAVIANI, 2007, p. 1234)

---

<sup>20</sup> Consulta ao Plano de Desenvolvimento da Educação - Guia de programas MEC, Brasília, 2007. Disponível em <http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Brazil/BrazilGuiadosProgramasdoMEC.pdf>

Assim, para seu cálculo é adotada uma escala de zero a dez, tomando por base dois conceitos importantes para a qualidade da educação - o rendimento dos alunos, obtido na avaliação oficial (Prova Brasil) e os indicadores de fluxo escolar, com base no Censo Escolar. Essas avaliações e o Censo são iniciativas conduzidas pelo Instituto Nacional de Estudo e Pesquisas Anísio Teixeira – INEP/MEC. A partir desse instrumento, o MEC traçou metas de desempenho bianuais para cada escola e rede até 2022, passando o Ideb a ser o indicador de medição da qualidade da Educação Básica, usado como elemento justificador dos programas e ações em curso.

Com objetivo de elevar a qualidade da Educação, melhorando os resultados do Ideb, são propostos novos planos para a gestão da Educação Básica, o Compromisso Todos pela Educação e o Plano de Ações Articuladas - PAR, os quais reivindicam a mobilização e responsabilização de diferentes setores sociais para sua efetivação.

Instituído pelo Decreto 6094/07, o Compromisso é consubstanciado na elaboração do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, o qual se fundamenta em vinte e oito diretrizes<sup>21</sup> educacionais que norteiam a elaboração do Plano de Ações Articuladas - PAR de cada localidade que adere ao plano do MEC. No que diz respeito à formação e valorização dos professores, a diretriz 12 orienta a instituição de programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação. Já a diretriz 13 trata da obrigatoriedade de implantação de plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho.<sup>22</sup>

A adesão dos Estados e Municípios ao Compromisso é de livre iniciativa. Em contrapartida, a União oferece apoio técnico e financeiro, com prioridade para os municípios com os piores desempenhos aferidos pelo Ideb. Esse Plano de Metas implica que cada ente federativo tem de “promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo

---

<sup>21</sup>Após a divulgação dos resultados da Prova Brasil (2006), estudos foram realizados em escolas e redes de ensino com o objetivo central de identificar um conjunto de práticas pedagógicas às quais poderia ser atribuído o bom desempenho dos alunos. Essas boas práticas foram traduzidas em 28 diretrizes que orientam as ações do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, programa estratégico do PDE.

<sup>22</sup> XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação; XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

cumprimento de meta de evolução do Ideb, observando-se as diretrizes relacionadas”. (BRASIL, DEC. 6094/07, ART.5).

Assim, é por meio do Plano de Ações Articuladas – PAR que o Governo Federal presta assistência técnica e aporta recursos financeiros aos municípios. Sua elaboração deve contar com a participação dos gestores e educadores locais, mediante a utilização de instrumentos técnicos de avaliação da situação educacional de cada escola ou rede de ensino e indicar, para cada dimensão, as ações a serem efetivadas em âmbito local. Neste sentido, Voss (2011, p.61) ressalta que o “PAR passa a ser a principal tecnologia institucional para efetivação das Metas do Compromisso”. Amorim (2011) destaca que o fato de que o repasse financeiro da União deva estar condicionado à elaboração do PAR foi decisivo para que Estados e Municípios aderissem ao Plano de Metas

[...] o grande atrativo para os municípios aderirem ao PAR é a sua vinculação financeira. A adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelos municípios se deu mais pelos convênios financeiros do que pelo alcance das 28 metas. Da mesma maneira, ao preencher o PAR, os gestores locais voltaram seus olhares mais para as ações que demandavam recursos que para as ações de assistência técnica (AMORIM, 2011, p. 144).

O processo de elaboração do PAR encontra-se dividido em duas etapas: a primeira, consiste no diagnóstico da situação educacional local; a segunda envolve a definição de ações e sub ações a serem implementadas para atender as lacunas ou problemas detectados quando da etapa diagnóstica. O diagnóstico é realizado por uma equipe técnica local composta por representantes dos setores da educação. Na etapa de definição de ações e sub ações, a partir do diagnóstico da situação educacional do município, a equipe local observa quatro dimensões - Gestão educacional; Formação de Professores e dos Profissionais de Serviço e Apoio Escolar; Práticas Pedagógicas e Avaliação e Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos – e responde aos indicadores de cada uma delas pontuando o nível de qualidade dos mesmos no contexto municipal.

Tanto o diagnóstico da situação escolar quanto a elaboração do PAR foram realizados em Matias em 2009, após a mudança de governo municipal como resultado das eleições municipais. A orientação dada nos manuais disponibilizados pelo MEC foi a de que a elaboração do PAR fosse de responsabilidade de uma equipe local, reunida pelo Departamento de

Educação, tendo como integrantes, o dirigente de educação, técnicos da educação, representantes dos diretores das escolas municipais, dos professores, dos especialistas em educação das escolas, dos membros dos conselhos escolares e do conselho municipal de educação. Esta equipe trabalharia baseada no diagnóstico elaborado a partir da utilização do instrumento de avaliação de campo e nas respostas às questões pontuais<sup>23</sup>, permitindo a análise do sistema educacional nas quatro dimensões constantes no PAR.

Todo registro de elaboração e acompanhamento do PAR é realizado em um ambiente virtual, no Sistema Integrado de Planejamento, Orçamento e Finanças do Ministério da Educação – Simec.

Em Matias Barbosa, o processo de elaboração do PAR foi realizado em poucos dias e ficou sob responsabilidade de uma empresa particular de consultoria. Apesar de a documentação que resultou do processo sugerisse a participação da equipe local, tanto em Matias Barbosa, como em outros municípios, especialmente os de pequeno porte, a equipe local não atuou no levantamento do diagnóstico e na proposição de ações. Os municípios encontraram muitas dificuldades, nesse primeiro momento, para assumir plenamente as ações necessárias para que o repasse de verbas resultasse de um retrato mais fiel de sua realidade educacional. Nesse sentido, os gestores optaram por recorrer a esse tipo de empresa, posto que sem a elaboração desse instrumento não era possível a transferência de recursos feita pela União. Essas dificuldades recaíram no manuseio do sistema disponibilizado para a elaboração do PAR, o Simec, que se mostrou difícil de gerenciar, além do fato de que as pessoas que integravam a equipe local, aquelas que efetivamente deveriam participar dos trabalhos, não se mostravam disponíveis para os encontros ou não possuíam conhecimentos técnicos sobre a proposta do Plano para que pudessem, de fato, elaborá-lo. Assim, a elaboração do PAR em seu primeiro ciclo resumiu-se ao preenchimento de dados online, via sistema, sem a participação da comunidade escolar e sem o retrato fidedigno da situação educacional no município.

A pesquisa realizada por Oliveira, Scaff e Senna (2012) para levantamento da elaboração, implantação e acompanhamento do PAR em

---

<sup>23</sup> A síntese das questões pontuais de Matias Barbosa será apresentada nos anexos dessa tese de doutorado.

municípios do Mato Grosso do Sul constatou que muitas dificuldades foram encontradas pela equipe local de elaboração do PAR nos municípios pesquisados, desde desconhecimento da proposta do plano até o prazo exíguo para sua finalização, que não permitiu uma participação mais ativa de todos os membros da equipe. Segundo consideração das autoras, os relatos evidenciaram que o PAR foi implementado de forma fragmentada e sem continuidade de equipe, dificultando a materialização de experiências mais democráticas no sistema escolar nesses municípios (2012).

Essa questão também é apontada no relatório do Instituto de Pesquisa Social Aplicada - IPEA (2011), quando constata que o PAR, embora surja da disposição de inserir um componente participativo no PDE, não consegue reverter o caráter “de cima para baixo” da política educacional. (IPEA, 2011, p. 140). O mesmo relatório identifica que estados e municípios aderem a esses programas em decorrência do repasse dos recursos, uma vez que as transferências voluntárias da União são geralmente voltadas ao atendimento de ações previamente delineadas pelo Governo Federal.

Assim, constata-se a ausência de incorporação do PAR como um instrumento de planejamento e gestão das ações locais. Ao contrário, é apontado como o principal dificultador em relação ao programa, devido ao seu caráter altamente burocrático, que acabou por impedir o envolvimento de vários segmentos, não somente em sua elaboração como também na implementação, transformando-se em atividade técnica a fim de assegurar o recebimento de recursos da União.

Nesse sentido, Krawczyk (2008, p.808) afirma que

Essa forma de conceber a construção de estratégias político-educacionais, que começa com a elaboração de um diagnóstico para identificar os principais problemas e conclui com a definição de ações institucionais, já vem sendo ensaiada há pelo menos uma década. Acumulam-se “diagnósticos” que servem mais para cumprir burocraticamente a condição estipulada para o recebimento de recursos financeiros do poder público do que para orientar as ações e encontrar saídas.

Cada dimensão do PAR é composta por áreas de atuação e cada área apresenta indicadores específicos que representam algum aspecto da realidade a ser avaliada. Esses indicadores são pontuados segundo critérios cuja descrição corresponde a quatro níveis e foram construídos a partir das diretrizes estabelecidas no Decreto 6.094/07, apresentados no Quadro 8:

<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO 1</b>	A descrição aponta para uma <b>situação crítica</b> , de forma que não existem aspectos positivos, apenas negativos ou inexistentes. Serão necessárias ações imediatas e estas poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO 2</b>	A descrição aponta para uma <b>situação insuficiente</b> , com mais aspectos negativos do que positivos; serão necessárias ações imediatas e estas poderão contar com o apoio técnico e/ou financeiro do MEC.
<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO 3</b>	A descrição aponta para uma <b>situação satisfatória</b> , com mais aspectos positivos que negativos, ou seja, o Município desenvolve, parcialmente, ações que favorecem o desempenho do indicador.
<b>CRITÉRIO DE PONTUAÇÃO 4</b>	A descrição aponta para uma <b>situação positiva</b> , ou seja, para aquele indicador não serão necessárias ações imediatas.

Quadro 8: Critérios de Pontuação na elaboração de diagnósticos

Fonte: Instrumento de campo – MEC, 2008, pág. 9 e 10. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>.

As questões diagnósticas, a listagem de ações e sub ações são padronizados, ou seja, os indicadores a serem avaliados pela equipe local, assim como o conteúdo de ações e sub ações, estão contidos no Simec, programa para registro do PAR, e são os mesmos para qualquer município. A pontuação é atribuída, com base nos critérios acima elencados e justificada. Em seguida, na sequência, são descritas, dentre as ações disponíveis no sistema, aquelas que respondem ao diagnóstico detectado.

Apenas os indicadores que obtiveram pontuação 1 e 2 estão sujeitos à elaboração de ações e sub ações de apoio técnico e/ou financeiro do MEC. Os demais indicadores com pontuação 3 e 4 podem contemplar ações de iniciativa local, sob a responsabilidade do Departamento de Educação e da própria escola.

Para cada ação é indicada a pessoa responsável pelo seu acompanhamento, um membro da equipe local, e os prazos para sua consecução, dentro do período de vigência do PAR (o primeiro ciclo foi de 2008 a 2011; o segundo de 2011 a 2014).

As quatro dimensões dizem respeito a: dimensão 1, analisa a situação da *gestão educacional*. A dimensão 2 trata da *formação de professores e dos profissionais de serviço e apoio escolar e condições de trabalho*. A dimensão

3 aborda *práticas pedagógicas e avaliação* e, finalmente, a dimensão 4 compreende a *infraestrutura física e recursos pedagógicos*.

Como o foco dessa tese recai sobre a formação de professores, será conferida ênfase à dimensão sobre formação de professores do PAR. No tocante à dimensão 2, são delimitadas cinco áreas consideradas prioritárias pelo MEC para avaliação dos municípios. O Quadro 9 sintetiza os indicadores dessa dimensão, sendo que as quatro primeiras áreas têm relação direta com nosso objeto de estudo.

<b>Dimensão 2. Formação de Professores e dos Profissionais de serviço e apoio escolar e Condições de trabalho</b>	
<b>Áreas</b>	<b>Indicadores</b>
1. Formação inicial de Professores da Educação Básica.	Qualificação dos professores que atuam nas creches
	Qualificação dos professores que atuam na pré-escola
	Qualificação dos professores que atuam nas séries iniciais do ensino fundamental
	Qualificação dos professores que atuam nos anos/séries finais do ensino fundamental
2. Formação Continuada de Professores da Educação Básica	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil.
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.
	Existência e implementação de políticas para a formação continuada de professores, que visem a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries finais do ensino fundamental.
3. Formação de Professores da Educação Básica para atuação em educação especial, escolas do campo, comunidades Quilombolas ou Indígenas.	Qualificação dos professores que atuam em educação especial, escolas do campo, comunidades quilombolas ou indígenas.
4. Formação inicial e continuada de professores da Educação Básica para cumprimento da Lei 10.639/03	Existência e implementação de políticas para a formação inicial e continuada de professores, que visem a implementação da Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003.
5. Formação do Profissional de Serviços e apoio Escolar	Grau de participação dos profissionais de serviços e apoio escolar em programas de qualificação específicos.
<b>Total de Indicadores da Dimensão</b>	<b>10</b>

Quadro 9: Dimensão 2 do PAR e seus indicadores e áreas.

Fonte: Instrumento de Campo do PAR - MEC, 2008, págs. 10-12. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diagnostico.pdf>

Em 2008, essa dimensão agregou dez indicadores distribuídos em cinco áreas, sendo quatro delas relacionadas aos professores de educação básica e uma aos profissionais de apoio escolar. Em 2011, essa dimensão agregou as mesmas cinco áreas, com aumento para dezessete do número de indicadores. Esses indicadores, a serem pontuados, versavam sobre qualificação dos professores da rede municipal para atuarem nas etapas da Educação Infantil – creche e pré escola e nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental; sobre a existência, no município, de políticas de formação continuada para esses profissionais, além de qualificação para aqueles que atuam na educação

especial, nas escolas do campo, em comunidades quilombolas e indígenas. Foram incluídos, nos indicadores, os temas de qualificação de profissionais para atendimento educacional especializado – AEE, para trabalho com educação ambiental e com os direitos das crianças e adolescentes.

Após a pontuação dos indicadores de cada ação dentro das dimensões Matias Barbosa apresentou a seguinte totalização de pontos.

Dimensão	Pontuação				
	4	3	2	1	n/a
1. Gestão Educacional	4	4	7	4	1
2. Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar	3	0	3	3	1
3. Práticas Pedagógicas e Avaliação	4	1	3	0	0
4. Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos	0	7	6	1	0
<b>Total:</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>19</b>	<b>8</b>	<b>2</b>

Tabela 2: Síntese das dimensões do PAR (2008-2011) – Matias Barbosa  
Fonte: SIMEC/MEC – 2014

A leitura da tabela nos permite constatar que seis dos nove indicadores aplicáveis à realidade do município de Matias Barbosa na dimensão 2, que se refere à formação de professores, obtiveram pontuação 1 ou 2, apontando para uma situação crítica ou insuficiente, necessitando de ações imediatas de apoio técnico e/ou financeiro do MEC.

Sobre os indicadores da formação inicial, foi apontado que os professores que atuam na Educação Infantil e no Ensino Fundamental do município possuem formação superior adequada para a etapa de ensino que lecionam; com relação à formação continuada foi destacado que, embora tenha se realizado essa formação no município, os cursos não estiveram voltados diretamente para a melhoria da qualidade de aprendizagem de componentes curriculares, como matemática e leitura e escrita. Também não foi realizada ação voltada para atender os temas elencado pela lei 10639/03, que trata da obrigatoriedade de inserção no currículo dos temas de história e cultura afro brasileira. Ficou evidente, ainda, que menos de 10% dos professores possuem formação para atendimento de crianças portadoras de necessidades especiais. Em relação ao atendimento de escolas do campo, comunidades quilombolas e indígenas os indicadores não se aplicam, pois o município não apresenta essa realidade em sua rede de ensino.

Cumpra ressaltar a atenção dada à dimensão 4, *infraestrutura física e recursos pedagógicos*, pelos gestores municipais, que ensejam algumas hipóteses a serem consideradas. Essa dimensão permite que os dirigentes realizem obras de visibilidade perante a população local sem comprometer os cofres municipais, como creches, escolas e bibliotecas, havendo, nesse caso, transferência de recursos financeiros do MEC para o âmbito municipal. Essa visibilidade pode aumentar o prestígio dos gestores municipais com relação à comunidade. No entanto, analisando a situação dos municípios frente ao regime de colaboração, fica claro que a prioridade da dimensão 4 se deve ao fato de o município não dispor de recursos financeiros suficientes para atender as necessidades básicas da comunidade, o que também explica as escolhas realizadas articulando políticas em regime de colaboração nas áreas de gestão educacional, práticas pedagógicas e avaliação e formação e valorização dos profissionais da educação.

É possível pensar que, se por um lado, a execução do PAR e do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação permite ao MEC uma homogeneização no tratamento da questão educacional em todo o país, comprometendo o espaço de inovação e de propostas alternativas de cada sistema de ensino, por outro, garante a chegada aos municípios de iniciativas que muitas vezes não seriam possíveis a partir de ações locais.

Até o final de 2008, todos os municípios brasileiros haviam aderido ao Plano de Metas e iniciaram a elaboração do PAR. No ano de 2013, com a mudança de representação política local, os municípios puderam atualizar as informações do PAR, acrescentando novas demandas e suprimindo aquelas já alcançadas.

Na seção a seguir, abordo a incidência das políticas públicas no que se refere à formação de professores, enfatizando, especificamente a importância de uma educação de qualidade.

### **3.3. Formação de Professores e Qualidade da Educação**

Sobre o tema valorização e formação de professores, a CF/88 afirma que:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na formada lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

A LDB/96, no art. 67, determina que os sistemas de ensino promovam a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público, os seguintes direitos:

- I. Ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II. Aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para este fim;
- III. Piso salarial profissional;
- IV. Progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;
- V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
- VI. Condições adequadas de trabalho.

Assim, é princípio constitucional a valorização dos profissionais da educação escolar. No espaço de tempo entre a aprovação da CF/88 e a LDB/96, o Brasil vivenciou, também, a aprovação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que definiu como meta de valorização salarial, o seguinte:

Aumentar progressivamente a remuneração do magistério público, através de plano de carreira que assegure seu compromisso com a produtividade do sistema, ganhos reais de salários e a recuperação de sua dignidade profissional e do reconhecimento público de sua função social. (BRASIL, 1993, p. 43).

De acordo com o documento acima citado, a implementação de uma política de longo alcance para o magistério era condição precípua para que se atingissem os objetivos de elevação dos padrões de qualidade educacional. Apontava, enquanto política de financiamento, a criação de Fundos, Programas e Projetos, no sentido de promover a equalização social de oportunidades para todas as regiões.

Nesse contexto foram criados os Fundos – Fundef e, depois Fundeb, trazendo inicialmente benefícios ao Ensino Fundamental e à condição docente e, agora, englobando toda a Educação Básica, enquanto política de financiamento de maior alcance. Os Fundos reestruturam o financiamento público para a Educação, com a orientação de que pelo menos 60% dos

recursos anuais sejam destinados à remuneração dos profissionais do magistério, em efetivo exercício na Educação Básica da rede pública. A parcela restante (de até 40%) pode ser aplicada em ações variadas de manutenção e desenvolvimento do ensino público, dentre as quais a formação (inicial e continuada) dos professores; além da criação de planos de carreira para os professores e fixação de um piso salarial nacional (Fundeb - Lei nº 11.494/07).

Nesse mesmo sentido, o princípio de valorização dos profissionais do magistério, como suporte para uma educação de qualidade, deu respaldo às diretrizes políticas e legais definidas pela Lei Federal nº 11.738/08, que regulamentou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica.

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma ótima formação inicial, qualificar-se permanentemente e ter tempo para melhor preparo de suas atividades em sala de aula e troca de experiências com os colegas de escola e rede de ensino. É tal sua importância que o documento final da CONAE (2010) entende a formação dos profissionais da educação:

[...] Na perspectiva social e alçada ao nível da política pública, tratada como direito e superando o estágio das iniciativas individuais para aperfeiçoamento próprio, com oferta de cursos de graduação, especialização/aperfeiçoamento e extensão aos/as profissionais da educação pública, em universidades também públicas. Esta política deve ter como componentes, juntamente com a carreira (a jornada de trabalho e a remuneração), outros elementos indispensáveis à valorização profissional. Deve ser pensado como processo inicial e continuado, como direito dos/das profissionais da educação e dever do Estado. (IDEM, p.79)

Ao indicar concepções, proposições e potencialidades para as políticas nacionais de educação, este documento constituiu-se em marco para a construção do novo Plano Nacional de Educação. Sendo a melhoria da qualidade do ensino um dos objetivos centrais deste Plano, esta somente poderia ser alcançada por meio de uma política global para o magistério, a qual implica, simultaneamente, a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada.

Considerando as diretrizes e metas do PNE para a melhoria da educação no País, o governo desenvolve um conjunto de ações, visando à formação e valorização dos profissionais do magistério. Na concepção do Plano, estes

profissionais desempenham papel preponderante nos esforços para se atingir a equidade, a qualidade e a melhoria da organização e gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Nesse sentido, Dourado (2007) aponta a boa formação dos profissionais das escolas como essencial para garantir a qualidade do ensino e a aprendizagem do aluno

De modo geral, no entanto, estudos e pesquisas (UNESCO, 2002; INEP, 2004; NÓVOA, 1999) chamam a atenção para a constatação de que as escolas eficazes ou 80 escolas de boa qualidade possuem um quadro de profissionais qualificados e comprometidos com a aprendizagem dos alunos. Nesses estudos, há uma relação direta entre a adequada e boa formação dos profissionais e o melhor desempenho dos alunos. Ou seja, a qualificação docente é vista como uma importante variável no processo de efetivação do desempenho dos estudantes e, conseqüentemente, na garantia de uma educação de qualidade (DOURADO, 2007, p.25).

A avaliação do PNE (2001-2011) mostrou que as metas estabelecidas para os profissionais da educação, em todos os níveis, etapas e modalidades, foram objeto de políticas e ações em decorrência, principalmente, do PDE. Essas metas continuam presentes na agenda do novo Plano Nacional de Educação – Lei 13005/14, aprovado em junho de 2014, com vigência para os próximos dez anos. No art. 2º são apresentadas as diretrizes do Plano Nacional, sendo que o inciso IX trata especificamente da valorização dos profissionais da educação. Das vinte metas propostas, quatro estão relacionadas à valorização e formação dos profissionais do magistério.

A importância conferida, no cenário nacional, à formação e valorização dos professores, reforçando seu papel de destaque para o aprimoramento da qualidade do ensino está em evidência sobretudo nas metas 15 a 18 do PNE (2014-2024). Essas metas tratam da implementação da política nacional de formação de professores, a fim de possibilitar a todos o acesso à formação específica em nível superior para o exercício da função, bem como garantir formação continuada na qual se leve em conta o contexto de cada sistema de ensino. A equiparação do salário dos docentes com os dos profissionais de mesmo nível de formação é uma demanda, bem como a instituição de plano de carreira tomando por base a lei do piso salarial nacional instituída em 2008. A formação tem sido considerada um conjunto que unifica saberes, valorizando o desenvolvimento profissional, pessoal e institucional como constituintes da identidade do professor

Ao longo do PNE (2014-2024), em outras metas não afetas diretamente à formação de professores, está enfatizada a necessidade da formação inicial e continuada para professores de diferentes níveis e modalidades de ensino: o fomento à formação inicial e continuada de profissionais do magistério para a Educação Infantil está prevista na estratégia 1.5, dentro da meta 1; a meta 3 (estratégia 3.1) trata da formação continuada de professores do Ensino Médio; a formação para o atendimento educacional especializado complementar, nas escolas urbanas e rurais está prevista na meta 4, estratégia 4.2; já a meta 10, em suas estratégias 10.5 e 10.8, prevê a formação de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional.

Dentre os avanços do novo PNE em relação ao antigo, está o reconhecimento dos funcionários em todas as políticas de valorização profissional de formação, remuneração e carreira. A meta 18 assegura aos profissionais da educação básica e superior públicas a instituição, até julho de 2016, de plano de carreira levando em conta o piso salarial profissional de cada cargo.

**Meta 18:** assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal. (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 18)

Com a finalidade de melhor conhecer aqueles que trabalham nas escolas públicas do país, a estratégia 18.5 prevê a inserção deste segmento de trabalhadores em censo específico, a ser realizado pelo Inep/MEC. Com a extensão da coleta de dados para além dos profissionais do magistério já contemplados no Censo, essa iniciativa tornará possível a proposição de políticas públicas que atendam às demandas desses trabalhadores escolares, como explicitado:

**18.5)** realizar anualmente, a partir do segundo ano de vigência deste PNE, por iniciativa do Ministério da Educação, em regime de colaboração, o censo dos (as) profissionais da educação básica de outros segmentos que não os do magistério; (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 18)

Sobre a formação profissional, a meta 15 do PNE conclama os entes federativos a ofertarem gratuitamente a formação em nível superior a todos os

integrantes do magistério, bem como a profissionalização dos funcionários em cursos de nível médio, superior e com acesso à formação continuada e à pós-graduação, tal qual previstas para os professores.

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 16)

É importante constatar que os temas acerca da formação e valorização dos profissionais da educação estão no bojo das discussões. Certamente, esse constitui um aspecto positivo do Plano, bem como sua materialização por meio da criação de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação, no prazo de um ano da publicação do PNE. Porém, a falta de clareza sobre como será efetivado o citado regime de colaboração entre os entes da federação na implementação deste plano, pode fazer recair mais responsabilidades financeiras sobre os municípios que, precisarão, até 2016, expandir sua rede de ensino para atender obrigatoriamente alunos com 4 e 5 anos de idade na Educação Infantil. Além disso, com essa meta planeja-se que todos os professores que atuam na Educação Básica sejam licenciados em curso superior. Porém, não se especifica se há cursos de licenciatura que devam ser privilegiados para que os professores obtenham tal formação.

As políticas educacionais implementadas pelo PAR e pelo Plano Nacional de Educação - PNE e a expansão da obrigatoriedade da Educação Infantil e do Ensino Médio (4 a 17 anos, a partir de 2016) demandam ação incisiva da União e dos Estados na formação de professores, sobretudo para evitar que seja necessário recorrer a convênios com instituições de caráter privado ou assistencial para o atendimento dessa etapa da Educação Básica, deixando, desse modo, o poder público de cumprir com sua função de oferta ensino público de qualidade, tal como estabelece a estratégia 1.4 relativa à Educação Infantil – meta 1.

Em Matias Barbosa, o problema da presença de professores não habilitados lecionando na educação básica está praticamente solucionado. Segundo dados do Observatório do PNE, dos 143 professores da rede pública que exerceram a docência em 2013 no município, 141 possuem formação

superior, perfazendo um total de 99,3% de professores habilitados. No país, essa média cai para 74,8%, justificando a implementação da meta 15 e do fortalecimento de políticas de formação de professores em nível superior no Brasil.

O Quadro 10, a seguir, apresenta a evolução, em termos percentuais, da formação em nível superior dos professores que, em Matias Barbosa, atuam nas redes pública e privada de ensino. Pode-se constatar que, em 2007, o número de professores que possuía formação superior era 88,2%, o que representa, em termos relativos, um valor mais alto do que a média nacional de 74,8%, nesse mesmo ano. Esse número cai em 2010 mas, em seguida, retoma ao movimento ascendente, chegando a quase 100% em 2013.

Com Superior / Rede				
Ano	Pública		Privada	
2007	88,2%	120	81%	17
2008	94%	126	68%	17
2009	94,7%	124	66,7%	12
2010	87,1%	115	70%	14
2011	95,1%	135	80,8%	21
2012	95,2%	139	80%	24
2013	99,3%	141	88,9%	24

Fonte: MEC/Inep/Deed/Censo Escolar e Sinopses Estatísticas da Educação Básica / Preparação: Todos Pela Educação

Quadro 10: Formação, em nível superior dos professores da rede pública e privada em Matias Barbosa – MG (2007 – 2013)

Fonte: Observatório do Plano Nacional da Educação

Entretanto há que ressaltar que nessa valorização da formação em nível superior parece haver uma contradição, posto que, a estratégia 15.2 ao oportunizar a possibilidade de financiamento estudantil a estudantes matriculados em cursos de licenciatura em instituições particulares, com avaliação positiva pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, parece atuar de forma contrária à estratégia 12.4, que fomenta a oferta de educação superior em instituições públicas e de forma gratuita para a formação de professores para a Educação Básica. Isso talvez se deva à intenção de cobrir todo o território nacional, pois, apesar da criação de universidades e centros federais de ensino em várias cidades do país, ainda faltam universidades públicas de qualidade em muitas realidades do interior brasileiro.

Muito se fala sobre a valorização dos profissionais de Educação como sendo um dos pilares da qualidade de ensino, ao lado do financiamento e da gestão democrática. Essa valorização implica aprimorar a formação inicial, a formação continuada, a definição de um piso salarial e, também, da carreira do professor.

Matias Barbosa encontra-se diante de um desafio, pois, apesar de possuir plano de carreira dos profissionais do magistério aprovado pela Câmara Municipal desde 1995, e amparar os demais profissionais da educação pelo plano de carreira dos servidores públicos do município, esses planos ainda não estão em vigor. Assim, a reestruturação e aplicação dos mesmos constituem uma tarefa da qual o município já não pode se eximir.

De fato, implementar um plano de carreira municipal é uma tarefa que demanda atenção a muitos aspectos, tanto de ordem administrativa quanto legal e financeira, tais como: estabelecer parâmetros de modo a permitir que os profissionais projetem o futuro, tenham perspectiva de trabalho e de vida; restringir o ingresso no serviço público por meio de concurso, bem como garantir que o trabalho desenvolvido no decorrer do exercício funcional seja valorizado de acordo com o empenho e dedicação de cada profissional. É necessário, ainda, determinar a progressão na carreira de modo a estimular a permanência do professor em sala de aula. De outro modo, o docente, para ter acesso a uma remuneração mais alta, acaba se deslocando para outros cargos escolares. Ainda com relação à carreira docente, é necessário estimular as promoções, especialmente regulando os acessos vinculados à titulação e à formação continuada em serviço. O professor deve ter valorizado o seu esforço por aperfeiçoamento.

Finalmente, ainda referente ao plano de carreira para contemplar uma das diretrizes do PNE (2001-2011) anterior, a estratégia 17.3 do atual PNE (2014-2024) vem reforçar que é preciso que o plano de carreira contemple a jornada do professor na escola, de modo a possibilitar o cumprimento de suas atividades em um único estabelecimento escolar, o que possibilita a criação de vínculos com alunos e comunidade. Isso está transcrito a seguir.

**17.3)** implementar, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, planos de Carreira para os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, observados os critérios estabelecidos na Lei no 11.738, de 16 de julho de 2008, com implantação gradual do cumprimento da

jornada de trabalho em um único estabelecimento escolar; (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 17)

Certamente, toda a discussão acerca da valorização do professor se entrecruza com outros temas contemplados no PNE, entre eles, principalmente, o do financiamento público. Isso fica evidente na meta 17 a qual estabelece que o salário médio do profissional do magistério deve se equiparar ao de profissionais de mesma formação. Entretanto, na realidade, esse fato ainda se encontra longe de sua concretização, pois o salário do profissional do magistério ainda está bastante defasado quando comparado ao de outros profissionais com a mesma formação. O texto da meta enfatiza que essa realidade deve se estabelecer no período máximo de 6 (seis) anos da implantação do PNE:

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE. (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 17)

Assim, quanto à questão salarial, a meta 17 prevê que os entes federados assumam o compromisso de, no prazo de seis anos, equiparar a remuneração média dos profissionais do magistério com a de outros profissionais com mesmo nível de escolaridade, tendo o piso nacional como a principal referência, e, no caso dos funcionários da educação, propôs-se regulamentar em dois anos o piso salarial do art. 206, VIII da CF, o qual servirá de referência para os planos de carreira da categoria. (Meta 18)

O debate sobre o piso para todos os profissionais traz à tona a necessidade de se aprovarem diretrizes nacionais para a carreira dos profissionais escolares, como forma de encaminhar, definitivamente, as políticas de valorização da categoria, iniciadas com a aprovação da Lei nº 11.738/08 (piso nacional do magistério). A luta contra o excesso de contratações em caráter provisório foi objeto de limitações no PNE, ao fixar que, no prazo de três anos, ou seja, até 2017, 90% dos profissionais do magistério tenham vínculo efetivo com as redes públicas de ensino, bem como 50% dos demais funcionários da educação sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo, nomeados por concurso público.

**18.1)** estruturar as redes públicas de educação básica de modo que, até o início do terceiro ano de vigência deste PNE, 90% (noventa por cento), no

mínimo, dos respectivos profissionais do magistério e 50% (cinquenta por cento), no mínimo, dos respectivos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo e estejam em exercício nas redes escolares a que se encontrem vinculados; (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 18)

No que se refere à formação continuada do professor há ainda de se considerar que a meta 16 e suas respectivas estratégias parecem sugerir que a formação continuada se restrinja à realização de cursos de pós-graduação (*lato e stricto sensu*) pelos educadores. Pois, como explicitado no texto, pretende-se, nessa meta, que, até o final da vigência do plano, 50% dos professores da educação básica sejam formados em nível de pós graduação. A meta mencionada propõe, ainda, que seja garantida a formação continuada, em sua área de atuação, a todos os profissionais que atuam na educação básica. A meu ver, a concepção de formação continuada deveria ser melhor explicitada.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino. (Plano Nacional da Educação - Lei 13005/14, p. 17)

Com a proposta de incentivar a formação do profissional em cursos de pós graduação *stricto sensu*, a estratégia 16.5 afirma: “[...] prever, nos planos de carreira, licenças para qualificação profissional em nível de pós-graduação *stricto sensu*”. Entretanto, nos parece que o termo “prever” não traduz a melhor situação. A opção “garantir” nos pareceria melhor, pois implicaria no efetivo investimento para que essa formação aconteça. E, ainda mais, o texto deveria explicitar que essas licenças deveriam ser remuneradas. Segundo dados do Censo Escolar de 2013, o país possui 30% dos professores da educação básica habilitados em nível de pós graduação, devendo, em um prazo de dez anos, aumentar esse índice em 20% para atingir a meta de 50% definida no PNE.

Comparativamente, Minas Gerais se encontra em posição semelhante à do país como um todo. Entretanto, em Matias Barbosa, a situação é bastante confortável no que se refere à formação em nível de pós graduação, pois quase 50% dos profissionais que atuam na Educação Básica a possuem. Com isso, pode-se dizer que o município, nesse quesito, já atingiu a meta do PNE. Esse

fato é uma decorrência do convênio que, em 2004, foi firmado com uma faculdade de natureza privada de uma cidade mineira também pertencente à Zona da Mata. O convênio foi celebrado com o intuito de que todos os professores efetivos da rede municipal cursassem uma especialização que foi totalmente custeada com verba municipal. O Quadro 11 ilustra essa situação, comparando as diferentes realidades:



Quadro 11: Índices de Professores da educação básica com curso de pós graduação em 2013.

Fonte: Observatório do Plano Nacional da Educação. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/16-professores-pos-graduados>

Apesar da situação positiva no que se refere à formação *lato sensu*, parece haver uma acomodação em relação à busca por uma formação em nível de mestrado ou doutorado. Isso pode ser constatado pelo fato de que a maior parte dos profissionais que cursaram a especialização não procura o ingresso em pós graduação *strito sensu*. Em Matias Barbosa, apenas quatro profissionais da rede pública possuem o mestrado concluído, como ilustrado no Quadro 12, a seguir:

Por tipo de pós-graduação			
Ano	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	15,7% 24	0% 0	0% 0
2008	46,8% 72	1,9% 3	0% 0
2009	39,7% 58	1,4% 2	0% 0
2010	40,7% 61	1,3% 2	0% 0
2011	44,9% 70	1,3% 2	0% 0
2012	43,4% 72	1,2% 2	0% 0
2013	48,1% 78	2,5% 4	0% 0

Fonte: MEC/Inep/Deed/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Quadro 12: Formação, em nível superior, por tipo de pós graduação, dos professores da rede pública e privada em Matias Barbosa – MG (2007 – 2013)

Fonte: Observatório do Plano Nacional da Educação

A leitura do quadro nos permite constatar que o número de professores que possuem a especialização triplicou entre 2007 e 2013, mas permite também constatar o que afirmávamos sobre a formação em curso de mestrado.

Assim, as metas do PNE relacionadas ao fomento da participação de profissionais do magistério em cursos de pós graduação *strito sensu*, mediante, inclusive, a concessão de bolsa de estudos (estratégia 16.5: ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica), além do incentivo às licenças remuneradas para a frequência nesses cursos, se justifica pela baixa incidência dos mesmos na realidade escolar, não apenas em Matias Barbosa, mas no país como um todo. Isso pode ser observado no Quadro 13, a seguir, que apresenta dados da situação dos professores de educação básica do país.

Ano	Especialização	Mestrado	Doutorado
2007	17,1% 322.640	1% 19.080	0,1% 2.757
2008	23,7% 471.567	1,3% 26.111	0,2% 3.600
2009	23,3% 461.421	1,3% 25.476	0,2% 3.604
2010	23,4% 469.110	1,3% 25.825	0,2% 3.736
2011	25,6% 522.987	1,4% 28.959	0,2% 4.147
2012	27,2% 570.647	1,6% 33.322	0,2% 4.767
2013	28,7% 617.030	1,7% 36.154	0,2% 5.277

Fonte: MEC/Inep/Deed/Censo Escolar / Preparação: Todos Pela Educação

Quadro 13: Formação, em nível superior, por tipo de pós graduação, dos professores da rede pública e privada- Brasil (2007 – 2013)

Fonte: Observatório do Plano Nacional da Educação

Da leitura do quadro se depreende que, no que se refere aos estudos em nível de mestrado, o índice de professores no município de Matias Barbosa é maior do que o do país, mas ainda assim, esse número é pouco expressivo.

As estratégias propostas pelo PNE não restringem a formação continuada à participação em cursos. Dentre outras ações, podemos citar a expansão de programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille a serem disponibilizados para os professores da rede pública de educação básica. Todas essas ações visam ao favorecimento da construção do conhecimento e à valorização da cultura da investigação (estratégia 16.3); à ampliação e consolidação de portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores da

Educação Básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares (estratégia 16.4); ao fortalecimento da formação dos professores por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público (estratégia 16.6).

As novas demandas no campo da educação e da formação de professores, advindas do PDE, do PAR e do PNE, passaram a exigir dos entes públicos ações e políticas educacionais e de formação inicial e continuada de professores, além da garantia de condições adequadas para o exercício profissional, piso, salários e carreira. Com o prazo de um ano após a publicação do PNE, para que Estados e Municípios reelaborem suas propostas estaduais e municipais para a educação, é preciso atenção da sociedade para que todos os entes, de forma articulada, garantam em seus planejamentos decenais melhores condições para a educação.

### **3.4.**

#### **Política Nacional de formação dos profissionais da Educação básica**

Anteriormente às ações do PDE, para institucionalizar o atendimento à demanda de formação continuada no país, buscando superar uma formação fragmentada e desarticulada, o MEC, criou, em 2004, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores. Por intermédio desta rede, foram oferecidos cursos a distância e semipresenciais a partir da demanda dos sistemas de ensino. Várias Instituições de Ensino Superior públicas - IES ficaram responsáveis pelo preparo dos materiais instrucionais e de orientação para estes cursos. De acordo com as diretrizes da Rede, a formação continuada é concebida para além da oferta de cursos de atualização ou treinamento, em prol de uma formação que tenha como referência a prática docente e o conhecimento teórico. Os programas de Formação de Alfabetizadores - PROFA, Parâmetros Curriculares em Ação e Salto para o Futuro, foram exemplos de programas pioneiros da Rede, desenvolvidos nos municípios, abrangendo conteúdos que envolviam as diversas áreas do conhecimento que fazem parte do cotidiano das escolas.

É importante ressaltar que a implementação das diretrizes da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores constituiu uma das principais iniciativas institucionais da política de formação e valorização do professor.

A necessidade de institucionalização da formação superior em programas de educação a distância, na perspectiva de formação inicial e continuada, aliada à utilização de novas tecnologias, culminou em 2006 na criação da Universidade Aberta do Brasil - UAB, pelo Decreto n. 5.800. Esta medida institucionaliza os programas de formação de professores a distância como política pública, uma vez que foi criada com o objetivo de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior públicos, a distância, oferecendo, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica, cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica (Decreto nº 5.800/06).

Dessa forma, as ações do MEC têm se pautado pela implantação de programas de caráter continuado e compensatório, destinados à formação de professores leigos, em exercício e a distância, em cooperação com os sistemas de ensino. Situam-se, nessa perspectiva, também como programas pioneiros vinculados à Rede Nacional de Formação Continuada de Professores: o Pró Formação, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental; o Pró-Infantil, direcionado à formação em nível médio, na modalidade normal, de professores em exercício na Educação Infantil; o Pró-Licenciatura, que oferece formação inicial e a distância a professores em exercício nos anos/séries finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio dos sistemas públicos de ensino. Esses programas já não estão em funcionamento dentro da Rede.

Podemos citar outras ações do MEC para a formação continuada dos professores da educação básica, como os programas Gestão Escolar da Aprendizagem Escolar - Gestar II, com ênfase em língua portuguesa e matemática, destinado aos professores da 5ª a 8ª série (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental e o Pró Letramento, voltado para os professores dos três anos do ciclo inicial de alfabetização.

A Rede, além de reunir e fortalecer ações estratégicas na área de formação, promoveu maior articulação entre as demandas dos estados e municípios e os cursos ofertados pelas instituições parceiras. Por sua vez, a instituição do PDE em 2007, e a elaboração do diagnóstico e demandas acerca da dimensão 2<sup>24</sup> do PAR, permitiu um maior refinamento e agilidade nas informações sobre as necessidades por formação inicial e continuada das redes de ensino. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 56)

Mais recentemente, o Governo Federal instituiu uma Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por meio do Decreto 6755/2009, cujas diretrizes estão ancoradas no Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Este decreto criou os Fóruns Estaduais de Apoio à Formação dos Profissionais da Educação, constituindo um Plano Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica - Parfor, com a finalidade de “organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica” (BRASIL, 2009, p. 1). Sintonizado com as orientações do PDE, o Parfor foi estruturado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o DF, os Municípios e as IES, para, respeitados o planejamento e a demanda dos sistemas de ensino assinalados no PAR – Plano de Metas, garantir a oferta de cursos de formação inicial, na modalidade presencial, via Plataforma Freire.

Assim, a partir de 2009, com o PARFOR, as funções da Rede foram redimensionadas e ganharam maior abrangência, passando a ser denominada Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica e a acolher maior número de projetos de formação das IES. Suas atribuições passaram a ser as de definir e coordenar a atuação das diferentes secretarias do MEC, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE com as IES e os sistemas de ensino. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 56)

No final de 2012, os cursos de formação inicial e continuada na modalidade a distância passaram a ser ofertados e geridos, por meio do Sistema de Gestão da Universidade Aberta do Brasil e, a Plataforma Freire passou a realizar a gestão dos cursos de formação inicial na modalidade presencial.

---

<sup>24</sup>Vide Quadro 9.

### 3.5. Avaliações em larga escala para a alfabetização

Dentro das ações do PDE, que visam, prioritariamente, à promoção de uma Educação Básica de qualidade para todo o país, um dos pontos de mudança foi o da avaliação da educação básica, ao estabelecer o enlace entre resultados, financiamento e gestão, introduzindo, conseqüentemente, o conceito de responsabilização.

A competitividade entre países tem levado os governos a se preocuparem cada vez mais com os resultados dos seus sistemas educacionais. Ao mesmo tempo, o volume de recursos destinados à educação suscita questões relativas à eficácia dos investimentos neste setor e impõe uma aferição cada vez mais detalhada da qualidade da educação oferecida (ANDERSON, 2005).

Até 2005, o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB era realizado, a cada dois anos, por uma parcela dos alunos da rede pública. Essa configuração apesar de oferecer uma visão geral do sistema, não permitia aos municípios e escolas um retrato específico do rendimento de seus alunos. A partir de 2005, acontece a reformulação do SAEB, com a criação da Anresc (Prova Brasil) como uma avaliação censitária, nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, para todos os alunos da quarta e oitava séries das redes públicas urbana e rural, atualmente, 5º e 9º anos. Assim, os dados que antes eram amostrais passaram a ser divulgados por rede de ensino e escola, levando a um maior acompanhamento por parte dos professores, pais e sociedade em geral dos resultados obtidos. Se, por um lado, a Prova Brasil revelou boas práticas<sup>25</sup> que estavam sendo feitas nas escolas para um melhor aprendizado dos alunos, por outro lado, revelou também desigualdades educacionais, muitas vezes dentro de um mesmo sistema de ensino. (BRASIL, 2007, p. 21)

Com os resultados desiguais “revelados” pela Prova Brasil outro problema surge no horizonte educacional que precisa ser acompanhado: os

---

<sup>25</sup>O Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o MEC e o INEP lançaram em 2007 a pesquisa “Aprova Brasil: o direito de aprender”. A publicação traz os achados de um estudo realizado a partir dos resultados da Prova Brasil em 33 escolas com notas acima da média nacional na avaliação que mediu o desempenho em leitura e matemática de alunos da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental de escolas públicas urbanas. O estudo identifica fatores comuns que contribuem para a aprendizagem das crianças em cada uma dessas escolas onde os alunos tiveram bom desempenho.

índices não satisfatórios obtidos pelos alunos em Língua Portuguesa ao final do 5º ano de escolaridade refletindo um processo de alfabetização e letramento que não garante o direito à aprendizagem dos alunos.

A alfabetização precária de crianças é apontada por vários especialistas (SOARES, 1998; CAMPELLO, 2002; CARVALHO, 2005; SILVA, 2006; SAVIANI, 2007; SAMPAIO, 2008; KRAMER, 2010) como uma das questões cruciais a serem enfrentadas para melhorar a qualidade da educação. Sobretudo porque dificuldades em leitura, escrita e matemática tendem a se agravar ao longo da vida escolar. Essas dificuldades tendem a se tornar cada vez maiores e a alimentar as taxas futuras de repetência e evasão. Dessa situação se enfatiza a importância do PNAIC:

Essa é uma enorme perda social, sobretudo para as crianças oriundas de lares com menor desenvolvimento socioeconômico. É nesse contexto que nasce o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa do Governo Federal, destinado a beneficiar oito milhões de alunos matriculados nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. (GOMES, 2013, p. 5)

De acordo com dados do Censo Demográfico (IBGE, 2010), 15,2% das crianças aos oitos anos não sabem ler e escrever. Se comparada por regiões, essa taxa é ainda mais elevada no Norte (27,3%) e no Nordeste (25,4%), evidenciando a necessidade de desenvolvimento de ações que tornem o processo de alfabetização mais eficiente e universal. Os dados disponíveis apontam um cenário preocupante para os primeiros anos de educação escolar no Brasil. A Prova ABC, uma avaliação amostral feita em 2011 e 2012, pelo Movimento Todos pela Educação<sup>26</sup>, em parceria com o Instituto Paulo Montenegro/Ibope e a Fundação Cesgranrio, também encontrou resultados desanimadores, segundo a apreciação de Gomes:

Ao buscar conhecer o nível de aprendizagem de crianças egressas do 3º ano do Ensino Fundamental, os resultados da Prova ABC apontaram que pouco mais da metade delas aprenderam o que era esperado em leitura e uma proporção ainda menor (43%) alcançou o desejado em Matemática. Identificaram-se também grandes disparidades nos resultados entre as regiões do País e entre as redes de ensino pública e privada. (GOMES, 2013, p. 4)

---

<sup>26</sup> Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira que congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários. Tem como missão contribuir para que até 2022, ano do bicentenário da Independência do Brasil, o País assegure a todas as crianças e jovens o direito a Educação Básica de qualidade. Informações disponíveis em <http://www.todospelaeducacao.org.br/>

Como já abordado, o PNAIC é norteado por quatro eixos de atuação: formação continuada presencial para professores; distribuição e aumento de materiais didáticos e pedagógicos voltados à alfabetização nas escolas; realização de avaliações sistemáticas e gestão, controle social e mobilização da sociedade e da comunidade escolar.

Dentre as ações de acompanhamento e monitoramento do processo de formação de professores e sua repercussão junto ao processo de ensino aprendizagem dos alunos foi implantada, ao final do 3º ano de escolaridade, uma avaliação universal, conhecida como Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, coordenada pelo INEP, com objetivo de avaliar o nível de alfabetização alcançado pelas crianças ao final do ciclo. Segundo Neto (2013, p. 184) essa ação toma como exemplo a pesquisa, coordenada pelo Movimento Todos Pela Educação, chamada Prova ABC, aplicada em 2011 e 2012. Com a instituição do PNAIC, o MEC passa a ser responsável pela aferição dos resultados da alfabetização, por meio de exame periódico específico em Língua Portuguesa e Matemática, deixando a Prova ABC de ser realizada a partir de 2013. O movimento Todos pela Educação dá grande destaque a Prova ABC pois,

Graças a esse instrumento de avaliação externa, foi possível, pela primeira vez no Brasil, observar o desempenho das crianças brasileiras em leitura, escrita e matemática ao fim do chamado ciclo de alfabetização, que corresponde aos três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2013, p. 42).

A ANA integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica, também composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – Aneb e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc (Prova Brasil), com objetivo de produzir índices sobre o conhecimento dos alunos e ajudar no cumprimento das metas do PNAIC.

A avaliação da alfabetização é composta por dois instrumentos, que acontecem concomitantemente: o primeiro, um questionário contextual voltado aos professores e gestores das escolas que atendem o Ciclo de Alfabetização, com objetivo de coletar informações sobre as condições de infraestrutura; formação de professores; gestão da unidade escolar; organização do trabalho pedagógico, entre outras (NOTA EXPLICATIVA – ANA 2013 – MEC/INEP); e, o segundo, caracteriza-se pelos testes de desempenho para os alunos

matriculados no 3º ano, para aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática. Esses testes foram compostos por vinte itens, cada um. No caso de Língua Portuguesa, foram dezessete itens objetivos, de múltipla escolha e três itens de produção escrita. No caso de Matemática, foram vinte itens objetivos, de múltipla escolha.

A articulação entre essas duas etapas, a dos questionários contextuais e a dos testes de desempenho, é um desafio quando do momento da divulgação dos resultados da ANA. De acordo com Micarello (2015, p.73),

Assim, um primeiro desafio que se impõe ao processo de divulgação e apropriação dos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização é o de articular esses instrumentos – testes cognitivos e questionários contextuais – na produção de um diagnóstico que englobe esses diferentes aspectos que impactam a qualidade da educação. Esse é um desafio importante, uma vez que ainda são poucos os estudos que busquem articular os fatores contextuais ao desempenho dos estudantes, sendo essa frágil articulação um dos fatores que contribuem para uma exclusiva responsabilização dos professores pelos resultados alcançados pelos alunos.

Em 2013, a ANA foi aplicada, em sua primeira edição, para todos os alunos matriculados no 3º ano de escolaridade, no entanto cumpre ressaltar que nem todos os alunos fizeram as duas avaliações. A estratégia utilizada foi a divisão dos alunos em dois grupos, sendo que um deles realizou o teste de Língua Portuguesa (leitura e escrita) e, o outro, realizou o de Matemática.

Assim, embora a avaliação tenha sido universal, por ter sido realizada por todos os estudantes brasileiros concluintes do 3º ano do ensino fundamental, no que se refere aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática ela assumiu um caráter amostral, uma vez que apenas metade dos estudantes realizaram testes dessas disciplinas. Isso não invalida a consistência dos resultados, uma vez que a amostra de ambas as disciplinas foi amplamente representativa da realidade brasileira. (MICARELLO, 2015, p. 75)

Os resultados de desempenho nas áreas avaliadas são expressos em escalas de proficiência. As escalas de Língua Portuguesa (Leitura) e de Matemática da ANA 2013 são compostas por quatro níveis progressivos e cumulativos, organizados da menor para a maior proficiência. Assim, “quando um percentual de alunos foi posicionado em determinado nível da escala, pode-se pressupor que, além de terem desenvolvido as habilidades referentes a este nível, provavelmente também desenvolveram as habilidades referentes aos níveis anteriores”. (ANA 2013 – MEC/INEP, p. 1 – nota explicativa)

A escala de proficiência de Língua Portuguesa (Escrita) também é composta por quatro níveis e, no geral, pressupõe a progressão da

aprendizagem de um nível para outro. Mas, é importante ressaltar que o processo de aquisição da escrita não ocorre em etapas lineares.

Podemos perceber que alguns direitos de aprendizagem dos eixos de Língua Portuguesa e Matemática trabalhados nas formações de professores estão contemplados na matriz e escala de proficiência.

Por exemplo, na matriz de Leitura são avaliadas desde a leitura de palavras compostas por sílabas simples, com consoante e vogal, no nível 1, passando pela habilidade de reconhecer e inferir a finalidade e o assunto tratado em diferentes gêneros textuais no nível 2, chegando, ao nível 3, com a capacidade de localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, bem como identificar aspectos gramaticais relativos ao uso de pronomes e estabelecer relações lógicas entre elementos verbais e não verbais em textos. Já no nível 4, apresentam-se as habilidades mais complexas na escala, que são as relacionadas à capacidade de fazer inferências de sentido de palavras e expressões e compreender os marcadores de diálogo, de tempo e espaço em diferentes textos.

No quadro 14 apresento a matriz de referência com os quatro níveis da escala. Para que seja possível estabelecer a relação entre os direitos de aprendizagem em leitura e as habilidades aferidas pela ANA, apresento também os quadros de direitos extraídos do material de estudo da formação continuada do PNAIC.

Após a apresentação dos quadros estabeleço algumas relações entre eles procurando mostrar de que modo podemos articular conhecimentos e competências avaliados com os direitos de aprendizagem dos alunos tal como são apresentados pelo PNAIC.

## LEITURA

<b>Nível 1: Até 425 pontos</b>	Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas canônicas, com base em imagem. Ler palavras dissílabas, trissílabas e polissílabas com estruturas silábicas não canônicas, com base em imagem.
<b>Nível 2: Maior que 425 até 525 pontos</b>	Identificar a finalidade de textos como convite, cartaz, texto instrucional (receita) e bilhete. Localizar informação explícita em textos curtos (com até cinco linhas) em gêneros como piada, parlenda, poema, tirinha (história em quadrinhos em até três quadros), texto informativo e texto narrativo. Identificar o assunto de textos, cujo assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha em gêneros como poema e texto informativo. Inferir o assunto de um cartaz apresentado em sua forma estável, com letras grandes e mensagem curta e articulação da linguagem verbal e não verbal.
<b>Nível 3: Maior que 525 até 625 pontos</b>	Inferir o assunto de texto de divulgação científica para crianças. Localizar informação explícita, situada no meio ou final do texto, em gêneros como lenda e cantiga folclórica. Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em gêneros como tirinha e poema narrativo. Inferir relação de causa e consequência em gêneros como tirinha, anedota, fábula e texto de literatura infantil. Inferir sentido com base em elementos verbais e não verbais em tirinha. Reconhecer significado de expressão de linguagem figurada em gêneros como poema narrativo, texto de literatura infantil e tirinha.
<b>Nível 4: Maior que 625 pontos</b>	Inferir sentido de palavra em texto verbal. Reconhecer os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. Inferir sentido em texto verbal. Reconhecer relação de tempo em texto verbal. Identificar o referente de pronome possessivo em poema.

Quadro 14: Matriz de referência de Leitura ANA – 2013; MEC/INEP

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Ler textos não-verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos.	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Reconhecer finalidades de textos lidos pelo professor ou pelas crianças.	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Quadro 15: Quadro de direito de aprendizagem em Leitura – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2012

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Quadro 16: Quadro de direito de aprendizagem em análise linguística: apropriação do SEA – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2012

São dezenove direitos de aprendizagem elencados no quadro de leitura e quinze no quadro de análise linguística: apropriação do sistema de escrita alfabética (SEA). Para facilitar o estabelecimento das relações entre a matriz de referência e os quadros de direitos, proponho numerar de um a dezenove os direitos do quadro de leitura e de um a quinze os da apropriação do sistema de escrita, tomando como referência a parte superior do quadro.

O nível 1 da matriz, por ser constituído pelas capacidades mais básicas da escala, apresenta os direitos de aprendizagem relacionados à análise linguística de apropriação do sistema de escrita: perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras (direito 8); reconhecer que as sílabas variam quanto à sua composição (direito 11); perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas (direito 12); ler, ajustando a pauta sonora ao escrito (direito 13). Esses direitos devem ser consolidados até o final do 1º ano de escolaridade, e mesmo assim, estão sendo avaliados ao final do 3º ano. Por fim, dominar as correspondências entre letras

e grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e texto, que deve ser consolidado ao final do 3º ano.

O nível 2 da matriz está vinculado ao quadro de direitos de leitura e abrange os direitos: ler textos não verbais, em diferentes suportes (direito 1); reconhecer finalidades de textos lidos (direito 5); localizar informação explícita em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia (direito 8); apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia (direito 14); realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia (direito 10). Todos esses direitos devem ser introduzidos no 1º ano, aprofundados ao longo do ciclo e consolidados ao final do 3º ano.

O nível 3 abrange os direitos: realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia (direito 10); localizar informação explícita em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia (direito 8); estabelecer relações lógicas entre as partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia (direito 12); interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia (direito 16); relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentido (direito 18).

Já no nível 4, os alunos devem ser capazes de desempenhar as capacidades mais complexas da escala e envolvem os direitos: realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia (direito 10); interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia (direito 16); estabelecer relações de intertextualidade entre os textos (direito 17); relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentido (direito 18).

Apresentamos nos quadros 17, 18 e 19, a matriz de proficiência em escrita da avaliação da alfabetização e os quadros de direitos de aprendizagem de produção de textos escritos e a análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade.

**ESCRITA**

<b>Nível 1</b> <b>Até 400 pontos</b>	Neste nível, foram agrupados desde os alunos que, em geral, são capazes de: - Escrever palavras com sílabas canônicas (consoante e vogal) e não canônicas, com alguma dificuldade, pela omissão e/ou troca de letras; Até os que são capazes de: - Escrever ortograficamente palavras marcadas pela presença de sílabas canônicas.
<b>Nível 2</b> <b>Maior que 400 até 500 pontos</b>	Escrever ortograficamente palavras com sílabas não canônicas; Escrever textos incipientes apresentados na forma de apenas uma frase; Produzir textos narrativos, a partir de uma dada situação, que apresentam ausência ou inadequação dos elementos formais (segmentação, pontuação, ortografia, concordância verbal e concordância nominal) e da textualidade (coesão e coerência), evidenciando ainda um distanciamento da norma padrão da língua.
<b>Nível 3</b> <b>Maior que 500 até 580 pontos</b>	Escrever textos narrativos com mais de uma frase, a partir de uma situação dada; Produzir textos narrativos com poucas inadequações relativas à segmentação, concordância verbal e concordância nominal, embora com algum comprometimento dos elementos formais e da textualidade, evidenciando uma aproximação à norma padrão da língua.
<b>Nível 4</b> <b>Maior que 580 pontos</b>	Produzir textos narrativos, a partir de uma situação dada, atendendo adequadamente ao uso de elementos da textualidade, evidenciando o atendimento à norma padrão da língua.

Quadro 17: Matriz de referência de Escrita ANA – 2013; MEC/INEP

**Produção de textos escritos**

	<b>Ano 1</b>	<b>Ano 2</b>	<b>Ano 3</b>
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Quadro 18: Quadro de direito de aprendizagem em Produção de textos escritos – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2012

## Análise linguística:

## discursividade, textualidade e normatividade

	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Quadro 19: Quadro de direito de aprendizagem em Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – 2012

Em escrita, encontramos habilidades referentes à escrita ortográfica de palavras simples e à escrita de palavras complexas, no nível 1; no nível 2, a escrita ortográfica de palavras complexas, de frases e produção de textos ainda que com problemas ortográficos e de textualidade; o nível 3 abrange a escrita de texto narrativo, já com poucas inadequações de concordância e segmentação, mas ainda com problemas de textualidade; e, por fim, o nível 4, a escrita de textos narrativos com uso adequado de recursos textuais e aproximação da norma padrão da língua.

Tomaremos como referência os quadros de direitos de aprendizagem da produção de textos escritos e da análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade para tecer as relações com as capacidades elencadas na matriz. E, adotaremos a mesma conduta de numerar os direitos nos quadros.

O nível 1 abrange os direitos do quadro de análise linguística: conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (direito 7); conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (direito 8). No nível 2, os alunos devem ser capazes de: conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupo de letras e seu valor sonoro (direito 8); e, os relacionados ao quadro de produção de textos: produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades (direito 4). Já, o nível 3 compreende os seguintes direitos: analisar a adequação de um texto aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina (direito 1); reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção (direito 3); usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal (direito 6); pontuar o texto (13); e com relação à produção de texto: produzir texto de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades (direito 4); organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos (direito 6); pontuar o texto, favorecendo a compreensão do leitor (direito 7). O último nível abrange todos os direitos anteriores e mais conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão (direito 4); conhecer e usar palavras ou expressões que retomem coesivamente o que já foi escrito (direito 5) e gerar e organizar conteúdo textual, estruturando períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos (direito 5).

A partir dessa breve relação estabelecida entre os direitos de aprendizagem que vêm sendo estudados e incorporados pelos docentes alfabetizadores em seu trabalho de sala de aula e as matrizes de Língua Portuguesa – Leitura e Escrita, percebe-se que apenas habilidades e capacidades básicas e mínimas foram aferidas nesta 1ª edição da Ana, muito aquém daquilo que vem sendo elencado como direito de aprendizagem para os alunos do 1º ao 3º ano.

Talvez isso se deva ao fato de as capacidades elencadas nas matrizes serem aquelas possíveis de serem aferidas através de avaliações padronizadas como a ANA, com questões de múltipla escolha (Leitura e Matemática) e, questões abertas, para aferir desempenho em Escrita. Com isso, surge a preocupação, também destacada por Micarello (2015), sobre a possibilidade de estreitamento do currículo dos anos iniciais, caso essas matrizes sejam tomadas, exclusivamente, como referência para o trabalho no ciclo inicial de alfabetização, uma vez que apresentam capacidades e habilidades básicas dos eixos de Leitura, Escrita e Matemática, e desconsideram tantas outras necessárias ao pleno desenvolvimento do educando. A autora destaca que

Por essa razão, as matrizes não podem ser tomadas como o currículo, sendo este um dos perigos a serem evitados quando se trata de avaliações em larga escala. Outras tantas habilidades que não estão descritas nas matrizes, mas que concorrem para o desenvolvimento daquelas que ali estão, devem ser trabalhadas pelos docentes em seu cotidiano com os estudantes. (MICARELLO, 2015, p. 75)

Passaremos a apresentar e discutir os dados das escolas municipais de Matias Barbosa, obtidos na ANA em 2013. Para facilitar a obtenção de uma visão geral das escolas<sup>27</sup>, optamos por elaborar uma tabela (Tabela 3) para apresentar o percentual em cada escola dos alunos nos diferentes níveis de proficiência em Leitura, Escrita e Matemática, bem como as médias do Município e do Estado. Fizeram a avaliação cento e setenta e cinco alunos. Uma das escolas participantes desta pesquisa, no entanto, não teve seu resultado divulgado, mesmo constando no Censo Escolar 2013, por apresentar menos de dez alunos matriculados no ano de referência para a avaliação.<sup>28</sup>

---

<sup>27</sup> Como os dados da ANA ainda não foram divulgados ao público, estando disponíveis apenas para as secretarias de educação, optamos por apresentá-los sem identificar nominalmente as escolas a que estão relacionados.

<sup>28</sup> Determinadas escola não tiveram seus resultados divulgados, mesmo constando do Censo Escolar 2013, por se enquadrarem em algum dos seguintes casos: 1 -Escola com menos de 10 alunos presentes na avaliação; 2 -Escola com menos de 50% de alunos presentes na avaliação; 3 - Escola com menos de quatro respondentes válidos no teste; 4 -Escola somente com turmas multisseriadas; 5 -Escola com erro manifesto de aplicação, ou seja, escola em que todos os alunos tenham respondido a caderno único ou apenas a dois tipos de cadernos de prova; 6 -Escola com proficiência em escrita, mas sem proficiência na prova objetiva de Língua Portuguesa. (NOTA EXPLICATIVA – ANA 2013 – MEC/INEP)

<b>Proficiência em Leitura</b>	<b>Nível 1 Desempenho até 425 pontos</b>	<b>Nível 2 Desempenho maior que 425 até 525 pontos</b>	<b>Nível 3 Desempenho maior que 525 até 625 pontos</b>	<b>Nível 4 Desempenho maior que 625 pontos</b>
<b>Total Estado</b>	11,73%	26,93%	41,89%	19,46%
<b>Total Município</b>	19,59%	35,2%	33,25%	11,96%
<b>Escola 1</b>	16,15%	41,47%	25,94%	16,44%
<b>Escola 2</b>	25,20%	33,53%	34,19%	6,35%
<b>Escola 3</b>	25%	16,67%	41,67%	16,67%
<b>Escola 4</b>	16,09%	38,65%	32,33%	12,93%

Tabela 3: Resultados das escolas municipais de Matias Barbosa por nível de proficiência – Leitura – ANA, 2013 – MEC/INEP

Fonte: Departamento Municipal de Educação Matias Barbosa

Sobre o desempenho em Leitura podemos constatar que, com exceção da Escola 3 em que a maioria dos alunos se concentra nos níveis mais altos da escala de proficiência em leitura, nas Escolas 1, 2 e 4, mais da metade dos alunos encontra-se nos níveis 2 e 3. Nestes níveis, os alunos são capazes de identificar a finalidade de textos lidos, localizar informações explícitas em textos, bem como inferir sentido com base em textos verbais e não verbais, muito comuns em tirinhas e histórias em quadrinhos. No entanto, não são capazes de estabelecer relação de sentido em texto verbais, ou de perceber os elementos textuais coesivos de marcação temporal ou de diálogos entre personagens. Essa predominância de alunos nos níveis 2 e 3 também pode ser observada em relação ao conjunto de escolas do estado de Minas Gerais.

Com relação à Escrita, na tabela 4, podemos perceber que ainda é alto o percentual de alunos situado no nível 1 de desempenho da escala de escrita, principalmente nas Escolas 3 e 4. Isto significa que quarenta dos cento e setenta e cinco alunos das escolas pesquisadas que participaram da ANA são capazes apenas de escrever, com autonomia, ao final do 3º ano, palavras compostas por sílabas simples (consoante + vogal). Nos níveis 3 e 4, encontramos mais da metade dos alunos dessas escolas, o que representa cento e dois alunos que possuem as habilidades de escrita mais avançadas. Como se trata de habilidades básicas de alunos no terceiro ano escolar e que não cobrem todas as aprendizagens previstas seja na matriz de referência da ANA, seja nesse ano escolar, podemos dizer que, ainda, estamos longe de

alcançar uma prática educativa voltada para alfabetização capaz de inserir os alunos em práticas leitoras e escritoras.

Proficiência em Escrita	Nível 1 Desempenho até 400 pontos	Nível 2 Desempenho maior que 400 até 500 pontos	Nível 3 Desempenho maior que 500 até 580 pontos	Nível 4 Desempenho maior que 580 pontos
<b>Total Estado</b>	10,61%	24,16%	20%	43,62%
<b>Total Município</b>	23,28%	11,39%	35,54%	26,40%
<b>Escola 1</b>	23,28%	14,2%	35,12%	22,33%
<b>Escola 2</b>	18,51%	11,70%	35,92%	31,35%
<b>Escola 3</b>	31,25%	12,50%	18,75%	37,50%
<b>Escola 4</b>	31,90%	6,03%	38,92%	17,12%

Tabela 4: Resultados das escolas municipais de Matias Barbosa por nível de proficiência – Escrita – ANA, 2013 – MEC/INEP

Fonte: Departamento Municipal de Educação Matias Barbosa

Sobre Matemática, apresentaremos, no quadro 20, a matriz de referência das capacidades e, na tabela 5, os resultados das escolas municipais nesta área.

#### MATEMÁTICA

<b>Nível 1: Até 425 pontos</b>	Reconhecer representação de figura geométrica plana ou espacial em objetos de uso cotidiano; maior frequência em gráfico de colunas; planificação de figura geométrica espacial (paralelepípedo); horas e minutos em relógio digital. Associar objeto de uso cotidiano à representação de figura geométrica espacial. Contar objetos dispostos em forma organizada ou não. Comparar medidas de comprimento em objetos do cotidiano.
<b>Nível 2: Maior que 425 até 525 pontos</b>	Reconhecer nomenclatura de figura geométrica plana; valor monetário de cédula; figura geométrica plana em uma composição com várias outras. Associar a escrita por extenso de números naturais com até três algarismos à sua representação simbólica; valor monetário de uma cédula a um agrupamento de moedas e cédulas; Completar sequência numérica crescente de números naturais não consecutivos. Comparar números naturais com até três algarismos não ordenados. Estimar uma medida entre dois números naturais com dois algarismos. Resolver problema de adição sem reagrupamento.
<b>Nível 3: Maior que 525 até 575 pontos</b>	Reconhecer frequências iguais em gráfico de colunas; composição de números naturais com até três algarismos, apresentada por extenso. Completar sequência numérica decrescente de números naturais não consecutivos. Calcular adição de duas parcelas com reagrupamento. Associar valor monetário de um conjunto de moedas ao valor de uma cédula; a representação simbólica de números naturais com até três algarismos à sua escrita por extenso. Resolver problema de subtração, com números naturais de até dois algarismos, com ideia de comparar e retirar e problema de divisão com ideia de repartir.
<b>Nível 4: Maior que 575 pontos</b>	Reconhecer composição e decomposição aditiva de números naturais com até três algarismos; medidas de tempo em relógios analógicos; informações em gráfico de barras. Calcular subtração de números naturais com até três algarismos com reagrupamento. Associar medidas de tempo entre relógio analógico e digital. Resolver problema de subtração como operação inversa da adição com números naturais; problemas com a ideia de comparar números naturais de até três algarismos; problema de multiplicação com a ideia de proporcionalidade; problema de multiplicação com a ideia de combinação; problema de divisão com ideia de proporcionalidade e problema que envolve medidas de tempo (dias de semanas).

Quadro 20: Níveis de proficiência em Matemática – ANA, 2013, MEC/IMEP

Proficiência em Matemática	Nível 1 Desempenho até 425 pontos	Nível 2 Desempenho maior que 425 até 525 pontos	Nível 3 Desempenho maior que 525 até 575 pontos	Nível 4 Desempenho maior que 575 pontos
<b>Total Estado</b>	12,32%	28,23%	21,99%	37,46%
<b>Total Município</b>	19,16%	40,25%	28,03%	12,56%
<b>Escola 1</b>	12,62%	48,54%	32,23%	6,61%
<b>Escola 2</b>	29,29%	31,67%	26,03%	13,02%
<b>Escola 3</b>	8,33%	33,33%	16,67%	41,67%
<b>Escola 4</b>	19,31%	48,36%	25,86%	6,47%

Tabela 5: Resultados das escolas municipais de Matias Barbosa por nível de proficiência – Matemática – ANA, 2013 – MEC/INEP

Fonte: Departamento Municipal de Educação Matias Barbosa

No geral, os resultados das escolas municipais foram piores em Matemática. Apenas a Escola 3 tem um percentual significativo de alunos no nível 4 da escala, o que significa que eles possuem habilidades necessárias para lidar com as quatro operações matemáticas. Em que pese esse bom resultado da Escola 3, ela também tem um percentual considerável de alunos (33,33%) concentrados no nível 2 e 1 da escala de Matemática. Nas quatro escolas para as quais temos resultados da ANA, quase 60% dos alunos encontram-se nos níveis 1 e 2 da escala. Nesses níveis, eles são capazes apenas de completar sequências numéricas, comparar números naturais de até três algarismos, nomear figuras geométricas planas e resolver problemas de adição sem reagrupamento. Trata-se de conhecimentos importantes, mas que já deveriam estar consolidados entre alunos do terceiro ano do ensino fundamental.

Sobre os indicadores contextuais, a média dos alunos atendidos nas escolas 1 e 3 encontram-se situados no Grupo 5 da escala construída de nível socioeconômico da ANA. Com base nas respostas dos questionários aplicados, de forma complementar aos testes de desempenho, o Grupo 5 caracteriza os alunos que

[...]de modo geral, indicaram que há em sua casa um quantitativo maior de bens elementares; bens complementares, como videocassete ou DVD, máquina de lavar roupas e computador (com ou sem internet); bens suplementares, como freezer, um telefone fixo, um carro, além de uma TV por assinatura e um aspirador de pó; não contratam empregada mensalista; a renda familiar mensal é maior, pois está entre 2 e 12 salários mínimos; e seu pai e sua mãe (ou responsáveis) completaram o ensino

fundamental, podem ter concluído ou não o ensino médio, mas não completaram a faculdade. (NOTA TÉCNICA INSE – ANA – 2013; p. 9; MEC/INEP)

Já nas escolas 2 e 4, o indicador de nível socioeconômico, para a média de alunos, está enquadrado no Grupo 4. Esse grupo do grupo subsequente já apontado, pela diminuição da renda familiar que para até dois salários mínimos ao invés de doze.

Uma vez que o nível máximo da escala chega ao Grupo 7, significa dizer que as escolas de Matias Barbosa atendem, em média, alunos que possuem pais ou responsáveis com até o ensino fundamental de escolaridade concluídos, e que possuem bens considerados elementares, complementares e suplementares. O MEC/INEP elencou os objetivos de se articular esse indicador aos testes de desempenho

O objetivo é contextualizar o desempenho das escolas nas avaliações e exames realizados pelo Inep, bem como o seu esforço na realização do trabalho educativo, pois os processos de ensino e de aprendizagem, em sociedades que apresentam desigualdades sociais, são condicionados, em parte, pelas posições dos públicos atendidos na hierarquia social, explicitadas por seu padrão de vida. (NOTA TÉCNICA INSE – ANA – 2013; p. 14; MEC/INEP)

Corroborando neste sentido, Micarello (2015, p.76) afirma que a “ANA produz informações sobre os produtos da alfabetização, e não sobre os processos que levam a essa alfabetização”. Esses percursos devem ser monitorados pelos docentes através de outros meios internos à escola e ao trabalho em sala de aula.

Também foi elencada como indicador a formação dos docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental que lecionam Língua Portuguesa e Matemática, observando se os professores possuem Pedagogia, Normal superior, Licenciatura em Letras ou em Matemática. Em todas as escolas de Matias Barbosa o percentual de formação atingiu 100%, indicando que todos os professores possuem formação superior.

Assim, para analisar os resultados da ANA 2013 é importante verificar os testes de desempenho e correlacioná-los com os dados de docência e nível socioeconômico do indicador contextual.

Outra avaliação ligada à alfabetização, que pode ser utilizada pelos professores para esse monitoramento interno, é a Provinha Brasil, aplicada em alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, no início e ao final do ano letivo. Como não é uma avaliação externa, pode ser um instrumento que oferece aos

professores e gestores escolares um diagnóstico imediato do processo de aprendizagem e desenvolvimento da alfabetização dos alunos. É corrigida pelos professores da própria escola e permite um acompanhamento longitudinal da trajetória do aluno, em dois momentos distintos do ano letivo. Desse modo, visa monitorar a alfabetização nas escolas públicas do país por meio de avaliação diagnóstica do nível de desempenho dos alunos (ESTEBAN, 2009, p.574). Por não gerar índices que reflitam a situação de todo o sistema de ensino, não serve para instrumentalizar políticas públicas. Os resultados são de uso interno de cada unidade escolar.

Segundo Barroso (2006, p. 13), o conceito de regulação pode ser utilizado para descrever dois tipos diferenciados de fenômeno, mas interdependentes: “os modos como são produzidas e aplicadas as regras que orientam a ação dos atores; os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam”.

Isso nos remete para o aspecto mais centralizador das iniciativas de política educacional dos últimos tempos: os processos de avaliação em larga escala. Essa centralização manifesta-se pelo estabelecimento de exames ou avaliações em todos os níveis do sistema educacional

Em âmbito federal, registram-se iniciativas tais como: o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), ampliado com a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e no ensino superior, o Exame Nacional de Cursos (ENC), conhecido como “Provão”, voltado para os cursos de graduação, substituído pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), além da avaliação da pós-graduação, que é realizada desde 1976. (OLIVEIRA E SOUZA, 2010, p. 30)

Embora com metodologias e objetivos distintos, eles pretendem ser o instrumento que propicia, aos níveis decisórios da gestão do sistema, capacidade de “indução” de políticas e controle dos segmentos avaliados.

O discurso oficial, apoiado na necessidade de melhorar a qualidade da educação, propõe a avaliação fundamentalmente como um mecanismo de controle, direcionado à mensuração do desempenho dos estudantes por meio de exames em larga escala. A busca de uma medida objetiva, capaz de expressar de modo claro e neutro o nível de desempenho, orienta a formulação de procedimentos cujas preocupações são eminentemente técnicas. A mensuração aliada ao estabelecimento de metas sustenta processos de avaliação mais vinculados à gestão educacional do que à aprendizagem infantil. (ESTEBAN, 2012, p. 576)

Por meio da instituição das avaliações, o Governo Federal passa a exercer função estratégica na coordenação das políticas, induzindo e

controlando programas e ações. Essa difusão de uma cultura avaliativa baseia-se na expectativa de que a realização das avaliações e simples divulgação dos resultados das mesmas, por escolas e sistemas, induza à melhoria de qualidade, tanto por meio de iniciativas autônomas dos próprios sistemas e escolas quanto como resultado de uma maior pressão da comunidade escolar. Oliveira e Souza (2010) destacam a divulgação dos resultados dos processos avaliativos como parâmetros para tomada de decisões de gestão dos sistemas de ensino.

Como exemplo temos a utilização do Ideb para o estabelecimento e controle de metas a serem cumpridas por estados e municípios. Associam-se a estes, consequências como adicionais (bônus) a professores, vinculando-se incentivos aos resultados de avaliação de desempenho de alunos e/ou de professores. (OLIVEIRA E SOUZA, 2010, p. 30-31)

Dentro das ações de monitoramento e acompanhamento dos desempenhos dos alunos do ciclo de alfabetização, além da ANA, há a previsão de criação de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, para proporcionar aos docentes e gestores o monitoramento da aprendizagem de cada aluno de sua turma, com possíveis replanejamentos para permitir os ajustes necessários que garantam que todos os alunos estejam alfabetizados no final do 3º ano do Ensino Fundamental.

O MEC pretende disponibilizar um sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil, bem como produzir análises de forma amostral, após a aplicação do teste ao final do 2º ano. A nosso ver, tal ferramenta será interessante para os Municípios, garantindo que a informação gerada seja oportuna e confiável, e de fato capaz de orientar as ações locais. (GOMES, 2013, p. 8)

A articulação entre avaliação, resultados e regulação dos sistemas demanda profunda reflexão e amplo debate sobre o que se considera qualidade da educação, pois o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares.

Não analisaremos os resultados da Prova Brasil, ainda que ela seja a avaliação que integra o Ideb, devido à etapa escolar privilegiada nesta tese ser a alfabetização e já termos analisado a avaliação para esse nível de ensino. Em seguida pretendemos explorar algumas ressonâncias da avaliação em

programas de ação educacionais, focalizando especialmente o estado de Minas Gerais.

A organização escolar a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos nos leva a afirmar que dificilmente se possa falar hoje em repetência no ciclo inicial de alfabetização, pois na maioria dos estados e municípios a política implantada pelo regime de ciclos garante a promoção continuada dos alunos dentro dos primeiros anos de escolaridade. Segundo essas diretrizes a partir de 2010, pela Resolução nº 7, do Conselho Nacional de Educação os três primeiros anos do Ensino Fundamental, o ciclo inicial, deve ser considerado como um bloco pedagógico, não permitindo reprovações nesses anos iniciais de alfabetização

Art. 30 Os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar:

I - a alfabetização e o letramento;

II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;

III - a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro.

§ 1º Mesmo quando o sistema de ensino ou a escola, no uso de sua autonomia, fizerem opção pelo regime seriado, será necessário considerar os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção, voltado para ampliar a todos os alunos as oportunidades de sistematização e aprofundamento das aprendizagens básicas, imprescindíveis para o prosseguimento dos estudos. (CNE/CEB, 2010, RES. nº 7, art. 30, grifo nosso)

Entretanto, ainda assim encontramos um quadro perverso, que é mostrado pelas avaliações oficiais, de não aprendizagem ou aprendizagem insuficiente em Linguagem (ênfase em leitura) e Matemática (ênfase em resolução de problemas). Se pensarmos que as avaliações oficiais (Provinha Brasil, Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, em nível nacional, e PROALFA, em nível do Estado de Minas Gerais) mensuram apenas conhecimentos básicos em Língua Portuguesa e Matemática e os resultados não são favoráveis para a maioria dos alunos, pode-se conjecturar sobre a real situação da aprendizagem dessas crianças.

Algumas medidas têm sido efetivadas tanto no âmbito nacional, como no âmbito das diferentes secretarias de educação, para tentar superar os problemas relacionados ao aprendizado da leitura e escrita, tais como: a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos como forma de garantir que os alunos da

rede pública de ensino iniciem o processo formal de alfabetização aos seis anos de idade; a definição dos três primeiros anos do Ensino Fundamental como o período destinado à alfabetização (PNE 2014/2024) e o investimento na formação continuada de professores.

### **3.6. Políticas públicas para Educação em Minas Gerais**

Acabamos de descrever e analisar a avaliação da alfabetização, que passou a compor o SAEB, como ação dentro do Pacto Nacional, buscando monitorar os índices de aprendizagem dos alunos ao final do ciclo inicial em todo o país. Esses investimentos, com base no regime de colaboração entre as esferas governamentais, atingem Estados e Municípios, que por intermédio do PAR, celebram termos de compromisso e recebem ajuda financeira e/ou técnica para alcançarem as metas e objetivos dos planejamentos elaborados dentro do PDE.

O Estado de Minas Gerais integra o regime de colaboração e se beneficia das iniciativas propostas em nível federal, mas também propõe ações e programas próprios visando à melhoria da qualidade da educação de sua rede pública de ensino. Para entendermos as iniciativas que estão sendo implantadas atualmente nas redes estadual e municipais que integram o sistema estadual de ensino, abordaremos brevemente pontos importantes da trajetória dessas iniciativas governamentais, que fazem com que o Estado de Minas Gerais seja pioneiro em muitas políticas educacionais, posteriormente adotadas para todo o país.

Já em 1996, a LDB sinalizou para um Ensino Fundamental obrigatório de nove anos, a iniciar-se aos seis anos de idade. Este se tornou meta da educação com a aprovação do PNE (2001 -2011). No ano de 2003, antecipando-se aos demais estados da federação, Minas Gerais, pelo Decreto 43.506 ampliou a duração do Ensino Fundamental para nove anos, a partir do ano de 2004.

A Resolução 430/03 da Secretaria Estadual de Educação – SEE/MG regulamenta tal proposição e resolve:

Art. 1º - O ingresso no Ensino Fundamental de nove anos de duração, na rede estadual de ensino de Minas Gerais, com matrícula a partir dos 6 anos de idade,

ocorrerá no ano de 2004, nas escolas que oferecem as séries iniciais deste nível de ensino.

Art. 2º - As séries iniciais do Ensino Fundamental de nove anos serão organizadas de modo a constituírem dois ciclos de estudos:

I - Ciclo Inicial de Alfabetização com duração de três anos;

II - Ciclo Complementar de Alfabetização com duração de dois anos.

Parágrafo único: A Secretaria de Estado de Educação fixará, em instrução Normativa, as diretrizes gerais relativas ao currículo e às orientações metodológicas que deverão ser observadas na organização, funcionamento e avaliação dos ciclos de alfabetização. (SEE/MG, p. 9).

Com essa medida, o Estado de Minas Gerais não só antecipou para seis anos de idade a entrada das crianças no Ensino Fundamental, como também instituiu (ou retomou), o regime de ciclos<sup>29</sup> como forma de organização do tempo escolar nos anos iniciais do EF, em detrimento do regime seriado.

Essa organização do ensino em ciclos, acompanhada da progressão continuada da aprendizagem entre os anos do ciclo, já tinha sido pensada no estado em 1997, embora tal iniciativa não tenha logrado o êxito esperado por inúmeros fatores. Silva e Davis (1993) salientam que as medidas tomadas pela SEE/MG, como treinamentos e seminários para a equipe escolar, não foram suficientes para que professores e gestores compreendessem a proposta dos ciclos. Sem condições satisfatórias de implantação, a instituição do ciclo e da progressão continuada gerou resistência por parte de toda a escola, inclusive dos pais, que acreditavam que seus filhos não estavam aprendendo da forma adequada. Diante dessa situação a SEE/MG decidiu flexibilizar essa proposta como esclarecem Barreto e Mitrulis (2001, p.123):

O estado de Minas Gerais, que adotara para a sua rede o regime de ciclos entre 1995 e 1998, opta, na gestão política que se segue, pela flexibilização da medida, remetendo às unidades escolares a decisão de manter ou não os ciclos, apoiada em seus conselhos de escola e nas diretrizes do projeto pedagógico de cada uma.

No período entre 2003 e 2010, o governo mineiro implementa um amplo programa de reforma do aparelho estatal - Choque de Gestão<sup>30</sup>, que influenciou

---

<sup>29</sup>Os ciclos compreendem períodos de escolarização que ultrapassam as séries anuais, organizados em blocos cuja duração varia, podendo atingir até a totalidade de anos prevista para um determinado nível de ensino. Eles representam uma tentativa de superar a excessiva fragmentação do currículo que decorre do regime seriado durante o processo de escolarização. A ordenação do tempo escolar se faz em torno de unidades maiores e mais flexíveis, de forma a favorecer o trabalho com clientelas de diferentes procedências e estilos de aprendizagem, procurando assegurar que o professor e a escola não percam de vista as exigências de educação postas para o período. (BARRETO E MITRULIS, 2001, p. 103)

<sup>30</sup>Em 2003, Minas Gerais apresentava um quadro de déficit orçamento e problemas de gestão de recursos financeiros e humanos. A administração que assumiu o Estado nessa época vislumbrou a necessidade de introduzir novos mecanismos de gestão no aparelho estatal e um conjunto de

a estrutura do Ensino Fundamental nas redes públicas de ensino, possibilitando a retomada do regime de ciclo nos anos iniciais e a ampliação para nove anos de escolaridade, iniciando-se aos seis anos de idade. Assim, ao aumentar um ano na escolarização inicial, a organização dos cinco primeiros anos passou a ser em regime de ciclo, considerando-se como fase introdutória o ano acrescido pela legislação, destinada aos alunos de seis anos. Essa medida teve a simpatia da população:

O aumento do tempo de ensino obrigatório foi uma decisão governamental que angariou simpatias da população, sobretudo das famílias imediatamente envolvidas, gerando adesões e expressões de defesa, bem como argumentações favoráveis. Ao agregar o denominado terceiro período da pré-escola no Ensino Fundamental, foi divulgado ser Minas Gerais o primeiro estado brasileiro a assumir tal medida na sua rede de ensino. (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 777)

Santos e Vieira (2006), em seu estudo, demonstram que a ampliação do Ensino Fundamental no estado de Minas Gerais ocorrida em 2004 teve a intenção manifesta de

[...] repensar a cultura pedagógica da alfabetização no Ensino Fundamental e reverter resultados negativos evidenciados nas avaliações do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação básica (Saeb). (SANTOS e VIEIRA, 2006, p. 776).

Com a preocupação de não incorrer nos mesmos erros que dificultaram o trabalho com ciclos nas escolas na década de 90, o governo mineiro produziu diretrizes gerais direcionadas ao trabalho pedagógico na área de alfabetização e letramento, para os três primeiros anos do Ensino Fundamental de nove anos. Para isso, em parceria com Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE/UFMG, distribuiu cinco cadernos<sup>31</sup> de orientações na área de

---

medidas de rápido impacto para modificar, de uma vez, o padrão de comportamento da Administração estadual. Seria necessário um “choque de gestão” nas estruturas administrativas que possibilitasse racionalizar gastos, além de monitorar e avaliar mais eficazmente as ações e resultados das intervenções governamentais. (TRIPODI, 2014, p. 78)

<sup>31</sup>A coleção *Orientações para a Organização do Ciclo Inicial de Alfabetização* é composta por cinco cadernos. O Caderno 1, *Ciclo Inicial de Alfabetização*, explica as razões que orientam essa nova forma de organização do Ensino Fundamental, dando ênfase ao processo de alfabetização e letramento. O Caderno 2, *Alfabetizando*, caracteriza-se por uma proposta curricular distribuída ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização, definindo importantes capacidades e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos. O Caderno 3, *Preparando a escola e a sala de aula*, apresenta questões relativas às ações envolvidas no planejamento individual e coletivo. O Caderno 4, *Acompanhando e avaliando*, discute a avaliação dos alunos e da escola, oferecendo subsídios para avaliar e monitorar o processo de ensino e aprendizagem. O Caderno 5 foi elaborado e divulgado em de 2005. A coleção foi produzida para auxiliar os professores na implementação da Reforma do Ensino Fundamental.

alfabetização e letramento para auxiliar os professores do Ciclo da Alfabetização.

Também foram definidas, a partir da Resolução 1.086/08, as capacidades de aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática para esse ciclo, oferecendo subsídios para que professores, coordenadores e gestores se apropriassem das novas formas de organização do Ensino Fundamental e se sentissem seguros no trabalho com os alunos.

Em consonância com o Governo Federal, o Estado de Minas Gerais vem implantando programas pedagógicos em nível estadual e municipal, além de criar um sistema próprio de avaliação em larga escala, denominado hoje, Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública – SIMAVE.

Reestruturado em 2000, o SIMAVE, em parceria com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação - CAEd, da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF, reafirmou seu propósito “de um conhecimento mais exaustivo da realidade educacional de Minas Gerais” (GREMAUD *et al*, 2009, p.45). É composto por três programas de avaliação em larga escala: o Programa de Avaliação da Rede Pública da Educação Básica – PROEB (2000), o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE (2005) e o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA (2006). O PROEB avalia em Língua Portuguesa e Matemática, os alunos do 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio, anualmente e de forma censitária: “seu foco é a unidade escolar, e não cada aluno, individualmente” (GREMAUD *et al*, 2009 p.47). O PAAE, avalia os alunos do 1º ano do Ensino Médio, em todas as disciplinas (exceto Educação Física, Filosofia e Sociologia), de forma censitária, no início, meio e final do ano letivo. Já o PROALFA avalia, de forma censitária, todos os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental e, de forma amostral, os alunos do 2º e 4º ano. Participam, ainda de forma censitária, os alunos que, na avaliação do ano anterior, apresentaram baixo desempenho em relação à sua proficiência média.

Uma vez que se tornava necessário acompanhar a trajetória das crianças que ingressaram a partir de 2004, aos seis anos no Ensino Fundamental, o PROALFA, em 2006, passou a fornecer subsídios importantes para a implementação de políticas públicas voltadas para a melhoria do desempenho dos alunos dos anos iniciais, já que seus resultados mostravam que apenas 49%

dos alunos do 3º ano do Ciclo de Alfabetização se encontravam no nível recomendável das habilidades de leitura e escrita.

Buscando reverter esse quadro de alunos com desempenho insuficiente ao final do 3º ano do Ciclo de Alfabetização, a SEE/MG apresentou, em 2007, o Programa de Intervenção Pedagógica/Alfabetização no Tempo Certo – PIP/ATC, que tem por lema: “Toda criança lendo e escrevendo até os oito anos” (MINAS GERAIS, 2008, p.9), e faz parte de um conjunto de ações no mesmo sentido.

Os resultados educacionais do Proalfa 2006 apresentavam um número expressivo de alunos com baixo desempenho. A necessidade de reverter tais resultados fez com que fosse definida uma importante política pública, em 2007, que foi o PIP, tornando-se como prioritária a alfabetização até aos 8 anos de idade. Esse programa visava [...] melhorar a aprendizagem dos alunos e reduzir a repetência nos anos iniciais, o que tem contribuído para a melhoria dos resultados educacionais de Minas Gerais. (SIMÕES, 2012, p. 18-19)

Entre 2007 e 2010, foram estruturadas várias ações para elevar o padrão da alfabetização na rede pública estadual: realização de fóruns, treinamentos e congressos de alfabetizadores; definição de metas por escola e metas regionais a serem alcançadas nas avaliações externas; assinatura pelos gestores escolares, superintendentes das SRE's e representantes do colegiado da escola do “Termo de Pactuação de Metas”; envio de materiais didático pedagógicos para as escolas (Guia do Professor Alfabetizador, Livro didático Cantalelê, Guia do Especialista e do Diretor, Caderno de Boas Práticas); acompanhamento de analista e equipe técnica das SRE's de escolas com número expressivo de alunos com baixo desempenho; implantação do Dia D nas escolas para discussão e divulgação dos resultados das avaliações externas junto à comunidade e elaboração do PIP local; etc.

Desde 2008, o PIP se configura como prioridade e conta com grande investimento da SEE/MG. Apesar dessa concentração de esforços, os resultados do PROALFA 2012, ainda apontaram para a existência de 12,7% de alunos da rede estadual e 26,4% das redes municipais que não se encontram no nível recomendado de leitura. Esse fato está ilustrado no Gráfico 4, apresentado a seguir, que mostra resultados dos alunos do 3º ano em 2011 e 2012, comparando as redes municipais de ensino com a rede estadual. Por meio de sua observação constatamos que houve um decréscimo no nível recomendado em ambas redes.

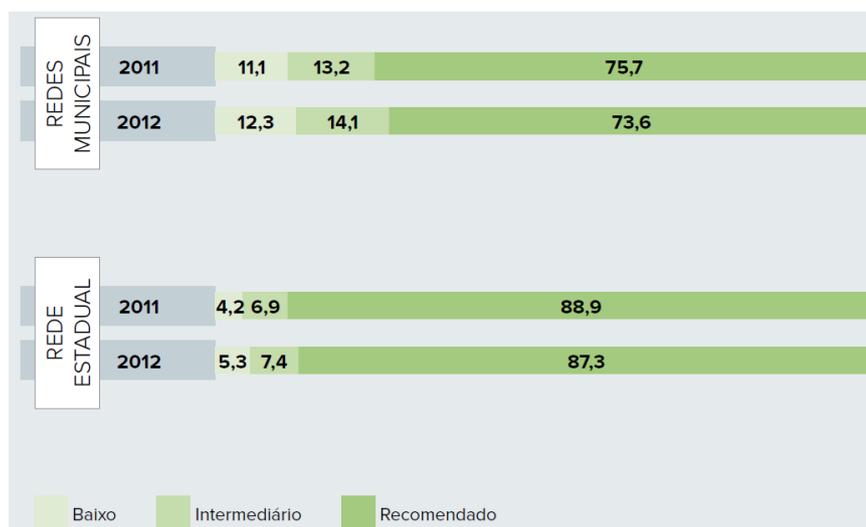


Gráfico 3: Percentual de desempenho dos alunos no 3º ano EF na Rede Estadual e nas Redes Municipais de Minas Gerais PROALFA (2011 e 2012).

Fonte: Caderno de Resultados PROALFA 2013.

No entanto, é preciso destacar que, se forem levados em conta os últimos sete anos transcorridos (2006 a 2012) desde a primeira avaliação do PROALFA, deve-se ressaltar que o desempenho em Língua Portuguesa dos alunos do 3º ano do Ciclo da Alfabetização da rede estadual de ensino praticamente dobrou. Nessa etapa educacional, em 2006, 48,6% dos alunos estavam no patamar considerado recomendado, sendo que, em 2012, esse índice passou para 87,3%. A proficiência média aumentou de 494 para 599. Esses comportamentos podem ser observados no Gráfico 4, a seguir:

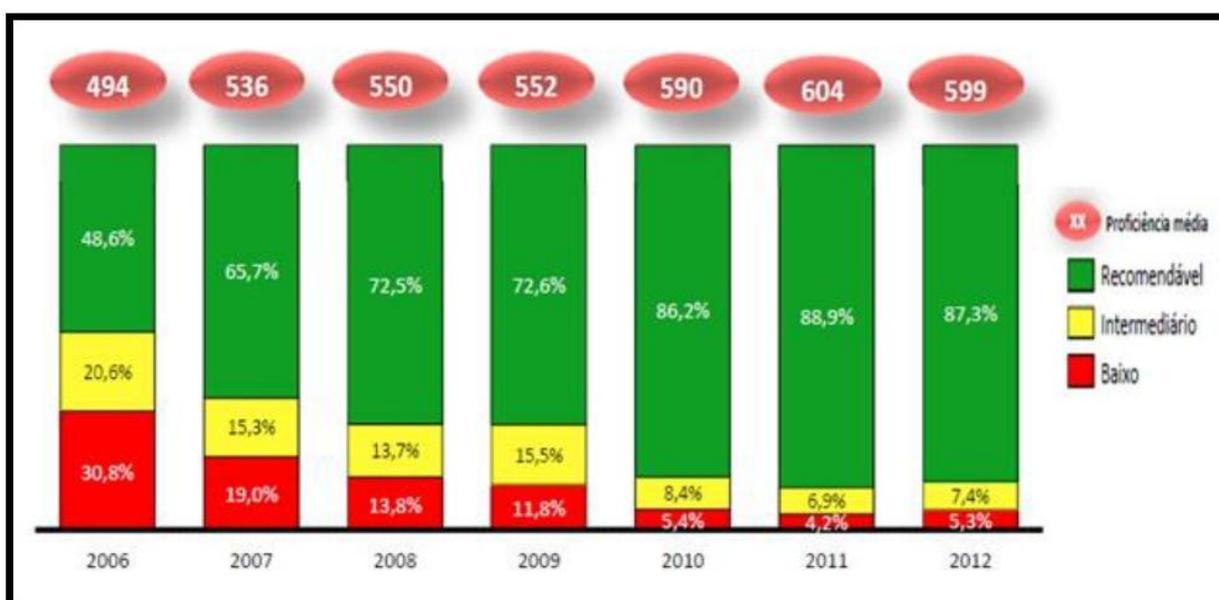


Gráfico 4: Evolução do resultado da rede estadual 2006-2012 - 3º ano EF - PROALFA

Fonte: Caderno de resultados PROALFA 2013

Partindo da constatação de que a rede pública municipal, integrante do sistema estadual de ensino, impacta negativamente os resultados gerais do Estado de Minas Gerais, a SEE/MG em 2013 expandiu, para os municípios que se encontravam na condição de baixo desempenho nas avaliações estaduais em larga escala, o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP, visando assegurar a eles os mesmos instrumentos que resultaram nos bons resultados obtidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental nas escolas estaduais. Assim, os municípios foram convidados, em 2013, a aderir ao PIP/ATC Municipal, adotando as metas para a evolução dos índices nas avaliações estaduais em larga escala. Com essa adesão, o Estado se compromete em estabelecer parceria com os municípios, no sentido de disponibilizar materiais pedagógicos, equipe para visitar e acompanhar as escolas consideradas estratégicas (com alto índice de alunos no baixo desempenho), além de viabilizar a formação continuada de professores e da equipe escolar no âmbito da Magistra (Escola das Escolas).

No cenário nacional, tomando por base o Ideb, o Estado de Minas Gerais apresentou, no 5º ano do Ensino Fundamental, um crescimento de 18,4%, passando de 4,9 em 2007 para 6,0 em 2011. Esse valor garantiu a Minas o maior índice, dentre os demais estados da federação, nos anos iniciais, e o fez ultrapassar a meta de 5,7 para o ano, alcançando, com uma década de antecedência, a meta final fixada para o ano de 2022.

O Gráfico 5 compara os resultados de Minas Gerais, do Sudeste e do Brasil. Sua observação permite constatar o que acabamos de afirmar, ou seja, no cenário nacional e da região sudeste, Minas Gerais tem apresentado os melhores resultados, considerando-se o conjunto dos estados brasileiros e dos que compõem a região sudeste.

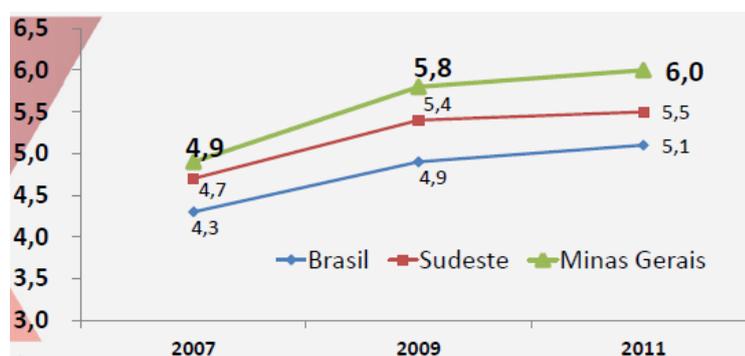


Gráfico 5: Evolução do Ideb na rede pública estadual mineira – 2007 a 2011.

Fonte: Cartilha de apresentação dos resultados da Rede Estadual de Ensino Básico de Minas Gerais, 2011.

Com relação à proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática, a rede estadual de Minas também ocupa uma situação confortável quando comparada às demais redes estaduais, ocupando a primeira posição no desempenho médio dos alunos ao final do 5º ano nessas áreas.

O Quadro 21 a seguir, ilustra essa relação.

Abrangência Geográfica	Prova Brasil/SAEB - 2011	
	Matemática	Língua Portuguesa
Brasil	210,78	191,50
Sudeste	217,61	196,20
Minas Gerais	227,53	206,07

Quadro 21: Desempenho médio dos alunos (2011) – Prova Brasil/SAEB 2011  
 Fonte: Cartilha de apresentação dos resultados da Rede Estadual de Ensino Básico de Minas Gerais, 2011

A observação do Quadro 21 permite constatar que, em Matemática, no ano de 2011, Minas está 17 pontos aproximadamente acima da média nacional e 10 pontos acima da média das escolas do Sudeste, enquanto em Língua Portuguesa, apesar de o índice de 206,07 ser menor do que em Matemática, ainda assim, é superior ao índice nacional e do sudeste.

Ao se comparar os resultados individuais do Ideb por estado, ainda assim, os resultados mineiros são melhores, estando à frente, não apenas dos demais estados da Região Sudeste, como de todos os demais estados brasileiros e do Distrito Federal. O Gráfico 6 mostra a média dos estados brasileiros e do Distrito Federal:

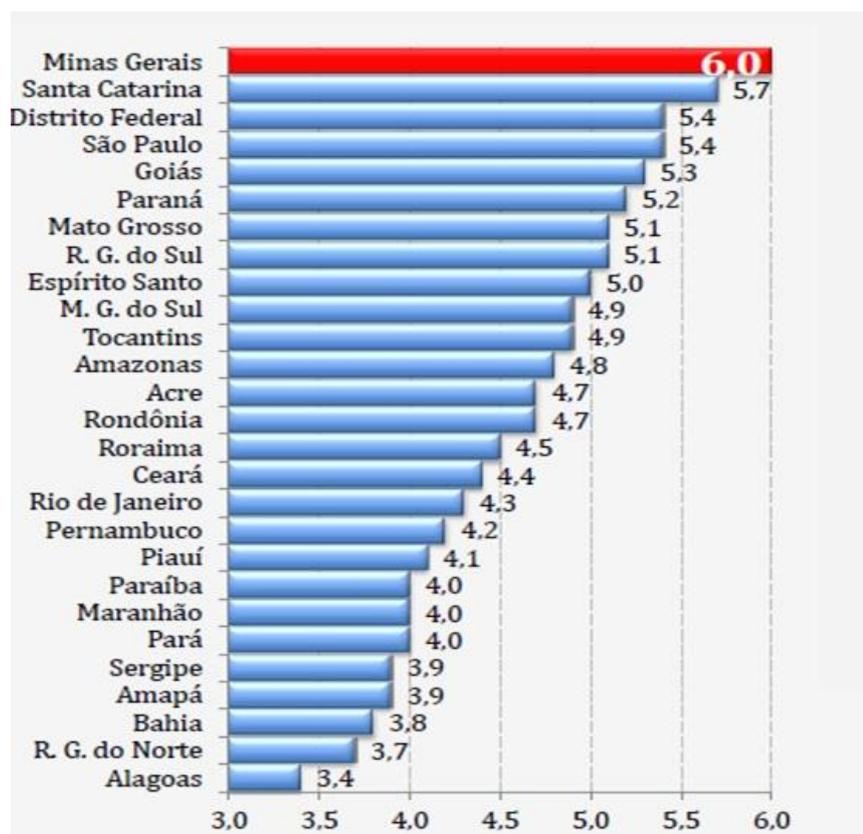


Gráfico 6: Resultados comparativos das redes estaduais de ensino nos estados da Federação – IDEB – 2011

Fonte: Cartilha de apresentação dos resultados da Rede Estadual de Ensino Básico de Minas Gerais, 2011

O Gráfico 6 ressalta o resultado de Minas Gerais, de 6,0 como o mais alto entre todos os estados. Esses dados podem estar refletindo, a médio e longo prazo, as práticas de intervenção e monitoramento adotadas pelo Estado nos anos iniciais. Mesmo desenvolvendo ações de avaliação, formação continuada de profissionais do magistério e Educação, e estabelecendo programa de intervenção pedagógica, o Estado de Minas Gerais aderiu, em 2013, ao Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa, que chega à rede estadual para ajudar no trabalho que já vem sendo feito dentro do âmbito do PIP/ATC. São programas que objetivam que as crianças aprendam a ler e escrever até os oito anos de idade, e oferecem formação continuada aos professores, bem como material didático e pedagógico para uso nas salas de aula.

A seguir apresentamos a Figura 2, ilustrativa desses Programas Pacto e PIP.



Figura 2: Esquema comparativo do PNAIC e PIP/ATC

Fonte: [http://www.undimemg.org.br/apresentacoes/Raquel\\_Elizabete\\_Secretaria\\_d\\_e\\_Estado\\_de\\_Educacao\\_e\\_o\\_Pacto\\_Nacional\\_pela\\_Alfabetizacao\\_na\\_Idade\\_Certa.pdf](http://www.undimemg.org.br/apresentacoes/Raquel_Elizabete_Secretaria_d_e_Estado_de_Educacao_e_o_Pacto_Nacional_pela_Alfabetizacao_na_Idade_Certa.pdf)

A representação no diagrama propõe deixar claro que, ainda que nem todas as ações dos dois programas sejam coincidentes, há um objetivo comum que é o da alfabetização até a idade de 8 anos para todas as crianças matriculadas na escola.

Até aqui apresentamos os programas e procuramos expor a realidade de Minas no cenário nacional. Nesse contexto, passamos, em seguida, a descrever o modo como, sob a influência das ações do Governo Federal e estadual mineiro, o município de Matias Barbosa implementa as políticas públicas buscando levar em conta a realidade local. No próximo capítulo, tecemos considerações sobre essas políticas e as relações que o município estabelece com as mesmas, em “regime de colaboração”.

## **4. Políticas Educacionais de Formação de Professores em Matias Barbosa: programas nacionais e mineiros e suas perspectivas**

Neste capítulo, traço um breve panorama do município de Matias Barbosa, no tocante às relações que estabelece com as políticas nacionais e estadual mineira, abordo aspectos relativos à formação docente e às políticas públicas sobre esse tema à luz da legislação brasileira no foco das políticas de formação continuada e suas atuais tendências. Discuto como poderá ser articulado um modelo de formação que valorize o espaço escolar e o permanente exercício da ação reflexão ação como um elemento intrínseco à formação docente.

Procurou enumerar e analisar as ações e propostas de formação, com ênfase nos Programas Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, do Governo Federal e o Programa de Intervenção Pedagógica, do Governo do Estado de Minas Gerais, implantadas no município de Matias Barbosa/MG enquanto políticas indutoras do Governo Nacional e do estado de Minas Gerais.

### **4.1. Panorama geral das políticas no município de Matias Barbosa/MG**

Como já destacado anteriormente, Matias Barbosa tanto recebe influências das políticas do Estado de Minas Gerais, quanto é chamado a participar e a desenvolver programas de âmbito nacional. Segundo Gatti, Barreto e André (2011)

A análise e o questionamento de políticas implementadas por diferentes níveis de governo, em um país de constituição federativa como é o Brasil, por diferentes grupos sociais com seus específicos interesses e necessidades traduzem nova perspectiva de vida e demandas sociais. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 23)

Essa passagem denota a importância de análises sobre as políticas implementadas pelos entes da federação, sobretudo se tomarmos o País com sua diversidade de Estados e Municípios. Os temas educacionais quando explorados nas vozes de alunos, professores, gestores, formuladores das

políticas, além de traduzirem perspectivas diferentes sobre o mesmo tema, ampliam a possibilidade de se compreender o fenômeno educacional em sua totalidade.

Nesse cenário, a educação ocupa lugar importante, e a questão de quem faz educação e em quais condições se torna central. Assim, compreender as políticas governamentais em relação aos docentes pode iluminar aspectos da relação opaca entre legisladores e gestores dessas políticas e as novas postulações de grupos sociais que reivindicam para si, de diferentes formas, equidade, reconhecimento social e dignidade humana. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 25)

Em 2008, o município de Matias Barbosa assinou o Termo de Compromisso Todos pela Educação e iniciou a elaboração do Plano de Ações Articuladas – PAR. Várias ações e sub ações foram elencadas nas quatro dimensões do PAR. Com relação à formação de professores e profissionais das escolas, o MEC disponibilizou, para o município, cursos em parceria com as universidades integrantes da Rede Nacional de Formação nas áreas de qualificação dos conselheiros escolares, alimentação escolar, manutenção e infraestrutura escolar, informática e gestão da escola. Em 2008, para os professores alfabetizadores foi ofertado o Pró Letramento, enquanto programa de formação continuada nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática para professores atuantes nos três anos iniciais do Ensino Fundamental.<sup>32</sup>

Em Matias Barbosa, a adesão ao programa Pró Letramento ocorreu por meio do Departamento de Educação – DME, em meados de 2008, como uma das inúmeras ações a serem cumpridas no plano local em decorrência da adesão municipal ao Compromisso Todos pela Educação. Segundo relato de profissionais que à época faziam parte do quadro departamental, a proposta foi analisada de forma positiva, uma vez que as autoridades locais entendiam que o programa estava bem estruturado, atendia às necessidades do município para formação continuada de seus professores e era viável financeiramente. Essa formação foi realizada no período de 2008 a 2010, e trinta e seis professores dos anos iniciais concluíram os estudos na área de Alfabetização e Linguagem.

No período entre 2010 e 2012, nenhum programa de formação de professores foi desenvolvido no município. No final de 2012, seguindo a mesma linha de trabalho do Pró Letramento, foi lançado nos Estados e

---

<sup>32</sup> Informações constantes no PAR/Plano de metas do município. O consolidado do PAR, que não exige uso de senha, pode ser consultado no site <http://simec.mec.gov.br/cte/relatoriopublico/principal.php>

Municípios o programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O PNAIC constitui-se como uma política de continuidade do governo brasileiro voltada à formação dos educadores dos anos iniciais, que teve início em 2001 com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, criado pelo MEC, para orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Em seguida, foi implantado o Pró Letramento, iniciado em 2005, no país, e em 2008, na região sudeste. Neste momento, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo e não uma ruptura. A diferença é que essa é uma política educacional mais aprofundada e sedimentada em quatro eixos que se complementam: o processo de formação, o de avaliação, a disponibilização de materiais didáticos nas escolas para uso do educador e do aluno e a mobilização e controle sociais.

Concomitante ao PNAIC, o município também aderiu ao Programa Estadual de Intervenção Pedagógica - PIP, uma vez que, na avaliação realizada no final de 2012, todas as suas escolas se encontravam em situação estratégica, ou seja, apresentavam um número considerável de crianças (24,1%) com baixo desempenho nas avaliações estaduais em larga escala.

A Figura 3 mostra os resultados dos alunos de Matias Barbosa em relação aos alunos das Redes Municipais do estado e permite constatar que a situação do município era, naquele momento, bastante preocupante.

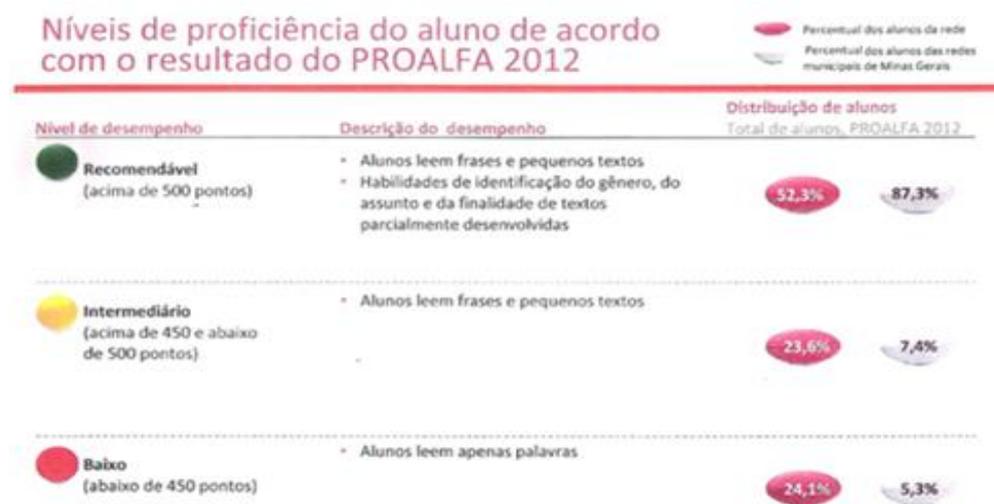


Figura 3: Resultados dos alunos da Rede Municipal de Matias Barbosa em relação aos resultados das redes municipais de Minas Gerais no PROALFA - 2012.

Fonte: Simave – Proalfa 2012. CAEd/UFJF.

A observação da Figura 3 permite constatar que quase a metade (23,6% + 24,1%= 47,7 %) dos alunos da rede municipal de Matias Barbosa estava, em 2012, nos níveis Intermediário e Baixo da escala do PROALFA, ou seja, esses alunos leem apenas palavras e/ou pequenos textos. Comparando com os resultados dos alunos de outras redes municipais mineiras, em que apenas 12,7 % estavam nesses dois níveis, a situação inspira cuidados.

Dentro da perspectiva desta tese, é possível pensar que esses resultados insatisfatórios de aprendizagem sinalizam a importância de se pensar a formação de professores como fator capaz de contribuir para a melhoria da educação no país, em conjunto, é claro, com a melhoria das condições de trabalho, salário, carreira e infraestrutura das escolas.

Nas próximas seções deste capítulo retomarei os estudos sobre formação de professores, com foco no município de Matias Barbosa, buscando apresentar a implantação dessas políticas no contexto local, bem como tecer relações entre elas enquanto ações que perduram no tempo e alcançam os professores em fases diferentes da carreira docente.

#### **4.2.**

#### **Concepções e tendências atuais para formação continuada de professores**

Muitas discussões sobre o fracasso que o país tem enfrentado na educação pública terminam, quase sempre, na recomendação de formar profissionais bem preparados para a tarefa de educar.

O estudo da formação inicial e continuada de professores envolve um número considerável e crescente de autores (PERRENOUD, 1999, 2000, 2001; NÓVOA, 1991; TARDIF, 2002; CANDAU, 1997, dentre outros), que apontam ora para a insuficiência da formação inicial para o desenvolvimento profissional do professor - mesmo a que é realizada em nível superior -, ora para a necessidade de se levar em conta os saberes dos professores ou, ainda, para a necessidade de tornar a escola o local privilegiado de formação docente.

Muitos foram os termos usados para designar a formação do professor após sua formação inicial: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente etc. Embora usados muitas vezes como

sinônimos, cada conceito representa um momento histórico e uma concepção vigente (SOUZA, 2009).

A multiplicidade dos vocábulos acima, que está presente nos discursos dos profissionais da educação e nos projetos oficiais que visam à formação dos mesmos, nos permite perceber o sentido desses discursos e projetos, uma vez que são reveladores de determinada visão de educação, de professor, e expressam, por conseguinte, uma determinada visão de formação.

O termo *treinamento* está presente, por exemplo, na LDB/96, no seu artigo 87, parágrafo 4º. Nesse artigo está definido que, até o fim da Década da Educação, ou seja, até 2006, somente seriam admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. Marin (1995) observa que, tomando o significado de treinamento como o processo de tornar apto, capaz de realizar tarefas, ter habilidades etc., não se pode rejeitá-lo integralmente, tendo em vista o seu uso em algumas áreas de ensino, como na Educação Física. Porém, o termo passa a ser inadequado quando trata dos processos de educação com finalidades mecânicas, por sugerir a repetição automática e a passividade de quem é treinado, como um processo que modela comportamentos, uma vez que se pretende que os profissionais da educação em formação sejam reflexivos e capazes de construir seu próprio conhecimento.

Vale ressaltar que, historicamente no Brasil, os modelos predominantes de formação continuada dos professores privilegiaram uma concepção instrumental do trabalho docente. Esse tipo de concepção operacionaliza as práticas de formação continuada como uma espécie de preparação técnica dos professores, tendo em vista a aplicação pelos mesmos das propostas elaboradas pelos especialistas das diversas instâncias governamentais. O professor recebe as orientações contidas nas propostas previamente determinadas e as executa na prática com os alunos, reduzindo o saber docente ao “como fazer”. Atua-se, nesses modelos, como se a profissionalização docente fosse uma decorrência natural e espontânea dos conhecimentos e técnicas “acumuladas” no processo de formação, numa compreensão já bastante criticada pela literatura educacional contemporânea (PERRENOUD, 1993; NÓVOA, 1995; ALARCÃO, 1998; e SCHÖN, 2000). De um modo geral, essas críticas apontam para o fato de que a educação do professor jamais pode ser separada

de seu contexto sócio histórico e das dimensões experienciais e práticas que têm ajudado a formá-lo.

Entendo que a formação continuada, na perspectiva atual, representa um processo formativo organizado e sistemático, pautado na ação reflexão ação e que contribui para os desenvolvimentos pessoal, profissional e institucional. Assim Moreira (2003, p.126-127) afirma que:

A formação continuada deve representar uma ruptura com os modelos tradicionais e também representar a capacidade do professor entender o que acontece na sala de aula, identificando interesses significativos no processo ensino-aprendizagem na própria escola, valorizando e buscando o diálogo com colegas e especialistas.

De acordo com o senso comum, formação continuada é entendida como aquela formação docente que ocorre no decorrer de toda a vida profissional do professor. Entretanto, as propostas de formação continuada tal como foram pensadas e oferecidas pelas diferentes instâncias de gestão educacional, priorizavam momentos sem qualquer vinculação com a prática pedagógica e, geralmente, desenvolvidos de modo pontual e solitário.

Entretanto, em um processo mais recentemente desencadeado, pode-se constatar que a tendência que vem sendo construída entre os profissionais da educação é a da formação continuada voltada para o professor reflexivo e com eixo central na própria escola. Essa tendência rompe com a concepção clássica de formação como instrumentalização e sem vinculação com a prática pedagógica. Desloca o eixo de formação de professores, enfatizando mais o cotidiano da escola de educação básica, em vez de restringi-la ao âmbito da Universidade. Ao propor esse giro não se pretende que se deixem de lado as contribuições da Universidade, enquanto instância produtora de saber, mas sim que se valorize o local de atuação prática dos professores.

Candau (1997) assinala três eixos que devem nortear a formação continuada. São eles: a valorização dos saberes da experiência dos docentes; a consideração do ciclo de vida profissional dos docentes e a valorização da escola como lócus de formação continuada.

O primeiro aspecto abordado pela autora diz respeito à valorização do saber docente. Para explicá-lo, se apoia em Tardif, (2002), que destaca a importância fundamental que deve ser atribuída aos saberes experienciais dos professores:

O que caracteriza os saberes práticos ou experienciais, de modo geral, é o fato de se originarem da prática cotidiana da profissão e serem por ela válidos [...]. Os saberes adquiridos da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência. É a partir deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira. (TARDIF, 2002, p.48).

Esses saberes da experiência são de extrema importância na profissão do professor e, segundo Candau (1997, p.59), “[...] se originam no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio, são conhecimentos que surgem da experiência e são por ela validados”. Assim, a formação continuada tem sido analisada como mais significativa na medida em que se ancora na experiência reflexiva do professor e não fica centrada somente nos objetivos do sistema educativo (NÓVOA, 1992; ZEICHNER, 1993).

A concepção de professor como profissional reflexivo está baseada no conceito desenvolvido por Schön (2000), quem entende que os professores, diante das situações complexas e instáveis que caracterizam a atividade docente, são capazes de desenvolver um método de problematização, análise e investigação da realidade prática de ensinar. A partir do confronto com suas experiências anteriores, com sua formação de base, com a experiência de outros no ambiente escolar e com as teorias elaboradas, os professores podem encontrar soluções para as demandas que a prática lhes coloca e, a partir daí, produzir conhecimento.

Nóvoa (2002) defende que o processo de formação de professor deve partir do saber por ele acumulado, da valorização e reconhecimento desse saber. Nesse sentido, diferencia os anseios e interesses daqueles profissionais em início de carreira, provavelmente mais atrelados à formação inicial que tiveram, daqueles já próximos da aposentadoria, carregados de experiências.

O segundo aspecto citado por Candau (1997, p.61), ao pensar sobre os processos de formação continuada dos professores, é o que [...] “centra sua reflexão sobre o ciclo de vida profissional de professores”. A autora recorre as contribuições de Huberman, que identifica cinco etapas básicas presentes na vida do profissional, as quais não são estáticas nem lineares. A primeira delas é a que se inicia na entrada na carreira, etapa que caracteriza como de ‘sobrevivência e descoberta’; seguida da fase da estabilização, momento de identificação profissional e segurança; da fase da diversificação, momento de questionamento, de experimentação e buscas plurais; do momento da

serenidade - distância afetiva e/ou conservadorismo e lamentações até, finalmente, atingir-se um momento de desinvestimento, recuo e interiorização, característica do final da carreira profissional (CANDAUI, 1997, p.63).

A autora observa, ainda, que o ciclo profissional é um processo complexo e heterogêneo. Assim concebido, devemos então ter consciência de que as necessidades, os problemas e as buscas presentes no início da carreira dos professores não serão os mesmos ao final da carreira. Desse modo:

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. É é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAUI, 1997, p.64).

Assim sendo, o desafio da formação continuada está em romper com a padronização e criar oportunidades que permitam ao professor explorar e trabalhar a própria formação de acordo com suas necessidades específicas, de acordo com o estágio de desenvolvimento profissional no qual se encontra.

O último eixo toma a escola como local privilegiado para que formação aconteça, pois é na escola que o professor coloca em prática o que aprendeu na formação inicial, além de socializar experiências com os colegas.

A formação continuada no espaço escolar, com ênfase na socialização e reflexão sobre a prática, possibilita aos professores assumirem uma intencionalidade política diante do seu desenvolvimento profissional, fazendo com que se compreendam em permanente transformação e construção de sua própria identidade. A prática pedagógica necessita ser refletida e discutida, enfatizando a importância de o professor compreender os fundamentos epistemológicos da sua atuação. Logo, não há condições de pensar o fazer pedagógico articulado somente com o cotidiano imediato, no sentido pragmático, desvinculado dos pressupostos teóricos que contribuam para fundamentar uma nova ação.

Formosinho (2002) contribui para pensar o desenvolvimento profissional do docente e indica que ele se trata não apenas de um processo vivencial coletivo, mas de um processo em contexto. A autora entende que esse processo em contexto para o desenvolvimento profissional conota

[...] uma realidade que se preocupa com os processos (levantamento das necessidades, participação dos professores na definição da ação), os conteúdos

concretos aprendidos (novos conhecimentos, novas competências), os contextos da aprendizagem (formação centrada na escola), a aprendizagem de processos (metacognição), a relevância das práticas (formação centrada nas práticas) e o impacto na aprendizagem dos alunos. (FORMOSINHO *et al*, 2002, p. 6)

Essa perspectiva apresenta um caráter sistêmico do processo de desenvolvimento profissional e de melhoria da escola, dessa forma, os determinantes apontados pela autora exercem influência uns sobre os outros e, também, sobre o contexto organizacional em que ocorrem. Tem aproximação com as tendências apresentadas por Candau (1997) por identificar a escola como centro do desenvolvimento profissional, associado à valorização dos saberes da prática.

Os governos federal e estadual têm propostos programas para melhoria da formação, visando à elevação dos índices e da qualidade da Educação. No entanto, muitas vezes, esses programas encontram-se desvinculados das reais necessidades locais. São tipicamente programas propostos e oferecidos de forma vinculada à Universidade. Sua estrutura organizacional, temas, conteúdos e forma de aplicação são previamente definidos, sem possibilitar a adequação ao público local. Não é considerada nesses cursos, na maioria das vezes, a trajetória profissional dos participantes, as próprias experiências construídas a partir de formações anteriores, da vivência de sala e da troca entre os pares. E, tampouco, é agregada a instância formadora que a escola representa. O problema é agravado pela extensão territorial do Brasil, pois não seria possível construir um programa de formação que atendesse a todas as especificidades locais. Nesse cenário, seria de extrema importância que fosse dada às redes de ensino autonomia para gerenciar a formação de seus próprios profissionais e, com essa autonomia, o suporte técnico e financeiro para tal. Entretanto, é crescente o oferecimento de cursos a distância como alternativa de formação profissional, o que nos leva a examinar algumas das principais dimensões dessa política.

### 4.3.

#### **Iniciativa Federal - Programas de Formação de Professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental**

Nos anos 1990, o Brasil deu passos significativos para universalizar o acesso ao Ensino Fundamental obrigatório: melhorou o fluxo de matrículas e investiu na qualidade da aprendizagem desse nível escolar. Agregaram-se a esse esforço a extensão do atendimento de crianças de seis anos no Ensino Fundamental e a implantação do regime de ciclos.

Durante o período de 1995 a 1999, a Secretaria de Educação Fundamental do MEC – SEF/MEC elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's - para o Ensino Fundamental e Médio e também os Referenciais para Educação Indígena, Infantil, de Jovens e Adultos e Formação de Professores. Tais documentos estão disponíveis, em caráter de recomendação, a todas as escolas e têm como função principal apoiar os sistemas de ensino no desenvolvimento de propostas pedagógicas de qualidade, na perspectiva de uma educação para a cidadania.

Segundo Lopes e Macedo (2006) a publicação dos PCN's constituiu um marco no conjunto de medidas que foram implementadas no contexto brasileiro na última década do século XX, enquanto Política de Currículo Nacional e deflagrou debates e críticas sobre a forma como o documento foi idealizado e encaminhado pelo MEC.

Várias opiniões se manifestaram em relação ao processo de elaboração dos PCN's. Apontamos algumas as quais apresentaram críticas que vão além do próprio documento, como as que se seguem.

Arroyo (1999) aponta a divergência de concepções entre aqueles que são responsáveis pela elaboração das políticas educacionais, os pesquisadores e os professores que estão na escola, como ponto de tensão na implementação de mudanças nas propostas curriculares. Enfatiza que políticas curriculares e de formação profissional devem ser cuidadosamente planejadas, pois há, em nossa realidade, um privilégio do conteúdo e uma tradição pedagógica reducionista da escola como transmissora de saberes e competências. Em suas palavras:

Quando se formulam políticas, sobretudo curriculares e de qualificação de professores, deveríamos ter mais cuidado com suas consequências na inovação ou na manutenção das culturas políticas e pedagógicas. Padecemos de um conteudismo simplificador das funções sociais, culturais, socializadoras,

formadoras, enfim da educação básica. As políticas que abordam essa tradição, assim como os estudos e as análises sobre os conteúdos escolares, precisariam criticar melhor a tradição pedagógica e social que reduziu a função da escola básica ao aprendizado de saberes e competências funcionais. (ARROYO, 1999, p. 140).

Por sua vez, Teixeira (2000) avança na crítica à implantação dos PCN's como base comum nacional de ensino. Sua crítica se dirige ao fato de que, para escapar de uma implantação de um currículo nacional e construir efetivamente uma base que sirva de parâmetro para a elaboração de projetos pedagógicos de acordo com as diversas e diferentes realidades das muitas partes do país, deveria ter havido discussões amplas em diferentes instâncias educacionais.

[...]se os PCN's pretendiam ser uma base comum nacional para o ensino, deveriam ter contado com amplo processo de discussão na sua elaboração e, qualquer tentativa de adaptação ou elaboração dos currículos escolares aos padrões postos pelos PCN's mais resultaria na implantação de um currículo nacional, do que na elaboração de projetos pedagógicos adequados à realidade e às expectativas das escolas. (TEIXEIRA, 2000, p.1)

Tangenciando essa opinião, Santiago (2000) destaca que a exclusão dos educadores ligados à escola e às universidades do processo de elaboração dos PCN's fragilizou o significado de tal proposta, gerando uma crise de legitimidade que comprometeu a possibilidade de efetivas mudanças no currículo

A questão da realidade de nossas escolas especialmente a da escola pública em nosso país é o eixo apontado por Kaercher (1997), quem afirma que, se for observada a lógica interna do documento, eles parecem ser extremamente sedutores, pois estão bem escritos e com reflexões sensatas e progressistas. O autor entende que o problema central não é o texto em si, mas sua relação com a realidade da escola pública brasileira. Para ele

[...]a questão para a melhoria da qualidade da escola pública brasileira não se fará via PCN's – o problema não é de “conteúdo”, de currículo – e nem tampouco da simples compra de milhares de computadores ou parabólicas. As soluções para a precária qualidade de nossas escolas, infelizmente, não são rápidas nem baratas. Não se trata de um problema tecnológico, mas sim de uma secular política de descaso com a escola pública. (KAERCHER, 1997, p.33)

A situação de descaso talvez possa ser a responsável pelo fato de que, passadas quase duas décadas de sua publicação, os documentos ainda não chegaram aos professores de modo efetivo. Ricardo (2007) ressalta que os professores, naquele momento, ainda tinham uma vaga compreensão de seu conteúdo. Para ele tal situação ocorreu pela:

[...] falta de políticas educacionais que viabilizassem tais discussões acompanhadas de formação continuada e de ações efetivas para modificar a estrutura escolar ainda centralizadora e apoiada em cargas horárias pesadas para os docentes, cujas práticas se resumem em ministrar aulas (RICARDO, 2007, p.340).

A dificuldade dos educadores em entender de modo efetivo o que propõem os Parâmetros tem sido objeto de pesquisa e estudo por parte de pesquisadores. Por exemplo: Bonamino e Martinez (2002); Azanha (s/d) e Faria (2006) destacam que os professores têm dificuldade de entendimento dos princípios básicos propostos nos Parâmetros Curriculares, talvez por esses se distanciarem do cenário da escola brasileira, talvez, por percebê-los como um documento diretivo e centralizado, como marca da política educacional, ligado à ideologia neoliberal.

Em que pesem as críticas sobre os PCN's relativas ao processo acelerado de sua elaboração, com escassa participação da comunidade educacional do país, constituindo-se um documento de base governamental, desvinculado da escola, é importante destacar que se trata de um material que foi distribuído a todas as escolas públicas e aos professores, como forma de alicerçar o trabalho pedagógico nas salas de aula. Nesse caso, e levando-se em consideração o alto investimento feito pelo governo para a produção e distribuição do documento, sentiu-se a necessidade de se estimular os educadores a se debruçarem sobre o texto ainda que numa perspectiva crítica e construtiva.

De fato, em muitas escolas, esses materiais chegaram e não foram tomados como objeto de estudo por parte dos gestores e educadores. Na perspectiva de modificar esta realidade, contribuindo para que os PCN's e os referenciais fossem estudados, utilizados pelos professores e viessem a contribuir para melhoria da ação pedagógica nas escolas, o MEC lançou, em 1999, a proposta de estudos desses documentos, através do Programa de Formação Continuada denominado Parâmetros em Ação – PCN's em ação. O programa também apresentava a finalidade de fomentar a utilização da TV Escola como suporte para novas ações na formação de professores e o uso dos materiais distribuídos pelo MEC às escolas.

A ideia central era favorecer um contexto de formação continuada de profissionais da educação, contribuindo para o debate e para a reflexão sobre o papel da escola e do professor, a fim de criar espaços de aprendizagem coletiva e estudo dos documentos enviados pelo MEC, estabelecendo vínculos com as

práticas locais. Naquele momento, o MEC se preocupava em oferecer possibilidades de que o documento já produzido e distribuído resultasse em uma mudança na prática pedagógica dos professores, convidando a um diálogo com as realidades particulares. Posteriormente, com o processo crescente de municipalização do Ensino Fundamental, esses programas de estudos foram mais necessários para que as equipes municipais locais fosse instrumentalizadas para sua tarefa de orientar e conduzir o trabalho pedagógico

O programa foi organizado a partir de seis conjuntos de módulos: Educação Infantil (11 módulos, 172 horas); Alfabetização (1 módulo, 32 horas); Primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental — de 1ª a 4ª série (12 módulos, 156 horas); Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental — de 5ª a 8ª série (10 módulos, 160 horas); Educação de Jovens e Adultos — 1º segmento (8 módulos, 104 horas) e Educação Indígena. (BRASIL, 2000). Livros de estudos foram organizados para cada conjunto de módulos, que eram utilizados pelos coordenadores a fim de desencadear o trabalho com os professores na formação. Cada módulo orientou as metas que se pretendia atingir ao finalizar os estudos, tendo cada um deles tempo previsto para início e término.

A principal estratégia do programa foi a criação de grupos de estudo na escola e/ou no município, entre os professores dos diferentes anos e modalidades do Ensino Fundamental. Os encontros foram organizados de forma que, para cada grupo de professores, havia um coordenador indicado pela Secretaria de Educação o qual, após receber a capacitação de instituições de ensino vinculadas ao MEC, tornou-se responsável pela aplicação dos conteúdos e articulação entre os grupos de estudos.

Em relação às políticas e diretrizes para as práticas de alfabetização, a iniciativa mais sistematizada ocorreu por ocasião da publicação dos PCN's para as séries iniciais do Ensino Fundamental. No Volume 1 desse documento – Introdução – há um diagnóstico da situação do Ensino Fundamental, mostrando que os índices de desempenho do sistema escolar são altamente comprometedores para a qualidade de ensino. Os Parâmetros afirmam a importância da participação construtiva do aluno e também a mediação do

professor no processo de aprendizagem para a superação do fracasso escolar. O volume 2 é dedicado à Língua Portuguesa, onde se lê na introdução:

No Ensino Fundamental, o eixo da discussão, no que se refere ao fracasso escolar, tem sido a questão da leitura e da escrita. Sabe-se que os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais – inaceitáveis mesmo em países muito pobres – estão diretamente ligados à dificuldade que a escola tem de ensinar a ler e a escrever (PCN, 1997, p.19).

A reformulação do ensino da Língua Portuguesa foi pensada, principalmente depois da elaboração dos PCN's, em busca de formas mais eficazes para garantir o ensino das competências e habilidades de leitura e escrita. Segundo Soares (2005, p.36), [...] as mudanças preconizadas fizeram com que, no processo de construção da escrita pela criança, fosse enfatizada sua interação com o objeto de conhecimento”. Assim, interagindo com a leitura e a escrita, a criança pode construir o seu conhecimento, “levantando hipóteses” e, com isso, vai aprendendo a ler e a escrever numa “descoberta progressiva”.

Como mencionado, um módulo de estudo do programa PCN's em ação foi dedicado à alfabetização e destinado aos professores que alfabetizam, tanto na Educação Infantil como no Ensino Fundamental, crianças e adultos. A necessidade de aprofundar a discussão sobre propostas didáticas de alfabetização por meio de textos e o fato de, até aquele momento, não haver publicações do MEC elaboradas especificamente para o trabalho de formação de alfabetizadores determinaram a opção pela elaboração de um módulo específico para esse fim. Esse material constituiu-se como uma primeira iniciativa do Governo Federal para a formação de professores alfabetizadores e trouxe a ideia de que, além de ser possível, é mais produtivo o trabalho de alfabetização de crianças e adultos a partir de textos que fazem sentido para elas.

O domínio da língua, oral e escrita, segundo os Parâmetros Nacionais, é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Ao ensiná-la, a escola tem a função e a responsabilidade de garantir, a todos os seus alunos, o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

O MEC, ao publicar os Referenciais para a Formação de Professores (1999, p. 15) reforça a urgência na elevação da qualidade da educação escolar através da formação de professores que atuam na educação básica. Os referenciais mostram a necessidade de mudanças na formação de professores a partir da compreensão da natureza de sua atuação e da concepção de competência profissional, colocando o trabalho do professor e as questões que ele efetivamente enfrenta, como os elementos centrais da formação, em torno dos quais se articulam teorias e práticas, conteúdos e metodologia de formação.

Há consenso entre pesquisadores (KRAMER, 2010; CAMPELLO, 2002; SAMPAIO, 2008; SILVA, 2006) e responsáveis pelas políticas oficiais de que um dos problemas mais críticos que envolvem a alfabetização de crianças é a formação de professores. Apesar de uma vasta produção de livros especializados, do aprimoramento dos livros didáticos, de esforços de melhoria da gestão das escolas e dos processos de ensino e, até mesmo, da elaboração dos PCN's e de seu estudo através do programa Parâmetros em Ação para a Alfabetização, a qualidade da formação profissional daqueles que atuam nos anos iniciais de escolaridade continuou sendo um tema em evidência, talvez pela ausência dos efeitos esperados.

Na tentativa de contribuir para amenizar as dificuldades encontradas pelos alunos nas séries iniciais (repetência, desenvolvimento insuficiente da leitura e escrita, dificuldade de interpretação de textos e de leitura não significativa pelas crianças recém-alfabetizadas etc.), em 2001, a SEF/MEC formulou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA. Esse Programa foi pensado como sendo um aperfeiçoamento e aprofundamento do Programa Parâmetros em Ação de Alfabetização, e também foi realizado em parceria com Estados e Prefeituras, além de escolas e universidades públicas e privadas.

Esse programa constituiu-se numa intervenção intencional para possibilitar reflexões e melhoria no trabalho docente, no sentido de propor a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos, de modo a mobilizar os professores alfabetizadores para a necessidade de inovar o seu fazer pedagógico, a partir da apropriação de novos conceitos sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

O Programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as **competências** profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever. (MANUAL DE APRESENTAÇÃO PROFA, 2001, p.5, grifo nosso)

O trabalho está alicerçado no desenvolvimento de competências profissionais<sup>33</sup> enquanto condição para que os professores alfabetizadores ensinem todos os seus alunos a ler e escrever. Não é possível ensinar a todos, quando se sabe ensinar apenas àqueles que iriam aprender de qualquer forma, por viverem em um contexto que provê condições que favorece suas aprendizagens. (PROFA, 2001, p. 18)

Sobre o desenvolvimento dessas competências, o Manual de apresentação do Programa (2001) destaca

Nenhum professor se torna competente profissionalmente apenas estudando. Competência profissional (PERRENOUD, 1999) significa 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. (MANUAL DE APRESENTAÇÃO PROFA, 2001, p.18)

O construto teórico que sustenta as concepções que norteiam o PROFA tem por base o construtivismo e fundamenta-se nos os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky sobre a psicogênese da língua escrita (1985). A partir das ideias dessas autoras emergiram novas concepções sobre alfabetização, transformando as práticas de ensino da leitura e escrita no início da escolarização. Nesse sentido

Na didática de alfabetização já não é mais possível considerar a escrita exclusivamente como um código de transcrição gráfica de sons, já não é mais possível desconsiderar os saberes que as crianças constroem antes de aprender formalmente a ler, já não é mais possível fechar os olhos para as consequências provocadas pela diferença de oportunidades que marcam as crianças de diferentes classes sociais. Portanto, já não se pode mais ensinar como antes (MANUAL DE APRESENTAÇÃO PROFA, 2001, p. 8)

---

<sup>33</sup>Segundo o PROFA (2001), são competências necessárias ao professor alfabetizador: encarar o aluno enquanto pessoa que precisa obter sucesso em suas aprendizagens; compreender que todos têm capacidade de aprender; reconhecer-se como uma importante referência para o aluno enquanto leitor e usuário da escrita; planejar as atividades de leitura e de escrita tendo em vista os conhecimentos que detém acerca dos processos de aprendizagem; elaborar atividades “desafiadoras” e que considerem o nível de conhecimento dos alunos; agrupar os alunos, considerando seus conhecimentos e suas características pessoais; observar e registrar o desempenho dos alunos durante as atividades propostas; e, por fim, responsabilizar-se pelos resultados obtidos no que se refere à aprendizagem deles.

Sendo assim, Ferreiro e Teberosky, ao centrarem suas pesquisas na aquisição e desenvolvimento da leitura e da escrita na criança, deram um novo sentido à alfabetização

Aprender não é copiar ou reproduzir a realidade. Para a concepção construtivista, aprendemos quando somos capazes de elaborar uma representação pessoal sobre um objeto da realidade ou conteúdo que pretendemos aprender. Essa elaboração implica aproximar-se de tal objeto ou conteúdo com a finalidade de aprendê-lo, não se trata de uma aproximação vazia, a partir do nada, mas das experiências, interesses e conhecimentos prévios (SOLE e COLL, 2004, p. 9).

O Programa foi organizado em módulos semanais, divididos por disciplinas, prevendo a presença de uma coordenação geral e um formador que mediava o trabalho com os grupos de professores. Os módulos buscavam a ampliação do universo de conhecimento dos professores sobre teorias de alfabetização e convidavam à reflexão sobre a prática profissional, com o intuito de identificar a concepção teórica dos professores e propor sugestões para mudanças na sua ação alfabetizadora. Apresentou, também, um estudo sobre a Psicogênese da Língua Escrita como forma de entender as fases de desenvolvimento da escrita, pelas quais passam os alunos na etapa de alfabetização e as possibilidades de ações para intervir pedagogicamente de modo que os alunos avancem em suas hipóteses.

O público alvo desse programa foram professores que ensinam a ler e escrever na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, tanto a crianças como a jovens e adultos. Todavia, foi aberta a possibilidade para que outros profissionais da educação, que pretendiam aprofundar seus conhecimentos sobre o ensino e a aprendizagem na etapa da alfabetização, pudessem participar.

O curso totalizou 160 horas, distribuídas em módulos, com períodos destinados à formação em grupo e outros ao trabalho pessoal de estudo e produção de textos e materiais com vistas à socializados nos encontros coletivos e avaliação. A dinâmica de trabalho consistiu em encontros semanais de três horas de duração, além de uma hora de trabalho pessoal, durante 40 semanas. Ao término do curso, após cumpridos todos os requisitos de frequência e realização de atividades, os participantes foram certificados pelas instituições parceiras vinculadas à Rede de formação do MEC.

Foram usados materiais impressos e fitas de vídeo nos encontros de formação. As fitas de vídeo traziam gravações que compreendiam desde situações reais de sala de aula para ilustração e análise até situações teóricas para nortear a aquisição de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais dos professores. O material impresso constou de documentos de apresentação do programa, guias de orientações metodológicas, uma pasta com coletânea de textos de diversos gêneros (literários, jornalísticos, científicos, instrucionais e outros), um manual de orientação para uso do acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE e um guia de orientação para o formador, sugerindo a sequência didática a ser usada nos encontros presenciais.

O PROFA funcionou até o final de 2002, ano de eleições presidenciais. A nova gestão do Governo Federal, iniciada em 2003, optou por abandonar o referido programa e criar o Pró Letramento em 2005. Enquanto o PROFA privilegiava o processo de alfabetização em uma perspectiva construtivista, o Pró Letramento enfatizava aspectos mais voltados para alfabetização na perspectiva do letramento.

Essas concepções podem ser identificadas em muitos momentos dos diferentes documentos. Com o intuito de ilustrar esta perspectiva destaque, em ambos os programas, algumas de suas passagens.

O PROFA enfatiza a necessidade de se reverem os métodos tradicionais de ensino que lançam mão das cartilhas como material sem o qual não é possível aprender a ler. Nesse sentido, afirma o material distribuído:

O conhecimento atualmente disponível recomenda uma revisão dessa metodologia [tradicional] e aponta para a necessidade de repensar sobre teorias e práticas tão difundidas e estabelecidas, que, para a maioria dos professores, tendem a parecer as únicas possíveis. (COLETÂNIA DE TEXTOS PROFA, 2001, p. 246).

A concepção de aprendiz como sujeito que protagoniza seu próprio processo de aprendizagem, que constrói seu conhecimento deve conduzir as ações dos professores alfabetizadores, de acordo com o PROFA. Nesse sentido, ao longo dos textos de apresentação isso fica explicitado:

Para os construtivistas – diferentemente dos empiristas, para quem a informação deveria ser oferecida da forma mais simples possível, uma de cada vez, para não confundir aquele que aprende – o aprendiz é um sujeito, protagonista do seu próprio processo de aprendizagem, alguém que vai produzir a transformação que converte informação em conhecimento próprio. (MANUAL DE APRESENTAÇÃO PROFA, 2001, p. 82).

Certamente, na perspectiva proposta, já não cabe o trabalho de alfabetização com o recurso a cartilhas. Nesse sentido, o material estimula os professores a abrir-se a uma nova prática e, para isso, lança mão de depoimentos de professores alfabetizadores que relatam suas dificuldades e como a mudança para a proposta construtivista contribuiu para uma nova prática pedagógica. Pretende, desse modo, romper com as resistências para a mudança na prática pedagógica de alfabetização. Do material, retiro os seguintes depoimentos:

Joguei fora todas as cartilhas e todos os modelos de exercícios motores, de textos cartilhescos e outros mais. No final do ano, apesar de ainda ter alunos que não liam, eu me sentia mais segura, conseguia compreender melhor o processo dessas crianças e ajudá-las. (COLETÂNEA DE TEXTOS MÓDULO 1 PROFA, 2001, p. 40).

A minha prática transformou-se, deixei de lado a cartilha. No início fiquei sem 'chão', mas depois fui descobrindo o caminho. (COLETÂNEA DE TEXTOS MÓDULO 1 PROFA, 2001, p. 40).

No que se refere ao Programa do Pró Letramento, não se pode dizer que não esteja presente a concepção de aprendiz como sujeito da aprendizagem. Entretanto o que mais é enfatizado é esse novo conceito: letramento.

É na segunda metade dos anos 1980 que essa palavra [letramento] surge no discurso de especialistas das Ciências Linguísticas e da Educação... Sua tradução se faz na busca de ampliar o conceito de alfabetização, chamando a atenção não apenas para o domínio da tecnologia do ler e do escrever (codificar e decodificar), mas também para os usos dessas habilidades em práticas sociais em que escrever e ler são necessários. (PRÓ LETRAMENTO, LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, FASCÍCULO 1, 2008, p. 11)

A concepção de alfabetização como intimamente ligada ao letramento deve nortear a prática pedagógica do professor alfabetizador. Esse sentido está explicitado no texto:

Ressalta-se que o trabalho voltado para o letramento não deve ser feito separado do trabalho específico de alfabetização. É preciso investir nos dois ao mesmo tempo, porque os conhecimentos e capacidades adquiridos pelos alunos numa área contribuem para o seu desenvolvimento na outra área. (PRÓ LETRAMENTO, LIVRO DE ALFABETIZAÇÃO E LINGUAGEM, FASCÍCULO 1, 2008, p. 18)

No que se refere à realidade de Matias Barbosa, no que tange aos dois programas aqui apresentados, PCN's em ação e PROFA, não existem registros oficiais sobre sua implementação no município. Entretanto, houve distribuição dos volumes dos PCN's nas escolas e, hoje, exemplares podem ser consultados nas bibliotecas dessas instituições e no Departamento de Educação.

O Pró Letramento foi implementado para os professores da Educação Básica, a partir da constatação pelo MEC da necessidade de melhorar os resultados obtidos no SAEB no país, em 2003. De acordo com o MEC, no documento *Fracasso escolar no Brasil: políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar* (2005), no que se refere ao desempenho dos alunos da então 4ª série do Ensino Fundamental no SAEB/2003, o resultado foi de 55% de alunos nos níveis muito crítico e crítico em Língua Portuguesa e de 51,6% de alunos nos níveis muito crítico e crítico em Matemática. Isso significa dizer que mais da metade dos alunos da 4ª série avaliados em Língua Portuguesa não foram alfabetizados adequadamente, sendo incapazes de ler com entendimento frases curtas ao final de quatro anos de escolarização. Em Matemática, os alunos não são capazes de realizar operações simples de adição ou subtração ou não desenvolveram habilidades elementares de interpretação de situações problemas, conforme tabelas e quadros com dados do Relatório do SAEB 2003 em Língua Portuguesa e Matemática a seguir:

Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 4ª Série EF - Brasil – Saeb 2001 e 2003		
Estágio	2001	2003
Muito Crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,9	4,8
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

**Legenda: construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura de textos de gêneros variados em cada um dos estágios (resumo). LP – 4ª série**

<b>Muito Crítico</b>	Não desenvolveram habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder os itens da prova.
<b>Crítico</b>	Não são leitores competentes, lêem de forma ainda pouco condizente com a série, construíram o entendimento de frases simples. São leitores ainda no nível primário, decodificam apenas a superfície de narrativas simples e curtas, localizando informações explícitas, dentre outras habilidades.
<b>Intermediário</b>	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas próximas do nível exigido para a série. Inferem informações explícitas em textos mais longos; identificam a finalidade de um texto informativo; reconhecem o tema de um texto e a idéia principal e reconhecem os elementos que constroem uma narrativa, tais como o conflito gerador, os personagens e o desfecho do conflito; entre outras habilidades.
<b>Adequado</b>	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à série. São leitores com habilidades consolidadas. Estabelecem a relação de causa e consequência em textos narrativos mais longos; reconhecem o efeito de sentido decorrentes do uso da pontuação; distinguem efeitos de humor mais sutis; identificam a finalidade de um texto com base em pistas textuais mais elaboradas, depreendem relação de causa e consequência implícitas no texto, além de outras habilidades.

Tabela 6: Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 4ª série do EF – Brasil – Saeb 2001 e 2003.

Fonte: Relatório Nacional SAEB/2003 – INEP, Brasília, 2006.

**Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências  
Matemática – 4ª Série EF – Brasil - Saeb 2001 e 2003**

Estágio	2001	2003
Muito Crítico	12,5	11,5
Crítico	39,8	40,1
Intermediário	40,9	41,9
Adequado	6,8	6,4
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

**Legenda: Construção de competências e desenvolvimento de habilidades na resolução de problemas em cada um dos estágios (resumo). MAT. – 4ª série**

<b>Muito Crítico</b>	Não conseguem transpor para uma linguagem matemática específica, comandos operacionais elementares compatíveis com a série. (Não identificam uma operação de soma ou subtração envolvida no problema ou não sabem o significado geométrico de figuras simples).
<b>Crítico</b>	Desenvolvem algumas habilidades elementares de interpretação de problemas aquém das exigidas para o ciclo. São capazes de reconhecer partes de um todo em representações geográficas e calcular áreas de figuras desenhadas em malhas quadriculadas contando o número de lados; resolvem problemas do cotidiano envolvendo pequenas quantias em dinheiro.
<b>Intermediário</b>	Desenvolvem algumas habilidades de interpretação de problemas, aproximando-se do esperado para a 4ª série. Entre outras habilidades, resolvem problemas do cotidiano envolvendo adição de números racionais com o mesmo número de casas decimais, calculam o resultado de uma adição e subtração envolvendo números de até 3 algarismos, inclusive com recurso e reserva, de uma multiplicação com um algarismo.
<b>Adequado</b>	Interpretam e sabem resolver problemas de forma competente. Apresentam as habilidades compatíveis com a série. Reconhecem e resolvem operações com números racionais, de soma, subtração, multiplicação e divisão. Além das habilidades descritas para os estágios anteriores, resolvem problemas que utilizam a multiplicação envolvendo a noção de proporcionalidade, envolvendo mais de uma operação, incluindo o sistema monetário e calculam o resultado de uma divisão por número de 2 algarismos, inclusive com resto.

Tabela 7: Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Matemática – 4ª série EF – Brasil – Saeb 2001 e 2003.

Fonte: Relatório Nacional SAEB/2003 – INEP, Brasília, 2006.

É interessante destacar que, apesar dos programas já desenvolvidos pelo Governo Federal, ainda é possível perceber as dificuldades na área da alfabetização. Diversas razões têm motivado a criação de programas governamentais de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, entre as quais se destaca o nível de desempenho dos alunos ao final da primeira etapa do Ensino Fundamental, que tem sido detectado pelo sistema nacional de avaliação, como destacado acima, e a crença de que a formação continuada pode contribuir para solucionar ou amenizar problemas relacionados ao desempenho insatisfatório dos alunos e à baixa qualidade da educação, mediante a intervenção sistemática do professor.

O Programa Pró Letramento, implementado pelo MEC, em diversos estados brasileiros, a partir de 2005, chegou a Estado de Minas Gerais em 2008. Tratou-se de um abrangente programa de formação continuada de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas áreas de Alfabetização/Linguagem e Matemática e teve como objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática;
- 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;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (GUIA GERAL DO PRÓ LETRAMENTO, 2007, p. 2)

No estudo as *Políticas docentes no Brasil* (2011) as autoras Gatti; Barreto e André realizam um estudo da arte sobre as políticas educativas relativas à formação inicial e continuada de professores; à carreira e aos subsídios ao trabalho docente nas escolas. As autoras criticam a falta de divulgação pelo Inep de dados estatísticos sobre o quantitativo de professores atendidos nos programas de formação continuada, ofertados no âmbito da Rede Nacional de Formação Continuada (2003). Destacam que precisam repetir, sem averiguar, as estatísticas oficiais divulgadas pelo MEC sobre esse atendimento. Assim, segundo esses dados divulgados, cerca de seiscentos mil professores se beneficiaram no país com a oferta dos programas Pró Letramento, Gestar e Especialização em Educação Infantil, com previsão de expansão desses números em 2010 e 2011

Como o Inep não tem disponibilizado estatísticas regulares sobre as matrículas e o fluxo dos alunos nesses cursos, limita-se, aqui, a repetir as declarações oficiais do MEC. Segundo elas, do conjunto das ações de formação continuada de caráter presencial e semipresencial ofertadas pela Rede e pelos seus programas articulados Pró Letramento, Gestar II e Especialização em Educação Infantil, já teriam sido beneficiados cerca de 600 mil professores da educação básica. Para o período 2010/2011, a previsão é de atendimento a mais 148 mil docentes. Embora se trate de escala robusta de atendimento, os dados são bastante genéricos, pouco precisos... (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 63)

Embora previsto para funcionar na modalidade à distância, o Programa, na prática, contava com atividades presenciais coletivas mediadas pelo professor orientados (tutor), organizadas em encontros semanais com 4 horas

de duração para a área de Alfabetização, ou quinzenais com 8 horas de duração para a área de Matemática, perfazendo um total de 84 horas. Além dessas atividades, os cursistas realizavam trabalhos individuais (estudo do material, elaboração de atividades) não presencialmente, num total que complementasse a carga horária de 120 horas de curso. A formação dos professores orientadores foi realizada em curso inicial de 40 horas, seguido por dois seminários de acompanhamento do programa e um seminário de avaliação ao final do curso.

Todos os professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas foram chamados a participar do programa. Foi considerado o programa nacional de formação continuada de docentes de maior abrangência no país, estando presente em todos os estados da Federação. Segundo dados do Jornal Letra A, publicação bimestral do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, aproximadamente cento e oitenta mil professores, entre orientadores de estudos e cursistas, participaram do Pró Letramento desde 2005, ano de lançamento do programa até sua finalização. (UFMG/CEALE, 2014, p. 11)

As Universidades parceiras integrantes da Rede Nacional, nas áreas de alfabetização/linguagem e de matemática (UFMG, UFPE, UEPG, UnB, UNICAMP) foram responsáveis pelo desenvolvimento e produção dos materiais para os cursos, além da formação e orientação dos professores orientadores de estudos (tutor), da coordenação dos seminários previstos e pela certificação dos professores cursistas.

Os Estados e Municípios tiveram que aderir ao programa e, a partir disso, como contrapartida institucional, ficaram responsáveis por disponibilizar profissionais de seu quadro funcional para desempenhar as funções de coordenador geral e tutor, remunerá-los pelo exercício dessas funções, custear a permanência dos tutores fora do município nos encontros de formação junto às Universidades, bem como disponibilizar a estrutura física para os encontros presenciais semanais. Dadas as condições de oferta e contrapartida exigidas para a adesão dos municípios, o Pró Letramento representou uma possibilidade concreta de intensificação das parcerias entre governo, universidades e secretarias municipais, uma vez que as iniciativas particulares de convênios

para oferecimento de cursos para professores, devido ao seu alto custo, eram inviáveis para o orçamento municipal e, muitas vezes, mesmo com disponibilidade de recursos financeiros, tornava-se difícil contratar profissionais com formação adequada para ministrar os mesmos.

O relatório de pesquisa (2011) *Formação Continuada de Professores no Brasil: uma análise das modalidades e práticas em estados e municípios brasileiros*, realizado pela Fundação Carlos Chagas por encomenda da Fundação Victor Civita, traça um panorama das experiências de formação continuada no país. Foram escolhidas para o estudo secretarias de educação estaduais e municipais e o objetivo da pesquisa foi desvelar as ações relacionadas à formação continuada de professores realizadas em tais secretarias. Nos resultados dessa pesquisa, ficou em evidência o esforço do MEC no sentido de formular políticas e estratégias de formação continuada em dimensões mais amplas, envolvendo Estados e Municípios, como forma de melhorar a qualidade da Educação. A grande maioria das secretarias se beneficia das iniciativas de programas propostos pelo Governo Federal para ofertar cursos de longa duração a seus professores. (FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA, 2011, p. 70)

Além disso, programas de formação continuada, como Pró Letramento e Gestar, oferecidos pelo Governo Federal, foram avaliados positivamente nos locais em que foram desenvolvidos. Os relatos indicam que a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores tem sido bem utilizada, especialmente pelas secretarias estaduais, que formulam demandas e recebem o apoio de universidades cadastradas para ofertar a formação continuada na área desejada, como foi o caso dos programas Gestar e Pró Letramento. Nos depoimentos, esses programas são destacados e elogiados tanto por sua metodologia, como pela boa aceitação por parte dos professores, como transcrito do documento

Outra vertente de ações políticas que merece ser ressaltada são os esforços que o MEC tem envidado no sentido de formular políticas e estratégias que definam e regulamentem a Formação Continuada de professores no país, buscando mecanismos capazes de identificar as principais demandas, estabelecer prioridades, definir modalidades e condições que possam levar ao sucesso das ações empreendidas, monitorar sua implementação e avaliar seus resultados. [...] Ainda em relação ao MEC, o presente estudo constatou uma aprovação expressiva dos programas Pró Letramento e Gestar, oferecidos pelo Governo Federal: eles parecem atender bem à demanda de docentes que encontram muitas dificuldades, frequentemente decorrentes da má formação inicial, para organizar e gerenciar o trabalho pedagógico. De fato, essas são propostas bem estruturadas, que contam

com a assistência de tutores para ajudar os professores a enfrentar os problemas do cotidiano escolar e, ainda, oferecem material voltado aos alunos. Tudo isso constitui, para os docentes, uma importante base de sustentação para que possam promover um ensino efetivo. (FUND. VICTOR CIVITÁ, 2011, p. 98)

Os cursos de Alfabetização/Linguagem e Matemática foram desenvolvidos separadamente. Assim, o cursista, no momento de sua adesão ao programa, fazia opção por uma das duas áreas oferecidas. Após a conclusão inicial da formação, foi possível o revezamento entre os professores cursistas, ou seja, os cursistas que participaram do curso de matemática tiveram a oportunidade de cursar, também, o de alfabetização/linguagem e vice-versa.

Quanto ao material didático, o curso de “Alfabetização/Linguagem” constou de oito fascículos nos quais são abordados os seguintes temas: 1) Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação; 2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação; 3) A organização do tempo Pedagógico e o planejamento de ensino; 4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; 6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões; 7) Modos de falar/Modos de Escrever; 8) Fascículo complementar.

O curso de “Matemática” contou com 8 fascículos, a saber: 1) Números naturais; 2) Operações com números naturais; 3) Espaço e forma; 4) Frações; 5) Grandezas e medidas; 6) Tratamento da informação; 7) Resolver problemas: o lado lúdico do ensino da matemática; 8) Avaliação da aprendizagem em matemática nos anos iniciais

Foi desembolsado pelo MEC/FNDE o pagamento de parcelas de R\$ 200,00, durante os meses de curso, para os tutores, a título de bolsa, para aquisição e custeio de materiais necessários ao bom desenvolvimento dos trabalhos. Caso o município tivesse condições, poderia complementar esse valor como forma de incentivar e valorizar o trabalho de tutoria.

Estudos e pesquisas em nível de mestrado e doutorado buscaram conhecer a implementação desse programa nas realidades locais, favorecendo o conhecimento sobre o curso. No entanto, faltam pesquisas com elementos mais amplos para sua análise enquanto política pública. Nesse sentido

Não obstante, as pesquisas sobre ele – na maior parte das vezes, submetidas aos desenhos dos trabalhos de pós-graduação consagrados pelo campo acadêmico e dispondo de curtas verbas para investigação, ou mesmo, sem dispor delas –, ao fazerem uso de abordagens eminentemente qualitativas e pequeno número de

sujeitos e ao debruçarem-se sobre temáticas de interesse muito específicos dos pesquisadores, não satisfazem os requisitos de estudos de largo alcance que contemplem mais amplamente variáveis cruciais para a análise das políticas públicas. Isso não quer dizer que não possam oferecer elementos para compreender-se os processos de implementação desses cursos. (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 63)

Fazendo um apanhado no banco de dissertações e teses da Capes<sup>34</sup>, selecionamos alguns trabalhos que tem como foco de estudo e análise o Pró Letramento.

Alferes (2009) se propôs a apresentar uma análise das concepções e gestão do Programa Pró Letramento. Para isso realizou o estudo dos materiais do programa, uma entrevista com a coordenadora de uma universidade da rede de formação do MEC e aplicou questionários a tutores e professores cursistas em um município de Santa Catarina/PR. Constatou, nas falas dos atores pesquisados, que o Pró Letramento vem se constituindo como uma política de formação continuada de caráter mais duradouro e uma das contribuições do programa tem sido o desenvolvimento da formação continuada nas escolas e a compreensão de sua importância para a prática pedagógica dos professores, através de ações como a formação de grupos de estudos. A partir dos relatos dos professores cursistas foram elencadas algumas dificuldades encontradas na execução do Programa Pró Letramento.

Uma delas é a falta de material (fascículos) para todos os professores, sendo que esta dificuldade atinge mais os professores do estado da Bahia. Outra dificuldade é o fato de que o programa é direcionado aos professores que atuam nos anos iniciais do Ensino Fundamental, devendo na opinião dos professores ser ampliado para os demais professores, assim como para diretores e equipe pedagógica. E, por fim, uma dificuldade é a falta de material didático nas escolas para colocar em prática o que se aprende nos encontros de estudo. (ALFERES, 2009, p. 117-118)

Na dissertação de mestrado intitulada Tecendo os fios da rede: o programa Pró Letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica, Lucio (2010) busca compreender os principais aspectos relacionados à concepção e gestão do programa; às concepções teóricas e metodológicas que balizaram sua constituição e foram considerados pelo MEC como sendo adequados para sustentar o trabalho dos professores alfabetizadores. Baseou-se em pesquisa bibliográfica e realizou seu estudo por meio da análise de documentos e da pesquisa de campo junto aos

---

<sup>34</sup> Disponível em <http://bancodeteses.capes.gov.br/>.

sujeitos envolvidos no processo educativo no referido encontro de formação de tutores no estado do Rio de Janeiro, no período de 2008 a 2009, por meio de questionários e entrevistas. Através da análise das entrevistas realizadas com os professores tutores do estado do Rio de Janeiro, a autora percebeu que

[...] o programa é bem formatado, que o conteúdo do material é muito bom e que os encontros presenciais com os professores conduzem à reflexão sobre a prática docente, aliando teoria e prática, e, ainda (mas não menos importante), que a grande “inovação” apresentada pelo programa é a sistematização da alfabetização. (LUCIO, 2010, p. 223)

Ainda, destacou a fragilidade na formação dos tutores, que muitas vezes não os torna capaz de responder as dúvidas dos professores cursistas:

Uma conclusão relevante da pesquisa foi que o trabalho do tutor reveste-se de grande complexidade, pois sobre ele recai a responsabilidade de articulação entre a teoria e a prática dos conhecimentos da área de alfabetização e linguagem, sem entretanto que tenha participado da construção de conteúdos e métodos pelos quais o programa se desenvolve. (LUCIO, 2010, p. 223)

Cabral (2010) em sua dissertação de mestrado: *Programa de formação continuada de professores: Pró Letramento em ação* buscou compreender as relações que as cursistas estabelecem com a leitura, tendo em vista suas trajetórias escolares, as práticas de letramento literário na família e na escola, procurando captar o espaço reservado à leitura no seu universo social. Além de buscar compreender e identificar em que ponto tais vivências e experiências influenciam suas práticas de formação de leitores nas escolas onde atuam. A pesquisa foi realizada no município de Matias Barbosa/MG e contou com a participação de trinta e quatro professoras cursistas da área de Alfabetização e Linguagem. Com relação às práticas de leitura de professores cursistas do Pró Letramento, os resultados indicaram a importância da história de leitura das mesmas, que se reflete em suas práticas de formação de leitores na escola. Com relação ao Pró Letramento, enquanto política de formação de professores, constatou que a implantação dos programas de formação continuada, embora com excelentes materiais de estudo, não tem atendido às reais necessidades dos sistemas de ensino. Outro ponto de destaque foi o fato de que o mesmo não mobilizou que se formasse no município uma cultura de formação continuada:

Outra limitação a apontar é que o programa, embora de duração prolongada, acabou por constituir-se como uma ação isolada, pois as cursistas que concluíram as turmas iniciais nunca retornaram ao coletivo para novas discussões e reflexões. Por melhor que tenha sido, o curso não foi suficiente para criar uma cultura de formação continuada. Os momentos de reflexão e trocas de experiências deveriam

continuar no dia a dia da escola, mas a rede não possibilitou ou motivou essa continuidade. (CABRAL, 2010, p. 108)

Giardini (2011) em sua dissertação de mestrado pesquisou a qualidade da formação continuada de professores tomando como foco o Pró Letramento. Baseou-se em suas vivências enquanto coordenadora do programa no município de Ponte Nova/MG para tecer considerações sobre os pontos positivos e negativos da formação, tomando por base a análise dos documentos que embasam o programa. Nesse estudo, destacou incoerências conceituais em relação aos materiais que compõem o Pró Letramento e constatou que

Na verdade, o Programa não difere de outros cursos de formação continuada que assumem função compensatória das fragilidades da formação inicial de professores, uma vez que os conteúdos do Pró Letramento são essenciais para a inserção profissional do professor e devem ser enfocados no processo inicial de formação. (GIARDINI, 2011, p. 83)

O Pró Letramento não se desenvolve numa perspectiva de atualização dos conhecimentos. Os cursos não têm potencial para promover efetivamente uma reflexão sobre a prática. A proposta de desenvolvimento individual docente é muito mais evidente do que as práticas de trabalho em colaboração. (GIARDINI, 2011, p. 88)

Em sua pesquisa sobre o Pró Letramento, Vitorino (2011) procurou compreender os impactos dessa formação continuada na prática pedagógica dos professores. Foram aplicados noventa questionários a professores do município de Garanhuns/PE, independente de terem participado do programa em questão. A pesquisa aponta para

A importância da Formação Continuada Pró Letramento, tendo em vista a mesma possibilitar mudanças na prática pedagógica e colaborar para formação de um professor reflexivo, ao mesmo tempo que abre espaço para novos questionamentos e novos estudos. (VITORINO, 2011, p.8)

O Pró Letramento, finalizado em 2010, foi considerado um programa educacional de sucesso pelo MEC. Sob a perspectiva da avaliação como mensuração, de fato, após a implantação do Pró Letramento ocorreu a melhoria dos resultados educacionais, com base nos resultados do Ideb. No ano de 2007, o índice nacional para as séries iniciais do Ensino Fundamental foi de 4,2, alcançando o índice de 4,6, em 2009, e subindo para 5,0 em 2011, superando, assim, as metas estabelecidas para os períodos considerados, o que pode indicar uma crescente melhoria do sistema educacional brasileiro enquanto o

programa se desenrolava nos Estados e Municípios, ao menos em termos numéricos.

### Anos Iniciais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Quadro 22: Ideb observado e Metas para os diferentes Sistemas de Ensino.

Fonte: Portal INEP/Brasil. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br>.

Esse êxito contribuiu para que fosse tomado como referência para a elaboração do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, programa que figura no cenário nacional desde 2012 como referência na formação de professores alfabetizadores.

Até o Pacto ser implantado, havia o Pró Letramento, outro programa de formação continuada nos mesmos moldes. A demanda pela formação continuada cresceu e tornou-se necessário que a Rede articulasse mais universidades para cumprir o objetivo de qualificar o quadro de professores da educação básica no país. Em 2013 houve adesão maciça dos estados e distrito brasileiros ao programa, bem como maior participação das universidades na produção de materiais e execução dos cursos. Por meio do Pacto, é a primeira vez que um programa de formação continuada atinge tantos municípios e educadores no Brasil (são 5.420 cidades participantes), e é justamente essa amplitude do programa que indica a heterogeneidade de suas contribuições e resultados. (CEALE/UFMG, 2014, p. 7)

O PNAIC foi instituído pelo Governo Federal, em 2012, por intermédio do MEC, como uma das ações do PDE, e tem como finalidade garantir a alfabetização plena de crianças até oito anos de idade em todo o território brasileiro, atendendo assim, ao elencado no inciso II, do art. 2º do Decreto 6094/2007, que destacou as diretrizes do Compromisso Todos pela Educação. Essa diretriz está alinhada com a meta cinco do PNE (2014 – 2024): “alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental”.

Constituiu-se em um compromisso formal entre Instituições de Ensino Superior - IES, Secretarias e Conselhos Estaduais e Municipais<sup>35</sup> de Educação, sendo a formação continuada de professores alfabetizadores um de seus principais eixos. Ao aderirem ao PNAIC, estados e municípios se comprometem a efetivarem a alfabetização de todas as crianças de sua rede de ensino, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o terceiro ano do Ensino Fundamental, assim como com a participação nas avaliações aplicadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP.

Ao assumir o Ministério da Educação (MEC), em janeiro de 2012, o Ministro Aloizio Mercadante anunciou, entre as suas prioridades, a alfabetização de crianças até os oito anos de idade. Recentemente, o tema passou a ser tratado no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que prevê um compromisso formal entre os entes federados para assegurar que tal objetivo seja cumprido até o fim do terceiro ano do Ensino Fundamental. (GOMES, 2013, p. 3)

Assim, percebe-se o PNAIC como uma política de “continuidade” do governo brasileiro voltada à formação dos educadores alfabetizadores, que começou com o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores - PROFA, em 2001, com a proposta de orientar as ações educativas de alfabetização na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Depois, veio o Pró Letramento, iniciado em 2005. E, agora, temos o fortalecimento dessas políticas com o PNAIC, ou seja, a continuidade e a evolução desse processo, e não uma ruptura.

Rolkouski (2013) considera o PNAIC uma política pública complexa e inteligente, e que

[...] é provavelmente o maior programa de formação continuada do Brasil e pela dimensão do Brasil, um dos maiores do mundo, senão o maior (ROLKOUSKI, 2013, p.11).

Além disso, é uma política robusta do ponto de vista do investimento, pois todos os atores recebem bolsa. (ROLKOUSKI, 2013, p. 9).

A *avaliação* da alfabetização, já tratada nessa tese em momento anterior, consiste no monitoramento do desempenho dos alunos ao final do bloco pedagógico. E, ao longo dos próximos anos, permitirá a construção de uma série histórica dos resultados, a partir dos quais poderá ser avaliada

---

<sup>35</sup>Em 2013, o MEC anunciou que praticamente todos os Municípios brasileiros aderiram ao Pacto. Um número residual de Municípios havia feito a opção por não participar das ações, não havia se manifestado ou estava com o processo de adesão ainda em andamento. (GOMES, 2013, p. 5)

abrangência desse compromisso assumido pelos entes da federação. Avaliar é inerente ao trabalho do professor, a ANA e a Provinha Brasil, cada qual com sua função avaliativa, auxiliam o professor a repensar o processo pedagógico.

O eixo *Materiais Didáticos e Pedagógicos* constituísse como um dos eixos estruturantes do PNAIC, através do qual estão sendo distribuídos para as escolas conjuntos de materiais específicos para alfabetização, que englobam livros didáticos, obras complementares e acervos de dicionários, entregues no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização e obras de referência, de literatura e de pesquisa entregues pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola - PNBE; obras de apoio pedagógico aos professores e jogos e softwares de apoio à alfabetização. Essa distribuição prevê que cada turma do ciclo de alfabetização receba livros e jogos, sendo possível criar uma biblioteca em sala, acessível a alunos e professores. Juntamente com a formação continuada de alfabetizadores, é o eixo que traz mais repercussões positivas para o trabalho de sala de aula.

Destaca-se, no eixo *Gestão, controle e mobilização social*, a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, o SisPacto, destinado a apoiar os municípios na implementação das etapas do PNAIC. Através desse eixo o MEC propõe ações para o fortalecimento dos conselhos de educação, dos conselhos escolares e mobiliza outras instâncias para que se estabeleça o compromisso social com a educação pública de qualidade. Desde 2013, estão sendo divulgados trabalhos, relatos de experiências no âmbito do PNAIC nos sites das universidades. Essa socialização e troca de experiências entre as universidades confere visibilidade ao fazer pedagógico dos professores e reconhecimento pelos avanços e inovações na alfabetização das crianças.

A formação continuada de alfabetizadores caracteriza-se por ser um curso presencial, com cerca de dois anos de duração, perfazendo uma carga horária de 120 horas por ano. Desenvolve-se, da mesma forma que o Pró Letramento, com metodologia de estudos individuais e coletivos, atividades práticas e socialização de experiências. Baseado nessa proximidade e na ideia de continuidade em relação ao Pró Letramento, foi sugerido pelo MEC que a escolha dos Orientadores de Estudos – OE's do PNAIC recaísse sobre a equipe de tutores ou cursistas formados pelo Pró Letramento no município ou estado.

Os encontros com os professores alfabetizadores são conduzidos pelo Orientador de Estudo - OE, que fez um curso específico, com 200 horas de duração por ano, ministrado por docentes de universidades públicas.

Nos encontros presenciais, são desenvolvidas ações que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo inicial de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo MEC, voltados para a melhoria da qualidade da alfabetização.

Um ponto fundamental para uma boa aceitação ao PNAIC foi a qualidade dos materiais. Tendo como base um projeto de formação para professores alfabetizadores organizado pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem – CEEL, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, e por convidados de outras universidades, todo o material levou cerca de um ano para ficar pronto, de 2011 a 2012. O resultado foram cadernos de formação, jogos pedagógicos e demais materiais de linguagem acessíveis, preocupados com as concepções teóricas que embasam o programa. Em que pese as possíveis críticas sobre a caráter direcional do material e, muitas vezes, condutor das ações docentes, que faz parte de uma iniciativa de âmbito nacional, há aspectos positivos que é necessário destacar. Por exemplo, o conjunto de textos que compõem os cadernos da formação foram escritos por professores e colaboradores de grande parte das universidades parceiras da rede de formação e também registram relatos de professores que atuam em sala de aula em vários municípios do país. Essa junção de autores na escrita do material, oriundos de contextos formativos diferentes, promove a presença de concepções, bases teóricas mais plurais, mas que, em alguns momentos, se mostram divergentes entre si.

Várias pesquisas contribuíram para pensar os programas de formação para professores alfabetizadores, indicamos anteriormente algumas que tiveram como foco o Pró Letramento. Estudos sobre o Pacto Nacional são mais escassos, uma vez que ele foi instituído no cenário nacional a partir do final de 2012. Dentre os encontrados, destacamos: um artigo publicado, no primeiro semestre de 2013, na Revista Práticas de Linguagens por Lucio (2013). A autora buscar relacionar política pública, formação continuada de professores

alfabetizadores e o Pacto, além de tecer comentários sobre a formação do professor alfabetizador e a complexidade do ensino aprendizagem da leitura e da escrita. Ao final deseja que a focalização da temática da alfabetização feita no âmbito do PNAIC seja capaz de concretizar o que a autora chama de “Estatuto da Alfabetização Brasileira”. (LUCIO, 2013, p.117).

Hermes *et. al.* (2014) apresentou o trabalho *O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea* em evento da Associação Nacional de pós Graduação e pesquisa em Educação – Anped/Sul, buscando refletir sobre como o programa PNAIC sistematiza as aprendizagens relativas à Língua Portuguesa (oral e escrita), através do tempo cronológico estabelecido pelos seus cadernos didáticos, produzindo a exigência de uma prática pedagógica voltada a um processo de alfabetização na escola pública contemporânea que desconsidera os tempos das infâncias.

A revista de Educação, da UFJF, Educação em foco, publicou, em fevereiro de 2015, uma edição especial com a temática do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Vários professores da Faculdade de Educação da Universidade, e outros convidados, escreveram sobre um determinado assunto específico relacionado ao programa federal. Foram reunidos na publicação dezenove artigos, dentre os quais destacamos: *Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão*, escrito pela professora Telma Ferraz Leal, que apresenta a discussão do currículo e os direitos de aprendizagem, buscando aproximações e distanciamentos entre as tendências nas propostas curriculares do país e as orientações presentes nos materiais do Programa; *A avaliação no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*, elaborado por Hilda Aparecida Linhares Micarello, que foi utilizado neste trabalho, na seção sobre avaliação da alfabetização; e, *Produzindo textos escritos na alfabetização inicial*, das professoras Suzana Lima Vargas e Luciane Manera Magalhães, essa última coordenadora geral do PNAIC do polo de Juiz de Fora/MG. Neste artigo, as autoras buscam ressignificar a ato de escrever, ultrapassando a perspectiva normativa do texto, para considerá-lo em seus aspectos discursivos e textuais, que lhe confere a essência interativa da linguagem. São tantos temas interessantes: educação do campo; práticas avaliativas; direitos de

aprendizagem em Arte, História, Geografia; dimensão lúdica na criança; que considero a leitura desse material obrigatório para quem tiver interesse em estudar o Pacto Nacional, enquanto programa nacional de formação de professores alfabetizadores.

Em Matias Barbosa, os dois últimos programas tiveram maior repercussão na formação de professores, atingindo adesão considerável, ora por suas propostas e conteúdo de estudo, ora pela obrigatoriedade de participação e investimentos financeiros.

#### **4.4.**

#### **Pró Letramento e Pacto Nacional e os eixos das novas tendências de formação**

Retomando aos eixos destacados pelos autores Nóvoa (1995); Tardif (2002); Candau (1997), a saber: considerar os saberes dos professores, a etapa do ciclo profissional em que se encontram e a escola, como local privilegiado no oferecimento dos cursos de formação continuada; passaremos a analisar as aproximações e distanciamentos entre eles e as ações no âmbito do Pró Letramento e do PNAIC.

Quanto a considerar os saberes dos professores, em relação ao Pró Letramento, busco apoio nos achados de minha dissertação de Mestrado, quando meu foco de pesquisa recaiu sobre esse programa

[...] embora com trabalho de reflexão a partir de relatos trazidos pelas participantes, não destacou a importância da história de vida e de leitura das professoras locais. De fato, embora em alguns momentos o trabalho com memórias tenha sido proposto, sobretudo nas discussões sobre histórias de leituras das cursistas, essa não foi a tônica da proposta. (CABRAL, 2010, p. 104-105)

Já com relação ao PNAIC, dois dos princípios gerais formativos elencados no Caderno de professores foram a “mobilização de saberes docentes” e a “constituição da identidade profissional”. O programa parte do pressuposto de que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão. O conhecimento científico, as proposições didáticas metodológicas formalizadas, os conhecimentos transversais, a experiência de sala de aula, são uma pequena amostra desses saberes que circulam na formação de um profissional do

ensino. Sabendo que o professor já possui uma gama de saberes que embasam o seu fazer pedagógico,

[...] é comum que os programas de formação apresentem para os professores o que tem se pensado, mais recentemente, acerca da relação do saber e da prática pedagógica, cabendo ao professor apoiar as suas escolhas didáticas em determinadas abordagens em detrimento de outras. (PACTO, CADERNO DE FORMAÇÃO, 2012, p. 14)

Em relação à constituição da identidade docente, o PNAIC parte do pressuposto que o professor é constituído por sua história pessoal, social e profissional, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros, seus problemas, sendo necessário, na formação continuada, investir na construção positiva dessa identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social. Para isso, o programa se vale de situações formativas que façam o docente revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente. Utiliza experiências de outros professores através de relatos, para que os cursistas possam analisar suas práticas a partir deles. O trabalho interdisciplinar também oferece a possibilidade de mobilização de conhecimentos científicos e pedagógicos que foram adquiridos, sobretudo na formação inicial, e que devem ser retomados e avançados na trajetória de formação. Outro ponto que valoriza os saberes docentes é a necessidade de aplicação em sala de aula das atividades planejadas nos encontros de formação. O professor tem oportunidade de vivenciar o trabalho, refletir sobre os pontos negativos e os acertos e trazer essa reflexão para o grupo, para que outros colegas possam se favorecer com o percurso realizado.

Em Matias Barbosa, percebe-se o envolvimento das alfabetizadoras na formação continuada, no uso dos materiais que chegam às escolas, no monitoramento avaliativo dos avanços das crianças, sobretudo após a chegada do PNAIC.

Argumentos em favor da criação de projetos de formação continuada coletivos, por meio de grupos de estudos, são propostos por Nóvoa (1995), quem defende uma formação que semignore o desenvolvimento pessoal, estimule o desenvolvimento profissional dos professores num quadro de autonomia contextualizada da profissão docente, e que contenha um projeto de

ação e de transformação com vistas à valorização de pessoas e grupos que visem à inovação do sistema educativo.

Ao observarmos o ciclo de vida do docente, nem o Pró Letramento, nem o PNAIC podem ser considerados como articuladores desse eixo em sua proposta e materiais de estudo. Ainda que seja importante levar em conta que as necessidades, os problemas, as buscas dos professores não são as mesmas nos variados momentos de sua profissão (TARDIF, 2002, p. 63), mediar esses diferentes estágios de profissionalização não é tarefa fácil, e, quando se trata de propostas nacionais, como é o caso dos dois programas citados, penso que caiba ao orientador de estudos exercer o papel de mediador entre essas propostas nacionais e a realidade local. Entendo que a proposta de trocas de experiências e a partilha de saberes como espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando, independentemente de sua experiência acumulada, pode ajudar a fazer emergir questões relacionadas ao ciclo profissional e ao desenvolvimento do trabalho com base nas necessidades específicas. Segundo Candau (1997, p.64)

Esta preocupação com o ciclo de vida profissional dos professores apresenta para a formação continuada o desafio de romper com modelos padronizados e a criação de sistemas diferenciados que permitam aos professores explorar e trabalhar os diferentes momentos de seu desenvolvimento profissional de acordo com suas necessidades específicas.

Quanto a considerar a escola como local de formação continuada, destacamos que isso implica também na construção de uma prática reflexiva, capaz de identificar os problemas e de resolvê-los mediante uma ação construída conjuntamente pelos docentes da instituição escolar (CANDAU, 1997). O fato de a formação do Pró Letramento ter sido realizada “na escola” não significa necessariamente que a escola foi incorporada às discussões. Sobre isso Cabral (2010, 105-106) destaca

A incorporação da escola significa tomar o cotidiano escolar, sua riqueza, sua clientela, sua experiência, como objeto de reflexão. Essa não foi a tônica do programa, que, embora com material bem fundamentados teoricamente e de boa qualidade, não enfatizou o trabalho a partir da realidade local, deixando essa tarefa de aproximação a cargo do tutor. Até mesmo dentro de uma própria rede de ensino, encontramos realidades escolares diferenciadas.

Geralmente, o trabalho nas formações padronizadas desconsidera as especificidades locais, e, muitas vezes, aborda temas que não são relevantes

para a comunidade escolar, deixando de lado os que realmente contribuiriam para a melhoria do ensino local.

De fato, é no contexto profissional que a formação torna-se mais significativa, e, nesse sentido, Imbernón (2005, p.70) defende que a formação continuada aconteça na própria instituição educacional, valorizando, sobretudo, o contexto de trabalho, e tornando o processo de conhecimento profissional mais significativo. Isso porque há uma aproximação com as situações concretas de ensino e aprendizagem num contexto educativo determinado e específico para o professor, que propicia a reflexõesobre sua prática juntamente com os colegas de trabalho

Com relação ao PNAIC, embora ele siga os moldes dos programas padronizados, ele apresentou em sua tônica a exigência de aplicação das atividades na escola, assim, o contexto trazido para discussão foi o contexto escolar, incorporando a escola ao material de estudo do programa. Em Matias Barbosa, podemos destacar que muito mais que cada escola em si notamos as discussões a respeito de rede, não no sentido de pensar que todas as escolas são iguais, ou de desconsiderar os perfis de alunos, de atendimento e de demandas, mas no sentido de pensar que a formação propiciou a construção de um sentido de rede de alfabetização. As ações, vivências, boas práticas, trocas de experiências aconteceram em nível de município, e não de escola X ou Y.

Consideramos, inclusive, que até ultrapassaram os anos de alfabetização, uma vez que ao final de 2014, em uma reunião de fechamento de ano letivo os professores da educação infantil, quartos e quintos anos, não abrangidos pelo PNAIC, reivindicaram que a formação que estava acontecendo no município se estendesse para todos os anos de escolaridade. Assim, a partir de 2015, o município conta com grupos de estudos separados por anos de escolaridades, além das turmas do PNAIC.

Com base nesses três eixos, a formação continuada, para ser significativa, pressupõe a necessidade de resgatar ou valorizar o saber docente e o conhecimento que ele acumulou na sua prática pessoal, social e profissional; a compreensão de que o ambiente escolar é o local privilegiado para as ações de formação, não apenas porque é lá que elas acontecem, mas, principalmente, porque na escola há melhores condições de focalizar as temáticas de interesses do conjunto dos profissionais. Conta, também, a adoção

de princípios democráticos na elaboração dos programas de formação, deixando que os próprios professores explicitem suas necessidades e carências e suas demandas de cursos e ações. E, ainda, a construção de diferentes programas de educação continuada em cada escola ou na rede, onde a influência do contexto e das relações interpessoais possibilitem momentos de aprendizagem, de reflexão e de crítica, seja nos intercâmbios e trocas de experiências entre os colegas, seja em reuniões internas, seja na socialização de atividades e boas práticas. Resta considerar que a educação continuada deve ser tratada como direito do professor e como instrumento de valorização do trabalho docente e de sua realização pessoal e profissional.

#### **4.5.**

#### **Iniciativas do Estado de Minas Gerais – Programas de Formação de Professores das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental**

No âmbito do Estado de Minas Gerais, e da qualificação do pessoal docente, sucessivos governos do estado vêm assumindo políticas de capacitação e carreira para os professores do sistema público de ensino, com o entendimento de que essa valorização profissional impacta positivamente a qualidade da educação estadual. Oliveira (2003) comenta o foco na formação de professores como ponto estratégico para melhoria da Educação:

Os professores são muito visados pelos programas governamentais como agentes centrais da mudança nos momentos de reforma. São considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema. Diante desse quadro, os professores veem-se, muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso dos programas. Se algo contraria as expectativas depositadas é por sua competência, ou falta dela, que o sucesso não foi obtido. (OLIVEIRA, 2003, p. 32)

Na década de 1990, dentro das reformas pelas quais passaram os Estados brasileiros, com foco na cooperação internacional, descentralização e eficiência, Minas Gerais estabeleceu o Projeto de Qualidade da Educação Básica – Proqualidade, financiado por recursos oriundos do convênio firmado com o Banco Mundial.

Buscava-se, com o Projeto Proqualidade, melhorar o desempenho do sistema educacional do estado de Minas Gerais, mediante mudanças na

organização e aperfeiçoamento das escolas. Dentre as cinco diretrizes<sup>36</sup> instituídas no Decreto nº 35423/94 para o Projeto, destaca-se a terceira sobre “desenvolvimento do Ensino, com subprojetos visando ao desenvolvimento curricular, à capacitação básica de professores de 1ª a 4ª séries, à capacitação complementar permanente e os estudos e pesquisas para o desenvolvimento do ensino” (Decreto 35423, 1994, p.2)

Foi nesse contexto, em que a capacitação é apontada como uma das cinco prioridades governamentais, que essa assume, no Estado de Minas Gerais, um especial destaque. O Programa de Capacitação de Professores - PROCAP inclui-se neste item III, e objetiva melhorar a capacidade de trabalho de professores do Ensino Fundamental do sistema público de Minas Gerais, em sintonia com as transformações educacionais, sociais, políticas e econômicas do mundo contemporâneo.

Essa capacitação teve como objetivo, segundo a SEE/MG, iniciar um processo de mudança na estrutura do ensino e na atitude dos professores de todo o território mineiro das redes estadual e municipal, fundamentando-se, de maneira muito especial, nas concepções e reflexões desenvolvidas por Perrenoud e Delors (1996, 2000), em nome da reestruturação do modelo educacional posto para a modernidade. (O'REILLY, 2005, p.104)

Delors (2010) aborda os quatro pilares de uma educação para o século XXI. Segundo ele, a prática pedagógica deve preocupar-se em desenvolver quatro aprendizagens fundamentais, que serão para cada indivíduo os pilares do conhecimento: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a conviver e aprender a ser. Essas aprendizagens são indissociáveis, contribuindo para a formação integral do indivíduo. Esse pensamento deve embasar as novas políticas de educação

<sup>36</sup>I - Melhoria da infraestrutura e gestão da escola (fortalecimento do planejamento escolar; desenvolvimento do gerenciamento escolar; informatização da administração escolar; equipamentos de apoio à administração escolar);

II - Fortalecimento da gestão do sistema educacional (avaliação externa do desempenho do corpo discente; implantação de sistema de monitoramento; estudos e pesquisas sobre a gestão escolar);

III - Desenvolvimento do Ensino (desenvolvimento curricular; capacitação básica de professores de 1ª a 4ª séries; capacitação complementar permanente; estudos e pesquisas para o desenvolvimento do ensino);

IV - Materiais de Ensino-Aprendizagem (materiais pedagógicos; materiais de leitura; livros didáticos; mobiliários para materiais de ensino-aprendizagem e biblioteca; construção de bibliotecas escolares);

V - Reorganização do Atendimento Escolar (construção de salas de aula; mobiliário e equipamentos para as novas construções; administração da utilização da rede física). (Decreto nº 35423/94, art. 2º).

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas. (DELORS, 2010, p. 31)

Em seu trabalho apresenta a concepção de formação continuada e a importância da mesma diante das exigências do século XXI

O conceito de educação ao longo da vida é a chave que abre as portas do século XXI; ele elimina a distinção tradicional entre educação formal inicial e educação permanente. Além disso, converge em direção a outro conceito, proposto com frequência: o da “sociedade educativa” na qual tudo pode ser uma oportunidade para aprender e desenvolver os talentos (DELORS, 2010, p. 32)

As ideias de Perrenoud sobre as competências necessárias ao professor do século XXI, as quais embasaram a proposta de formação continuada de professores alfabetizadores – PROFA, retornam no âmbito do PROCAP. Perrenoud (1999, p. 30) define competência como a “faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. O autor reúne essas competências para o exercício da docência em dez grandes áreas: 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem; 2. Gerar a progressão das aprendizagens; 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam; 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Utilizar as novas tecnologias; 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão; 10. Gerir sua própria formação contínua.

Para Perrenoud (2000), a gerência da própria formação continuada pelo docente caracteriza-se como uma das mais importantes competências, por ser essa a responsável pelo aprimoramento e adequação de todas as outras adquiridas ao longo de sua vida, profissional ou pessoal, aos novos conhecimentos e as novas demandas sociais.

O PROCAP, fruto de convênio entre a SEE/MG e o Banco Mundial, foi realizado em duas fases, uma em 1997/1998, e outra em 2001/2002. Também, foi estendido aos sistemas municipais<sup>37</sup>, uma vez que esses assumiram nesse

---

<sup>37</sup>A parceria com os municípios foi instituída através do Programa de cooperação educacional entre Estado e Municípios da SEE/MG. As ações de integração com os Municípios são uma das cinco prioridades estabelecidas pela Política Educacional de Minas Gerais: prioridades – compromissos – ações, 1991 – 1994).

período, e de forma acelerada, a responsabilidade pela oferta do Ensino Fundamental.

O PROCAP tinha como pretensão capacitar mais de oitenta mil docentes do primeiro ciclo nos conteúdos de português, matemática, ciências, geografia, história e reflexões sobre a prática pedagógica. A modalidade escolhida foi a distância, com os professores na própria escola, com horário dentro do calendário escolar. (GATTI, 2008, p. 58)

A dinâmica da formação incluía cinco horas semanais de estudos divididas em momentos presenciais nas escolas e outros a distância. Durante dois anos consecutivos, os professores das séries iniciais do Ensino Fundamental das redes públicas estadual e municipais, integrantes de seu sistema de ensino, participaram de atividades de capacitação nas próprias escolas, trabalhando, primeiramente, os conteúdos de Português e Matemática e, posteriormente, os referentes a Ciências, Geografia e História.

Os professores treinandos, auxiliados pelos facilitadores<sup>38</sup>, que eram seus pares nas escolas e foram escolhidos pelos órgãos gestores estadual e municipais, desenvolviam atividades de elaboração e execução de planos de prática docente (planos de aula). Nos momentos presenciais, esses planos eram debatidos e vídeos didáticos eram assistidos para complementar os debates. Nos momentos a distância, os professores faziam leitura dos materiais e elaboravam os planos de prática docente. Na área de Português, foram trabalhados temas como ortografia, regras e gramática, concordância verbal e nominal, pontuação, produção de texto, entre outros. É possível perceber, ao observar a escolha dos temas, uma preocupação com o domínio dos conteúdos básicos da disciplina estudada, como se fosse necessário abordar temas que deveriam ter sido estudados na formação inicial mas que, por algum motivo, não foram bem trabalhados, ensejando uma retomada na formação continuada.

Gatti e Barreto (2009) destacam que o PROCAP gerou poucos questionamentos entre os professores. Como pontos positivos do programa, as autoras citam a formação centrada na escola, com respeito ao calendário de cada uma delas, e a adoção de incentivos externos para a participação dos professores.

---

<sup>38</sup> Os facilitadores, por sua vez, participaram de formação com professores de Instituições de Ensino Superior para se capacitarem para o acompanhamento dos colegas professores na escola.

A participação dos docentes no programa não foi obrigatória, resultando da adesão voluntária dos professores. Duarte (2004) em sua dissertação de Mestrado intitulada *Os programas de capacitação de professores do Ensino Fundamental nos Estados de Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa*, analisou a implantação do PROCAP na rede pública de Minas Gerais e destacou que a SEE/MG, a fim de estimular a participação dos docentes e dos órgãos municipais de educação, desenvolveu um amplo programa de divulgação e sensibilização e se empenhou para que o calendário específico de cada escola fosse acordado entre os respectivos participantes. Foram ainda previstos como formas de incentivos

[...] a emissão de certificado de Curso de Aperfeiçoamento para os professores treinandos que concluíssem todas as etapas da capacitação; consideração dos resultados obtidos no Procap como critério para enquadramento no plano de carreira, que se encontrava em fase de estudo pelo governo estadual; ajuda de custos aos treinandos e aos facilitadores De acordo com os responsáveis pelo programa na SEE/MG, essa ajuda de custo foi de R\$150,00 no âmbito estadual. No âmbito municipal, ela ocorreu apenas em alguns municípios, o que provocou muitas reclamações. Esse valor seria pago ao final de cada semestre da capacitação aos que completassem com sucesso todos os módulos previstos para a etapa. (DUARTE, 2004, 145-146)

Esse Programa de Formação de Professores - PROCAP só foi desenvolvido em Matias Barbosa/MG em sua segunda fase, nos anos de 2001 e 2002.

Como já apontado, no bojo das discussões sobre a importância da continuidade de estudos para os diversos campos profissionais, e com a exigência de formação superior para o trabalho de professores em sala de aula, o governo de Minas Gerais constrói uma nova proposta de formação. Esse programa parte, pois, do instituído pela LDB/96, levando em consideração programas já realizados e procurando atender à Reforma do Estado<sup>39</sup>, ligada ao Banco Mundial.

[...] a capacitação e formação docente receberam uma atenção especial na reforma de Minas Gerais, para o que a Secretaria de Estado da Educação (SEEMG) buscou

<sup>39</sup>Segundo Ferreira e Fonseca (2011) “em atendimento aos reclamos da nova ordem neoliberal que se instalara mundialmente, o governo deu um novo formato à estrutura e à gestão pública, por meio da ‘Reforma do Aparelho do Estado’”, cujo objetivo central era imprimir eficiência ao setor público. Uma das ações prioritárias foi a descentralização administrativa, pela qual seriam transferidas funções gerenciais da União para os entes federados e uma parcela da sociedade civil. O setor educacional sofreu um processo de descentralização, transferindo-se para as administrações locais e para a escola responsabilidades operativas, antes atribuídas ao poder central. O planejamento e a gestão escolar sendo considerados os principais instrumentos para o alcance da eficiência e eficácia do ensino.

capacitar a grande maioria dos professores estaduais, de acordo com o novo pacto educativo proposto pelos organismos internacionais. Para desencadear o processo de formação de professores, em serviço, em larga escala, a EaD tornou-se estratégica para a SEEMG, configurando a tendência indicada pelos organismos internacionais e também pelo Governo Federal, através do MEC. (OLIVEIRA, 2008, p. 189)

O Projeto Veredas com funcionamento entre 2002 e 2005 foi implantado pelo Governo mineiro para a rede estadual de ensino, extensivo à rede municipal, em parceria com universidades públicas e privadas. Na tentativa de atender à demanda de professores pressionados pelas escolas e pelos sistemas de ensino – estes cumprindo as exigências postas pelos organismos financiadores e pela legislação educacional – a SEE/MG implementou este programa de formação em serviço, utilizando-se, da estratégia de estudos a distância.

Vale ressaltar que, além da LDB/96 projetar como ideal no art. 62, a formação em nível superior para docentes para o Ensino Fundamental, a meta 18 do PNE de 2001 propõe o prazo de dez anos para que, pelo menos, 70% de todos os professores do Ensino Fundamental possuam formação específica, em nível de licenciatura plena.

O público alvo do Veredas foi constituído por docentes em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental, não habilitados em nível superior. Foram oferecidas 15.000 vagas, sendo 12.000 para a rede estadual e 3.000 para as redes municipais de ensino. Entretanto, segundo Oliveira (2008), como a demanda da rede estadual foi menor do que a das redes municipais, as vagas foram preenchidas com professores da rede municipal aprovados em processo seletivo.

Assim, enquanto os professores da rede estadual ocuparam 49% das vagas, os da rede municipal ocuparam 51%. Dados constantes do Relatório Final do Veredas, versão preliminar, mostram que das 15 mil vagas, foram preenchidas 14.136; dessas, concluíram o curso, 13.811, totalizando uma evasão de 2,30% (OLIVEIRA, 2008, p. 232)

A dinâmica do Projeto Veredas baseou-se na utilização de material auto instrucional, no acompanhamento por tutores e nos encontros presenciais periódicos. Foi exigência do Veredas que todo professor cursista estivesse em efetivo exercício em sala de aula, não só como condição da estrutura curricular prevista, como também para estimular a imediata aplicação do que estava sendo aprendido por eles. Cada grupo de, aproximadamente, 30 professores

cursistas era atendido por um tutor, com nível superior, que mediava seus estudos, acompanhava a prática pedagógica e orientava a elaboração de memoriais e da monografia.

Mesmo com a alternância de poder no governo estadual em 2003, o Veredas teve sua continuidade garantida.

De acordo com a avaliação realizada sobre o Projeto Veredas, podemos destacar algumas vantagens identificadas pela SEE/MG sobre o mesmo

[...] igualdade de oportunidades de formação a todos os professores do Estado, independentemente do local onde reside ou trabalhe, além de ser gratuito e ajustado às condições de trabalho; mais motivante, uma vez que ocorre em situação de trabalho; material instrucional escrito para professores em exercício e em linguagem acessível; a educação a distância articulada com a formação de professores em exercício favorece uma melhoria na qualidade da educação no Ensino Fundamental de forma quase imediata; o projeto foi oferecido em uma única turma, o que supõe simultaneidade do desenvolvimento da aprendizagem. (OLIVEIRA, 2008, p. 227-228)

Em Matias Barbosa, pelo fato de o município já possuir convênio destinado ao mesmo fim específico de formação superior dos professores efetivos de sua rede, o Projeto Veredas não foi oferecido aos docentes da rede municipal.

A tônica desses projetos foi a descentralização das ações e a utilização da educação continuada e em serviço, com a combinação de ensino presencial e não presencial, visando à melhoria contínua da instituição escolar, sobretudo as do Ensino Fundamental.

Seguindo essa linha de intervenção, formação continuada em serviço, com o foco na escola pública, o Estado instituiu o Programa de Intervenção Pedagógica - PIP para a rede estadual e, em 2013, expandiu o programa para as redes municipais de ensino. Sob uma ótica diferente, o acompanhamento e a formação são feitos para uma equipe municipal do PIP e não diretamente para os professores. São disponibilizados materiais para o trabalho direto com os alunos com baixo desempenho e o foco da intervenção foi o 3º ano do Ensino Fundamental, último ano do ciclo de alfabetização e o ano no qual os alunos realizam a avaliação censitária para avaliação a alfabetização - PROALFA.

O ponto forte do programa, entretanto, foi o trabalho com os resultados das avaliações. No entanto, o PIP não apresentou possibilidades de articulação desses resultados com a realidade das escolas, para compreender seus impactos sobre as avaliações pois, segundo Horta Neto,

Em nenhum momento, o texto faz menção a alternativas de avaliação ou a necessária confrontação com outros aspectos da realidade escolar que podem estar impactando os resultados demonstrados pelos alunos, ou mesmo orientação para a realização de pesquisas que contribuam para a obtenção de dados adicionais que permitam compreender melhor a realidade da escola. (HORTA NETO, 2013, p.249)

Dentro deste contexto, foi instituído o Dia D: Família na escola, no qual todas as escolas pararam para ler, analisar e trabalhar os dados produzidos pelas avaliações externas. Nesse dia sem aula, os professores refletem sobre os resultados da sua escola no PROALFA e PROEB e elaboram um plano de ações para o alcance e superação das metas fixadas no acordo de resultados firmados por cada escola.

Ainda, ao final de 2012, a SEE/MG oficializou a chegada de placas informativas nas escolas estaduais com os dados do Ideb, que deveriam ser fixadas, a critério da escola, em local visível para toda a comunidade. Criticando tal iniciativa Horta Neto (2013, p.252) acrescenta

[...] a escola é pressionada a expor publicamente seus resultados, a partir de um indicador elaborado pelo Governo Federal. Nenhuma das metas a que a escola foi submetida foi discutida, mas imposta. Além disso, como já foi discutido antes, classificar as escolas a partir do Ideb é um contrassenso, na medida em que o indicador captura apenas dois momentos muito específicos da vida escolar, relacionados ao desempenho dos alunos nos testes de Língua Portuguesa e Matemática e ao fluxo escolar.

Em Matias Barbosa, as reuniões de acompanhamento do PIP aconteceram duas vezes por mês durante o ano de 2013. Nessas reuniões, a analista da SRE/JF responsável pelas escolas do município se reunia com a equipe local. Eram discutidas as dificuldades encontradas em cada escola, as ações que estavam sendo implementadas e de que forma os alunos com baixo desempenho estavam sendo acompanhados. Foi constituída a equipe local formada pelas Especialistas em Educação de cada escola, que assumiram a responsabilidade de implementar o processo em sua escola, transmitindo as orientações para seus professores e acompanhando o trabalho desenvolvido nos projetos. Os alunos de cada escola com baixo desempenho foram agrupados em uma turma e permaneciam no contra turno escolar para acompanhamento e retomada de atividades específicas de alfabetização, letramento e matemática. Foram escolhidos para a regência dessas turmas os professores de cada escola com maior experiência em alfabetização.

O município assumiu a realização do Dia D em 2013 e 2014. Nesse dia os profissionais da escola analisaram pedagogicamente os resultados das avaliações e socializaram tais resultados com a comunidade escolar.

Em 2013, após o resultado da avaliação do PROALFA, o município deixou de ser considerado estratégico porque melhorou o índice de aprendizagem dos alunos. Assim, a partir de março de 2014, as visitas de acompanhamento do PIP no município foram encerradas. Em 2012, a porcentagem de alunos no nível recomendado de aprendizagem no município era de 52, 3%, com a proficiência média no PROALFA de 504. As metas fixadas para o município, dentro do PIP, para o ano de 2013, foram as de aumento para 57% no nível recomendado de alunos e de alcançar proficiência média de 519 no PROALFA. De acordo com os resultados do ano de 2013, o município elevou a porcentagem de alunos no nível recomendado para 68,3%, com média de 526,7 na proficiência dos alunos, ultrapassando a meta fixada. (BOLETIM PEDAGÓGICO PROALFA, 2013)

Entretanto, apesar dos avanços, a suspensão do programa por parte do governo estadual, seja por questões financeiras, seja por questões de ordem política, provocaram duras críticas por parte da equipe local, que reconheceu que resultados positivos em uma avaliação externa, não são garantia de consolidação do processo. Além disso, essa equipe entendeu que o acompanhamento da analista durante um tempo maior, contribuiria para a efetiva melhoria e crescente independência do município frente à Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora.

No que se refere à formação continuada a distância, o Governo de Minas inaugurou, em 2012, a escola de formação e desenvolvimento profissional de Educadores de Minas Gerais – Magistra<sup>40</sup> com o objetivo de promover a formação e o desenvolvimento profissional dos educadores de Minas Gerais, visando melhorar o desempenho educacional das escolas e dos educadores de modo geral.

A Magistra destina-se aos profissionais da educação básica. Tem por missão potencializar processos de formação, por meio da inovação, pesquisa, divulgação, avaliação, reflexão e práticas de gestão e interação pedagógica, e

---

<sup>40</sup>Informações sobre a escola de formação no site <http://magistra.educacao.mg.gov.br/>.

visa o trabalho de forma integrada ao cotidiano escolar, envolvendo os diferentes saberes construídos pela experiência de cada um. Para isso, são realizados ações e processos de gestão em rede, utilizando as tecnologias de educação a distância, com o apoio da Rede Mineira de Formação de Educadores, constituída por instituições de ensino superior, credenciadas para prestar suporte às ações de formação da Magistra. Horta Neto (2013) critica o formato da formação oferecida no âmbito da Magistra

Pelas informações existentes, essa ação está longe de ser um programa estruturado de formação continuada de professoras, e os cursos de curta duração oferecidos e os debates disponibilizados parecem ter pouca relação com os resultados dos testes avaliativos mineiros. (HORTA NETO, 2013, p. 247)

Pelo fato do município de Matias Barbosa ter feito a adesão ao Programa de Intervenção Pedagógica em 2013, passou a ter direito de usufruir das formações oferecidas no âmbito da Magistra.

Até aqui expusemos, os programas de formação de professores que foram implantados em Minas Gerais, e que foram assumidos pelo município de Matias Barbosa.

## 5. Metodologia

Um bom texto científico é fruto de um processo de criação e recriação, não de momento isolado de inspiração. (GOLDIM, 1997, p.149).

Definir o objeto de pesquisa e a opção metodológica que será adotada constituem um processo tão importante para o pesquisador quanto o relatório que ele elabora ao final. De acordo com Brandão (2010, p. 33), a tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Segundo Duarte (2002, p.140)

Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

A decisão sobre qual o tipo de abordagem metodológica se deve utilizar tem ocupado alguns espaços nas discussões de pesquisadores no campo da Educação. Já em 1986, Lüdke e André apresentaram a proposta das abordagens qualitativas com o intuito de, segundo afirmam, “[...] contribuir para o preenchimento de uma grande lacuna [...]” (p.11).

Segundo as autoras, as características básicas de uma pesquisa qualitativa são:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. (...)
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos. (...)
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto. (...)
4. O 'significado' que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador. (...)
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Os pesquisadores não se preocupam em buscar evidências que comprovem hipóteses definidas antes do início dos estudos. As abstrações se formam ou se consolidam basicamente a partir da inspeção dos dados num processo de baixo para cima. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 11-13).

Nesse mesmo sentido Bogdan e Biklen (1994, p. 47), destacam que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, enfatiza mais o processo do que o produto e preocupa-se em retratar a perspectiva dos participantes, aspectos estes considerados no presente estudo.

Tendo essas afirmações como pano de fundo para a escolha do tipo de pesquisa adequada para o desenvolvimento dessa investigação, constato que as afirmações dos autores apontam o caminho a seguir.

Nesse sentido, desenvolvo uma pesquisa de caráter qualitativo, especialmente apoiada no desejo que move minha busca: o de compreender como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal e/ou estadual de Minas Gerais, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas. Quero, mais ainda, compreender as possíveis repercussões que essas formações trazem para a prática das professoras que participam das mesmas.

Como a proposta é compreender como essas professoras que participaram dos cursos de formação se apropriaram das propostas pedagógicas apresentadas e trabalhadas nos cursos, optei por escolher, por meio de critérios bem definidos, algumas dessas docentes para participar da pesquisa. De acordo com Duarte (2002, p.141)

[...] a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

O critério geral de escolha dos sujeitos que participaram da pesquisa recaiu em professores que atuam do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental em escolas municipais de Matias Barbosa. Como o nosso foco está posto no entendimento sobre como essas professoras alfabetizadoras, que participaram de programas de formação continuada, apreendem os conteúdos e modificam ou não sua prática pedagógica a partir desses encontros de formação, outros critérios de escolha foram definidos: sua *Formação Inicial em nível superior*; os *Cursos em que participaram – Pró Letramento e/ou PNAIC*, e serem *Professores com experiência pedagógica em sala de aula nos três anos iniciais, antes e depois da participação nos programas de formação*. Assim, foram definidos como sujeitos deste estudo todos os docentes do ano de 2014 que lecionaram nos anos do ciclo inicial de alfabetização, que atuam na rede pública municipal de ensino e que tenham participado dos últimos programas de formação continuada ofertados no município de Matias Barbosa/MG em

parceria com o Governo Federal e/ou Estadual mineiro. Foram ao todo trinta e duas professoras. A coordenadora da formação continuada e a orientadora de estudos do atual programa de formação continuada do Governo Federal, Pacto Nacional pela Alfabetização também participaram como sujeitos da pesquisa.

Outras fontes de geração de dados foram: os documentos relacionados aos programas de formação Pró Letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; a revisão de literatura sobre as políticas públicas relacionada à Educação, com ênfase nas políticas de formação de professores; um questionário aberto de caráter geral proposto avante e três professoras alfabetizadoras cursistas desses programas de formação continuada; uma entrevista coletiva com um grupo de nove professoras não respondentes do questionário geral e um questionário também com questões abertas enviado por e-mail para a coordenadora de formação continuada e outro para a orientadora de estudo do município.

## **5.1. Sobre a revisão de literatura**

Uma das etapas mais importante da pesquisa foi a revisão de literatura. Essa revisão refere-se à fundamentação adotada para tratar o problema de pesquisa, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudaram no conhecimento mais sistemático sobre o tema estudado. Trentini e Paim (1999, p.68) afirmam que

A seleção criteriosa de uma revisão de literatura pertinente ao problema significa familiarizar-se com textos e, por eles, reconhecer os autores e o que eles estudaram anteriormente sobre o problema a ser estudado.

A revisão bibliográfica colabora para se efetivar, a contento, a tarefa de delimitação da unidade de leitura, isto é, definir exatamente o que dentro do tema escolhido optamos por pesquisar, auxiliando, também, o pesquisador na captação de fontes de ideias para novas investigações, na orientação em relação ao que já é conhecido, na percepção de temas e problemas pouco pesquisados e, ainda, a perceber o momento em que a situação problema está esclarecida. (ECHER, 2001, p. 6-7)

Com a intenção de delimitar, dentro da literatura que abarca a temática desta tese, um recorte bibliográfico que permita e propicie o diálogo com as

falas das participantes da pesquisa, a questão geradora da investigação, e os entendimentos da pesquisadora propus, de início, alguns temas que, ao longo do trabalho e pesquisa bibliográfica, foram se evidenciando como norteadores do estudo. Nesse sentido, as leituras foram sendo agrupadas em torno das seguintes palavras-chave: professores alfabetizadores; alfabetização; formação continuada de professores; políticas públicas de formação: Pró Letramento e Pacto Nacional; saberes docentes; profissão professor; fazer pedagógico.

Conhecendo os temas que abrangem o assunto, a revisão de literatura foi delimitando o tema e oferecendo possibilidades que muitas vezes antes não foram pensadas. Segundo Caparelli (1999, p.12) “enquanto na sala de aula aprende-se um saber sabido, na pesquisa vai se construir um saber”.

## **5.2. Sobre os questionários e a entrevista coletiva**

Quando o pesquisador entra em campo para pesquisar, traz consigo toda uma bagagem intelectual e experiência de vida. Inevitavelmente, sua idade, etnia, cultura, orientação sexual, política e religiosa são lentes através das quais ele vê a pesquisa. Na verdade, essa é uma das críticas que a pesquisa qualitativa recebe. Por outro lado, ela tem como vantagem possibilitar essa aproximação do investigador com o objeto investigado, o que não é tão possível nas pesquisas quantitativas.

Ocupando no município atualmente a função de gestora da educação municipal e, antes disso, a de especialista em educação nas escolas, conheço todas as profissionais que farão parte desta pesquisa. Sabendo disso, um distanciamento é um difícil exercício para o pesquisador e, no caso, para mim. Preciso colocar “em suspensão” tudo o que sei sobre essas professoras e práticas pedagógicas e procurar ouvir o que elas dizem daquilo que vivem na escola a partir de suas formações.

A escolha do questionário como instrumento inicial para coleta de dados derivou da necessidade de mapear as falas de professoras alfabetizadoras sobre a formação oferecida no município de 2008 a 2014. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido como

[...] a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc.

Um questionário (anexo 9.4) com sete questões abertas foi entregue às professoras alfabetizadoras para ser respondido em casa. Foram convidadas para essa etapa todas as professoras alfabetizadoras presentes nos encontros de formação do ano de 2014, o que totalizou vinte e três docentes. O prazo para devolução foi de cinco dias após a entrega. A primeira parte do questionário, com três questões, visou à obtenção da caracterização da professora, por meio de dados da sua identificação, da formação acadêmica e profissional, do local onde atua, do tempo de experiência no magistério. A segunda parte, com quatro questões, recaiu sobre a formação continuada, buscando apreender o entendimento das professoras sobre a mesma. Junto com o questionário foi enviado o “termo de consentimento” (anexo 9.5) por meio do qual a docente, ao assinar, concordava com sua participação nesta pesquisa e autorizava a utilização de todas as respostas fornecidas no questionário por ela respondido. Marconi e Lakatos (1999, p.100) ressaltam que

[...] junto com o questionário deve-se enviar uma nota ou carta explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do receptor para que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável.

Seguindo a perspectiva destacada pelos autores acima, o questionário foi entregue acompanhado de explicações sobre a pesquisa. Foram entregues vinte e três questionários e retornaram dezessete deles respondidos, três foram entregues em branco e os outros três não retornaram. As professoras selecionadas para participarem da entrevista coletiva não foram solicitadas a responder o questionário. O critério de separação dentre aquelas que responderiam ao questionário e aquelas que participariam da entrevista foi o de sorte. Assim, os nomes de todas as professoras alfabetizadoras no ano de 2014 foram escritos em papéis e nove papéis foram retirados aleatoriamente para participar da entrevista, o restante respondeu ao questionário. Optou-se pelo sorteio para não privilegiar uma professora em detrimento de outra, uma vez que todas, a princípio, se mostraram dispostas e aceitaram o convite de fazer parte dessa pesquisa.

Em um segundo momento, foram enviados por e-mail dois questionários também contendo questões abertas, um para a coordenadora da formação local e outro para a orientadora de estudos, que já desenvolvem, há mais de três anos, funções relacionadas à organização da formação continuada no município, além de serem funcionárias efetivas da rede com experiência de mais de dez anos nas escolas municipais. Esses questionários tiveram como objetivo colher informações sobre a visão da equipe pedagógica, as repercussões dessas percepções sobre as formações continuadas na prática docente das professoras alfabetizadoras e identificar os avanços ou retrocessos verificados pelos gestores municipais nas políticas públicas de formação continuada de professores alfabetizadores que chegam ao município. Entendemos que essas duas profissionais respondentes do questionário contribuíram para um melhor entendimento das percepções sobre formação continuada das professoras alfabetizadoras em relação à sua prática pedagógica, uma vez que as acompanham tanto nos encontros de formação quanto em seu trabalho nas escolas. Ainda, apresentaram suas percepções sobre as formações enquanto políticas públicas, indicando pontos positivos e negativos encontrados nas mesmas. As questões abordadas nos questionários foram: i. Escreva sobre a função que ocupa na formação continuada no município; ii. Como você percebe o envolvimento das cursistas em relação à formação ofertada; iii. Quais desafios e pontos positivos você pode relatar sobre a formação continuada que chega aos municípios; iv. Como você avalia as formações oferecidas e a prática de sala de aula das professoras alfabetizadoras.

No momento seguinte, passamos à organização da entrevista coletiva com nove professoras alfabetizadoras do município. Ao adotar a entrevista coletiva como técnica de pesquisa, pretendíamos possibilitar a expressão dessas professoras com relação à escola a partir de suas formações, bem como permitir que emergissem sentimentos, opiniões e percepções a respeito dos desafios colocados para a alfabetização e o letramento de seus alunos.

Segundo Duarte (2004, p.215), as entrevistas são fundamentais quando se “precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados”. Brandão (2010,

p. 48) alerta que a entrevista “reclama uma atenção permanente do pesquisador aos seus objetivos, obrigando-o a colocar-se intensamente à escuta do que é dito, a refletir sobre a forma e conteúdo da fala do entrevistado”

Nesse sentido, na pesquisa qualitativa, a entrevista caracteriza-se como um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo. Segundo Minayo (1996, p.109), o que torna a entrevista instrumento privilegiado de coleta de informações é

A possibilidade de a fala ser reveladora de condições estruturais, de sistemas de valores, normas e símbolos e ao mesmo tempo ter a magia de transmitir, através de um porta-voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sócio-econômicas e culturais específicas.

Por entender ser este o instrumento mais adequado à pesquisa, a entrevista foi utilizada para buscar compreender a apropriação de conhecimentos construídos nos encontros de formação e sua implementação em sala de aula.

A entrevista coletiva foi realizada com nove professoras alfabetizadoras com objetivo de conhecer como essas docentes percebem as relações que tecem ao longo de sua trajetória profissional, mediadas pelas formações continuadas, com suas práticas pedagógicas nas escolas.

Os docentes foram convidados por telefone e foi agendado o encontro para o mesmo dia e horário do grupo de estudo dos alfabetizadores, que acontece semanalmente no município, evitando mobilizar os docentes em outro dia e horário, alterando sua rotina pessoal e profissional. O encontro foi realizado na escola central do município, no turno da noite. As questões norteadoras para as entrevistas coletivas foram: i. Por que escolheram ser professoras; ii. Contem sobre a formação que receberam para serem professoras; iii. Em qual momento vocês se descobriram professoras alfabetizadoras; iv. Falem de suas dificuldades e dos pontos positivos de seu trabalho em sala de aula; v. Como vocês percebem a formação continuada em relação ao seu trabalho de alfabetizar; vi. Contem sobre suas práticas de leitura e escrita; e, vii. Ao longo dos anos vocês perceberam mudanças em sua prática profissional.

Esse roteiro serviu apenas como norteador das discussões, sem que necessariamente as questões fossem seguidas à risca ou cumpridas na íntegra.

Esse instrumento mostrou-se de grande utilidade, já que possibilitou uma flexibilidade nos diálogos no interior do grupo e ajudou a minimizar os desvios em relação ao tema, tão naturais nos resgates de memórias e trajetórias de vida e profissionais abordados na entrevista.

Com intuito de compreender como os municípios estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional de oferta de educação infantil e também como é feita a gestão pública e a formação de seus profissionais para esta etapa da Educação Básica, Sônia Kramer (2007) coordenou a pesquisa intitulada *Formação dos profissionais da educação infantil no Estado do Rio de Janeiro: concepções, políticas e modos de implementação, de 1999 até 2004*. Essa pesquisa, além de ter como objetivo o conhecimento da situação da educação infantil e da formação, pretendeu verificar se e como os municípios do Estado do Rio de Janeiro estão, ou não, assumindo a responsabilidade constitucional pela educação infantil e, para isso, utilizou a realização de entrevista coletiva como instrumento de coleta de dados. Sobre esse instrumento, Kramer (2007, p.430) destaca seus pontos positivos quando usado em sua pesquisa de campo

Com isso, o método permitiu a manifestação de grande diversidade de ideias, opiniões, conceitos, mostrando atitudes e valores, num ambiente em que os indivíduos interagiam como na vida real. Não buscou o consenso, e sim, mais que tudo, a emergência de posições. Quando se procura conhecer o mundo tomando como referência o ponto de vista dos atores, é necessário descobrir as suas atividades diárias, os motivos, os significados, as emoções e as reações.

A justificativa para tal escolha se aproxima daquela na qual nos baseamos ao escolher esse mesmo instrumento para nossa pesquisa: a busca por garantir um espaço de diálogo entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora. O entendimento de que na entrevista coletiva os entrevistados podem falar, expor opiniões, discutir, trazendo à tona os fatores críticos de determinada problemática, e que isso dificilmente apareceria, tanto nos questionários, mesmo que tenham sido elaborados com base em questões abertas, como nas entrevistas individuais, motivou a escolha pelo uso da entrevista coletiva.

### 5.3. Tratamento dos dados

Em síntese, para a coleta de dados, foram utilizadas técnicas de questionário e de entrevista coletiva com as professoras alfabetizadoras, além de questionários destinados à coordenadora e à orientadora de estudos que participam de cursos de formação continuada em Matias Barbosa/MG.

A entrevista coletiva foi definida como estratégia que permitiu a reflexão e interação entre os participantes a partir das questões norteadoras. Já os questionários permitiram alcançar as demais professoras alfabetizadoras que não foram selecionadas para a entrevista coletiva e a coordenadora e orientadora de estudos.

Os questionários foram lidos e as expressões ou palavras mais significativas ou recorrentes em cada questão foram destacadas pela pesquisadora com caneta marca texto.

A entrevista durou, aproximadamente, duas horas e foi gravada pela pesquisadora, com suporte de uma colega que foi apontando no papel o nome de cada professora, na ordem de suas intervenções durante a entrevista e, posteriormente, as falas foram transcritas na íntegra por uma aluna bolsista de um grupo de pesquisa da Universidade e revisadas pela pesquisadora. Esse material escrito, associado às gravações de áudio, forneceu dados valiosos para a interpretação das nuances expressas.

Ao ler e reler as narrativas, na busca do sentido do todo, fui codificando as respostas de modo a recortar apenas as falas mais representativas que me ajudassem a responder minha questão de pesquisa. Em seguida, destaquei as partes das narrativas que indicavam essas falas dos professores, a partir das quais emergiram as categorias de análise.

Para o tratamento dos dados qualitativos, optou-se pela fundamentação teórica sistematizada da análise de conteúdo. Segundo Fiorin (1993), a linguagem contém uma visão de mundo que determina nossa maneira de perceber e conceber a realidade e impõe-nos essa visão. Assim, os textos narrativos resultantes das transcrições das entrevistas e dos questionários foram interpretados a partir da segmentação dos discursos, o que nos permitiu perceber, em cada uma de suas passagens, as relações existentes entre eles,

possibilitando a emergência das categorias empíricas que serão discutidas adiante.

Os dados derivados das entrevistas não são simplesmente peças de informação precisas ou distorcidas, mas fornecem ao pesquisador meios de analisar os modos pelos quais as pessoas percebem os eventos e as relações e as razões que oferecem para assim fazê-lo. Todavia, elas são mediadas não apenas pelo entrevistado, mas também pelo entrevistador. São os seus pressupostos na interpretação dos dados que também devem ser objeto de análise (MAY, 2004, p.172).

Para Bardin (2011, p.44), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa abordagem tem por finalidade explicar e sistematizar o conteúdo da mensagem e seu significado, por meio de deduções lógicas e justificadas, tendo como referência quem a emitiu e o seu contexto de produção ou os efeitos dessa mensagem.

A dinâmica de organização da análise dos dados proposta por Bardin (2011) começa, geralmente, por uma leitura flutuante, por meio da qual o pesquisador se apropria do texto, estabelece várias idas e vindas entre o material analisado e as suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de registro atreladas ao contexto. Estas unidades de significação - palavras, conjunto de palavras formando uma locução ou temas - são definidas passo a passo e guiam o pesquisador na busca das informações contidas no texto. Por fim, realiza-se a categorização que consiste no agrupamento das unidades de registro sob um título genérico em razão das características comuns destes elementos, para que seja possível a interpretação, e as inferências, buscando saber mais sobre o texto.

No desenvolvimento da análise, os questionários, o roteiro da entrevista e as transcrições, levando em consideração os objetivos dessa investigação, contribuíram para a emergência das categorias, que foram organizadas nas seguintes dimensões: a) Ser professor, que toma o conjunto de falas representativas presentes nas respostas de cada professora sobre sua trajetória de vida, escolhas profissionais, formação inicial e continuada, histórias de leitura e escrita que permeiam seu papel profissional e seu agir individual; b) Saberes docentes, que agrupa as referências sobre as concepções que fundamentam a prática das professoras entrevistadas; e, c) Fazer pedagógico que referencia a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação

pedagógica, as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras.

Com a intenção de expor de que modo os instrumentos de pesquisa se dirigem a clarear os objetivos propostos para a investigação, destaco a tabela a seguir

	OBJETIVO	FONTE	SUJEITOS	ANÁLISE
1	Fundamentar o problema de pesquisa, permitindo um mapeamento dos assuntos relevantes que ajudaram no conhecimento sobre o tema estudado.	Documentos oficiais sobre políticas públicas para educação, com ênfase nos programas de formação de professores		Qualitativa
2	Mapear, em linhas gerais, as percepções de todas as professoras alfabetizadoras no ano de 2012; 2013; 2014 sobre formação continuada	Questionário	Vinte e três professoras participantes da formação continuada desde 2012	Qualitativa Análise de conteúdo
3	Conhecer, na visão da equipe gestora da formação, suas percepções sobre a formação continuada das professoras alfabetizadoras	Questionário	Coordenadora da formação no município	Qualitativa Análise de conteúdo
4	Conhecer, na visão da equipe gestora da formação, suas percepções sobre a formação continuada das professoras alfabetizadoras	Questionário	Orientadora de estudos no município	Qualitativa Análise de conteúdo
5	Conhecer a percepção que professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal e/ou estadual de Minas Gerais, têm de sua apropriação dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e como essa apropriação modifica (ou não) sua prática pedagógica nas escolas?	Entrevista coletiva	Nove professoras alfabetizadoras selecionadas dentro do grupo da formação PNAIC	Qualitativa Análise de conteúdo

Tabela 8: Instrumentos para coleta e análise dos dados.

Fonte: Acervo Pessoal.

A tabela acima apresenta em cada coluna os objetivos geral e específicos desta pesquisa, os instrumentos e fontes utilizados para coleta de dados, os sujeitos da pesquisa e o tipo de análise realizada sobre os materiais. A consulta aos documentos oficiais e à produção dos autores sobre cada tema permitiram a fundamentação teórica da pesquisa; já os questionários e a entrevista coletiva promoveram o mapeamento e o conhecimento da visão dos sujeitos da pesquisa sobre a formação continuada no município.

No próximo capítulo são apresentadas as categorias de análise dos materiais gerados nos questionários e na entrevista coletiva, buscando responder as questões dessa pesquisa.

## 6. Tecendo as relações

Neste capítulo, a partir das categorias de análise propostas no capítulo anterior, me volto para o material coletado e construído ao longo da investigação, a saber: documentos oficiais sobre os programas de formação, questionário e entrevista coletiva. Desse modo, procuro identificar aspectos da vivência formativa das participantes, suas concepções e percepções sobre a relação entre as formações vivenciadas e suas práticas pedagógicas.

O questionário, com objetivo de obter um delineamento do perfil das professoras, contém dados de identificação, tais como: idade, formação acadêmica, atuação profissional, tempo de experiência e informações referentes à sua participação em atividades e cursos de formação. Enviado apenas para as professoras não selecionadas para a entrevista coletiva, constituiu um instrumento que permitiu complementar as informações abrangendo 23 professoras do universo total de professores alfabetizadores participantes das formações. A entrevista coletiva, realizada a partir de um roteiro, permitiu a manifestação das ideias das nove professoras entrevistadas, constituindo-se recurso desencadeador de dados fundamentais para o aprofundamento de temas centrais propostos na pesquisa. Além desses recursos, foi elaborado um questionário dirigido às duas profissionais encarregadas de acompanhar, no município, a gestão das políticas públicas de formação: a coordenadora local da formação e a orientadora de estudos. O tema da gestão das políticas públicas para a formação de professores, além de ser pertinente a essa pesquisa, me interessa pessoalmente pelo cargo que ocupo no município, seja de dirigente de educação seja de especialista em educação.

Os materiais coletados passaram a ser transcritos e, na medida em que eram lidos, foi iniciada a análise dos mesmos: classifiquei, ordenei e selecionei os excertos mais recorrentes e/ou significativos, que foram agrupados e deram corpo às dimensões escolhidas para o tratamento dos dados.

O tratamento das informações, assim como a construção do relatório a partir dos resultados, seguiu as orientações metodológicas contidas no capítulo anterior, considerando a linha de coerência construída entre as questões da

pesquisa, os instrumentos para a coleta dos dados, as informações obtidas e os alicerces teóricos selecionados para dar suporte às discussões propostas.

Foi explicitado também o meu papel enquanto pesquisadora, tendo em vista minha proximidade com as participantes, estabelecida nos períodos de atuação na coordenação pedagógica de escolas municipais, e como gestora da educação no município. Tal aspecto mereceu cuidado, principalmente porque estavam envolvidos sentimentos e vínculos profissionais muito particulares e representações que impunham considerar, com muita clareza, questões que pudessem interferir na confiança que estaria sendo ali depositada.

Tendo sempre presente os objetivos da pesquisa, cuidei para que as perguntas formuladas se dirigissem a atender a cada um desses objetivos e, cuidei também, para que a condução do encontro coletivo se desse em ambiente propício à participação de todas. Minha proximidade com as professoras permitiu a emergência de um conjunto de dados com novos significados, projetando uma realidade social que não é dada e acabada. Nesse sentido, “o pesquisador não pode ser um observador imparcial, situado fora da situação que ele analisa” (OLIVEIRA e OLIVEIRA, 1985, p. 23). Assim, estando consciente de minha atuação como pesquisadora, e sem me distanciar dos objetivos propostos para a pesquisa, busquei desvelar o sentido dos escritos e relatos, reconhecendo que a complexidade dessa tarefa foi mais exigente pelo fato de participar do mesmo universo de experiências dessas professoras.

A abordagem qualitativa permitiu transitar na realidade pesquisada com mais clareza contextual, partindo das percepções e da história concreta das docentes participantes. Essa opção está necessariamente ligada à natureza do objeto em estudo e ao contexto envolvido: a partir dos depoimentos das educadoras, compreender em que medida a participação em cursos de formação continuada fez com que elas se apropriassem dos conhecimentos ali produzidos e os levassem para suas práticas pedagógicas.

Com o intuito de preservar a identidade dos colaboradores dessa pesquisa e facilitar a organização da análise das informações, optei por fazer referência às respondentes dos questionários e às entrevistadas utilizando o gênero feminino. Essa utilização do gênero feminino nas descrições das análises se

justifica em virtude de ter sido encontrado nas escolas unicamente professoras alfabetizadoras, aspecto predominante nos anos iniciais.

Esse anonimato foi combinado previamente com as participantes para que as mesmas se sentissem à vontade para responder às questões propostas. Assim, as professoras respondentes do questionário foram indicadas pela letra “P” de professora, “Q” de questionário e de 1 a 17, número de professoras respondentes do questionário (por exemplo, PQ1, PQ2, PQ3, e assim por diante até a de número 17); a coordenadora da formação foi identificada pelas letras “CF”, a orientadora de estudos pelas letras “OE” e as professoras participantes da entrevista coletiva foram identificadas pelas letras “P” de professora, “E” de entrevista, acompanhadas da sequência numérica de 1 a 9, que mostra o número máximo de entrevistados. (por exemplo, PE1, PE2, PE3, até a última PE9)

Assim, os questionários, o roteiro da entrevista e as transcrições, levando em consideração os objetivos dessa investigação contribuíram para a emergência das categorias, assim organizadas: a) *Ser professor* que se constitui pelas expressões das participantes que dizem de suas percepções sobre sua trajetória de vida, as escolhas profissionais, a formação inicial e continuada, as histórias de leitura e escrita que permeiam o seu papel profissional e o seu agir individual; b) *Saberes docentes* que agrupa as referências sobre as concepções que fundamentam a prática das professoras entrevistadas e os conhecimentos necessários à sua plena atuação em sala de aula e, c) *Fazer pedagógico* que referencia a formação em serviço, a organização do trabalho e da ação pedagógica, as mudanças observadas na prática das professoras alfabetizadoras.

À luz dos referenciais teóricos, buscamos a fundamentação que norteou o trabalho em relação aos dados categorizados, refletindo os sentidos e significados fornecidos pelas professoras, que traduzem as transformações ocorridas em sua vida pessoal e profissional, a partir das formações vivenciadas.

Iniciamos as análises com a construção do perfil das participantes dessa pesquisa, em seguida, fizemos a leitura das respostas dos questionários e da transcrição da entrevista coletiva e selecionamos os conteúdos desvelados nas narrativas, buscando as informações mais preciosas que respondessem ao

problema de pesquisa. Afinal, também é função do pesquisador desvelar sentidos no conjunto de dados, no intuito de alcançar os objetivos a que a pesquisa se propõe.

### **6.1. Perfil dos professores alfabetizadores**

Dezessete professoras alfabetizadoras responderam os questionários e outras nove participaram de uma entrevista coletiva. A presença de educadores exclusivamente do sexo feminino reflete a realidade do quadro do magistério dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na rede municipal de Matias Barbosa, dentre os professores da Educação Infantil ao 5º ano do Ensino Fundamental, 98% são mulheres. Essa realidade já foi objeto de estudo pelos autores Demartini e Antunes (1993); Freitas (2001) e Louro (1997).

Trata-se de professoras entre 28 e 54 anos, em sua maioria residente no próprio município (apenas seis delas residem em Juiz de Fora, cidade vizinha). Suas atividades docentes são desenvolvidas em escolas de educação infantil ao 5º ano do ensino fundamental, mas pela recorrência de sua atuação no ciclo inicial de alfabetização são consideradas na rede municipal como professoras alfabetizadoras. Todas possuem formação em nível superior e apenas uma não possui especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*.

Nos estudos sobre ciclo profissional docente, uma referência básica, tanto na literatura internacional como na nacional, é a de Huberman (1995). Esse pesquisador realizou na Suíça, em 1989, um estudo com professores do ensino secundário utilizando questionários e entrevistas, com a intenção de organizar a carreira docente em etapas, buscando tendências gerais e proporcionando assim uma “compreensão mais ampla do desenvolvimento profissional e pessoal dos docentes” (BOLÍVAR, 2002, p. 51). Em seu trabalho Huberman encontrou sequências tipo no desenvolvimento da carreira do professor e as classificou em etapas básicas, de acordo com os anos de carreira. De acordo com ele, o desenvolvimento da carreira constitui-se em “[...] um processo e não em uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear, mas para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades” (BOLÍVAR, 2002, p.38).

De um a três anos de docência: entrada na carreira, corresponde a fase de sobrevivência, descoberta e exploração; de quatro a seis anos: estabilização, fase onde predomina o sentimento de competência e pertença a um corpo profissional; de sete a vinte e cinco anos: diversificação ou questionamentos, apresenta-se como estágio de experimentação, motivação, busca de novos desafios e/ ou momento de questionamentos e reflexão sobre a carreira; de vinte e cinco a trinta e cinco anos: serenidade e distanciamento afetivo e/ou conservadorismo e lamentações, que pode levar ao conformismo ou ao ativismo; e, por fim, de trinta e cinco a quarenta anos: fase de desinvestimento, recuo e interiorização.

Com base nessa classificação podemos dizer que quatro colaboradoras desta pesquisa se encontram na fase da entrada na carreira; três delas estão na fase da estabilização; a predominância é de professoras na fase da diversificação ou questionamentos, com dezessete docentes; há apenas uma professora na fase da serenidade e não temos nenhuma professora na fase de desinvestimento. Cumpre ressaltar que, salvo a fase da entrada na carreira, na qual o professor decide se permanece ou não na docência, as demais etapas da classificação apresentadas por Huberman não se aplicam à realidade brasileira de forma linear, ensejando reflexões e adaptação, uma vez que foi pensada para professores secundários em contexto europeu.

Tardif (2002, p.82) também afirma que os saberes dos professores comportam “uma forte dimensão temporal”, remetendo aos processos através dos quais eles são adquiridos no âmbito de uma carreira no ensino. E constata que, “em suma a evolução da carreira é acompanhada geralmente de um domínio maior do trabalho e do bem estar pessoal no tocante aos alunos e às exigências da profissão”. (TARDIF, 2002, p.89)

De um modo geral, as educadoras parecem ter se mantido em constante formação, quer seja por meio de cursos oferecidos pela administração pública municipal, quer seja por iniciativa própria, a fim de se atualizarem. Com relação às práticas de leituras e escritas, destacaram-se obras de autores relacionados à Educação, especificamente a alfabetização e aos conhecimentos específicos ligados aos eixos curriculares. O tempo de exercício profissional no magistério varia de dois a trinta e um anos, sendo que a maioria delas exerce outras funções docentes em municípios vizinhos ou no próprio

município. É marcante o fato das participantes terem um tempo de permanência nas escolas em que trabalham, uma vez que no município não há lotação fixa nas unidades escolares, podendo haver transferências a pedido da escola ou do profissional a qualquer momento.

As outras duas participantes da pesquisa atuam na equipe gestora da formação no município desde 2013. A coordenadora é uma profissional efetiva do município que ocupa a função de Especialista em Educação. Possui mais de vinte anos de experiência na coordenação municipal e trabalha na escola central da cidade. Sua função é a de atender as professoras que fazem o PNAIC, sanando suas dúvidas de cunho técnico/administrativo, como o uso do sistema. Orientadora de estudo é uma função ocupada por uma professora efetiva com experiência de mais de quinze anos na rede municipal. Atua diretamente com as professoras alfabetizadoras mediando os encontros de formação. Além disso, supervisiona e acompanha o trabalho dessas professoras em suas escolas. Essas duas funções estão ligadas ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, sendo que todos os municípios que fizeram a adesão a esse programa devem destacar duas profissionais de seus quadros de funcionários efetivos para desempenharem essas funções. Cada uma delas, além do salário do cargo municipal, recebe uma bolsa paga diretamente pelo MEC/FNDE, bem como também recebem bolsas todas as professoras alfabetizadoras regentes cadastradas no Sispecto.

Sujeito	Idade	Vínculo	Tempo de magistério	Formação inicial e pós graduação / ano de conclusão
PQ1	32	Efetivo	13 anos	Superior: Normal Superior - 2006 Pós Graduação: Gestão escolar - 2011
PQ2	28	Efetivo	2 anos	Superior: Pedagogia – 2008 Pós Graduação: Tecnologias e Ead - 2014
PQ3	50	Contratado	3 anos	Superior: Pedagogia – 2011 Pós Graduação: Alfabetização - 2014
PQ4	49	Efetivo	24 anos	Superior: Magistério dos anos iniciais – 2005 Pós Graduação: Psicopedagogia - 2007
PQ5	36	Efetivo	13 anos	Superior: Lic. Plena em Educação Básica – 2006 Pós Graduação: Psicopedagogia - 2007
PQ6	54	Efetivo	Não informou	Superior: Pedagogia – 2002 Pós graduação: Literatura Infantil - 2006
PQ7	35	Efetivo	9 anos	Superior: Pedagogia – 2010 Pós Graduação: Inspeção escolar e supervisão - 2013
PQ8	48	Efetivo	Não informou	Superior: Ciências Sociais – 1991 Pós Graduação: não informou
PQ9	37	Efetivo	14 anos	Superior: Normal Superior - 2002 Pós Graduação: Gestão Escolar - 2014
PQ10	43	Efetivo	3 anos	Superior: Pedagogia – 1998

				Pós Graduação:
PQ11	45	Contratado	15 anos	Superior: Comunicação social / Pedagogia – 1994/2010 Pós Graduação: Educação Infantil - 2003
PQ12	47	Efetivo	22 anos	Superior: Lic. Educação Básica – anos iniciais - 2006 Pós Graduação: Educação Infantil - 2007
PQ13	36	Efetivo	14 anos	Superior: Lic. Plena em História - 2002 Pós Graduação: Psicopedagogia – 2007
PQ14	40	Efetivo	4 anos	Superior: Bach Ciên Econômicas / Pedagogia – 1999/2012 Pós Graduação: Gestão pedagógica - 2012
PQ15	36	Contratado	Não informou	Superior: Pedagogia - 2009 Pós Graduação: Alfabetização - 2012
PQ16	49	Efetivo	16 anos	Superior: Pedagogia - 1998 Pós Graduação: Psicopedagogia – 2001
PQ17	37	Contratado	7 anos	Superior: Pedagogia - 2006 Pós Graduação: Supervisão/orientação e inspeção – 2012
PE1	36	Efetivo	4 anos	Superior: Pedagogia - 2010 Pós Graduação: Gestão/Supervisão - 2011
PE2	47	Efetivo	22 anos	Superior: Normal Superior - 2004 Pós Graduação: Psicopedagogia - 2005
PE3	37	Efetivo	14 anos	Superior: Lic. plena em ed. Básica – anos iniciais - 2005 Pós Graduação: Psicopedagogia / Gestão escolar – 2007/2012
PE4	50	Efetivo	31 anos	Superior: Normal superior - 2005 Pós Graduação: Gestão escolar - 2011
PE5	30	Efetivo	5 anos	Superior: Pedagogia - 2007 Pós Graduação: Psicopedagogia - 2009
PE6	50	Efetivo	13 anos	Superior: Pedagogia - 2006 Pós Graduação: Metodologia do ensino de artes – 2014
PE7	50	Efetivo	19 anos	Superior: Normal Superior - 2005 Pós Graduação: Psicopedagogia - 2007
PE8	40	Efetivo	20 anos	Superior: Pedagogia Pós Graduação: Psicopedagogia - 2007
PE9	43	Efetivo	3 anos	Superior: Pedagogia - 1998 Pós Graduação:
CF	39	Efetivo	21 anos	Superior: Pedagogia - 1997 Pós Graduação: Alfabetização e linguagem – 1999 Tutoria em Educação a Distância - 2002
OE	40	Efetivo	20 anos	Superior: Lic em Ed. Básica - 2006 Pós Graduação: Psicopedagogia - 2007

Tabela 9: Perfil das respondentes dos questionários e entrevista coletiva.

Fonte: Parte inicial do questionário aplicado nas professoras.

## 6.2.

### Tecendo relações a partir das dimensões de análise

Ser professor não se restringe apenas ao aprendizado teórico dos conteúdos acadêmicos, inclui também refletir sobre o processo de escolha que mobilizou sua entrada na profissão e associa-se também às formas de se

colocar frente às situações da prática. Ou seja, é necessário que o profissional consiga utilizar e adequar os conhecimentos teóricos às necessidades da prática, de forma interligada com a sua atuação social, sua trajetória de ser professor. Partir desse pensamento significa reconhecer o professor como sujeito social e histórico, constitutivo e articulador do processo educacional. Destaca seu caráter político e transformador da realidade escolar. Consideram-se, também, os seus aspectos pessoais e relacionais, sua visão de mundo, identidade, valores, vivências, trajetórias de vida, experiências profissionais, história e convicções, aspectos que o identificam como um sujeito contextualizado: “[...] uma educação para ser válida precisa considerar a vocação ontológica do homem, vocação de ser sujeito – e as condições em que vive: neste exato lugar, neste momento, neste determinado contexto” (FREIRE, 1980, p. 34).

A tessitura de relações entre o ser professor também volta-se para assegurar a reflexão sobre os saberes docentes que são mobilizados e fundamentam sua prática, explicam os fenômenos envolvidos no processo educativo. Fornece pistas e mobiliza vários saberes, com o propósito de compreender as situações complexas e singulares do processo escolar. São os conhecimentos e concepções que alimentam o saber do professor

Conhecimento não se reduz à informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações, identificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio relaciona-se à inteligência, à consciência ou à sabedoria. Inteligência relaciona-se à arte de vincular conhecimento de maneira útil e pertinente [...] (PIMENTA, 2003, p. 167).

O ser professor que mobiliza saberes e conhecimentos que alimentam seu fazer pedagógico ganha contorno quando voltamos a atenção para o espaço onde esse fazer acontece em interação com colegas e alunos e, com isso, nos deparamos com o espaço pedagógico, a escola, enquanto continente que acolhe o aluno e onde se desenvolvem as práticas educativas formais. Contexto enriquecido pelas relações humanas mediadas pelo professor buscando concretizar projetos e reafirmar seu papel crítico reflexivo. Identifica-se, assim, o espaço pedagógico como paisagem primordial que abriga a matéria prima da formação continuada, com suas múltiplas realidades.

### 6.2.1. Dimensão do Ser professor

A preparação profissional para o exercício de um ofício requer a apropriação de certos conhecimentos e procedimentos técnicos práticos. É essa apropriação que define a identidade de cada profissão. No caso da docência, poderíamos compreender a profissionalidade como um conjunto de concepções, teorias, valores, atitudes, comportamentos que constituem a especificidade de “ser professor”. Gatti, Barreto e André (2011) caracterizam o papel essencial da formação inicial dos docentes para o desempenho de seu trabalho e isso implica pensar seu impacto na constituição de sua profissionalidade e de sua profissionalização em forma socialmente reconhecida.

Profissionalidade vista como o conjunto de características de uma profissão que enfeixam a racionalização dos conhecimentos e das habilidades necessários ao exercício profissional. E profissionalização como a obtenção de um espaço autônomo, próprio à sua profissionalidade, com valor claramente atribuído pela sociedade como um todo (RAMALHO, NUÑEZ; GAUTHIER, 2003 Apud GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p. 93)

Ser professor constitui uma das várias opções que jovens e adultos podem escolher como carreira profissional. Essa escolha está relacionada a uma diversidade de relações que marcam o percurso da vida escolar de modo muito singular, no qual cruzam-se acasos, circunstanciais e coincidências que vão selecionando escolhas e definindo trajetórias.

A reconfiguração da sociedade ao longo dos séculos XX e XXI, evidencia-se nas representações cada vez mais negativas sobre a função do professor. A escola, tradicionalmente marcada pelas possibilidades de ascensão social e de superação das desigualdades sociais, tinha no professor a imagem da autoridade constituída, capaz de conduzir jovens e crianças ao convívio social e à vida em democracia. Essas práticas democráticas são marcadas pela forma como os sujeitos as representam socialmente; a escola e os professores têm um papel fundamental na construção dessas práticas. Jesus (2004) destaca, mencionando os trabalhos de Nóvoa (1991) e Sacristán (1991), a mudança que veio acontecendo no que se refere ao papel social do professor:

Embora, no passado, os professores do ensino primário e os párocos fossem os principais agentes culturais nas aldeias e vilas e os professores do ensino secundário pertencessem à elite social das cidades, esta situação não ocorre no

presente (NÓVOA, 1991). Atualmente, a imagem social dos professores está em declínio (OLIVER et al., 1988; SACRISTÁN, 1991), pois há uma perda de prestígio que está ligada à alteração do papel tradicional dos professores no meio local. (JESUS, 2004, p.194)

Vários são os fatores apontados para explicar essa diminuição do prestígio da profissão docente, desde a obrigatoriedade escolar, a massificação do ensino, a desvalorização do saber escolar até a precarização da profissão, apontando para os baixos salários, o elevado número de professores e a baixa qualificação acadêmica de muitos deles (ESTEVE, 1991; NÓVOA, 1991).

A construção da identidade do professor pode ser entendida em um processo contínuo que se inicia muito cedo, mesmo antes da formação inicial, dentro das escolhas e trajetórias que o impulsionou para a docência e a crise que permeia o papel e ações do professor pode ser atrelada às mudanças das paisagens que levam à construção de identidades transitórias e a um permanente processo de identificação.

Levando em conta que a construção da identidade do professor deve ser pensada como um processo e não como um dado acabado, assumimos que esse processo é um lugar de lutas e conflitos, um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão (NÓVOA, 1995). A maneira como cada um se sente, se diz, age como professor, dá sentido à sua história pessoal e profissional. É um processo que se refaz continuamente nos espaços escolares e fora deles, produzindo uma identidade flexível e sensível às continuidades, descontinuidades, mudanças, inovações, rupturas da sociedade.

É interessante refletir que talvez a identidade docente esteja ancorada na sala de aula, uma vez que o formando em pedagogia e nas outras licenciaturas só passa a ser considerado professor quando está efetivamente lecionando. Este fato nos faz acreditar que o que nos constitui como professores é a docência e não o término da formação inicial.

Assim, pensando na identidade docente podemos afirmar que hoje ser professor não é o mesmo que há vinte e cinco anos atrás. As necessidades, os conhecimentos, os saberes, o fazer pedagógico foi transformado de acordo com as exigências da sociedade, e essas exigências se modificaram para atender às novas relações familiares, religiosas, do mercado de trabalho. Talvez a crise de identidade ou a crise profissional apontada por alguns autores (FULLAN e HARGREAVES, 2000; BOLIVAR, 2006) refere-se à adoção de concepções e

práticas que já não são adequadas ao momento vivido, uma vez que nossa identidade é formada e modificada em interação com os mundos culturais exteriores. A ideia de uma única identidade imutável é uma ilusão, “uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora narrativa do eu” (HALL, 2003, p.13). A crise está no fato de que a complexidade da vida atual leva a contradições entre as identidades dos sujeitos. Fullan e Hargreaves (2000) identificaram algumas questões que acentuam a crise de suas identidades, dentre elas destacam a sobrecarga de trabalho e as novas exigências em relação aos conteúdos, às novas didáticas, aos recursos pedagógicos, e o isolamento baseado na estrutura rígida de horários, disciplinas; e a falta do pensamento coletivo.

Libâneo (2001) acrescenta que

Se o professor perde o significado do trabalho tanto para si próprio como para a sociedade ele perde a identidade com a sua profissão. O mal-estar, a frustração, a baixa autoestima, são algumas consequências que podem resultar dessa perda de identidade profissional. (LIBÂNEO, 2001, p. 65)

Sobretudo no início da carreira, as dificuldades encontradas são grandes

**PE3:** Eu formei em um ano, veio o concurso e comecei a lecionar, aí **no primeiro ano me senti fracassada** como professora porque era uma turma muito agitada, depois a gente vai pegando o jeito [...]

**PE5: Eu fui uma péssima professora**, nem fala, no meu primeiro ano. [...] quando eu voltei e olhei meu planejamento, eu falei “gente eu fiz isso com as crianças”? Eu comecei a me ver depois disso e fui me melhorando.

Entendo que as dificuldades reveladas pelas professoras não podem ser caracterizadas como crise de identidade profissional, uma vez que parece que os problemas para lidar com seus alunos, com as escolhas e planejamento são inerentes à falta de experiências na profissão; elas ainda estão se constituindo professoras. Mas certo é que, se a situação persiste, temos que acender a “luz vermelha de perigo”; a sobrecarga talvez se justifique pelo fato dos professores termos assumido, por força de inúmeras circunstâncias de diferentes ordens (sociais, políticas, econômicas) e, de forma cada vez mais intensa, papéis e tarefas determinados autoritariamente e estabelecidos longe de nosso espaço de atuação. O papel do professor como inovador, mediador, função explícita em muitas das políticas públicas atuais, tem levado esse profissional a assumir

isoladamente compromissos sociais e educacionais que deveriam envolver atuação conjunta, embora se entenda que, inserido em um contexto e em um coletivo, é papel do professor propiciar situações de reflexão e aprendizagens que levem às mudanças necessárias, na sala de aula, na escola e na sociedade.

Anteriormente à atual LDB/96, a formação docente era feita nos cursos técnicos de nível médio. Após sua promulgação, foram apresentados novos critérios para formação do educador, exigindo dele, para sua atuação na educação básica, a formação “em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (Art.62). Esse deslocamento da formação das escolas normais ou institutos de educação para as faculdades e institutos superiores de educação também foi sentida pelas professoras em Matias Barbosa, sobretudo por aquelas com mais tempo de magistério.

Ainda que sob o impulso dado pela legislação para a formação superior em institutos de educação, alguns relatos de professoras explicitam a importância dos antigos cursos de magistério em relação à prática de sala de aula, contribuindo mais para o trabalho docente.

**PE4:** Sobre o magistério... eu já acho que a formação de trinta anos atrás, em oitenta e quatro, mudou, mas foi muito válida, foi a base. [...] buscando o passado, então eu guardo meus cadernos da escola normal que a gente fazia estágio nos primeiros anos [...] Mas, **na minha opinião, o meu magistério foi muito válido porque, assim, coisas que eu vi em concreto lá atrás hoje eu não deixo de fazer.** Entendeu? Porque eu sei, assim, não vai ser as vezes naquele dia ou naquela semana que vai dar certo, mas ele contribui ainda lembrando o passado que eu fiz em termos de magistério

Um dado que nos chamou a atenção, na perspectiva da pesquisa, foi o fato da formação inicial de boa parte das professoras ter se dado no curso de magistério de nível médio. Nesse sentido, para essas professoras o posterior ingresso em curso superior se constituiu como formação continuada. O incentivo por cursar a faculdade veio por conta da exigência da lei, como destacado anteriormente, e também pelo fato do município ter assumido o custeio dessa formação para os profissionais que já se encontravam em exercício na rede municipal. Das vinte e seis participantes dessa pesquisa, dez fizeram o curso Normal Superior, custeado pelo município. Essa oportunidade se constituiu como única para essas profissionais que, de outra forma, não

conseguiriam ter acesso ao Ensino Superior. As professoras entrevistadas com menos tempo de profissão buscaram diretamente os cursos superiores de Pedagogia, já se adequando ao que a lei preconizava para ingresso na educação básica. Algumas delas destacaram que esses cursos não ofereceram suporte suficiente para se sentirem seguras em seu trabalho nas escolas. A professora PE5 destaca que

**PE5:** Era cidade muito pequena e não tinha o magistério, eu não consegui fazer, aí eu fui fazer ensino médio, depois eu fui pra pedagogia, então quando eu me formei eu fui para a sala de aula. Passei em um concurso lá na cidade de Santos Dumont, comecei lá com uma sala muito difícil... Eu trabalhei no instituto Joaquim Saulo de Oliveira que, não sei se vocês conhecem, é um instituto que ele recebe só meninos, meninos infratores, meninos que são expulsos de escolas, são meninos que são estuprados, meninos com a história complicada então cai na sala de aula com a formação... **Eu senti, eu comecei a achar que era porque eu não tinha magistério**, falei: “poxa, eu já não tenho habilidade com recorte, fazer cartaz.” **Eu comecei a achar que eu tinha errado, eu acho que eu errei na minha escolha, faltava o magistério, por eu ter feito pedagogia**, não tem muito tempo, tem cinco anos. (Grifos meus)

Tomando por base o legalmente instituído e os relatos das professoras ficou explícito que a questão da formação docente não requer apenas a conclusão de um curso superior. O que se destaca é a busca por oportunidades de aperfeiçoamento, envolvimento com grupos diversos, verificando-se aí a necessidade de uma continuidade da formação inicial. A professora PE5 que acima atribuiu suas dificuldades iniciais à ausência do curso de magistério, percebeu que a graduação em Pedagogia não seria capaz de formá-la para todas as situações que encontraria em sala de aula. Na fala da professora seu desenvolvimento profissional passou a acontecer com a prática, com a interação e trocas com os colegas

**PE5:** [...] é na prática mesmo, que eu percebo, que você aprende. **É na prática, nas trocas...quanta coisa eu aprendi com o Pacto** (*citando o curso de formação continuada que está acontecendo no município*), quanta ideia bacana... É aquilo que vocês falaram: “como eu não pensei naquilo antes?” **Então é uma ideia, o relato de algo feito em sala por outra professora, um jeito de lidar que a outra colega te mostra, isso tudo vai juntando e vai te melhorando, vai construindo a sua formação.**

A participante PE7 acrescenta o fato de apesar de, em algum momento, se sentir tentada a abandonar os momentos de formação continuada, a continuidade dos estudos lhe permite uma troca que enriquece sua tarefa pedagógica:

**PE7:** [...] não foi um sonho de uma vida inteira, foi o teste que me levou (*ao magistério*), mas em momento algum eu tive vontade de voltar atrás e desistir. Muito pelo contrário, **estou até hoje fazendo cursos e como ela disse é sempre buscar, e hoje eu sei que eu não sei de nada eu preciso de muito.** Há uns tempos atrás eu estava revoltada e falei que eu não fazia mais curso, parei, era o último curso e, hoje eu vejo o quanto eu estava enganada, eu preciso estudar muito, eu preciso ler muito, eu preciso muito trocar ideia com colegas. Às vezes, em uma reunião eu ouço um trabalho, uma atividade e penso: “porque eu não tive essa ideia?” Olha que coisa maravilhosa! **Então eu acho que a cada dia tem sempre alguma coisa a acrescentar e eu estou feliz no que eu faço.**

Essa noção de prosseguimento de estudos e busca pelo aprimoramento profissional foi marcante no grupo pesquisado. Apenas uma, dentre as vinte e seis respondentes, não possui especialização em pós-graduação, embora essa professora participe de cursos de formação em serviço. Outra curiosidade é que, embora sejam professoras alfabetizadoras, apenas duas delas possuem especialização em alfabetização, as demais transitam pelas áreas da educação infantil, psicopedagogia e gestão escolar.

Para atuar conforme as necessidades históricas contemporâneas, outras competências, além das tradicionais como saber ensinar, estão colocadas para o professor modificando e ampliando o seu papel. Para acompanhar essa transformação no mundo, no trabalho e na identidade docente, alguns autores (PERRENOUD, 2000; TARDIF, 2002) enumeram competências e saberes necessários para a atuação do professor, estreitando a relação entre sua qualificação e sua identidade profissional. A questão dos saberes docentes será foco da próxima dimensão de análise.

Pimenta (2000) apresenta mais um elemento importante no que se refere à construção da identidade docente. Para a autora, uma formação problematizadora da prática pedagógica é o que conferirá significado à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, do sentido que tem em sua vida o “ser professor”. Para que esse processo historicamente situado se construa, a autora coloca:

Uma identidade profissional se constrói, pois, a partir da significação social da profissão; da revisão constante dos significados sociais da profissão; da revisão das tradições. Mas também da reafirmação das práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas. Práticas que resistem a inovações porque prenes de saberes válidos às necessidades da realidade. Do confronto entre as teorias e as práticas, da análise sistemática das práticas à luz das teorias existentes, da construção de novas teorias. (PIMENTA, 2000, p. 19)

Nóvoa (1995, p.25) acrescenta que a formação deve buscar relações entre o desenvolvimento pessoal e os projetos da escola, na perspectiva do professor indivíduo e do coletivo docente. A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua e o diálogo entre os professores é fundamental. A identidade profissional é concebida como um processo dinâmico, tanto coletivo como individual, e, para ele, não há como concebê-la fora do grupo e da tessitura de um conhecimento comum. Porém, nas escolas, bem como em outros espaços sociais, a não aceitação das diferenças implica justamente no distanciamento e na impossibilidade de práticas conjuntas. Somente podem ser considerados espaços de aprendizagem as escolas onde os sujeitos puderem, livre e conscientemente, exercer sua profissão, sendo liberdade aqui entendida como a “aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o resto do grupo” (IMBERNÓN, 2005, p.14).

#### **6.2.1.1. Opção profissional**

Pensar sobre nossas escolhas e preferências é desvendar um pouco de nós. Recordo-me que, na infância, uma de minhas brincadeiras preferidas era a de escolinha, e claro, sempre era a professora! Recebia os alunos nas cadeirinhas e com o quadro negro, passava e corrigia os deveres... ser professora era um sonho. Com o passar dos anos, a vida foi me ensinando que ser professora não parecia ser uma profissão mais tão atrativa...

A escolha da profissão está ligada a condições culturais e sociais típicas. A tendência, segundo Lopes (2001) e Toledo *et. al.* (1983), de feminização e desvalorização profissional do professor se faz presente entre os sujeitos dessa investigação. Entre as participantes da pesquisa, as justificativas pela opção profissional abrangem desde uma escolha consciente por ser professora até as

declarações de que foi a única opção possível na época em que terminaram o ensino médio.

O Ser professora pode ser identificado, nos fragmentos abaixo, na medida em que a vocação surge como uma das principais justificativas pela escolha da profissão.

**PE5:** Bom, eu comecei a estudar em uma zona rural, era uma sala multisseriada, eu estudava em uma garagem, uma garagem de fazenda. Tinha a dona da fazenda que dava aula, e eu entrei já era bem espertinha, aí eu ajudava a professora com os outros alunos. Eu me lembro que eu estava na terceira e tinha um menino que tinha entrado e não conhecia as letras, aí ela me colocava para ajudar. **Então já veio daí essa vontade de ensinar, eu já era essa ajudante da professora [...] e isso já foi despertando o interesse e a vontade de ensinar.** E nas minhas brincadeiras eu sempre, também, era professora, gostava de brincar de escolinha desde o início, surgiu daí...

**PE7:** Olha, eu também sempre gostei, desde quando eu ia para a escola eu ficava com a professora, e ficava assim: “eu vou ser professora”. Eu sempre gostei, adoro dar aula para criança, me identifico com elas, tenho paciência. Comecei como substituta na época era até no estado, eu era tímida. Mas eu gosto, eu continuo gostando.

**PE2:** Eu achava muito bonito ser professora... ensinar, brincava muito de escolinha... eu mesma, sozinha comigo, mesmo em casa, eu adorava.

Nos trechos acima destacados, o magistério foi associado às características “tipicamente femininas” como: gostar de crianças, ter paciência e afetividade. Louro (1997) destaca que tal fato constitui-se como uma legitimação social da função docente que “precisa tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como amor, sensibilidade, cuidado, etc. para que possa ser reconhecido como profissão admissível ou conveniente”. (LOURO, 1997, p. 96-97)

Percebe-se que, apesar dos percursos serem singulares, há evidências de que a escolha por ser professora não é um fato decorrente de uma escolha livre de pressões, mas sim, produto de imposições e determinações valorativas de classe e gênero. Nesse sentido, é perceptível que algumas escolheram ser professora devido à necessidade de se profissionalizar em curto prazo, com pouco investimento financeiro, e encontraram algumas vantagens que outras

profissões não ofereceriam. Assim, relatam que de princípio não tinham a docência como primeira opção formativa, desejavam outros cursos:

**PE3:** Já no meu caso foi diferente, **o meu sonho era fazer medicina, mas na época minha mãe não tinha condições financeiras de bancar uma faculdade** [...] então no meu caso já foi diferente, eu não nasci com esse dom, eu não fui crescendo botando minha cabeça que queria ser professora, foi questão de necessidade mesmo.

**PE9:** Bom, no meu caso **eu também nunca pensei em ser professora, nem nunca brinquei de ser professora.** Eu já estava casada e grávida e na cidade que eu morava no estado do Rio abriu o curso da Veiga de Almeida de Pedagogia, e como eu queria fazer uma faculdade me matriculei e terminei o curso ... até então não trabalhei com isso.

**PE7:** Bom, **eu jamais pensei em ser professora,** nunca passou isso pela minha cabeça. Eu sonhava em ser repórter e ser escritora, porque eu sempre amei ler, eu amo livro! Então eu pensava assim, eu tenho que escrever... nossa, esse livro é maravilhoso! Eu tenho que conseguir escrever um livro! Aí cheguei no primeiro científico e eu entendi que eu não conseguiria ser repórter nem uma escritora, eu não tinha o poder financeiro para isso, minha família não podia custear. E aí eu fiz um teste vocacional, eu não conseguia imaginar outra profissão, pra mim eram só essas duas que me realizavam. O teste vocacional me deu umas seis opções, entre essas seis opções tinha o magistério... aí eu fui para o magistério.

Em princípio, as interlocutoras PE3 e PE7 não sinalizavam nenhuma afinidade ou desejo de ser professora, especialmente dos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas as condições sociais e financeiras as fizeram mudar de opinião. Ao narrarem que sonharam em ser médica, repórter, escritora retratam expectativas de menina que desejava outra profissão. Contudo, por condicionantes externos, à sua vontade foram conduzidas à escolha pela docência. Essa dialética entre o desejado e o possível revela, mais uma vez, que a escolha profissional é, de fato, produto do enlace entre o pessoal e o social.

PE1 embora não sonhasse em ser professora, cita sua experiência na escola da igreja que frequentava como sinalizadora de sua escolha profissional, ao explicar que:

**PE1:** Meu sonho sempre foi carreira militar, cheguei a conseguir, tive alguns problemas e acabei não entrando. **Com o passar do tempo comecei a trabalhar na igreja com crianças e comecei a gostar muito, vi que eu tinha muita afinidade com criança...** não sei se eu sou meio infantil ainda (risos), eu

me entrosava muito bem com elas, peguei um amor muito grande, eu falei: “vou começar a fazer pedagogia, eu acho que isso aí é pra mim mesmo.”

Um ponto marcante nas falas das professoras foi o da importância social conferida às instituições de ensino formadoras de professores. O Instituto Estadual de Educação, destacado nos relatos como Escola Normal, criado em 1928, ainda funciona na cidade de Juiz de Fora/MG como instituição de ensino. No seu início, a Escola Normal era destinada somente a moças e, para estudar na escola, elas deveriam fazer os rigorosos exames de admissão. Em 1990 seu prédio foi considerado patrimônio histórico da cidade de Juiz de Fora e ainda hoje funciona atendendo alunos do ensino fundamental e médio. Estudar e trabalhar neste lugar social representava status.

**PE6:** A minha situação já foi assim: **a minha tia arrumou para mim a vaga na escola normal, que na época era assim: quem fazia podia colocar outro no lugar**, aí ela tinha uma conhecida e me colocou, eu fiz o curso sempre gostei muito de estudar...

**PE4:** Então, estudávamos juntos e de repente o que se falava mais na época era o magistério e **entrar na escola normal naquela época era difícil, só com apadrinhamento, mas nós conseguimos**. [...] a escolha pelo magistério veio da facilidade do curso na escola normal, na época do apadrinhamento, de poder entrar em um instituto de educação...depois que saímos fizemos por onde conseguir um emprego. [...] Foi um momento quase sem escolha porque né... a turma terminou o segundo grau e começou “vamos fazer normal, normal, normal.” “Vamos.” E aí funcionou para todas nós e hoje estamos aí.

Na pesquisa intitulada *Cultura, modernidade, linguagem: o que narram, leem e escrevem os professores*, Kramer e sua equipe buscam ouvir as histórias de professores com o objetivo de estudar a relação dos professores com a leitura/escrita. Ao analisar os relatos das professoras sobre os anos 50 e 60, o Instituto de Educação assumiu papel de destaque pela importância conferida pelas docentes à identidade e formação construídas nesse espaço. Para as professoras colaboradores desse trabalho, frequentar a escola normal representava um status acadêmico e profissional. Em Matias Barbosa era a certeza de saírem do curso com trabalho garantido nas escolas do município. Kramer (1999, p.143) afirma que “as instituições de formação de professores (Institutos de Educação), além de importantes quanto aos conhecimentos

pedagógicos, são fundamentais na criação de normas de condutas comuns à profissão.” E, citando Nóvoa (1995, p.18) considera que

Mais do que formar professores a título individual, as escolas normais produzem a profissão docente em nível coletivo, contribuindo para a socialização dos seus membros, para a gênese de uma cultura profissional.

Diferentemente dos depoimentos colhidos na pesquisa de Kramer, que destacavam o rigoroso processo de seleção para a entrada no Instituto, as professoras de Matias Barbosa relataram que para ingressar no Instituto de Educação era necessário que alguém, com influências internas na instituição, conseguisse a vaga para o curso de magistério. Entretanto, apesar do ingresso não estar baseado no mérito, todas ressaltaram a importância dessa experiência formativa para sua trajetória pessoal e profissional. Corroborando com essa ideia Kramer (1999, p.147) aponta em sua pesquisa que as professoras

[...] quando falam da opção pelo magistério, do ingresso no Instituto ou de sua relação com a leitura/escrita, trazem a história de uma geração de mulheres, num momento em que ser professor caracterizava *status* social. Além disso, sinalizam a importância do Instituto no seu processo de formação e na construção da sua identidade. Instituído-os de educação, constituindo-os como professores, o Instituto representava formação de qualidade, a todo momento ressaltada nos relatos. As entrevistadas, pelas suas histórias, falam da influência do Instituto no seu modo de ser professor, das lembranças de mestres e, com saudades, contam de seus anos lá vividos, os rastros e as marcas até hoje presentes em suas vidas.

Ressalto que em Matias Barbosa não há cursos de formação superior. Pela proximidade com Juiz de Fora, cerca de 25 km, as opções para aqueles que desejam cursar faculdade estão em se deslocar para essa cidade. O transporte intermunicipal era e continua caro, inacessível para muitos moradores do município. Antigamente a opção para quem estudava ou trabalhava em Juiz de Fora era usar o Xangai, trem de passageiros que ligava as duas cidades. Em 1998, o Xangai deixou de ser um meio de transporte para os moradores de Matias Barbosa, mas permanece carinhosamente em suas memórias. Hoje, o município oferece transporte em ônibus fretados para aqueles que cursam faculdades e universidade em Juiz de Fora, facilitando o acesso à formação aos jovens da cidade.

**PE4:** Terminamos o ginásio e de repente o que se falava mais na época era o magistério e entrar na escola normal naquela época era difícil, só com apadrinhamento, então nós conseguimos, estudamos o período todos juntas, na escola normal. **Era uma alegria só porque subíamos de trem cinco horas da manhã... era o Xangai e voltávamos uma hora da**

**tarde. Às vezes era tanta bagunça no trem que a gente era levada até na coordenação da estação para levar bronca por que juntava uma turma de estudante fazendo bagunça.** Era a oportunidade que a gente tinha por que ficava mais barato para pai e mãe pagar em termos de economia porque a passagem na época era cara. E, para escolher outro curso, seria caro, porque eu era de família pobre, com pais que lutavam. A gente valorizava mais o curso naquela época, mais do que agora. Agora tem várias aberturas, vários cursos que você pode fazer que naquela época não tinha.

Ficou evidenciado na passagem acima o quanto cursar o magistério era valorizado, as dificuldades enfrentadas somavam-se ao desejo pela formação, às alegrias do convívio com os colegas e fizeram com que houvesse uma valorização maior dessa oportunidade educacional. A professora marca em sua fala as facilidades de se fazer um curso superior, situação essa que não acontecia há trinta anos atrás, quando buscou uma profissão: “para escolher outro curso, seria caro, porque eu era de família pobre, com pais que lutavam. A gente valorizava mais o curso naquela época, mais do que agora. Agora tem várias aberturas, vários cursos que você pode fazer que naquela época não tinha.”

Embora a escolha para muitas em cursar o magistério tenha resultado do insucesso de outras tentativas, seja por questão financeira, ou por falta de identificação com determinados cursos como, por exemplo, os que envolvem cálculos ou computador, as professoras ao ingressarem no magistério passaram a gostar e a se identificar com a profissão.

**PE3:** Já no meu caso foi diferente, o meu sonho era fazer medicina, mas na época minha mãe não tinha condições financeiras de bancar uma faculdade aí minha mãe falou: “Fulana, olha o que eu posso te dar agora é que você vá e faça o magistério”. E fui, aí logo em seguida, eu formei em um ano, veio o concurso e comecei a lecionar [...] **a gente vai pegando o jeito, pegando a experiência e me apaixonei pela profissão, hoje em dia eu não me vejo em outra profissão a não ser lecionar. [...] depois que eu me formei e comecei a trabalhar eu me apaixonei pela profissão e estou até hoje pretendo continuar e me aposentar no cargo.**

**PE8:** No meu caso eu também consegui uma vaga na escola normal aí comecei a fazer o curso, depois eu arrumei um emprego na prefeitura como merendeira e comecei, assim, a ter mais contato com criança. Mas **eu nunca brinquei de escolinha, nunca quis fazer isso, mas não consigo me imaginar fazendo outra coisa.**

**PE2:** Terminei minha peregrinação. *(em relação às dificuldades relatadas para cursar o magistério)* E quando eu entrei na prefeitura, em noventa e três, eu peguei uma sala multisseriada e me apaixonei na alfabetização. **Eu passei tanto perrengue que eu gostei daquilo, sabe, dá gosto ver as crianças lendo... não tem coisa melhor na vida, e tem vinte e dois anos que eu estou aí.**

**PE1:** [...] fiz faculdade, comecei a trabalhar e me encontrei, me realizei e na minha casa se me perguntarem eu falo: “com todas as dificuldades que tem, eu me encontrei na profissão, faço com muito prazer, gosto muito do que eu faço, gosto mesmo”. Falo isso aqui, falo na minha casa. Eu gosto. **Vale a pena os desafios, vale a pena as dificuldades, às vezes passo nervoso na sala de aula com criança, mas eu queria dizer que vale a pena e eu gosto.**

A valorização dos cursos de magistério em nível médio esteve presente nas falas das docentes. Será que há professores guardados na memória dessas professoras e que despertaram o interesse por esta profissão?

Uma única professora PE4 justifica a sua escolha profissional final em razão de uma professora do curso de magistério, que embora fosse considerada brava e tradicional, agregou muito conhecimento didático à sua formação.

**PE4:** Levamos três anos de normal, sempre lá nas mesmas turmas, **tivemos professores excelentes, feito a Maria Lúcia Brandão que trabalhava muito com concreto, o trabalho com o concreto ficou muito isso na minha cabeça e a didática pela qual ela trabalhava.** [...] Tem outros professores também muito bons, mas essa da Maria Lúcia Brandão de cobrar, de ser muito exigente, porque ela era, entendeu? A gente não podia nem falar, mas ficou marcado e esse marcado você leva para a sala de aula hoje... não que as crianças tenham que viver aquele momento antigo, mas junto aquilo a um modo diferente com brincadeiras, os jogos, os poemas, as lendas... aí você vai criando, mas a base ficou.

Outras destacaram a importância da disciplina de estágio, momento no qual acompanhavam as professoras regentes nas salas de aula.

**PE7:** [...] o teste vocacional me deu seis opções, entre essas seis opções tinha o magistério, aí eu fui para o magistério [...] **quando eu vim fazer estágio eu fiquei encantada, eu fiquei encantada pela escola** e engraçado, assim, eu nunca trabalhei lá, mas eu fiquei apaixonada pela escola de Cedofeita<sup>41</sup>, na época quem trabalhava lá era a Esmeralda, a Rosângela, a Lourdes e eu passava na sala delas e eu ficava encantada com os materiais de sala de aula, com o jeito que elas tratavam as

<sup>41</sup>Cedofeita é um bairro de Matias Barbosa, localizado à beira da estrada que passa por dentro do município. Neste bairro se localiza uma escola municipal, que atende alunos sobretudo de zona rural.

crianças, eu pensei: “ gente, é isso que eu quero pra mim.”  
**Naquele período ali de estágio eu me encontrei, então passei no concurso no ano seguinte, comecei a trabalhar e vi que eu não poderia ter sido outra coisa.**

No livro organizado por Abramovich (1997) intitulado “Meu professor inesquecível” onze escritores contemporâneos foram convidados a falar sobre aquele professor que tivesse deixado marcas por ser o melhor ou o pior em suas vidas. Surgiram relatos instigantes que nos fazem repensar o papel do professor em nossas vidas e nas marcas que deixaram e que podemos deixar na formação de nossos alunos.

Assim como as entrevistadas desta pesquisa e os autores que contribuíram para a escrita do livro citado, provavelmente, outras pessoas guardam na memória professores que pela forma de interagir com o grupo, de ensinar na sala de aula possibilitaram mudanças na vida, pois passaram a se conhecer melhor, ao mesmo tempo em que oportunizaram um modo de ser diferente que traz a sensação de prazer, alívio, conquista, que por sua vez define a escolha de ser professora.

#### **6.2.1.2. Trajetória de formação**

Esta pesquisa entende formação como um processo que se dá ao longo de toda a vida. Catani (1997, p.25) explicita que, durante muito tempo, a formação de professores foi entendida como inculcação de um conjunto de conhecimentos produzidos de forma alheia ao professor. De maneira oposta, a autora afirma que os modos de ser professora não se constituem somente a partir dos estudos das teorias pedagógicas, mas estão “enraizadas em contextos e histórias individuais que antecedem, até mesmo, a entrada deles na escola, estendendo-se a partir daí por todo percurso escolar e profissional”. (CATANI, 1997, p. 34)

Buscando apreender as histórias pessoais de leitura e escrita das professoras colaboradoras dessa pesquisa, perguntamos sobre as relações que tecem com a leitura e a escrita em suas vidas particulares. Essa questão se justifica por entendermos que os processos de leitura e escrita que desenvolvemos ao longo de nossa vida integram nossa trajetória de formação profissional, reforçando o destacado por Catani.

As participantes da pesquisa, em sua maioria, ao responderem a essa questão, enfatizara um rico e marcante contato com a leitura oralizada a partir das histórias inicialmente contadas pelos parentes. Algumas, além desse fato, viviam em ambiente rico em livros enquanto outras estreitaram suas relações com eles quando ingressaram na escola.

**PQ1: Sempre tive muito incentivo de leitura em casa. Somos uma família de professores, os presentes sempre vinham acompanhados de livros, em datas festivas ou não. Me recordo de ter dado o nome de Lunica a um cão de estimação, pois era assim que se chamava o cãozinho do meu livro predileto. Me pegava sempre em meio a papéis, escrevendo minhas próprias histórias sempre recheadas de príncipes e princesas. Não me recordo de práticas de leitura e escrita na escola, pois sempre foi meu pior pesadelo frequentar as aulas.**

**PQ5:** Na minha época, a leitura não era muito incentivada, e como estudei em escola da zona rural, não tínhamos biblioteca. Só fui conhecer uma, já na antiga 5ª série quando me mudei para a zona urbana. Logo, nunca fui uma leitora assídua. Sempre li por obrigação. Mas sempre gostei de contar histórias, pois minha tia avó sempre contava para mim. **Somente no magistério que fui desenvolver o gosto pela leitura, principalmente leitura infantil.**

Aspectos da linguagem oralizada e o encantamento acerca do livro impresso são expostos nos discursos das professoras. A importância de se contar e de ouvir histórias encontra relações de sentido com o passado e está ligada às emoções, ao prazer e à lembrança de outras pessoas.

PQ3 vincula as histórias que ouvia quando criança afetivamente aos pais e destaca essa vivência no fato de hoje ser uma “leitora apaixonada”.

**PQ3: Cresci ouvindo meus pais contando histórias, fato que me fez ser uma leitora apaixonada.** Por inúmeras vezes meu pai pegou o Atlas Geográfico e, com o dedo, traçava os caminhos que meus irmãos e eu teríamos que percorrer se quiséssemos viajar para algum lugar. **Hoje, leio para imaginar, para estudar, para me informar e para escrever melhor. Leio para contar histórias. Encanta-me observar as crianças imaginado, viajando, sonhando e se assustando por causa de uma história ouvida.**

Outras também vivenciam práticas de leitura no ambiente familiar e buscam incentivar o contato dos filhos com os livros e histórias através da contação de histórias e recontos livres. Reforçam a importância de que professoras façam leituras fora dos temas e contextos escolares, buscando prazer e distração na companhia dos livros.

**PE3:** Com literatura infantil é que eu tenho contato todo dia, mesmo. **Lá em casa, antes de dormir, todo dia, mesmo cansada, cochilando, minhas filhas correm no cantinho de leitura que eu fiz para elas... toda noite elas vêm com um livrinho, sentam na cama comigo, já deitada, quase morta e falam: “Mãe, conta história?”**

**PE2:** Eu também, minha filha todo dia pega o livrinho, eu comprei vários e coloquei na cômoda dela. **Aí eu deito e ela quer que eu conte a historinha...**das princesas, Branca de neve, Rapunzel...depois ela fala “mamãe agora eu conto”.

**PE8:** **Eu leio muito, mas não só livro didático**, não só as coisas que vão para a sala de aula. **Eu leio os livros para mim**, romance, espírita para distrair, me encantar...

**PE1:** **Eu passei a gostar de ler de uma forma diferente, por causa da igreja**, na minha adolescência. Eu precisava conhecer o que eu estava acreditando, e com isso me cobrava muita leitura. **Aí um livro te leva a outro. Foi assim que começou e hoje virou hábito na hora de dormir...**

No texto “*Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação*” (1999), publicado no Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, a pesquisadora Sônia Kramer relata sua trajetória na pesquisa *Cultura, Modernidade e Linguagem*. Afirma que o pressuposto básico de sua investigação está na convicção de que, para tornar seus alunos leitores e pessoas que gostem/e queiram escrever, os próprios professores precisam estabelecer relações estreitas com a linguagem, experimentando a leitura e a escrita como prática social e cultural (Kramer, 1999, p. 131). Em sua pesquisa, a autora buscou ouvir as histórias de professores, com a intenção de responder as indagações:

Como é possível a um professor ou a uma professora que não gosta de ler e de escrever, que não sente prazer em desvendar os múltiplos sentidos possíveis de um texto, trabalhar para que seus alunos entrem na corrente da linguagem, na leitura e na escrita? Inversamente, se o professor ou professora gosta de ler e de escrever, se é contador de casos e de histórias, o que (na sua trajetória de vida) favoreceu esse gostar, essa prática? Que relação professoras e professores têm com a linguagem no seu cotidiano? O que contam, leem, escrevem? Como ocorreu essa relação com a escrita ao longo de suas histórias de vida construídas na coletividade? De que maneira esta experiência acumulada influencia a relação desses professores com seu trabalho? (KRAMER E JOBIM E SOUZA, 1996, p. 18).

Essa questão do professor como referência leitora e escritora também apareceu nos relatos das nossas professoras, nos quais argumentavam que “ninguém pode ensinar aquilo que não sabe”, da mesma forma que as crianças

e jovens tomam o professor como exemplo de boas práticas a serem seguidas. Como convencer o aluno a ler se o professor não é leitor?

**PE1:** Como eu vou ter recurso para te convencer a comer a carne se eu mesma não gosto. Olha você come porque é bom, “e você não come?” (*Fazendo analogia ao professor que precisa ensinar leitura, mas ele mesmo não lê*). A pessoa fica sem autoridade para falar, sem credibilidade. **Convencer outra pessoa, de alguma coisa, sem dar o exemplo, eu acho quase impossível. Professor tem que gostar de ler!**

A partir das provocações sobre histórias de leitura e escrita pude perceber a estreita ligação entre as práticas pessoais de leitura e escrita das professoras e o trabalho que desenvolvem em sala de aula. Corroborando com o pressuposto levantado acima, percebemos nas falas das participantes dessa pesquisa uma aproximação com o mundo da leitura e escrita. Para algumas, isso foi facilitado por terem na família uma condição privilegiada de acesso a livros e de vivência de práticas leitoras e escritoras. Outras, entretanto, apesar de poucas condições materiais encontraram o reconhecimento das famílias sobre a importância da leitura ao incentivar a frequência a bibliotecas.

**PE7:** Eu só fiquei sabendo que minha mãe é analfabeta depois de adulta. Eu chegava da escola e minha mãe estava preparando almoço. Ela mandava eu sentar na cozinha e pedia para eu ler, um livro, o caderno de aula. Se eu gaguejasse, ela mandava eu repetir por que não tinha ficado bom... **Só depois que eu entendi que ela não sabia ler, mas que estava cobrando que minha leitura melhorasse, embora nem soubesse o que eu estava lendo...**

Formosinho (2002) acentua que o desenvolvimento e aprendizagem do ser humano têm a ver com os seus contextos vivenciais, individual e coletivos. E, enumera alguns pontos de partida para se construir o desenvolvimento profissional do docente a partir do modelo ecológico<sup>42</sup>

- 1- O reconhecimento da importância dos contextos profissionalizantes significativos dos professores;
- 2- O reconhecimento da importância do alargamento das atividades em contexto e da renovação no desempenho de papéis ou mesmo do desempenho de novos papéis;
- 3- O reconhecimento da importância das interações e da comunicação entre esses contextos profissionalizantes; e,
- 4- O reconhecimento da importância da influência de outros contextos culturais e sociais mais vastos

<sup>42</sup>Segundo Bronfenbrenner (1979), citado por Formosinho (2002, p. 13) que a ecologia do desenvolvimento profissional dos professores envolve o estudo do processo de interação mútua e progressiva entre professor ativo e em crescimento e o ambiente em transformação em que ele está inserido, sendo esse processo influenciado pelas inter-relações tanto entre contextos mais imediatos, como entre estes e os contextos mais vastos em que os professores interagem.

nesses contextos profissionalizantes mais próximos e nos próprios professores. (FORMOSINHO, 2002, p.14)

Ainda pensando sobre trajetória de formação, no que tange à escolha do curso universitário, nem todas as professoras tinham certeza de que a escolha certa era o magistério ou a Pedagogia; por vezes oscilaram entre cursos que nem eram afetos à área da Educação, como Medicina e Processamento de dados. Para algumas, a opção se consolidou, por não conseguir passar ser aprovada para a primeira opção do vestibular, tomando o magistério com a opção secundária; ou por ser um curso mais próximo de sua condição financeira.

Independente dos motivos que as levaram ao magistério e/ou à Pedagogia, Nóvoa (1995) observa que essa formação inicial está cada vez mais ligada ao caráter meramente introdutório que lhe compete. Não há dúvidas de que o trabalho, as práticas nas diferentes escolas, vão ensinando, vão completando a formação da professora, através do auxílio e da influência de outros colegas, mas, também, da própria seleção que o exercício individual do magistério vai fazendo.

**PQ3: Os estudos teóricos atrelados às pesquisas desenvolvidas em salas de aula, e as trocas de experiências provenientes dos cursos de formação, fazem com que estes se tornem cada vez mais necessários à minha prática docente.** Considero-os relevantes e afirmo que são eles a base de toda a minha transformação como educadora. Consequentemente me sinto segura e capaz de desenvolver, junto com meus alunos, práticas significativas e atraentes para ambos.

**PQ8: Considero importante a troca de experiências com colegas de trabalho;** novas ideias; o contato constante com temas que, algumas vezes, nos preocupam durante a realização dos trabalhos com a turma (dificuldades que surgem).

**PQ3: Percebo a formação continuada presente em todas as minhas ações como alfabetizadora. Planejo, observo, reflito, dialogo, reflito novamente e modifico a minha prática para agir com segurança e qualidade juntos aos meus alunos.** Atitudes que se fizeram compreendidas como essenciais a partir dos encontros de formação

O professor vai “aprendendo a fazer com seus alunos e colegas”, e retendo o que dá certo para incorporá-lo em futuras ações. Conforme Nóvoa (1995, p.116),

[...] o processo de construção de uma identidade profissional própria não é estranho à função social da profissão, ao estatuto da profissão e do profissional, à cultura do grupo profissional e ao contexto sócio-político em que se desenrola, ou seja, essa identidade vai sendo desenhada não só a partir do enquadramento intraprofissional, mas também, com a contribuição das interações que se vão estabelecendo entre o universo profissional e os outros universos sócio culturais.

Há professoras que relatam que a formação inicial foi importante, no entanto, o que foi mais importante na visão delas foi a continuidade desse processo mediante troca de experiência com os colegas, a frequência a cursos de aperfeiçoamento profissional que, para muitas, acabaram tendo um maior significado em suas vidas profissionais, por talvez tratar de maneira mais prática os temas educacionais ou por atenderem as expectativas emergenciais no que se refere ao cotidiano docente.

**PE6:** Aquela formação do magistério, quando eu comecei eu achei quase que não tinha muito a ver não, sabe? **Tive que pedir muita ajuda quando eu comecei, das outras pessoas, foram essas dicas, essas ajudas que ajudaram realmente a trilhar um bom caminho no início e... depois vieram os cursos... esses sim até hoje que eu acho que tem me ajudado muito**, mas do que aquele inicial porque aquele era teoria, na prática é bem diferente. Muito distante...

A professora PE6 rememorou sua entrada na profissão, revelando como foi se constituindo a professora que é, deixando explícito que as experiências vividas são guardadas na memória e a partir do que foi significativo é que se evidencia na prática. Assim, é nesse saber e experiências acumulados que se apoiam para trabalhar no início de sua trajetória, ou seja, a partir do vivido se constitui um jeito de dar aulas, confirmando que não somente o curso de formação inicial poderá oportunizar este aprendizado do modo de ensinar, mas também o resultado de toda sua aprendizagem intencional ou não. Essa professora PE6 reforça a importância da formação continuada em serviço, como sendo de natureza prática, em oposição à formação inicial de cunho teórico e distante da escola, da sala de aula.

PE3 também destaca a contribuição para o seu trabalho da mediação de uma colega sobre um conteúdo que não foi bem aprendido por ela no magistério.

**PE3:** Quando eu cheguei para trabalhar em Cedofeita eu sabia fazer conta de um jeito diferente, era o vai um e depois você devolvia em baixo, era assim que eu sabia fazer conta. Aí eu comecei a ensinar... aí eu vi que os meus alunos não sabiam,

eles não compreendiam aquilo que eu botava no quadro. Os pais sim, porque muitos tinham estudado daquela forma também, mas os alunos não. Aí, então, o quê que eu precisei fazer? **Eu procurei na escola, eu falei: “Gente, alguém sabe me ensinar a fazer conta? Porque eu preciso passar isso daqui pro aluno e eu não sei”.** Uma colega, na época, sentou comigo e falou: **“PE3, tem que ensinar dessa forma”.** Sentou, e eu estudei mesmo, nós ficamos depois do horário um dia e eu fui estudar para aprender a fazer a conta daquela forma, porque eu tinha mostrar para o aluno de onde que eu estava tirando aquela bolinha que eu jogava embaixo. Entendeu? **Então, assim, eu acho que a gente vai aprendendo aos poucos mesmo e, até hoje, eu sinto necessidade de muita coisa, eu sei que dentro da sala eu não estou completa ainda,** eu não posso virar e falar que eu sei tudo, e sei passar tudo, porque sempre tem um conteúdo que você tem mais dificuldade para passar.

No excerto acima a professora chama a atenção para seu desconforto quando precisou ensinar um conteúdo que não dominava e frisa que se apoiou na colega de trabalho para aprender a “dar aula”, porque, ainda que não soubesse, precisava ensinar o conteúdo para os alunos. A questão sobre os saberes docentes necessários para a prática educativa será aprofundado na próxima dimensão de análise e o depoimento acima será retomado nesse momento para pensarmos sobre quais saberes ficaram de fora da formação da professora e quais outros foram mobilizados para a resolução da questão vivenciada. Penso que, hoje, esta professora pode ver este momento como uma oportunidade pedagógica necessária para avançar em seus conhecimentos e que o desconforto daquele momento vivido foi transformado em questionamentos, igualmente necessários, para o seu fazer docente que, por sua vez, propiciou o avançar na prática pedagógica.

É muito comum ouvir, quando os alunos estão terminando o curso de magistério ou de Pedagogia e ingressando na docência, que na “prática a teoria é outra”, destacando a distância entre os conhecimentos teóricos aprendidos nos bancos acadêmicos e a realidade da profissão na sala de aula.

**PE6: [...]Tive que pedir muita ajuda quando eu comecei, das outras pessoas. Foram essas dicas, essas ajudas que ajudaram realmente a trilhar um bom caminho no início e... depois vieram os cursos... esses sim até hoje que eu acho que tem me ajudado muito, mas do que aquele inicial porque aquele era teoria, na prática é bem diferente.**

**PE3:** Igual. Geografia para mim sempre foi uma barreira, por que? Porque eu não tive uma professora, na época, que me fizesse gostar. Na época, eu estudava porque tinha um livro, que

eu tinha que só copiar mapa, e colorir mapa e não sabia onde ficava estado nenhum, a minha mãe tentava me explicar em casa. **Então, quer dizer, como que você vai passar para uma criança se você não aprendeu? E isso a gente tem que ficar sempre em cursos, tem sempre que procurar melhoramento, mesmo, para você ser uma boa professora.** Então, assim o que eu sei eu passo, mas muita coisa ainda eu sei que deixa a desejar.

**PE7:** Normal, curso normal. *(fazendo referência ao curso que havia feito)*

**PE3:** Acho que é mais para a prática, não é?

**PE6:** A gente vê os professores que vocês falam que fazem a diferença. No meu caso, era diferente, não tinha, assim, nada concreto. Eles eram muito fechados, não tinha trabalho com concreto, não era assim.

**PE3:** Você acaba vendo muito aquele básico, não é? Aquela teoria...ai você cai na sala [...]

Os trechos da entrevista destacados acima trazem as expectativas dos professores em relação à formação inicial, que não as instrumentalizou com os saberes disciplinares, nem tão pouco, ofereceu a prática desejada. Pensando sobre isso, algumas professoras destacaram a importância da disciplina de estágio como o momento de colocar em prática o que foi aprendido na formação.

**PE3:** Também estudei no Nossa Senhora de Fátima, gostei muito, aprendi muita coisa lá, não tenho do que reclamar. *(o Colégio oferecia o curso de magistério, mas também era escola de ensino fundamental)* Nós descíamos, na época nós tínhamos o horário para ficar dentro da sala de aula com os alunos. **Então, lá, a gente tinha essa liberdade, tinha o contato com a sala de aula, sabíamos como seria a profissão.** A gente acabava lecionando junto com a professora que era a regente da sala.

**PE7:** [...], mas quando eu vim fazer estágio, eu fiz estágio em Cedofeita, eu fiquei encantada, eu fiquei encantada pela escola e engraçado, assim, depois que eu entrei pra prefeitura eu nunca trabalhei lá, mas eu fiquei apaixonada pela escola de Cedofeita. Na época, quem trabalhava lá era Esmeralda, era Rosângela, era a Regina, a Lourdes e **eu passava na sala delas e eu ficava encantada com as coisas delas de sala de aula, com o jeito que elas tratavam as crianças, eu pensei: “gente, é isso que eu quero pra mim”.**

Em que pese a importância dos saberes da experiência e práticos, não se pode afirmar que apenas esses saberes sejam suficientes para formar um bom

professor. Pimenta e Lima (2011) destacam que o reducionismo dos estágios às perspectivas da instrumentalização técnica ou da prática como imitação de modelos expõe os problemas da formação profissional docente:

A dissociação entre teoria e prática aí presentes resulta em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não teoria ou prática). (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 41).

Consideram que a finalidade do estágio é propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual atuará. Assim, “o estágio se afastará da compreensão até então corrente, de que seria a prática do curso.” (PIMENTA e LIMA, 2011, p.45), sendo necessária, na visão das autoras, uma nova postura, uma redefinição do estágio, que deve caminhar para a reflexão, a partir da realidade, concluem que

A aproximação à realidade só tem sentido quando tem conotação de envolvimento, de intencionalidade, pois a maioria dos estágios burocratizados, carregados de fichas de observação, é míope, o que aponta para a necessidade de um aprofundamento conceitual do estágio e das atividades que nele se realizam. É preciso que os professores orientadores de estágio procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 45)

Pensando o estágio sobre esse novo prisma, podemos relacioná-lo à construção da identidade do professor na medida em que, por excelência, é um lugar de reflexão sobre a construção e o fortalecimento da profissão docente, conforme afirma Buriolla (1999, p.10),

O estágio é o *locus* onde a identidade profissional é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, refletiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativa e sistematicamente com essa finalidade.

Para concluir essa dimensão do *Ser professor* sintetizamos o que até aqui foi percebido quando em contato com os relatos das professoras, entrecruzados com os referenciais teóricos escolhidos: o processo de se constituir professor começa muito antes da entrada nos cursos de formação docente, abrange a história pessoal de cada um e também a do meio em que vive, as oportunidades e os conhecimentos acumulados ao longo do tempo. E, não termina ao final da graduação, pelo contrário, se estende ao longo da vida. Sabendo disso, o investimento em políticas amplas que toquem também alunos e famílias pode contribuir para uma melhor formação cultural de possíveis futuros professores.

Ser professor não é um ato apenas de amor ou vocação, ou falta de opção. A escolha de entrada na carreira pode até ter condicionantes externos à vontade do sujeito, mas a permanência nela exige comprometimento com a profissão, colegas, alunos e famílias.

Pensar a trajetória de vida dos professores fornece dados valiosos para se entender a constituição da profissão docente, suas lacunas e pontos de intervenção. Isso para que possam ser pensadas políticas públicas eficazes na solução dos problemas encontrados, otimizando recursos e investimentos. Devemos ampliar a ideia de formação continuada para além de cursos oferecidos aos profissionais em exercício, para entendê-la como inerente ao trabalho de ressignificar diariamente a prática pedagógica. Essa perspectiva reforça a noção de que o professor nunca estará pronto e acabado para enfrentar todas as nuances de sua profissão. Além disso, há necessidade de se refletir sobre os saberes necessários à essa prática pedagógica e à formação recebida pelos professores.

A formação passa sempre pela mobilização de vários tipos de saberes: saberes de uma prática reflexiva, saberes de uma teoria especializada, saberes de uma militância pedagógica, o que coloca os elementos para produzir a profissão docente, dotando-a de saberes específicos que não são únicos, no sentido de que não compõem um corpo acabado de conhecimentos, pois os problemas da prática profissional docente não são meramente instrumentais, mas comportam situações problemáticas que requerem decisões num terreno de grande complexidade, incerteza, singularidade e de conflito de valores. (PIMENTA e LIMA, 2011, p. 68)

No contexto de Matias Barbosa, ser professor é, para muitos jovens, uma conquista possível de ser alcançada. No entanto, ao constituir-se professor, o valor da educação se fez presente e se refletiu em discursos sobre paixão, responsabilidade e compromisso com o ensino. Compreendendo que a identidade profissional do professor seja resultado da confluência de inúmeros fatores ligados à trajetória de vida pessoal e social, além da formação inicial e continuada do docente, percebe-se que as dificuldades no início de carreira estão ligadas à vivência em um município de pequeno porte, com poucas oportunidades educacionais e culturais, que, de certa forma, impactam na formação social e cultural das pessoas que ali residem. Essa condição também ajuda a formar as representações que professores trazem consigo acerca do papel da escola e da autoridade e do poder do professor, e também as expectativas dos alunos e das famílias, que precisam ser repensadas frente no

contexto atual. Percebe-se, junto aos sujeitos da pesquisa, a existência de um núcleo identitário que se traduz na crença de que o professor tem que ensinar com responsabilidade social e que existe também um movimento de construção de novas identidades docentes. Em contextos passados, ensinar enquanto transmissão era aceitável, como forma de tornar público o conhecimento para aqueles que não o possuíam. Hoje, ensinar exige novas abordagens. Os professores têm sentido essa mudança e percebido que “ser professor” hoje requer novas habilidades para as quais não foram preparados e, por isso, estão passando a valorizar a formação continuada em serviço e os momentos de socialização e troca de experiências entre seus pares, buscando novas formas de trabalhar e melhorar a prática de sala de aula.

Com esse pensamento, e percebendo a complexidade que envolve o ser professor e sua prática docente, passaremos à segunda dimensão de análise para discutirmos os saberes docentes.

### **6.2.2. Dimensão dos Saberes docentes**

O tema saberes docentes foi recorrente ao longo dessa tese. Essa dimensão surgiu nesta pesquisa pela necessidade de agrupar as narrativas que trazem em seu bojo a multiplicidade de saberes inerentes à profissão docente e trazer para a análise os documentos oficiais que embasam os programas de formação continuada, no sentido de buscar compreender como os saberes do professor estão inseridos nestas formações.

Os saberes aqui denominados saberes docentes ou saberes dos professores têm sido objeto de discussão por parte de autores nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos: Schulman (1987); Schön (1992, 2000); Nóvoa (1995); Freire (1996); Fiorentini (1998); Zeichner (1998); Pimenta (2000); Perrenoud (2000) e Tardif (2002), que têm procurado mostrar a sua importância para a formação, atuação e desenvolvimento da profissão docente. Segundo Nóvoa (1995), esta nova abordagem veio em oposição aos estudos anteriores que acabavam por reduzir a profissão docente a um conjunto de competências e técnicas, gerando uma crise de identidade dos professores em decorrência de uma separação entre o eu profissional e o eu pessoal.

Geralmente, os cursos em nível superior seguem o modelo da racionalidade técnica (SCHÖN, 1992; 2000), através do qual as disciplinas de conteúdo específico são ministradas antes daquelas de cunho pedagógico, com a parte prática ao final dele, como forma de aplicar os conteúdos teóricos já estudados. Fica subjacente, nesse modelo, a ideia de que conhecendo primeiro a parte teórica o sujeito poderá melhor apreender os procedimentos, técnicas e estratégias para lançar mão na solução de problemas, estando melhor instrumentalizado para tal. No entanto, na Educação, não temos apenas situações técnicas a serem resolvidas. Os fenômenos educacionais se apresentam em sua singularidade, exigindo não a escolha da melhor técnica, mas sim, de reflexão e solução adequada ao caso específico. Nesse sentido, Pérez (1995, p.100) afirma:

Nas ciências humanas, de um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim, situações problemáticas que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes.

A importância da prática apareceu subjacente às falas de duas professoras PE3 e PE7, já apresentadas na seção anterior, que destacaram o estágio como possibilidade de atuação e vivência de sala de aula. Ressalto que a temática do estágio não foi aprofundada na entrevista a ponto de nos permitir perceber se as professoras o consideram uma aproximação com a realidade na qual atuarão após formadas, ou como um momento de aplicação dos conhecimentos teóricos, perspectiva que muito se aproximaria do modelo da racionalidade técnica e que limitaria e diminuiria o valor do estágio enquanto prática/teórica formativa do profissional.

Partindo da natureza dos problemas educativos e das atividades necessárias aos professores para resolvê-los, parece indiscutível a necessidade de extrapolar a formação meramente técnica no sentido de se buscar uma formação voltada para vivências, trocas de experiências, espaços de reflexão sobre as situações do cotidiano da escola, para tornar possível o desenvolvimento de profissionais que refletem as próprias ações. Para Schön (1992), a reflexão na ação pode ser vista como um momento que gera mudanças, ou seja, com base nesta reflexão podemos encontrar novas pistas para soluções de problemas da aprendizagem. Embora não tenha pensado, especificamente, a formação de professores, suas teorias podem ser aplicadas

buscando superar o modelo da racionalidade técnica tão presente ainda na formação docente inicial (e continuada?).

Sobre a obra de Schön, Campos e Pessoa (1998, 200) destacam

Ao defender que um profissional reflexivo estará pensando no que faz ao se encontrar em situações de incerteza e conflito, ou seja, investigando a própria ação, Schön vem nos afirmar que a investigação realizada por este profissional produz um conhecimento prático que é validado pela própria prática, não se limitando à investigação produzida na academia. Para Schön, a tradição da investigação universitária concebe que a competência profissional está ligada estritamente à aplicação do conhecimento científico aos problemas da prática, por considerar uma questão estritamente de aplicação de técnicas.

Esse pensamento, de que bastava a aplicação da teoria para a resolução do caso concreto, também esteve presente no imaginário de duas professoras. No entanto, após sua chegada na escola, verificaram que a questão não era tão simples assim.

**PE6:** Tem isso também, a gente tem a ideia de que você recebeu a teoria, então você pode aplicar de modo fechado, direto... não é assim. Na escola, cada ano você tem uma turma diferente, que te demanda fazer adaptações constantes. Não dá para usar a teoria como “receita de bolo.”

**PE5:** A gente acha que, na escola, vai encontrar os alunos iguais a robôs, você, professor é o detentor do saber, você expõe o conteúdo e todos vão aprender da mesma forma. Aí, você chega na sala de aula e vê que é totalmente diferente, que cada aluno é um, que um problema é diferente do outro. É muito diferente, a gente tem que aprender a trabalhar com essas diferenças e com essas dificuldades e, ainda, acrescentar na vida da criança.

Em oposição ao modelo da racionalidade técnica, Schön destaca que somente uma nova epistemologia da prática, fundamentada na reflexão do profissional sobre a sua prática de ensino, é que pode orientar uma possível mudança para a formação de um profissional reflexivo, capaz de encontrar respostas aos dilemas que o exercício profissional diário lhes impõe e que somente a aplicação de teorias e técnicas não soluciona.

Zeichner (1998) acrescenta, à contribuição de Schön, o caráter dialógico da atividade reflexiva, apontando a reflexão como prática social em interação, que se processa junto com outros profissionais. Para ele, além do saber na ação que acumulamos com a experiência, quando refletimos sobre nosso fazer cotidiano, também estamos produzindo um novo saber.

A referência ao trabalho coletivo e à reflexão sobre a prática apareceu nas manifestações de **todas** as professoras participantes dessa pesquisa. Os momentos de trocas de experiências foram analisados por elas como indispensáveis para a formação continuada.

**PQ12:** A formação (*se referindo ao Pacto*) contribui para uma reflexão mais crítica sobre a minha prática docente, possibilitando a capacitação, o aperfeiçoamento, a reciclagem e a troca de experiências entre professores. **As propostas da formação continuada estão ajudando a melhorar práticas de ensino e aprendizagem.**

**PQ17:** Os cursos de formação são de extrema importância para todos nós educadores, **porque nos proporciona a oportunidade de interagir com outros profissionais da educação, o que favorece a troca de experiências e propicia reflexões mais aprofundadas sobre nossa própria prática,** além do rico material pedagógico que é oferecido.

**PQ13:** Acredito que por minha profissão envolver pessoas e estas estarem em constante processo de formação, **vejo a formação continuada como indispensável para a reflexão de minha prática enquanto alfabetizadora,** sendo, assim, um meio eficaz para a construção do meu próprio conhecimento. Os cursos de formação contribuem para que novas experiências sejam vividas, trocadas com outros colegas e que novos horizontes tragam mudanças necessárias para melhorar meu desempenho como alfabetizadora.

Segundo Geraldi (1998) assumir uma proposta de formação de professores, na perspectiva de Zeichner, tendo como eixo a reflexão coletiva sobre prática, significa assumir alguns pressupostos:

A constituição de uma nova prática vai sempre exigir uma reflexão sobre a experiência de vida escolar do professor, sobre suas crenças, posições, valores, imagens e juízos pessoais;

A formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira e se inicia muito antes da chamada formação inicial, através da experiência de vida;

Cada professor é responsável pelo seu próprio desenvolvimento;

É importante que o processo de reflexão ocorra em grupo, para que se estabeleça a relação dialógica.

A reflexão parte da e é alimentada pela contextualização sociopolítica e cultural. (GERALDI, 1998, p. 249)

Zeichner também preconiza a superação da dicotomia entre pesquisadores acadêmicos e professores, entre universidade e escola. Enfatiza na condução da pesquisa educacional que:

Argumentos em defesa de uma maior interação entre as vozes dos professores e as dos acadêmicos, de um papel mais decisivo dos professores na tomada de decisões, de uma maior respeito aos conhecimentos do professor e de um padrão ético mais

acentuado pelos acadêmicos nas suas relações de pesquisa com os professores e com a escola, não refletem uma visão puramente instrumental do propósito da pesquisa educacional – isto é, que todas as pesquisas precisam ser diretamente aplicáveis na prática escolar – o que seria uma visão demasiadamente estreita de pesquisa educacional. Há lugar para conhecimentos em educação que não devem ser obstruídos pelas demandas e pressões de utilização prática. (ZEICHNER, 1998, p, 228)

Por que é relevante para essa pesquisa pensar a dicotomia apresentada por Zeichner? Porque a seleção dos conteúdos e metodologias dos programas de formação de professores ainda são pensados e construídos pelas Universidades ou instâncias superiores, que, muitas vezes, desconsideram os anseios e necessidades dos professores que atuam nas escolas e que serão sujeitos dessas formações. Essa questão será retomada à frente, juntamente com a análise dos programas de formação, buscando perceber se a proposta de formação dos programas Pró Letramento e Pacto Nacional está promovendo a reflexão sobre a prática, como preconiza Zeichner, e, ainda, o lugar dos saberes docentes nos programas de formação em serviço.

#### **6.2.2.1. Saberes docentes e os programas de formação**

Ao longo das últimas décadas, várias nomenclaturas foram usadas para designar o processo de formação continuada, sendo que cada uma delas retrata a concepção que a embasa. Programas de capacitação (tornar capaz), reciclagem (retornar o ciclo) foram propostos sob a ótica da concepção clássica, visando instrumentalizar o professor com informações e conceitos. Essa perspectiva de formação mostrava-se coerente com a lógica da racionalidade técnica, vigente na época, que considerava que a atividade do professor consistia na aplicação da teoria e da técnica na resolução de problemas. Tomando o pressuposto de que a docência se resume à transmissão/ensino/aplicação de saberes construídos pelos outros, esse modelo de formação continuada apresenta-se dicotômico em relação à teoria e à prática, entre os que produzem o conhecimento e os que precisam se atualizar a partir deles.

Nos últimos anos, temos percebido uma modificação na concepção dos programas de formação. Conforme abordado no capítulo três, essa nova

tendência vem sendo construída e busca romper o modelo clássico ao tomar a escola como *locus* privilegiado para a formação, ao valorizar os saberes docentes e o ciclo profissional no qual se encontra o professor.

Nessa tese, nos baseamos em dois programas para formação de professores alfabetizadores, o Pró Letramento, com duração entre 2005 e 2010; e o Pacto Nacional pela Alfabetização, que englobou outros três eixos (materiais pedagógicos, avaliação e mobilização social), presente no cenário nacional desde 2012/2013. Passaremos agora a relacionar esses dois programas no sentido de apreender as concepções subjacentes à sua proposta de formação, buscando compreender como estão sendo mobilizados os saberes docentes no decorrer delas.

O Pró Letramento foi um programa, com duração de um e meio, que teve como objetivo “oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do ensino fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade a distância.” (FASCÍCULO DO TUTOR, 2008, p. 4). Esse objetivo demonstra um caráter muito instrumentalizado da formação, ao supor que com a oferta de suporte para ação pedagógica teremos uma elevação automática da qualidade do ensino. Entretanto, é possível afirmar que não se trata de uma relação direta. Outros fatores, que não apenas a oferta de suporte à prática do professor, ou até mesmo, a oferta de formação continuada, influenciam a qualidade do ensino, como a afetividade, as trajetórias de vida, a infraestrutura escolar, as práticas sociais de leitura e escrita, as experiências formativas, dentre tantos outros. Sustentar a hipótese de que a qualidade de ensino aumenta com a capacitação, é pretender que, de algum modo, o professor, a partir de um suporte adequado, pudesse mudar e melhorar as condições do ensino no país.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa partiu de uma perspectiva diferente, pois se constituiu como um compromisso formal assumido pelos governos federal, dos estados e municípios destinado a assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. E, dentro desse compromisso, foram propostas ações em quatro eixos de atuação: distribuição para as escolas de materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e

tecnologias educacionais; participação dos alunos nas avaliações em larga escala para a alfabetização; implantação de mecanismos para a gestão, mobilização e controle social (como o Sispacto e a premiação de professores como reconhecimento pelo avanço na alfabetização de seus alunos) e, oferta de formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo.

Como já abordado, durante a formação continuada, foram desenvolvidas ações que contribuiriam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização. São ações que fazem parte da formação continuada que abordam a Educação de uma forma mais sistêmica considerando que o professor está no coletivo, discutindo temas, como os direitos de aprendizagem, a avaliação, o planejamento, o uso dos materiais que chegam às escolas, e todos esses temas, ações e suas repercussões estão voltados para a melhoria da qualidade da alfabetização. Não se trata apenas de oferecer suporte à prática docente, mas também de refletir sobre questões pertinentes à educação e que, todas juntas, são afetas à qualidade do ensino.

Foi uma formação presencial com previsão inicial de dois anos de duração, mas que já se estende em 2015 para o seu terceiro ano, promovendo uma iniciativa de cunho mais duradouro e de formação permanente tão necessária ao trabalho do professor. Além disso, legitimou a função do professor alfabetizador, porque introduziu um incentivo para que esse profissional permaneça se revezando em turmas dos anos iniciais de alfabetização, permitindo a criação de uma cultura profissional para a área da alfabetização. Os professores alfabetizadores, o orientador de estudos e o coordenador local recebem bolsas para frequentar e fazer parte da formação do PNAIC, que são pagas pelo MEC/FNDE. Até então, nenhum outro programa federal de formação garantiu o incentivo financeiro para que os professores participassem dos encontros.

Sobre Matias Barbosa, é interessante pensar nas mudanças que vêm ocorrendo nas escolas no que diz respeito ao preenchimento das vagas de

professores nas turmas de alfabetização. Antes do município firmar o termo de compromisso com o Governo Federal, se comprometendo a seguir as ações determinadas pelo PNAIC, os três anos iniciais do Ensino Fundamental eram preenchidos por professores contratados em consequência do fato de que nenhum dos professores efetivos do quadro de magistério assumia as turmas desse segmento escolar. Com o início da formação e os incentivos, os materiais destinados às turmas de alfabetização, houve uma reorganização da rede de ensino, na qual os professores efetivos passaram a lecionar nas turmas referências do PNAIC, obrigatoriamente. O pagamento da bolsa aos professores pelo MEC/FNDE quando atuam nas salas de 1º, 2º e 3º anos ajudou no início na aceitação dessa mudança, mas depois, com a chegada dos materiais nas escolas e da própria formação, muitos firmaram o compromisso nessas turmas e passaram a se reconhecer como professores alfabetizadores. Vale ressaltar, que o município não tem concurso específico para professor alfabetizador.

Com relação ao conceito de professor alfabetizador, uma professora ainda vai mais além e se considera alfabetizadora por estar em qualquer turma dos anos iniciais, uma vez que destaca que alguns alunos ainda chegam ao 4º e 5º anos precisando de uma intervenção alfabetizadora.

**PE3:** Eu percebi que a alfabetização não acontecia só ali primeiro, segundo, terceiro anos. O quarto e o quinto anos são complemento, é um encerramento de um processo. Porque chega criança de quarto e quinto ano que não está alfabetizada, aí eu pude perceber que é uma complementação, que não se encerra ali no terceiro ano. Porque o trabalho com alfabetização você pega primeiro, segundo e vai tentar concretizar no terceiro ano, mas acaba que chega no quarto e quinto (*ano*) você tem que dar continuidade. Então hoje, **pode me colocar no primeiro, segundo, primeiro ano, você pode me colocar em qualquer série que eu vou me sentir alfabetizadora da mesma forma.** (Grifo meu)

Essa construção da identidade do professor alfabetizador, no município, não pôde ser sentida em relação aos programas anteriores, como o Profa e o Pró Letramento, uma vez que a escolha de participar da formação era opção do professor e não havia incentivo ou obrigatoriedade para a permanência dos mesmos nas turmas de alfabetização.

A formação continuada por meio das ações do PNAIC, extrapolou as áreas de Língua Portuguesa e Matemática, foco dos programas anteriores, e inseriu a perspectiva de um trabalho interdisciplinar com as outras áreas do conhecimento. Abordou os direitos de aprendizagem de Geografia, Ciências, História, Arte, e, ainda, priorizou cadernos específicos para a Educação do Campo, que retratam a realidade de muitas escolas brasileiras.

Este conjunto de cadernos apresenta uma especificidade a ser foco de atenção: ele é principalmente destinado aos professores do campo, onde se encontram os agrupamentos multisseriados. Dada tal característica, torna-se obrigatória a tarefa de inserir, no debate sobre alfabetização, as especificidades da realidade do campo, considerando-se a diversidade de experiências e modos de organização curriculares, assim como a história de constituição dos povos do campo (agricultores, assalariados, camponeses sem terra, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, extrativistas, caiçaras, pescadores, seringueiros, dentre outros) e das infâncias ali presentes. (CADERNO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, ANO 1, 2012, P. 9)

FIORENTINI *et. al.* (1998), enfatizam que, até pouco tempo, a formação de professores centrava-se quase que exclusivamente no conhecimento que os professores deveriam ter sobre sua disciplina e que, mesmo a partir da década de 1980, quando as pesquisas começaram a investigar os saberes docentes, estas procuravam, na verdade, analisá-los pelas suas carências, destacando a sua negatividade, em lugar de explicitá-los e/ou valorizá-los como formas válidas e legítimas de saber. Após a década de 1990, esta temática se ampliou, incorporando discussões a respeito dos tipos de saberes que os professores possuem e em que medida estes são considerados e valorizados nos cursos de formação.

Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Tardif (2002) discorre sobre os saberes docentes e sua relação com a formação profissional dos professores e, ainda, com o próprio exercício da docência. Busca discutir essas questões, caracterizando os saberes docentes como um saber plural, estratégico e desvalorizado. Plural, por ser proveniente de diversas fontes; estratégico, porque os professores, como grupo social e pelas funções que exercem, ocupam um lugar de destaque no interior das relações complexas que unem as sociedades contemporâneas aos saberes por elas produzidos e mobilizados em vários fins; e, por fim, desvalorizado, porque o saber do professor atuante parece residir unicamente na competência técnica e pedagógica para transmitir saberes produzidos pela comunidade científica.

Baseado em pesquisas realizadas sobre as percepções dos docentes dos saberes que embasam sua profissão, identificou que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2002, p.54). Sobre a ideia de pluralidade, o autor discute a importância de pensar os saberes docentes associados à natureza de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre eles. Tardif tipifica a existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente: os saberes da formação profissional; os saberes disciplinares; os saberes curriculares e os saberes experienciais.

Os saberes disciplinares, reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas etc.) são produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, e administrados pela comunidade científica. O acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais. Os saberes disciplinares são mobilizados pelas formações quando a tradição acadêmica e os conhecimentos específicos das disciplinas são valorizados, inicialmente a Língua Portuguesa e a Matemática, como no Pró Letramento e, com a inclusão de outros componentes, como Ciências, Geografia, História, Arte, como no PNAIC.

Os saberes da formação profissional, baseados nas ciências e na erudição, são transmitidos aos professores durante o processo de formação inicial e/ou continuada. Os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente, e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação, também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional. Esses saberes passam a ser mobilizados quando são abordados na formação aspectos relacionados às concepções de língua, alfabetização, ao desenvolvimento da leitura e escrita na criança, aos conceitos e concepções embasadas pela sociologia, psicologia, filosofia da educação, que orientam a compreensão do professor para determinadas situações do campo da educação e embasam a ação de ensinar. Tanto no Pró Letramento quanto no PNAIC, as discussões presentes nos materiais de estudo são perpassadas por concepções e conceitos. Esses dois

tipos de saberes, os disciplinares e os da formação profissional, têm na formação inicial seu ponto máximo de inserção junto aos professores.

Mas as formações continuadas retomam esses saberes específicos das disciplinas e pedagógicos, das ciências da educação, como forma de referenciar as prioridades, as ênfases e as concepções da continuidade de estudos. E, por que é importante essa retomada? Considerando que não há ensino sem uma concepção de homem decorrente das necessidades da sociedade, que se modifica historicamente em função da época, isto nos leva a enfatizar a importância de o professor ter clareza da concepção pedagógica que irá orientar o processo ensino aprendizagem no cotidiano de sua prática docente. Dentre as diferentes tendências pedagógicas que emergem a cada época, é preciso ter consciência da teoria que irá embasar sua prática pedagógica no decorrer de sua profissão.

Os saberes curriculares são conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (os saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar. A abordagem de capacidades e competências dos eixos da Língua Portuguesa e da Matemática abordados no Pró Letramento, concomitante com a metodologia e a técnicas necessárias para a elaboração de atividades pelo professor para desenvolvê-las junto aos alunos; e a abordagem dos direitos de aprendizagem, no PNAIC, mobilizam os saberes tipificados como curriculares. É importante que o professor tenha conhecimento do programa curricular, das matrizes de referências para que possa conduzir suas atividades de maneira a atingir esses objetivos educativos.

E, por fim, estão os saberes experienciais, resultantes do próprio exercício da atividade profissional dos professores, e que são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* de habilidades, de saber fazer e de saber ser<sup>43</sup>” (TARDIF, 2002, p.

---

<sup>43</sup>Para Tardif (2002, p.228), os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Dentro dos

38). Os saberes da experiência são os mais valorizados pelos professores quando questionados sobre os saberes que integram a sua prática pedagógica. São saberes práticos que os docentes incorporam automaticamente à sua experiência individual e coletiva, transformando-os em habilidades de saber fazer e de saber ser. Estão presentes nas duas formações que estão sendo pesquisadas, pois nos materiais de estudo e rotina, o trabalho coletivo é privilegiado, as trocas de experiências e socialização de atividades e boas práticas. Além da presença de relatos e história de vida nos materiais impressos e vídeos, que trazem o conjunto de saberes docentes referenciados em ações desenvolvidas por outros professores.

Por mais que Tardif (2002) especifique que os saberes docentes sejam provenientes do conhecimento a respeito das ciências da educação e de métodos e técnicas pedagógicas (saberes da formação profissional), do domínio do conhecimento específico a ser ensinado (saberes disciplinares), da apropriação de uma forma “escolar” de tratar os conhecimentos que serão objeto de ensino (saberes curriculares) ou da própria vivência diária da tarefa de ensinar (saberes experienciais), é importante destacar que, ao mesmo tempo, existe um saber específico que é o resultado da junção de todos eles e que se fundamenta e se legitima no fazer cotidiano da profissão.

No que se refere ao mediador da formação, no Pró Letramento esse profissional recebe o nome de tutor, enquanto que no PNAIC de orientador de estudos. Essa diferença, aparentemente apenas de nomenclatura, pode indicar uma concepção distinta. A escolha de quem vai desempenhar a função de tutor é feita pelo município (geralmente aquele que está afastado de sala de aula, trabalhando na Secretaria de Educação, é o indicado para a função); esse se reúne com outros tutores e os professores formadores, recebe as orientações e retorna ao município para o repasse da formação aos professores alfabetizadores. Podemos perceber claramente o distanciamento, tão combatido por Zeichner (1998), entre aqueles que produzem o conhecimento ou selecionam os materiais e conteúdos mais relevantes que devem ser estudados, e os professores, que recebem o material pronto para estudo. Não é

---

saberes das experiências o saber ser está ligado não somente a experiência de trabalho, mas também as histórias de vida do professor, que constituem sua identidade, sua maneira de agir e ser. O saber fazer está ligado às competências e habilidades que servem de base ao trabalho dos professores no ambiente escolar.

oportunizado ao professor que está em contato direto com a prática educativa qualquer manifestação diferente porque todo o curso já chega pronto e formatado a todo território nacional. Essa possibilidade de intervenção ou escolha sobre o material também não foi possível no PNAIC. Um ponto positivo em relação à escolha do orientador de estudo, foi que, no PNAIC, a sugestão para sua indicação deveria recair no tutor que havia atuado no Pró Letramento, demonstrando uma preocupação com a continuidade do processo formativo do mediador.

A dinâmica do preparo do tutor no Pró Letramento se deu da seguinte forma: os tutores se deslocavam dos seus municípios e se reuniam nos polos para os encontros presenciais com os professores das Universidades parceiras da Rede Nacional de Formação do MEC. Nesses encontros eram estudados os cadernos teóricos do programa e era proposta a agenda de formação para os tutores, quando esses retornassem aos municípios. Os conteúdos só poderiam ser abordados depois que tivessem sido trabalhados nos encontros de formação de tutores: o tutor “aprendia” com os professores da Universidade, retornava ao município e repassava o conteúdo, as dinâmicas, o trabalho para os professores alfabetizadores. Essa dinâmica vivida neste Programa é a mesma de muitos outros já desenvolvidos no país, inclusive a do PNAIC.

Dentro da formação para atuar no Pró Letramento, o tutor recebeu um caderno com fundamentos para o seu trabalho de tutoria. Esse material apresentava a concepção de que a formação continuada está atrelada à importância da continuidade da aprendizagem profissional que acontece após a formação inicial. Isso porque, o “conhecimento permanece avançando, sendo produzido e também porque a profissão e o trabalho de ensinar trazem novas necessidades ao professor.” (FASCÍCULO DO TUTOR, 2008, p. 7). Logo na página 8, o fascículo apresenta uma pergunta disparadora “Em que vai me ajudar a formação continuada?” Eis a resposta: “Auxiliando a aprender profissionalmente e a avançar”. Aqui me parece que cabe enfatizar que o programa sublinha seu papel na trajetória profissional. Entretanto, isso não se opõe ao fato, que aqui me parece oportuno reforçar, de a formação estar também vinculada ao desenvolvimento pessoal e institucional pois antecede à formação inicial estando impregnada da história de vida, da trajetória pessoal, social, das crenças e valores e segue ao coletivo da escola.

Após essa resposta, o texto passa a discorrer sobre a importância de associar o professor a um modo de aprender ativo, evitando que receba conhecimentos e novidades “prontas” para atualizá-lo em relação a novas abordagens teóricas. Em seguida, reforça que o problema não é aproximar o professor das discussões atuais, mas sim, não criar espaços para que ele debata e compare essas novas ideias com outras aprendizagens. Em um verbete no canto da página está escrito que

É por concebermos a aprendizagem desta maneira que elaboramos os fascículos procurando partir de situações reais, da ação de professores para a reflexão e novamente para a ação. É por isso também que, com bastante frequência, reproduzimos nos fascículos relatos de professores. (FASCÍCULO DO TUTOR, 2008, p. 8)

O PNAIC também contou com um caderno de estudo sobre a formação de professores que aborda os princípios e as estratégias formativas valorizadas durante a formação continuada. Como princípios gerais, apresenta a prática da reflexividade; a mobilização dos saberes docentes; a constituição da identidade profissional; a socialização; o engajamento e a colaboração.

Conforme exposto em Ferreira e Leal (2010), é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas, tendo em vista a realidade da sua prática profissional e, principalmente, o seu envolvimento de forma satisfatória.

Como já mencionado, os dois materiais voltados para as concepções de formação continuada enfatizam a valorização das histórias de vida dos professores enquanto referências no modo como vão ser construídas novas aprendizagens e saberes. As experiências que esse professor já viveu ao alfabetizar, organizar processos de ensino, avaliar e relacionar-se com seus alunos, serão tomadas por ele para fazer comparações, identificar semelhanças e diferenças, estabelecer vínculos e conexões com a teoria em estudo no processo de formação.

Mesmo reconhecendo e desenvolvendo sua argumentação no sentido de afirmar que há diversos saberes relacionados ao fazer dos professores, como já mencionado, Tardif (2002) chama a atenção para a posição de destaque ocupada pelos saberes experienciais em relação aos demais saberes dos professores. Essa posição de destaque se justifica, principalmente, pela relação

de exterioridade (ou afastamento) que os professores mantêm com os demais saberes, pois não controlam sua produção e sua circulação, diferentemente dos saberes experienciais que são produzidos na prática e validados por ela.

Outro aspecto importante considerado por Tardif (2002) e, que encontra ressonância em Zeichner (1998), é que o modo de integração dos saberes à prática profissional dos docentes, grande parte das vezes, acontece por processos de socialização. Seja pelas experiências de socialização, que antecedem ao ingresso do professor na carreira, ou de socialização profissional, durante sua trajetória docente, os saberes dos professores não são saberes caracterizados unicamente por uma construção individual. Por mais que o professor aja sozinho, as relações que estabeleceu, ao longo de sua vida, na sua família, na escola e em outros espaços de convivência social, bem como a interação estabelecida com alunos, colegas de profissão e, também, nas instituições de formação, interferem nas decisões a respeito de suas ações

A preocupação com o papel do tutor/orientador de estudos enquanto mediador mais direto entre os saberes presentes nos cadernos de estudos e os professores consta tanto no Pró Letramento quanto no PNAIC, e isso é muito importante, uma vez que a qualidade da formação também vai depender da qualidade da mediação que esse profissional vai realizar. Quando mencionei que, geralmente, os tutores eram escolhidos dentre aqueles que estão afastados da sala de aula, que são reabilitados ou são indicados politicamente por conta do recebimento de bolsa, me apoiei na constatação ao participar dos encontros de tutoria, uma vez que participei em 2008 do Pró Letramento. Na minha concepção, os formadores deveriam ser aqueles que detêm experiências na sala de aula e na escola e estudos aprofundados. Nessa perspectiva a escolha dos orientadores deveria recair sobre os melhores profissionais da rede, sobre os mais comprometidos e com melhor formação.

No município de Matias Barbosa, a rotina do encontro do tutor com o professor alfabetizador seguiu a organização indicada no programa e consistiu na leitura do diário de bordo sobre o encontro anterior; na leitura de um texto literário; apresentação da rotina; estudo dos fascículos de acordo com cronograma da agenda; apresentação das conclusões sobre a leitura realizada em grupos; apresentação e análise do vídeo; síntese do encontro; avaliação do cumprimento da rotina propostas e encaminhamentos para o próximo encontro.

O enquadramento pode favorecer aquele tutor que apresentou mais dificuldade em mediar os encontros, no entanto, limita aquele que gostaria de adaptar a rotina à realidade e à demanda da sua turma de professores. Ainda que a rotina seja apresentada como uma proposta organizativa do trabalho, os relatórios do tutor devem ser feitos com base nela, assim, ou o tutor lança mão de um encaminhamento que permita burlar o relatório para reorganizar a rotina, ou se adequa à regra.

Assim, o espaço da formação no Pró Letramento se apresenta impregnado por uma rotina, na maioria das vezes, alheia ao dia a dia do trabalho dos professores e escolas.

No município de Matias Barbosa, os encontros aconteceram na escola central, sem que esse fato tenha significado a incorporação das escolas nos processos que estavam sendo discutidos. Um dos pontos positivos na rotina foi a leitura literária, muito importante para incentivar práticas leitoras nos professores, e também as narrativas escritas que as professoras deveriam se revezar para redigir, e nas quais descreviam tudo que aconteceu no encontro para, posteriormente, ser lido, favorecendo também práticas de escrita.

No que se refere ao PNAIC, também houve uma rotina sugerida no material de formação. No entanto, a preocupação maior era em oferecer, ao orientador de estudo, estratégias para dinamizar os encontros de formação, buscando atrair o interesse dos professores para o processo. Foram utilizadas a leitura deleite; a escrita do diário de bordo; o estudo dirigido de textos e as tarefas de casa e escola como atividades permanentes. Como atividades eletivas de cada unidade, foram realizadas a socialização de memórias; a análise de situações de sala de aula, ou de atividades de alunos; análise dos relatos, de sequências didáticas, do planejamento; a exposição dialogada; a elaboração de instrumentos de avaliação e discussão dos resultados. Um ponto forte do PNAIC foi a necessidade de elaboração, vivência e aplicação de tarefas para os alunos, para a posterior socialização e análise nos encontros presenciais, situação essa inexistente no Pró Letramento. As professoras alfabetizadoras destacaram esses momentos como de crescimento pessoal e profissional individuais e do grupo

**PE5:** E outra coisa, no Pacto você tem troca na escola. Uma professora pergunta para outra: “Mas o quê que você está

fazendo?”. **Eu fiz uma parceria muito boa com a outra professora de terceiro ano, foi uma ajuda, essa tira dúvida.** Eu achei que houve um movimento muito grande na escola em torno das atividades.

**PE6: Um outro aspecto que foi importante foi o fato de você ter que aplicar a ação e depois partilhar, porque aí a pessoa teve que ter aquele comprometimento como curso e assim ela viu o resultado.** Acho que a pessoa vê ali na prática aquilo que ela desenvolveu, que ela aprendeu e aí ela desperta, ela falava: “Olha, realmente é bom.” Porque no Pró Letramento a gente planejava mas não tinha nem que aplicar nem socializar.

**PE1:** Eu quero dar um exemplo do que aconteceu. No dia que eu fui apresentar o trabalho final do Pacto, algo que me marcou porque fiz uma sequência didática. Foi sobre o trabalho com bingo, eu pensei em todas as atividades possíveis, em tudo que podia ser trabalhado no bingo. Quando eu estava apresentando, uma professora disse: “Você pode trabalhar isso assim também.” **Gente, como eu não pensei isso? Olha a importância dos nossos encontros! De pouquinho em pouquinho, nós vamos crescendo, a gente aprende muito junto.**

O material do Pró Letramento faz referência à relação teoria e prática como complementares no processo de formação de professores, mediada por uma atitude reflexiva. Apresenta Dewey como referencial teórico e em duas páginas finaliza o assunto. Indica, em seguida, que a formação deve se dar em espaço contextualizado, tomando por base a escola, enquanto local onde o trabalho se desenvolve. Preconiza o trabalho com narrativas e relatos, valorizando a história de vida do professor. Propõe que a formação se organize em grupo de estudos, tendo como motivação básica comum a busca de aprendizagem e aperfeiçoamento contínuo. Os materiais foram organizados em fascículos, cada um deles aborda um tema de estudo: capacidades linguísticas; alfabetização e letramento; organização do tempo e planejamento do ensino; organização e uso da biblioteca escolar; o lúdico na sala de aula; o livro didático em sala de aula; modos de falar/modos de escrever e fascículo complementar. Foram tratadas as concepções de língua, alfabetização, letramento, gêneros textuais, avaliação, bem como o uso do lúdico na aprendizagem, a importância do uso de bibliotecas, reflexões sobre o livro didático. Dois aspectos até então não abordados em programas anteriores foram incluídos. O primeiro é a fixação de capacidades linguísticas, conhecimentos e atitudes pelos eixos da Língua Portuguesa (oralidade;

compreensão e valorização da cultura escrita; leitura; produção de textos escritos e desenvolvimento da oralidade), distribuídos ao longo dos três primeiros anos de escolaridade. Cada capacidade, conhecimento e atitude vem explicada e exemplificada ao longo do material. O segundo aspecto foi a presença de relatos de professores ao longo dos fascículos com o objetivo de ilustrar, exemplificar ou comentar o assunto discutido. O que percebi que ocorreu com relação ao rol de capacidades elencadas nos fascículos foi que a mesma passou a determinar o que deveria ser ensinado e aprendido nos 1º, 2º e 3º anos de escolaridade em Língua Portuguesa. Logo após o fascículo das capacidades, também foi apresentada uma matriz de referência para avaliação diagnóstica da alfabetização. O que ficou subentendido era que o professor deveria ser capaz de planejar e organizar seu tempo e espaço escolar de modo a selecionar atividades que trabalhassem as capacidades elencadas. Se, por um lado, isso pode limitar, estreitar o currículo em uma etapa tão precoce da escolaridade, por outro, familiariza o trabalho do professor com as capacidades e matrizes, realidade presente nas avaliações externas, e pode ajudar a direcionar o seu planejamento a partir de competências mínimas a serem alcançadas. O que não pode ocorrer é o pensamento de que toda a prática educativa deve se restringir às capacidades elencadas na matriz de referências, elas são básicas, mínimas, e não abrangem todos os eixos da Língua Portuguesa, ou Matemática. Podem orientar, mas nunca limitar o trabalho em sala de aula.

O material de estudos dos dois programas foi elaborado por renomados especialistas das Universidades parceiras; no entanto, ao analisarmos os textos dos cadernos podemos perceber que o PNAIC privilegiou a participação de professores do Ensino Fundamental, através do registro de relatos, muito presentes em todos os cadernos de estudo, nos quais os professores teciam comentários sobre o desenvolvimento dos trabalhos que realizaram com suas turmas, seja na exploração de um jogo, ou no trabalho com livros de literatura. As experiências relatadas pelos professores nos cadernos levavam em conta os materiais disponíveis na escola, através das caixas do acervo complementar (aqueles livros literários para 1º, 2º e 3º anos que devem ficar disponíveis nas salas de aula), da caixa de jogos para alfabetização, obras do acervo do Programa Nacional da Biblioteca escolar. Mostravam, ainda, a trajetória do

trabalho interdisciplinar. Diferentemente do material do Pró Letramento no qual os relatos apareciam ao longo do texto para exemplificar ou ilustrar o conteúdo, no PNAIC os relatos vinham para mobilizar as discussões sobre os temas e apresentar as diversas possibilidades de trabalho e materiais que professores estavam desenvolvendo por todo país sobre os conteúdos trabalhados.

Candau e Lelis (1995, p.53) apresentam duas visões para as relações entre teoria e prática. A primeira, dicotômica, centrada na separação entre elas. Segundo essa visão, “corresponde aos ‘teóricos’ pensar, elaborar, refletir, planejar e aos ‘práticos’, executar, agir, fazer”. A outra visão refere-se à vinculação e articulação entre teoria e prática, em uma relação simultânea e recíproca, de autonomia e de dependência de uma em relação à outra.

Nesse enfoque, a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria ou uma atividade dada e imutável” (CANDAUI e LELIS, 1995, p. 55).

O desejo é o de que os programas de formação tanto inicial quanto continuada se organizem dentro dessa visão articulada de teoria e prática.

O PNAIC, embora o material tenha sido formulado alheio à participação dos professores alfabetizadores, contemplou a articulação entre teoria e prática. Os professores puderam se reconhecer em muitos relatos de colegas, uma vez que já haviam vivido situação parecida. A presença dos relatos ao longo dos textos não resolve o hiato mas melhora a distância que existe entre a teoria e a prática na formação continuada.

Outro ponto de afastamento entre os programas foi que os materiais de estudo do Pró Letramento vieram reunidos em um único fascículo, que seria utilizado por todos os professores, independente do ano de escolaridade no qual atuavam. Já no PNAIC, os cadernos foram separados por ano de escolaridade, além de existir um caderno específico para a educação do campo, como já foi mencionado. Foram, assim, oito cadernos para cada ano de escolaridade. Também tivemos cadernos específicos sobre educação especial e avaliação no ciclo inicial de alfabetização. Respeitando assim, as especificidades do trabalho com crianças de seis, sete ou oito anos, sobretudo quando elas se encontram juntas na mesma sala, com o mesmo professor.

Muitas professoras destacaram a qualidade do material de estudo do PNAIC e acrescentaram que, embora a formação tenha como foco do 1º ao 3º ano de escolaridade, o material pode ser adaptado tanto para crianças menores, quanto para as do 4º e 5º ano.

**PE4: A contribuição do Pacto e de outros programas anteriores é o material. Embora ele esteja voltado para primeiro, segundo e terceiro, a gente pode adaptá-lo** tanto para quatro e cinco anos, quanto pode pegar tudo o que está disponível e transformar para o quarto e quinto anos, que dá certo. Você pode transpor para os menores e progredir para os maiores.

A coordenadora e a orientadora de estudos também reforçam a qualidade dos materiais e da formação, bem como dos resultados que estão sendo alcançados na rede a partir dela.

**OE:** Devemos levar em conta, os resultados que temos atingido através delas, pois, **temos materiais didáticos ótimos, variedade de materiais pedagógicos e recursos em nossa rede de ensino e disponibilidade de profissionais necessários para a realização das formações.** Com isso, temos percebido alunos mais questionadores e interessados, docentes mais comprometidos com a educação e intervenções realizadas com um melhor resultado no ensino-aprendizagem.

**CF:** As formações, a infraestrutura, **os materiais são maravilhosos, extremamente objetivos e esclarecedores, penso que as formações, os cursos, os estudos devem ser constantes e que são essenciais ao aprimoramento da prática.** Quanto à prática das professoras, se pudesse atribuir uma nota diria que ainda não está 100%, mas que, hoje, está entre 65 a 70% do que é esperado. Acredito que essa prática, na sala de aula, tem passado por constantes "transformações" para se adequar às exigências educacionais contemporâneas.

Ainda que a análise pontual desses materiais não seja o foco dessa tese e em que pesem as críticas sobre o caráter prescritivo dos mesmos, devemos ressaltar que é um ganho para municípios de pequeno porte a chegada desses materiais para estudo e uso com os alunos. A ausência ou pouca autonomia técnica e financeira municipais inviabilizam o investimento local em formação docente e a aquisição de materiais pedagógicos. Nessa perspectiva, programas de iniciativa federal e estadual que ofereçam esses recursos, geralmente, são bem aceitos pela equipe gestora e pedagógica, não por não apresentarem problemas conceituais, teóricos ou metodológicos, mas por se constituírem recursos valiosos e muitas vezes únicos para o trabalho em sala.

Um ponto de destaque para o PNAIC foi a proposta de manutenção dos professores alfabetizadores acompanhando a mesma turma durante o ciclo de alfabetização. Muitos municípios conseguiram manter essa sugestão, ou adaptá-la como em Matias, onde houve o revezamento dos mesmos professores nas turmas de alfabetização, mas não necessariamente o acompanhamento da mesma turma; outros não conseguiram, devido à alta rotatividade de profissionais contratados anualmente em sua rede de ensino. A questão da continuidade do processo de alfabetização será retomada na seção seguinte, pois está mais atrelada ao *Fazer pedagógico*. Outra questão que merecerá destaque é a avaliação externa e interna para alfabetização e suas repercussões na prática de sala de aula.

Uma questão pertinente de se mencionar é que as concepções sobre ensino, aprendizagem, currículo, avaliação tanto no Pró Letramento quanto no PNAIC estão intimamente relacionados a organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem e na progressão continuada, uma vez que tratam o ciclo de alfabetização como um bloco pedagógico, constituído pelos três primeiros anos escolares, nos quais não acontece retenção/reprovação dos alunos. A ideia é a de que eles estão em processo de aquisição das capacidades ou dos direitos de aprendizagem.

A seguir, com o intuito de explicitar os pontos de semelhança e distinção entre os dois programas, apresento um quadro comparativo entre eles:

	<b>Pró Letramento</b>	<b>Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b>
<b>Ênfase</b>	Alfabetização/linguagem e Matemática	Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, Ciências, Artes
<b>Foco aprendizagem</b>	Capacidades, conhecimento e atitudes	Direitos de aprendizagem
<b>Ações</b>	Formação continuada de professores	Formação continuada de professores, articulada com outros três eixos: materiais didáticos; avaliação e gestão, mobilização e controle social
<b>Objetivos</b>	O Pró Letramento - Mobilização pela Qualidade da Educação - é um programa de formação continuada de professores, para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

<b>Realização</b>	Programa realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.	Programa realizado pelo MEC, em parceria com Universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.
<b>Público alvo</b>	Podem participar todos os professores que estão <b>em exercício</b> , nos anos/séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.	Professores de 1º, 2º e 3º anos do ciclo inicial de alfabetização
<b>Modalidade de Oferta</b>	Modalidade semi presencial com atividades presenciais e a distância	Modalidade presencial com atividades de estudo e atividades práticas
<b>Materiais</b>	Um livro texto dividido em 8 fascículos:  1) Capacidades linguísticas da alfabetização e a avaliação 2) Alfabetização e letramento: questão sobre avaliação 3) A organização do tempo Pedagógico e o planejamento de ensino 4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura 5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos 6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões 7) Modos de falar/Modos de Escrever 8) Fascículo complementar  Vídeos Jogos e Brincadeiras Infantis O uso do livro didático na sala de aula Reflexão no processo de formação docente: história de vida Modo de falar/Modos de escrever  Manual do tutor Guia geral do programa	Oito cadernos, para cada ano de escolaridade, 1º, 2º, 3º e Educação do Campo (32 cadernos ao todo):  1) Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação 2) Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares 3) O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; 4) A sala de aula como ambiente alfabetizador; ludicidade 5) Os diferentes textos em salas de alfabetização 6) Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares 7) Avaliação; alfabetização para todos; heterogeneidade 8) Avaliação final; registro de aprendizagens; organização do trabalho docente  Caderno de formação de professores Caderno de apresentação; Caderno de avaliação; Caderno de educação inclusiva
<b>Atores</b>	Formador - Universidade Coordenador local Professor tutor Professor cursista	Formador - Universidade Coordenador local Orientador de estudos Professor alfabetizador
<b>Duração</b>	Curso semi presencial de um ano: 120 horas (84 horas presenciais; 36 horas atividades individuais) para Língua Portuguesa e possibilidade de revezamento por igual período para Matemática	Curso presencial de dois anos: 120 horas por ano. Interdisciplinar, no primeiro ano ênfase em Língua Portuguesa; segundo ano, Matemática. Estendido para o terceiro ano, ênfase História, Geografia e Ciências.
<b>Financiamento: Bolsa</b>	Apenas o professor tutor recebe – R\$ 400,00	Recebem o coordenador local – R\$ 765,00; o orientador de estudo – R\$ 765,00 e o professor alfabetizador –

		R\$ 200,00
<b>Estratégias formativas</b>	Leitura literária Diário de bordo Estudo do material Vídeos Avaliação do encontro	1. Leitura para deleite; 2. Tarefas de casa e escola e retomada, em cada encontro; 3. Planejamento de atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; 4. Estudo dirigido de textos, para aprofundamento de saberes sobre os conteúdos e estratégias didáticas;  Estratégias: socialização de memórias; • vídeo em debate; • análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas; • análise de atividades de alunos; • análise de relatos de rotinas, sequências didáticas, projetos didáticos e de planejamentos de aula; • análise de recursos didáticos; • exposição dialogada; • elaboração de instrumentos de avaliação e discussão de seus resultados; • avaliação da formação
<b>Concepções alfabetização</b>	Alfabetização concebida na perspectiva do letramento com ênfase na aquisição de capacidades em leitura e escrita.	Alfabetização concebida em sentido amplo, agregando direitos de aprendizagem relativos à leitura e escrita e aos conteúdos de diferentes áreas do conhecimento (Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte)
<b>Mobilização saberes práticos</b>	Narrativas e histórias de vida como ilustrativo ao longo dos fascículos	Relatos de experiências de situações didáticas e pedagógicas como mobilizador das discussões

Quadro 23: Pontos de aproximação e afastamento entre os Programas Pró Letramento e Pacto Nacional

O quadro apresentado não esgota os pontos de aproximação e/ou afastamento entre os programas, apenas permite uma melhor visualização daqueles destacados nesta dimensão. Passaremos a última dimensão sobre o fazer pedagógico dos professores.

### 6.2.3. Dimensão do Fazer pedagógico

Esta dimensão foi escolhida para integrar o capítulo de análise porque entendemos que a profissão docente não pode ser reduzida apenas ao domínio dos conteúdos das disciplinas e aos métodos e técnicas para transmiti-los. Entendemos que o significado do saber escolar se define nas relações entre os

saberes docentes, o saber dos alunos e a realidade objetiva em que as práticas sociais se produzem. Neste contexto, segundo Mizukami *et. al.* (2002), aprender a ser professor não é tarefa que se conclua após estudos de um aparato de conteúdos e técnicas de transmissão dos mesmos.

Como já tratado na dimensão anterior, o modelo da racionalidade técnica não alcança toda a complexidade implicada no fenômeno da formação de professores. É preciso que haja investimento em uma “racionalidade prática”, na qual a aprendizagem possa ocorrer em meio de situações práticas que sejam efetivamente problematizadoras. Esse modelo tem início com Schön (1995) que, a partir de observações da prática de profissionais e, tendo como suporte teórico a filosofia, especialmente influenciado por Dewey, propõe a superação da formação nos moldes de um currículo normativo e de caráter técnico profissional.

Tardif (2002) também preconiza a importância da prática profissional como formadora da identidade docente. Enquanto idealizador do termo “epistemologia da prática profissional,” a conceitua como o “estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2002, p. 255). O autor compreende os saberes como hábitos, atitudes, conhecimentos, competências, habilidades do chamado saber ser e saber fazer profissional. Ele propõe a epistemologia da prática enquanto campo de investigação, com a finalidade de revelar os saberes utilizados efetivamente pelos professores em seu campo de atuação, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados e incorporados concretamente nas tarefas docentes, assim como o papel que desempenham na construção da identidade profissional.

Aquilo que é pensado e feito por um profissional é um “saber fazer”, o resultado de um processo de aquisição e, ao mesmo tempo, de um “saber prático”, no sentido da possibilidade de praticar a teoria e teorizar a prática, como momentos de um mesmo e único processo.

De acordo com Sacristán, (1999, p.28)

A prática é entendida como a atividade dirigida a fins conscientes, como ação transformadora de uma realidade; como atividade social historicamente condicionada, dirigida à transformação do mundo; como a razão que fundamenta nossos conhecimentos. A prática pedagógica, entendida como uma práxis envolve a dialética entre o conhecimento e a ação, com o objetivo de conseguir um fim,

buscando uma transformação cuja capacidade de mudar o mundo reside na possibilidade de transformar os outros.

Entende-se que a prática docente requer que o professor domine um repertório de saberes. Assim, o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de diferentes fontes. Tomando, especificamente, o caso da formação continuada em serviço, percebe-se a necessidade de destacar a relevância do reconhecimento e valorização dos saberes docentes, em especial dos saberes da experiência, considerados por TARDIF (2002) como núcleo vital desses saberes. Para o autor, esses saberes são

[...] específicos, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio (...), brotam da experiência e são por ela validados (...), incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser.

Concomitante, a esta ideia, FIORENTINI *et. al.* (1998), destaca que estes saberes devem ser encarados como ponto de partida e de chegada da formação continuada, no entanto, deixa claro que isto não significa o abandono das contribuições teóricas e científicas e acredita que é justamente esta formação que permite ao professor perceber as relações mais complexas da prática.

Ao reconhecerem e valorizarem os saberes produzidos pelos professores em sua prática, estes autores se opõem à concepção da primazia da teoria na formação, ou seja, à ideia de que o saber está vinculado somente à teoria e que a prática é desprovida de qualquer tipo de saber. E, ainda, que a teoria é produzida fora da prática e sua relação com a prática é uma relação de aplicação.

A relação de exterioridade mantida pelos professores em relação aos saberes curriculares, disciplinares e da formação pedagógica faz com que valorizem ainda mais os seus saberes experienciais visto que é sobre eles que mantêm o controle, tanto no que diz respeito à sua produção quanto à sua legitimação. Na entrevista e nos questionários a ênfase na troca de experiência foi percebida como possibilidade de construção de conhecimentos práticos durante o processo de formação continuada

**PE7:** A formação continuada está favorecendo de alguma forma nosso trabalho. Temos professoras aqui que estão com vinte, trinta anos de experiência e contribuição... com isso, **essas trocas, têm fortificado nossa prática, têm mudado minha prática profissional.**

**PQ1:** Percebo que a grande importância dos  **cursos de formação continuada é que eles trazem boas reflexões que permitem a mudança de postura em situações didáticas e pedagógicas e a troca de experiências** entre as cursistas sempre é de uma riqueza grandiosa.

**PQ5:** Os cursos de formação são importantes para a minha profissão, por que  **trazem novidades e sugestões de atividades que podem ser adaptadas a qualquer sala de aula.** São flexíveis e não excluem a nossa prática atual, apenas a complementam. Assim, tornam o trabalho com meus alunos mais agradável e diversificado.

No exercício cotidiano de sua função, os professores vivem situações concretas a partir das quais se fazem necessárias habilidade, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do evento apresentado. Cada situação não é exatamente igual à outra, mas guarda entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas das suas estratégias de sucesso em alternativas prévias para a solução de episódios semelhantes, no sentido de desenvolver um *habitus* específico a sua profissão.

**PQ9:** A prática pedagógica nas escolas exige um professor bem capacitado e preparado para trabalhar com os alunos e com as dificuldades do dia a dia. Com a responsabilidade ampliada, a escola hoje deve dar conta de proporcionar o conhecimento necessário para o aprendizado, mas também deve contribuir na formação do cidadão. Sua função hoje é levar o educando a um entendimento da importância do que aprende e, estimular a busca constante pelo conhecimento. A formação continuada vem a ser mais um suporte para que o docente consiga exercer sua função diante da sociedade, podendo lançar mão dos recursos e trabalhar a partir das diversas situações que acontecem na sala de aula.

**PE4:** [...] a gente cria com o novo, com aquilo que estamos aprendendo. Mas temos a base...aquilo que eu trago comigo eu não deixo de fazer... Entendeu?  **Mas eu vou adaptando, porque as vezes não vai ser naquele dia ou semana que vai dar certo, mas vou buscando maneiras de acertar.**

O pressuposto de que a necessidade do profissional por formação continuada não tem fim está dentro da realidade atual e das demandas constantes por mudanças impostas pela sociedade. Esse pressuposto foi referenciado nas falas das professoras

**PE3:** É assim,  **eu sempre preciso de curso, me ofereceu: eu quero!** A gente tenta participar para melhorar, porque queremos uma educação de qualidade, a gente quer melhorar, a gente está aqui para isso, tem que correr atrás mesmo.  **E tem sempre que**

**aprender porque cada dia é uma coisa nova, hoje em dia tem a internet... é tudo, aí o professor que estudou lá atrás se ele não procurar se aprimorar ele vai ficar em defasagem em relação aos alunos.** Você sente dificuldades, a gente tem medo do novo. **Precisamos sair daquela zona de conforto...** Mas eu acho que é isso mesmo, a profissão da gente é isso, porque quando a gente forma você tem que estar sempre disposto a aprender.

**PE6:** A formação não é só um curso em si. Com essa conversa que a gente está tendo aqui, eu acho que a gente está se formando de alguma forma, essas histórias que a gente conta e até as memórias que a gente traz, acho que elas nos acrescentam. **A gente se forma até com os nossos fracassos, você percebe que errou, troca experiências, com isso você se aprimora...na troca você sai melhor...então o fracasso também te ensina.**

Formação continuada para Educação significa dizer que o professor deve permanecer em contato com a pesquisa e os estudos para ressignificar sua prática educativa. Freire (1996, p.103) esclarece essa questão:

O professor que não leve a sério sua formação, que não estude, que não se esforce para estar à altura de sua tarefa, não tem força moral para coordenar as atividades de sua classe. [...] O que quero dizer é que a incompetência profissional desqualifica a autoridade do professor.

Segundo Zabala (1998, p.13)

[...] um dos objetivos de qualquer bom profissional consiste em ser cada vez mais competente em seu ofício. Geralmente se consegue esta melhoria profissional mediante o conhecimento e a experiência: o conhecimento das variáveis que intervêm na prática e a experiência para dominá-las.

O saber não chega sem a procura, e os docentes precisam se conscientizar de que o fazer pedagógico só tem eficiência quando mudamos nossa prática educativa buscando atender as necessidades reais e urgentes dos nossos alunos. A coordenadora da formação percebe essa busca por parte das professoras e ressalta que muitas, a partir da frequência no PNAIC, avançaram em sua prática educativa

**CF: A maioria das professoras alfabetizadora se dedicam ao máximo às propostas da formação (*Pacto*), com o objetivo de ampliar a prática docente e buscar caminhos diversificados para fazer com que os alunos sejam capazes de construir seus conhecimentos e suas experiências, ajudando-os.** Buscam o novo, novas práticas e fazer diferente na tentativa de ensinar e aprender melhor e de uma forma mais prazerosa. Com o Pacto muito se avançou nas escolas.

Para Zabala (1998, p.13), “a melhoria de nossa atividade profissional, como todas as demais, passa pela análise do que fazemos, de nossa prática e do contraste com outras práticas”.

Segundo Tardif (2002), ao entrar em sala de aula, o professor penetra em um ambiente de trabalho construído de interação humana. Entende que o ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo e,

[...] concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização. (TARDI, 2002, p.118)

Essa afirmação encontra eco na fala de uma professora que também entende a interação com os alunos como sendo o núcleo de seu trabalho. E, por ter essa consciência, busca refletir sobre sua prática e melhorar sua formação constantemente.

**PQ13: Acredito que por minha profissão envolver pessoas e estas estarem em constante processo de formação, vejo a formação continuada como indispensável para a reflexão de minha prática enquanto alfabetizadora**, sendo, assim, um meio eficaz para a construção do meu próprio conhecimento. Os cursos de formação contribuem para que novas experiências sejam vividas, trocadas com outros colegas e que novos horizontes tragam mudanças necessárias para melhorar meu desempenho como alfabetizadora junto aos alunos.

Sobre o fazer pedagógico é importante destacar que somente pode ensinar quem sabe, quem se preocupa em aprimorar o próprio conhecimento, em aperfeiçoar-se e adaptar-se às novas situações para poder ajudar na construção do conhecimento dos outros.

**PE3:** Eu não sabia trabalhar com material dourado, e aquilo é rico demais, então eu fui aprender com uma colega que é uma expert nesse assunto. Depois, fui fazer curso de música porque eu não sabia cantar direito, era uma negação. Fiz o curso de música, fiz também de violão...fui aprendendo várias coisas. Depois fiz curso de artes porque eu também tinha dificuldade para fazer dobradura...mesmo assim, até hoje eu tenho que correr nas colegas para me ajudar a formar um sapo. **É que nossa profissão pede um pouco de conhecimento de tudo.** Também tive que aprender a trabalhar com ciências, a fazer conta de um jeito diferente... (*grifo meu*)

Assim, o trabalho realizado diariamente pelos professores está diretamente ligado à sua formação, aos seus saberes que, por sua vez, são construídos na relação com os seus alunos e colegas de trabalho e na sua busca

peçoal. Faz parte da natureza da prática pedagógica, a indagação, a busca, a pesquisa e o sentimento de inacabamento. O que é necessário, afirma Freire (1996, p. 32), é que em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. Como a professora PE9 que se coloca na busca constante pelo conhecimento

**PE9: Minha base ainda está sendo construída...**eu vou, eu pergunto na escola, eu vou pesquisando em casa, também porque eu gosto, **eu pesquiso muito**, fico até na dúvida porque eu pesquiso demais e aí fico cheia de ideia na cabeça. Essa semana eu estava lendo uma reportagem de uma professora que ganhou um prêmio, acho que no Nordeste, de Ciências, nas nossas apresentações eu vi um muito parecido, aqui! São trabalhos que são divulgados e que a gente já fez e eu já vi aqui, trabalhos melhores...

O depoimento acima retrata a importância de se buscar o conhecimento e as boas práticas profissionais feitas por outros colegas professores. O sentimento de pertencimento a uma categoria profissional que trabalha, produz, e é criativa, empolga o profissional, sobretudo aquele que está no início de carreira.

Como culminância dos trabalhos da formação no âmbito do PNAIC foi proposto que cada município realizasse o seu seminário final com apresentações de relatos de experiências de práticas que foram planejadas e aplicadas nas turmas de alfabetização. Cada professor fez seu relato, no primeiro ano de formação sobre práticas de Língua Portuguesa e, no segundo ano, sobre práticas de Alfabetização Matemática ou práticas interdisciplinares entre Matemática e Língua Portuguesa. O compartilhamento de boas práticas foi uma estratégia formativa orientada para ser desenvolvida ao longo da formação<sup>44</sup> e foi a essa dinâmica de apresentações que a professora PE9 estava se referindo em sua fala. Outras também destacaram esse momento de assistir aos relatos e conhecer o trabalho que outras colegas estão desenvolvendo no município como uma rica experiência formativa.

**PE5: Quanta coisa eu aprendi nas trocas e relatos do Pacto...quanta ideia bacana, eu me pergunto: ‘como eu não pensei nisso antes?’** Então, é uma ideia, a fala que a outra faz na sala, um novo jeito com os alunos, isso tudo vai juntando e vai te melhorando, vai construindo a sua formação.

<sup>44</sup> Ver Caderno de formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - Brasília: MEC, SEB, 2012. 39 p.

**PQ14:** A formação foi muito importante para meu fazer de sala de aula, **com as novas experiências através dos relatos, vou adquirindo conhecimento e procuro coloca-los em prática na sala de aula.**

**PQ5:** A formação continuada mantém o meu trabalho de alfabetizadora atualizado e sempre inovado. E, o que eu acho mais interessante, principalmente em relação ao Pacto, é que **proporciona mudanças na minha prática pedagógica através da troca de experiências entre os professores.** É muito proveitoso ver e compartilhar trabalhos que deram certo.

É importante que as professoras tenham contato uma com o trabalho da outra, inclusive porque a proposta do ciclo de alfabetização é exatamente essa: processo de alfabetização se dá ao longo dos três anos, não sendo um trabalho isolado de uma única professora.

A equipe gestora da formação no município percebe o envolvimento das professoras na formação, sobretudo quando são desenvolvidas atividades que contribuam para as práticas de sala de aula

**CF:** Percebo que a maioria das professoras têm interesse em **aperfeiçoar sua prática**, implementando na rotina das suas salas de aula as ideias partilhadas e discutidas no Pacto, percebo, ainda, que **passam a ter uma prática mais consciente no sentido de conhecer o objetivo que se quer alcançar com o aluno a partir dessa ou daquela atividade trabalhada.** Penso que com as professoras é preciso sempre estudar, lembrar e compartilhar as "boas práticas" pedagógicas, pois só assim, elas são estimuladas a colocá-las em prática nas suas salas de aula.

**OE:** Na minha concepção, toda forma de ampliar e adquirir conhecimentos é válida. Tanto o Pró Letramento como o Pacto trouxeram muito aprendizado para todas nós. Onde o Pacto passou e passa, deixa um rastro de novidades e motivação. **É possível perceber isso ao acompanhar o trabalho das professoras e o progresso que vem acontecendo.** Como Orientadora e, também como Professora, posso afirmar que os pontos positivos trazidos pelo Pacto foram inúmeros. Entre eles cito a **conscientização da função que exercemos na educação; a reflexão da nossa prática e ressignificação da mesma; a adoção de práticas que antes não eram tão utilizadas em nossa rotina diária, como, ludicidade, levar o alunos à construção e não levando o conhecimento pronto, trabalho interdisciplinar etc.; o convívio com outras docentes e também outros profissionais da educação, possibilitando trocas de experiências; as práticas de leituras e estudos constantes e a junção de teoria e prática.**

Na busca por mudanças e/ou transformações em sua prática, o professor conquista autonomia e assume responsabilidades pelo seu próprio

desenvolvimento profissional. Assim sendo, a formação continuada ganhou espaço privilegiado de produção de conhecimento, por propiciar aos docentes a troca entre pares, a reflexão sobre a prática e a possibilidade de compreensão desta para além da sala de aula. Ressalta-se a opinião unânime dos professores de que a formação continuada, de forma geral, contribui para mudanças significativas em suas práticas pedagógicas, atualizando-os e motivando a transformação de seu trabalho na interação com o outro. Essa ideia de que a formação ocorre na interação com o outro (colega, aluno, orientador de estudo) esteve fortemente marcada nas falas das professoras, como vimos até aqui. As professoras PQ3 e PE9 traduzem de forma clara esse pensamento, que foi recorrente nos relatos das professoras:

**PE9: Eu estou construindo tudo com o outro**, porque eu não fiz magistério, fiz só Pedagogia, e ainda foi na área administrativa. Então, eu não tinha prática nenhuma, eu estou construindo tudo aqui no Pacto.

**PQ3: A minha formação acadêmica já aconteceu reconhecendo, a partir de estudos teóricos, o aluno, o colega fazendo parte do processo de formação.** Adentrei-me as salas de aulas e percebi-me presa aos métodos tradicionais. Apresentava aos alunos conceitos prontos a partir dos quais as atividades eram elaboradas e desenvolvidas. Após diversos encontros do Pacto, os direitos de aprendizagem começaram a nortear a construção dos meus planos de aulas. Comecei a desenvolver inúmeras possibilidades de trabalho com os meus alunos. Isso foi maravilhoso! As trocas com as colegas, os relatos, as experiências foram enriquecedores. Visualizei no dia a dia a necessidade de entrelaçar teoria e prática.

Outro ponto de destaque na fala da professora PQ3 acima e recorrente junto ao grupo foi sobre a elaboração do planejamento das aulas. Os materiais de estudo tanto do Pró Letramento, quanto do PNAIC deram ênfase nas questões relacionadas ao planejamento do ensino. O Fascículo 3 do Pró Letramento abordou a organização do tempo pedagógico e o planejamento de ensino, com a proposta de

[...] fazer uma reflexão sobre o que vem a ser planejamento. Não o burocrático e sem sentido que muitas vezes nos vemos solicitados (as) a fazer, mas um planejamento que possa contribuir para a realização de um trabalho intencional e também para nossa tarefa de formar alunos com maior domínio dos conhecimentos que a escola deve trabalhar. Tomemos o planejamento como uma ferramenta que possa contribuir de fato com as escolhas e com os trabalhos, os quais nós professores e professoras somos chamados (as) a fazer nas escolas brasileiras — escolas que, ao longo da sua história, nunca tiveram um número tão grande e tão

diversificado de alunos. (PRÓ LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO, 2008, p.22)

E, a Unidade 2, de todos os anos de escolaridade da formação do PNAIC, abordou o planejamento sob a seguinte ótica:

A maneira como uma escola se organiza para atender aos seus objetivos inclui algumas ações que são fundamentais para o seu funcionamento. Pensar sobre o que e como fazer em uma escola inclui traçar planos e metas a serem alcançadas ao longo de um determinado tempo, seja este o planejamento de uma gestão escolar ou de uma sala de aula. No caso das salas de aula do ciclo da alfabetização, é importante ter em mente quais são os objetivos do ensino de cada fase, que direitos de aprendizagem temos que contemplar em cada ano para que nossos alunos avancem com sucesso em novas etapas e desafios. (PACTO, 2012, p.5)

De forma geral, o planejamento é tratado como norteador do trabalho docente em sala de aula. Significa fazer escolhas e pensar sobre elas, consistindo em uma orientação para o fazer pedagógico do professor. Nesse sentido Magalhães *et. al.* (2012, p.7) acrescentam:

Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos. Para tanto, é necessário termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será desenvolvido durante todo o ano letivo, mas também do processo micro, revelado por meio de um planejamento mais pontual, marcado por intervalos de tempo.

Ainda, Sacristán (1998, p.279) afirma:

Os planos, resumidos como esquemas flexíveis para atuar na prática, proporcionam segurança ao professor; assim, abordará com mais confiança os aspectos imediatos e imprevisíveis que lhe são apresentados na ação. O plano prévio é o que permite, paradoxalmente, um marco para a improvisação e criatividade do docente. O plano delimita a prática, mas oferece um marco de possibilidades abertas.

Assim, o planejamento de ensino nos leva a expor e justificar nossas práticas e, a compreender melhor o que fazemos. Feitos de modo mais formal ou de maneira mais esquemática, os planos de ensino potencializam a reflexão sobre a prática docente. Essa explicitação nos ajuda a refletir sobre o trabalho que fazemos e permite, ainda, compartilhá-lo com outros colegas. A professora PE5 só foi capaz de perceber o trabalho que havia desenvolvido em sala quando voltou ao seu planejamento. Além de ser um apoio de memória, foi um mobilizador de reflexão e mudança no fazer da professora.

**PE5: No meu primeiro ano eu fui uma péssima professora. No primeiro bimestre, eu olhei meu planejamento e me perguntei: “Gente, eu fiz isso com as crianças?”.**

Para PE3 o planejamento foi um documento escolar norteador dos conteúdos a serem trabalhados nos anos de escolaridade. Ela só conseguiu saber que precisava alterá-lo em relação a sua turma, exatamente por conhecer suas diretrizes.

**PE3:** Eu conversei com a coordenadora: **‘Está aqui o planejamento do quarto ano, esse eu não posso seguir. Preciso do planejamento de primeiro, segundo e terceiro ano. A turma tem defasagem de conteúdo’.**

O planejamento do ensino, como atividade que prepara, organiza e orienta a ação docente, deve levar em consideração os condicionantes da prática, ou seja, as condições objetivas da escola, dos alunos e do currículo.

Outras professoras participantes também, em suas falas trazem contribuições que enfatizam a importância de que o planejamento atenda às especificidades de cada turma e de seus alunos:

**PE7:** Eu acho que tudo depende dos objetivos que você tem, **se você tem bom planejamento onde justifique lançar mão de determinadas coisas você está amparado, o que não dá é bater lá na sala da colega e falar assim: “Me empresta o livro que você leu hoje?”** E eu nem sei sobre o que se trata... sem o planejamento, sem a direção, eu não vou atingir objetivo nenhum.

**PQ4:** Nos tempos atuais eu percebo que o processo de ensino aprendizagem vem sofrendo muitas modificações e, com isso, venho procurando renovar a minha maneira de ensinar, **busco desenvolver, adaptar e direcionar um planejamento**

A professora PE4 destaca uma situação que ainda é muito vivenciada por professores nas escolas e se revolta por já entender os objetivos e fins do planejamento.

**PE4:** Todo o ano você pega uma turma diferente, são crianças diferentes **e ainda tem professor que vira para você e fala: “Eu aproveito meu plano de aula do ano passado.”** Eu acho **isso o fim da picada! [...]**

Na dimensão 2 desse capítulo, sobre saberes escolares, trouxemos a preocupação sobre a fixação de capacidades e competências linguísticas da alfabetização distribuídas nos eixos da Língua Portuguesa (Pró Letramento); ou direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização (PNAIC) como limitadores do trabalho pedagógico nesta etapa da escolaridade. Cabe retomar essa questão aqui, quando estamos falando de

planejamento. A professora PQ3 em sua narrativa destacou que, após frequentar o PNAIC, passou a planejar tomando por referência os direitos de aprendizagem dos eixos da Língua Portuguesa: “Após diversos encontros do PNAIC, os direitos de aprendizagem começaram a nortear a construção dos meus planos de aulas”.

A coordenadora da formação destacou que o PNAIC está ajudando a formar profissionais mais conscientes do trabalho que realizam em sala.

**CF: Penso que o mais importante de tudo é contar com professores mais conscientes do trabalho realizado na sala de aula, saber que a atividade "x" vai desenvolver a habilidade "y" no aluno, pois o sucesso ou o fracasso da educação são gerados dentro da sala de aula. Vejo o Pacto e toda formação complementar como um apoio e um investimento para o sucesso da educação.**

Em que pese a preocupação com a possibilidade do professor restringir o seu ensino aos direitos de aprendizagem como norteadores de sua prática, entendemos ser um avanço no fazer pedagógico do professor quando ele é capaz de fixar um objetivo de ensino (direito de aprendizagem) e construir um planejamento, selecionando atividades, sequências didáticas e formas de avaliação, para alcançá-lo. Ele passa a trazer suas escolhas e opções para um plano consciente de trabalho, significa que ele sabe qual trajetória percorrer com seu aluno para que ele avance em sua alfabetização. Sobretudo se lembrarmos que o PNAIC trouxe uma perspectiva de trabalho interdisciplinar, uma vez que não se limitou a trabalhar direitos de aprendizagem de Língua Portuguesa e Matemática, avançando para conteúdos em História, Geografia, Ciências e Arte. Dessa forma, o professor pode, ao trabalhar com os direitos de aprendizagem, perpassar vários conteúdos curriculares. Podemos perceber essa valorização da interdisciplinaridade na fala das professoras

**PE5:** [...] eu aprendi muito com o Pacto... **pegar um livro de literatura que chegaram nas escolas e desenvolver uma sequência de atividades que envolvem outras matérias, como História, Geografia, Ciências, Matemática...**com isso eu acho que eu melhorei muito como profissional [...] os alunos ficaram mais interessados pelas minhas aulas, introduzi jogos junto com a literatura[...]

**PE1:** Um livro que eu quero trabalhar esse ano é o Viviana – rainha do pijama...eu aprendi muito isso com o Pacto, a explorar as possibilidades dos materiais muita coisa em um livro. Gente, **te ensina a fazer lista, a fazer convite, trabalhar**

**a geografia, fala de regiões, localidades, ciências, de onde era o macaco de onde era...** gente é incrível, e eles adoram.

**PE7: Esse livro, eu posso trabalhar o que? Eu posso trabalhar as operações, eu posso trabalhar Ciências, Linguagem...Traz as caixas de jogos, as caixas matemáticas, os livros de literatura para a sala de aula. [...]** é preciso evitar que eles fiquem guardados no armário.

Uma questão importante que surgiu a partir da fala da alfabetizadora PE7 foi a valorização dos materiais que estão chegando às escolas por meio de outro eixo de ação do Pacto Nacional pela Alfabetização. Como já abordado, são livros didáticos, obras pedagógicas complementares, dicionários, entregues no âmbito do programa Nacional do Livro Didático; jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa, entregues pelo Programa Nacional da Biblioteca da Escola; obras de apoio pedagógico aos professores; jogos e softwares de apoio à alfabetização. Cada turma de alfabetização recebeu um acervo literário e de jogos, oportunizando a criação de cantinhos de leitura e jogos dentro de cada sala de aula.

Podemos refletir que tanto a formação continuada quanto o conjunto de materiais que estão chegando às escolas empoderam o fazer pedagógico do professor.

**PE3: Quando eu comecei no Pacto tinha muito livro e material que eu não conhecia, que eu não tinha visto, a verdade é essa. Tem um livro com uma leiturinha que trabalhava os números, no meu planejamento eu tinha que trabalhar, então eu consegui levar para sala.**

**PE3: Hoje em dia eu acho que temos tudo, tem material didático. Tem tanto que as vezes não sabemos aproveitar. São muitos jogos, muito material de alfabetização nas escolas.** Antes da formação ficava tudo nos armários, agora é que os professores estão procurando.

Saber planejar, organizar sua rotina pedagógica, lançar mão de estratégias de ensino, ter ao seu alcance obras literárias de qualidade, jogos para trabalhar a alfabetização de forma lúdica, usar os materiais concretos das caixas de matemática para desenvolver conceitos e operações com os alunos oportunizam ao professor desenvolver sua prática pedagógica com mais qualidade, de forma mais contextualizada.

Outro eixo do PNAIC que está relacionado com o planejamento, o currículo e os direitos de aprendizagem diz respeito às avaliações externas da

alfabetização. Como já mencionado anteriormente, a proposta do MEC para o acompanhamento do alcance do PNAIC no cenário nacional foi a de criação da Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Embora já tenhamos a Provinha Brasil, esta não se reveste de obrigatoriedade nem integra o Sistema de Avaliação da Educação Básica.

A realização do teste de desempenho suscitou preocupações que já são afetas a outras avaliações externas. Uma delas diz respeito à restrição do currículo escolar aos conteúdos da avaliação, preocupação já explicitada quando falamos sobre planejamento e fazer pedagógico. Bonamino e Sousa (2012, p.383) alertam que

[...] evidências nacionais e internacionais mostram que principalmente o uso de resultados das avaliações de terceira geração para informar iniciativas de responsabilização forte pode envolver riscos para o currículo escolar. Um deles é a situação conhecida como ensinar para o teste, que ocorre quando os professores concentram seus esforços preferencialmente nos tópicos que são avaliados e desconsideram aspectos importantes do currículo [...].

Mais que direcionar o ensino, a pressão por resultados e a responsabilização de professores (uma vez que eles estão recebendo os investimentos em formação e acesso aos materiais de qualidade para alfabetização), desviaria o foco de trabalho do processo de alfabetização o qual recairia sobre a prova. Além desse fato seriam deixadas de fora desse processo outras variáveis que influenciam o processo de alfabetização, e que vão além da sala de aula, como as condições sócio econômicas dos alunos. Outra preocupação é que a avaliação não considera questões relacionadas à desigualdade social, acesso acultura escrita que, certamente, diferenciam os alunos, e nem as condições das escolas, sua infraestrutura e recursos humanos e materiais e que precisam ser consideradas pelas políticas públicas para que se possa alfabetizar mais crianças com qualidade e dentro do tempo esperado.

Podemos perceber na fala da PE8 e PE7 como as avaliações externas são referência para o trabalho na escola e como existe uma competição interna pelos melhores resultados.

**PE8:** Tem professora que fala: “Ah, mas você sempre pega os melhores alunos”. Eu respondo: “Não, eu já peguei alunos muito complicados, com defasagem”. **Eu trabalhei duro e provei que os meus alunos foram melhores naquela Provinha Brasil.** Olha, eu já falei esse ano com fulana e beltrana, os meus alunos vão ser os melhores. Cuidado tá! Olha

o desafio. A gente tem que acreditar que eles vão ser bons, independente da limitação deles.

**PE7:** Quando eu peguei uma turminha de primeiro ano foi muito gratificante. Na reunião de pais eu falava: “**Eu vou fazer de tudo para ser a melhor professora para eles. Até o meio do ano eles já vão estar lendo todas as simples, lá para setembro com letra cursiva**”. A coordenadora falava: ‘Menos PE7’. No final do ano eu entregueia maioria da turma lendo!

Tanto ocorre a brincadeira e o desafio entre os professores para ver quem consegue atingir os melhores resultados, como também é possível perceber a crença das professoras no potencial de seus alunos. Esse olhar positivo do professor para a aprendizagem e o sucesso dos alunos é uma variável que interfere no trabalho pedagógico. Del Prette et al (2009) destacam que no Brasil, as pesquisas sobre a influência das crenças educacionais sobre as ações dos professores em sala de aula e sobre a aprendizagem dos alunos têm chegado a resultados detectando, principalmente, a relação entre o fracasso escolar e a baixa expectativa do professor, especialmente quando estes são provenientes de classes sociais mais desfavorecidas.

Esse compromisso do profissional com o ensino e com o aluno foi um ponto muito comentado na entrevista. As professoras destacaram que o comprometimento é inerente a cada profissional. Sobre o PNAIC, a professora PE3 citou que muitos professores estão nas turmas de alfabetização por acreditar e gostar dessa etapa de ensino e outros ficaram por conta da bolsa paga pelo MEC/FNDE, então faltam muito às aulas, não seguem o planejamento. Mas ela destaca que é assim mesmo, como são minoria aos poucos ou eles se adequam ou desistem da alfabetização.

**PE3:** Eu peço na sinceridade...(risos).**No início do Pacto se ouvia de tudo, alguns com rejeição, fazendo só pelo financeiro, mas a maioria faz porque gosta, se dedica...** dizer que está todo mundo ali de livre e espontânea vontade é mentira, mas é aí que vai fazer a diferença, vai selecionar, porque quem não quiser vai acabar saindo da alfabetização.

O fato de terem enfatizado em seus comentários as contribuições sobre o PNAIC foi recorrente uma vez que é a formação que está sendo vivenciada nos últimos anos no município, sendo natural as referências a ele nas narrativas. Ainda sobre o comprometimento dos profissionais com o ensino a professoras acrescentam

**PE3: Acho que na nossa profissão há profissionais e profissionais, igual existem em outros lugares.** Eu assumi há alguns anos atrás uma turma de quarto ano e foi desesperador: “Eles não estavam alfabetizados!”. O que eu podia fazer? Fui na coordenação e troquei o planejamento do quarto para os de primeiro ao terceiro anos. Eu sofri muito com a situação porque ia dar a impressão que eu não tinha trabalhado. **“Trabalhei sim, trabalhei pra caramba, trabalhei muito, entendeu?” De onde eles saíram até onde eles foram no final do ano, foi um avanço grande.** A próxima professora deveria dar continuidade dali... [...] às vezes tem um problema familiar? Tem, mas também tem profissionais que não levam a sério, que não se dedicam tanto...deixam correr, igual tem o mau dentista, mau médico... tem mau professor.

**PE3:** [...]então eu acho que toda profissão tem, igual a Juliana falou, **a falta de comprometimento também e isso infelizmente que vai perdendo são os nossos alunos que vão chegar no final no quinto ano lá que não vão estar prontos para ir ...** eles vão estar mais ou menos, a verdade é essa. Você faz um mais ou menos e ele vai. Sendo que quantas crianças não ficaram na escola para chegar no quarto ano e não saber formar uma frase.

**PE4: Tem professor que se afasta muito por licença...** cada um com seus problemas, mas tem sala que professor trabalha hoje e amanhã já está de atestado...**quem fica prejudicado é o aluno.**

**PE7:** Comprometimento, eu acho que falta o compromisso...

**PE4:** Às vezes falta isso também... Até que nesse ponto é bom o mesmo professor pegar a mesma turma três anos seguidos...por que aí, o resultado do trabalho é todo dele. **Porque às vezes nem todo mundo vai ter o mesmo comprometimento que o anterior teve.**

O diálogo estabelecido sobre comprometimento profissional entre as professoras PE4 e PE7 durante a entrevista suscitaram a emergência de debate sobre a permanência do mesmo professor acompanhando sua turma ao longo dos três anos do ciclo de alfabetização.

**PE2:** Eu achava bom ficar dois anos com a mesma turma, três anos eu achava demais. Mas esse ano eu falei: “Ah, vou pedir a minha sala mesmo, vamos ver no vai dar.” **Tem sido muito bom, eu já sei onde parei e de onde tenho que começar. Eu achei que três anos seguidos ia ser demais, mas agora eu estou achando muito bom.**

A permanência do professor alfabetizador, com a mesma turma, durante os anos do ciclo de alfabetização foi uma recomendação para organização da enturmação e progressão continuada das turmas no âmbito do PNAIC. E, foi considerada uma estratégia conveniente e benéfica do ponto de vista

pedagógico, pois propiciouas PE2 e PE8 a oportunidade de dar sequência ao processo de ensino aprendizagem, uma vez que já conheciam a trajetória de seus alunos.

**PE8:** Eu pegue as crianças no pré-escolar e **dei sequência no primeiro ano**. Eles saíram com letra cursiva, eles já faziam pequenas de textos. No segundo ano não fiquei com eles. Ai, **no terceiro ano peguei a mesma turminha... foi muito gratificante acompanha-los, você vê o trabalho**. Além disso, você já conhece as manias das mães, as mães já me conhecem. Esse foi um ponto positivo também.

**PE3:** Igual a PE2, ela hoje está vendo o resultado do trabalho dela, no primeiro, no segundo e no terceiro anos. Então **quando chegar o final do ano ela vai ter certeza das condições de cada aluno para avançar para o ciclo complementar**. Ela vai ter em mente o que venceu, o que faltou, com segurança.

A partir da conversa sobre a continuidade do professor ao longo do ciclo de alfabetização dois outros temas tomaram o foco das narrativas das professoras: o primeiro sobre a importância da função do professor alfabetizador; e, o segundo, sobre a participação das famílias nas escolas e na vida escolar dos alunos.

Sobre a importância do professor alfabetizador ficou evidente o papel da experiência e da formação como determinantes na segurança do fazer pedagógico desse profissional. A crítica ao fato das turmas de alfabetização serem reservadas nas escolas para aqueles professores que acabaram de se formar ou aqueles contratados, sem a experiência necessária para desempenharem, com segurança, sua prática em sala de aula também surgiu na narrativa de professoras. Por fim, a PE7 contribuiu para se pensar as características de um bom professor alfabetizador: comprometido, assíduo, engajado, preocupado em alcançar todos os alunos e fazer com que eles evoluam em seu processo de alfabetização. Esses temas estão explicitados nas falas seguintes:

**PE6:** Ainda é muito comum se você acabou de formar eles te colocam na turma de primeiro ano. **Você fica preocupada, meio frustrada, acabou de formar, não tem experiência**.

**PE3:** Nossa, **pegar turma de alfabetização de cara eu acho que é muita responsabilidade**. É ruim para o professor, ainda mais se não tem ajuda.

**PE7:** Quando eu falo que os **melhores professores têm que ir para as turmas de alfabetização**, estou me baseando no **comprometimento**, eu vejo aquele que **não falta as aulas à**

**toa**, aquele **que se vira diante de uma dificuldade**, que **não se conforma com a falta de aprendizagem do aluno**, que não coloca obstáculos, **não se conforma com o fracasso**.

Já foram tecidas considerações ao longo das três dimensões de análise sobre o quanto as professoras se sentiram despreparadas, ao saírem da faculdade, para enfrentarem as situações escolares, pontuando que estas se mostraram muito distantes das situações estudadas na academia, e o quanto foram importantes os saberes constituídos em parceria com grupo para fortalecer o fazer pedagógico das mesmas.

A PE6 quando iniciou sua trajetória profissional trabalhou com turmas de pré escolar. Depois de alguns anos foi colocada em uma turma de primeiro ano. Ali permaneceu e percebeu-se reconhecida e valorizada como boa professora, passando a se dedicar mais a essa etapa de escolaridade.

**PE6:** Eu fiz concurso e a diretora me perguntou sobre minhas experiências, sempre lecionei em pré escolar. Fiquei um tempo com os pequeninos. **Em um belo ano, me colocaram no primeiro ano...nunca mais me tiraram.** Ai eu falei: **“Poxa, eu sou boa, então, na alfabetização.** Porque não estão querendo me mudar...” Então eu passei a gostar ainda mais, sabe? Fazer mais pesquisas, procurar mesmo aderir aos cursos, colocar tudo em prática, **me firmei como professora alfabetizadora.**

Não escapou da entrevista as dificuldades encontradas pelos professores com relação ao acesso às famílias dos alunos. A falta de participação, as omissões na educação das crianças, a falta de imposição de limites, regras e valores dificultam o trabalho de ensinar. É dever da família oferecer educação às crianças sob sua guarda, o início da aprendizagem humana se dá nesse âmbito familiar.

**PE4:** **As famílias não comparecem na escola no dia da reunião.** Se você coloca a noite: ‘não pude vir porque estava cansado.’ Se você coloca de manhã, de tarde: ‘não pude vir porque estava trabalhando’. Então onde nós vamos chegar? Querem melhoria na educação, as prefeituras investem nos cursos para a qualidade dos professores, mas tinha que ter um meio de mobilizar as famílias também. Passamos só quatro horas por dia com as crianças, o restante é em casa! [...] Quando junta a indisciplina, os palavrões e não quero nada, nada te agrada, como fazemos, se a família nem aparece para conversar?

**PE1:** Geralmente, se a gente for analisar, **o problema é familiar[...] a família é toda desestruturada.** Eu fico com muita pena porque as crianças são as grandes vítimas.

**PE3:** Eu concordo com isso que você falou sobre os problemas familiares, mas eu acho que a gente peca muitas vezes também, a gente não trata desses assuntos familiares na sala de aula. Temas como separação, drogas, brigas...a gente fica com medo de falar, as vezes você nota que o aluno não está bem, você já o conhece, **você sabe que aconteceu algum problema em casa.** Mas você não tem a coragem de chegar perto, às vezes a criança está precisando desabafar, está precisando soltar aquilo ali...

Controlar alunos indisciplinados e sem noção de princípios de respeito às instituições e às autoridades constituídas socialmente são um problema real e desafiador na escola. Paro (1999) reconhece que a comunidade e os pais, principalmente os originários das camadas sociais mais pobres, não participam das atividades desenvolvidas pela escola. Ele compreende que a falta de participação é um problema grave e de amplitude que perpassa o espaço escolar, por estar inserido em questão de ordem estrutural, cuja solução exige uma soma de forças de diversos setores da sociedade. Mazzotti (2006, p.358) contribui nesse sentido

[...] o aluno típico da escola pública é hoje a criança de família pobre que luta pela sobrevivência e dá pouca ou nenhuma assistência aos filhos, delegando à escola funções que tradicionalmente cabem à família.

Assim, a sensação de desafio diante dessa realidade é ponto comum entre os professores, seja devido à mudança na estrutura familiar que afeta diretamente os alunos que chegam às escolas com maiores necessidades e dificuldades, seja pelo avanço tecnológico que mudou o perfil de aluno ao promover maior acesso à informação, seja pela inclusão de alunos com necessidades especiais que acabam não recebendo o tratamento adequado para seu desenvolvimento devido ao despreparo docente, seja, ainda, pelos baixos salários que levam os professores a terem que lecionar em mais de uma escola, dar aulas particulares ou realizar outras atividades para complementar a renda. A recorrência à culpabilização da família e do aluno pelo fracasso escolar também já foi destaque em outros trabalhos (COLLARES e MOISES, 1996; PATTO *et al.*, 2004) e, embora o tema específico não seja o foco dessa tese, é válido registrar que este tema também emergiu nos depoimentos dos sujeitos desta pesquisa.

Na sequência das interações, PE8 perguntou à colega se ela achava que a organização do tempo escolar em ciclos de aprendizagem estava causando o desinteresse da família pela escola

**PE8:** Mas, PE4,  **você não acha que esse desinteresse da família é por causa do ciclo?** Porque a mãe fala assim: ‘Não vai tomar pau mesmo, deixa assim.’ Elas não precisam ter aquele interesse de ajudar. [...] em outros casos eu olho para a criança e vejo nitidamente que ele tem problema neurológico.

Muitos responsabilizam o insucesso do aluno, a não aprendizagem, o descaso das famílias com as escolas à reorganização escolar em ciclos e à adoção da aprovação automática. Professores defendem a volta da reprovação no 1º ano do ensino Fundamental como forma de evitar que os alunos avancem sem o domínio da leitura e da escrita. É preciso considerar, no entanto, a diferença existente entre aprovação automática e a proposta de ciclos. Na progressão automática, geralmente há supressão da avaliação ao longo do processo e, no final, visa-se a não retenção de um ano ao outro; não há ações efetivas por meio de estudos de promoção de aprendizagem para alunos de baixo rendimento a cada ano e o aluno passa de um ano ao outro, sem necessariamente ter aprendido. Na proposta dos ciclos de alfabetização, não se defende a aprovação automática dos alunos, mas o compromisso com as aprendizagens e a construção de conhecimentos dos educandos de modo a garantir que, ao longo do ano escolar e do ciclo, eles progridam em seus conhecimentos. Considera-se a progressão no ciclo de alfabetização em três dimensões:

Progressão escolar, relacionada ao direito que a criança tem de avançar na escolarização; progressão do ensino, que requer a organização e elaboração de direitos de aprendizagem em todas as áreas de conhecimento e anos escolares de cada ciclo; e progressão das aprendizagens, que está diretamente ligada à qualidade crescente das aprendizagens construídas ao longo do ano e entre os anos do ciclo de alfabetização pelas crianças. (PACTO, UNIDADE 8, p. 8-9)

A partir dessa pergunta outra professora se manifestou e disse entender que o problema não era do ciclo, era a perda de respeito e valores da sociedade que estavam refletidos na escola.

**PE7:** Eu não vejo dessa forma, mas respeito sua opinião. **Eu vejo que a família hoje ela perdeu a noção de responsabilidade, o que é dela e o quê que é da escola.** Eu vejo que hoje a família quer que a escola faça de tudo e eu não estou dizendo de nível social ou intelectual não, porque eu sei que eu fui de família pobre, minha mãe não sabe ler nem escrever, mas educação ela me deu. Ela sempre me ensinou que eu tinha de respeitar, eu tinha eu aprender na escola. [...] **Então eu acho assim que a noção de valor e de respeito se perdeu.**

Já a professora PE1 disse ter boa participação das famílias na vida escolar de seus alunos. Ressalta a dedicação de muitas delas e o valor que conferiam ao seu trabalho enquanto alfabetizadora, reforçando que a presença da família faz toda a diferença na prática educativa.

**PE1: Como a família faz a diferença!** Eu tinha mães de alunos muito participativas, dedicadas. Elas valorizavam meu trabalho, e eu percebi que quando a família participa da escola, ela valoriza o professor que alfabetizou o filho. [...] **Como a família faz diferença, tanto para o bem quanto para o mal!**

As alfabetizadoras demonstram a necessidade de receber apoio para lidar com a diversidade de perfis de alunos que encontram em sala de aula. Elas têm de alfabetizar - e na idade certa - crianças com deficiência e em situação de vulnerabilidade social. Isso indica a necessidade de reforçar a articulação entre atores externos à escola: das redes de saúde e assistência social às famílias. A orientadora de estudo ressalta a necessidade de promover cursos para que os professores se sintam seguros para trabalhar com essa diversidade que chega à sala de aula e com as crianças dentro da perspectiva inclusiva.

**OE: Acho que precisamos ouvir, discutir e estudar mais sobre o trabalho interdisciplinar, montagem e execução de projetos**[...] com a inclusão muito próxima e presente da nossa rotina, precisamos de capacitações que nos auxiliem a lidar com alunos cegos, surdos, com dificuldades de locomoção, com síndrome de Down, hiperativos, autistas, etc.

A professora PE3 socializou com o grupo que se sentia muito incomodada e buscava compreender porque os alunos aprendiam em tempo diferentes já que os estímulos eram os mesmos. E, depois que ela fez um curso onde ela conheceu as etapas de desenvolvimento da criança, passou a compreender e respeitar o tempo de cada uma e a ver o ciclo como um aliado ao seu fazer pedagógico.

**PE3:** Eu participei de um curso em Belo Horizonte, porque **eu não conseguia entender na alfabetização porque um aluno de seis anos aprendia rápido e outro demorava um ano ou dois para aprender.** A palestrante mostrou que **cada criança tem um tempo de maturidade e, que a gente tinha que trabalhar com todas as possibilidades para fazê-la avançar, mas que também precisava respeitar esse tempo na criança.** O professor quer o quê? Ensinar e que todos aprendam no mesmo tempo, do mesmo modo. [...] Eu acho que é isso que o ciclo vem trazendo, a continuidade de aprendizagem e esse tempo a mais para a criança aprender e o professor ensinar.

PE4 destaca que apenas quatro horas de carga horária diárias para o trabalho com o aluno é pouco e dificulta o seu fazer pedagógico. Reflete que a reserva de 1/3 da jornada de trabalho para planejamento sem aluno é um ganho para o professor, mas que para o aluno representa uma perda, uma vez que outro professor estará na sala com o aluno e nem sempre o trabalho entre eles é integrado.

**PE4:** Tinha-se mais tempo para Matemática e Português, eu lembro que tinha até Composição de texto...**parece que hoje a carga horária é mínima e as demandas são grandes [...]tinha que ter mais tempo.** Realmente o dia de planejamento é bom...mas para o aluno não é. **Ele fica com outro professor, que muitas vezes nem segue o mesmo planejamento para turma.**

Questões que dificultam o fazer pedagógico das docentes foram pontuadas ao longo das narrativas. Em apenas uma participação foi identificada insatisfação com a carreira.

**PE8:** Na verdade, o professor **tinha que ter um salário suficiente para ele trabalhar em um turno só, aí ele poderia se dedicar a formação e a realidade seria outra.** Mas, com o salário que a gente tem, infelizmente tem que fazer até terceiro turno.

As condições precárias de trabalho e a falta de possibilidades de ascensão na carreira docente são fatores que contribuem decisivamente para que o trabalho do professor seja considerado desestimulante. Em Matias Barbosa, ainda que o piso proporcional do magistério seja pago pelo poder público, e a jornada de planejamento seja respeitada, entendemos que seria importante uma maior valorização dos profissionais do magistério através de uma carreira que os estimule a melhorar sua formação e a progredir em suas trajetórias pessoal e profissional. As escolas municipais apresentam boas condições de funcionamento, temos materiais disponíveis para alunos e professores, no entanto, devido ao plano de carreira não se tem acesso a oportunidades reais de melhorias, o que leva a maioria dos docentes da rede municipal a trabalharem em dois turnos diários.

Como contribuições e sugestões, a equipe gestora da formação pontuou a necessidade de continuidade desse processo de formação no município, com sua expansão para além do PNAIC, com ações locais a partir de sondagens sobre os interesses temáticos dos profissionais da rede de ensino.

**CF: A formação continuada deve ocorrer frequentemente, envolvendo TODOS os professores da rede, trabalhando com a coletividade em momentos variados.** É preciso promover seminários com a presença de variados profissionais para tratarem de assuntos relacionados à infância, à educação, ao ECA, aos distúrbios de aprendizagem, etc. É interessante oferecer oficinas e mini cursos com temas a partir de sugestões dos próprios professores.

**OE: Nenhum profissional deve colocar um ponto final em seu aprendizado, mas sim uma vírgula, para dar uma pausa e continuar sempre melhorando a sua prática.** Um professor, principalmente, não pode parar de aprender e refletir, pois lida diretamente com conhecimento, por isso existe a necessidade de atualizações e aprofundamentos. Acredito que a melhor forma de realizar formações continuadas seja fazendo uma sondagem com os profissionais envolvidos, a fim de descobrir necessidades, ansiedades e assuntos de interesse em aprofundamento.

### **6.3. Tecendo considerações sobre as dimensões**

Canário (1995) sinaliza o quanto é importante para a elaboração e realização da formação continuada considerar os professores como profissionais que se formam num trabalho coletivo que tenha como foco refletir sobre seus próprios percursos e também reconhecer a escola como um lugar onde os professores, ao mesmo tempo que aprendem com o desenvolvimento de suas rotinas diárias, produzem novos conhecimentos pedagógicos.

Sobre a dimensão do Ser professor sintetizamos o que foi percebido quando em contato com os relatos das professoras, entrecruzados com os referenciais teóricos escolhidos: o processo de se constituir professor começa muito antes da entrada nos cursos de formação docente, abrange a história pessoal de cada um e também a do meio em que vive, as oportunidades e os conhecimentos acumulados ao longo do tempo. E, não termina ao final da graduação, pelo contrário, se estende ao longo da vida. Sabendo disso, o investimento em políticas amplas que toquem também alunos e famílias pode contribuir para melhor formação cultural de possíveis futuros professores.

Ser professor não é um ato apenas de amor ou vocação, ou falta de opção. A escolha de entrada na carreira pode até ter condicionantes externos a

vontade do sujeito, mas a permanência nela exige comprometimento com a profissão, colegas, alunos e famílias.

Pensar a trajetória de vida dos professores fornece dados valiosos para se entender a constituição da profissão docente, suas lacunas e pontos de intervenção, isso para que possam ser pensadas políticas públicas eficazes na solução dos problemas encontrados, otimizando recursos e investimentos.

Sobre os Saberes docentes é importante reconhecer que os cursos de formação inicial e continuada não são as únicas fontes de saber dos professores. A prática docente é resultado da rede de relações existentes entre diferentes saberes, adquiridos durante a preparação profissional e, também, resultantes dos conhecimentos e ensinamentos aprendidos o longo da vida familiar e social, no decorrer de sua trajetória escolar como aluno, no seu próprio ambiente de trabalho, por meio das relações e interações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. A partir desse saber plural, os professores produzem conhecimentos, novos saberes, práticas, normas de conduta, formas de ser e de fazer a sua profissão; dão sentido às experiências advindas do exercício de sua profissão e à convivência com os outros que fazem parte do seu cotidiano de trabalho e passam a ressignificar suas práticas. A construção gradual de sua identidade profissional advém da tomada de consciência em relação aos diferentes elementos que fundamentam a profissão (TARDIF, 2000, p. 229).

É importante pensar como os programas de formação de professores mobilizam os saberes docentes. Referenciamos o entendimento de Tardif (2002) sobre as necessárias mudanças que se impõem nas práticas vigentes em relação à formação de professores. Ao entrelaçarmos as concepções e ações desenvolvidas no âmbito dos programas Pró Letramento e Pacto Nacional foi verificada a preocupação, de maneira mais abrangente no Pacto Nacional, em oferecer recursos e reflexões que empoderem o fazer pedagógico dos professores. Não basta apenas a discussão teoricamente bem fundamentada nos encontros de formação, é preciso que se criem estratégias para mobilizar a participação e os saberes dos profissionais, para que, na interação com a situação de ensino, com os colegas e com os alunos, os professores sejam capazes de agir com autonomia e segurança. A ênfase na alfabetização que vem sendo conferida nos últimos anos através dos programas de alfabetização,

ações de incentivo à leitura e escrita, tem oportunizado a formação de uma identidade própria do professor alfabetizador no município de Matias Barbosa. A ênfase no trabalho interdisciplinar e nas trocas de experiências e socialização de atividades também foram pontos fortes citados pelas professoras como enriquecedores e mobilizadores de conhecimentos e novas práticas, oportunizando a reflexão na ação, tão necessária nos dias de hoje.

Sobre o Fazer pedagógico as narrativas das professoras destacaram: a ampliação de conhecimentos e fortalecimento de seu papel profissional através das trocas de experiências e da reflexão sobre as situações vividas no dia a dia, alicerçando práticas mais conscientes e autônomas e fortalecendo a ideia de autoria do processo educativo; e, os diálogos, ampliando as possibilidades das educadoras refletirem e definirem rumos para o seu papel profissional, de forma mais intencional e com mais autoridade e segurança. A importância do planejamento enquanto sistematização dos propósitos do trabalho a ser realizado com o aluno também mereceu destaque nas falas das alfabetizadoras, enquanto ferramenta norteadora do fazer pedagógico.

A formação em contexto e o trabalho em parceria, desenvolvido na formação do PNAIC, ofereceu conhecimento mais próximo do cotidiano escolar, estabelecendo elos entre o fazer pedagógico e a realidade do aluno. Sobre a aprendizagem compartilhada, as colaboradoras dessa pesquisa destacaram a importância do papel do outro na construção do conhecimento, tanto nessa parceria entre professor e equipe pedagógica, quanto nas interações com as crianças, em que elas e os adultos aprendem com seus pares. Foi destacado o papel do professor, sua responsabilidade e comprometimento, compreendendo que o processo de desenvolvimento e a aprendizagem tem como ponto de partida intervenções planejadas, indispensáveis para definir caminhos para o aluno, ou mesmo pelos parâmetros de parceiros mais experientes, que os desafiem em suas atividades. Os conhecimentos adquiridos parecem ter possibilitado a mediação de situações de aprendizagem com mais clareza e desenvoltura.

Por fim, ainda que o foco desse trabalho esteja direcionado para a formação continuada de professores alfabetizadores, é preciso ter a consciência de que a melhoria da qualidade da educação não está atrelada apenas à boa formação dos profissionais que nela atuam. É preciso pensar nas condições de

trabalho que lhes são imputadas, nas estruturas das escolas, nos recursos físicos, materiais e humanos que são disponibilizados para as mesmas.

## 7. Conclusões

Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente. (FREIRE, 1996, p. 55)

Esta tese de Doutorado terá sido bem sucedida se contribuir para os debates sobre a formação continuada de professores alfabetizadores, tomando como referência as percepções que esses profissionais têm das iniciativas das quais participam

Na formulação do problema de pesquisa, busquei compreender como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal e/ou estadual de Minas Gerais, especificamente do Pró Letramento e do PNAIC, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.

O Pró Letramento foi um programa de formação continuada para professores dos anos iniciais que permaneceu no cenário nacional até 2010. Junto com o Gestar, que foi a formação dos anos finais do Ensino Fundamental, beneficiou cerca de seiscentos mil professores; já o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa configura-se como um compromisso formal entre os entes da federação com objetivo de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do 3º ano, e envolve outros eixos de atuação que não só a formação continuada de professores. O PNAIC entra no seu terceiro ano de vigência em 2015 e, segundo dados divulgados no SisPacto, na formação de 2013/2014 foram cadastrados mais de trezentos e dezessete mil professores. O que quer dizer que, ao ser apurado os cadastros da formação de 2014/2015 e, agora de 2015/2016, os números de professores beneficiados ultrapassarão os do Pró Letramento. Além disso, pelo caráter vinculatório do programa a taxa de conclusão de professores é superior a 98%, o que para o MEC atesta a qualidade e eficácia do programa.

O Pró Letramento, em Matias Barbosa, adotou o princípio de adesão voluntária dos professores, o que não contribuiu para a formação da identidade da rede. No entanto, o PNAIC, com a adesão obrigatória dos professores, permitiu que todos, de todas as escolas, adotassem os saberes, atividades e materiais do programa. Tentava-se promover o respaldo coletivo para a aplicação dessas aprendizagens docentes, o que gerou um interesse dos demais professores em participar de ações formativas.

Em Matias Barbosa, 40% dos docentes da rede municipal participaram da Formação em Língua Portuguesa e Matemática em 2013 e 2014 e, agora, a partir de agosto de 2015, tem-se a previsão de começar a formação com 45% de professores com ênfase em Ciências, História e Geografia; sendo que a totalidade das escolas e dos professores da rede está envolvida com a formação continuada, uma vez que os outros 55% que não estão no PNAIC, estão participando de grupos de estudos. Com relação ao PNAIC, foi possível perceber a difusão de boas práticas aprendidas nas escolas, e a apresentação e socialização dos relatos de experiências das alfabetizadoras no Seminário Final do programa, para todos os professores da rede. Este momento rico de formação coletiva não existiu na formação do Pró Letramento, uma vez que apenas 28% dos profissionais da rede participaram do curso da área de Alfabetização e Linguagem, o que impossibilitou a difusão de boas práticas aprendidas em todas as escolas.

Diferentemente do Pró Letramento, indícios são encontrados na rede de ensino de que o PNAIC se constituiu como uma ação significativa no conjunto das escolas municipais, com evidências de ações pedagógicas inovadoras nas escolas e posturas educacionais comprometidas com as ações da formação. Vários fatores contribuem para explicar a avaliação positiva do PNAIC pelas professoras, coordenadora e orientadoras de estudos consultadas, como a valorização e mobilização de saberes práticos, o espaço de troca de experiências e socialização de boas práticas, o incentivo financeiro para frequentar a formação, os materiais de qualidade que chegaram às salas de aula, por exemplo.

As falas e avaliações positivas sobre os programas de formação e em especial sobre o PNAIC das professoras e equipe gestora refletem as dificuldades de municípios de pequeno porte na obtenção de cursos e materiais

qualificados para formação docente na rede municipal. Em face das dificuldades técnicas e financeiras dos municípios, sobretudo dos de menor porte, a chegada de materiais e o acesso à formação são considerados uma possibilidade concreta e muitas vezes única de promoção da formação docente, sendo, por isso, iniciativas muito valorizadas.

Tanto o Pró Letramento quanto o Pacto apresentam materiais de estudo de caráter prescritivo que, em muitos casos, direcionam as ações docentes em sala de aula. Essa dimensão instrumental presente nos materiais, na rotina e planejamento dos encontros de formação foi percebida em Matias Barbosa. Já foram apresentadas as dificuldades pelas quais passam os municípios de pequeno porte na gestão das políticas públicas de Educação no nível local, além disso, também foi discutida a insuficiência e limitações da formação inicial dos professores. O tempo de elaboração da crítica do professor sobre a formação e materiais depende de sua vivência pessoal, social e profissional, traduzindo o pouco amadurecimento acadêmico na análise do que foi oferecido em Matias Barbosa. Talvez uma maior problematização sobre a formação, o material, a rotina e planejamento dos encontros possa ser feita em municípios de maior porte, nos quais há uma concentração da oferta de centros de estudos e de formação que dão aos docentes melhores oportunidades formativas, que permitem criar uma relativa autonomia acadêmica para se posicionarem frente às iniciativas federais, estaduais e municipais que chegam às escolas. Como são programas pensados nacionalmente e são incorporados por realidades distintas, é possível que o caráter prescritivo dos materiais tenha a intencionalidade de garantir que um mínimo de instrumentalização seja desenvolvido, em face da já conhecida precariedade da formação inicial e de acesso aos bens culturais pelo país afora.

Em Matias Barbosa, os momentos de heteronomia e de autonomia dos professores frente às orientações dos programas se entrecruzam ao longo da formação. Percebe-se que os docentes se apropriam dos temas de estudos, seguindo, muitas vezes, a rotina proposta mas, também, que procuram ir além, propondo atividades que se adequam melhor à realidade de cada sala de aula e à diversidade que cada uma delas comporta.

A lei 11738/08, que instituiu o piso nacional e a reserva de 1/3 da carga horária de trabalho do professor para estudo e planejamento, sem interação

com os alunos, vem oportunizando que o município viabilize a participação de seus profissionais em iniciativas de formação. Não adianta o oferecimento de cursos e programas de formação se os professores não podem se ausentar de suas atividades para frequentar os encontros presenciais, além de não receberem incentivo financeiro pelas horas extras em que permanecem junto de seus pares, refletindo sobre sua prática na coletividade e propondo a melhoria da educação local.

Outra limitação apontada em programas de formação é o caráter de ação isolada que o reveste, pois, os professores concluintes não tendem a retornar ao coletivo para novas discussões e reflexões. Além disso, os Governos Federal e Estaduais lançam programas como *slogan* de governo, sem se importar em dar continuidade a iniciativas que já vinham acontecendo. Essa descontinuidade gera uma quebra na trajetória de formação de professores nos municípios. O PNAIC não foi sentido como uma ação isolada, uma vez que ele integra vários eixos de ação e tem se prolongado ao longo dos últimos três anos, sem a sinalização de sua finalização. Em Matias Barbosa, ele foi suficiente para criar uma cultura de formação continuada no município, os momentos de reflexão e trocas de experiências continuaram no dia a dia da escola, através de iniciativas de grupos de estudos, mediados por uma coordenadora pedagógica, ampliando-se até incluir, atualmente, a totalidade dos professores da rede municipal.

Esse êxito do PNAIC em Matias Barbosa também pode ser relacionado ao tamanho do município que faz com que seja difícil a oferta de outras políticas locais de formação de professores que concorram com a iniciativa nacional. Além disso, a vinculação das políticas públicas nacionais para educação (e das transferências de recursos) por meio da adesão ao PDE direcionou a agenda local para que a gestão municipal unisse forças para a implantação desse programa. Assim, o PNAIC, enquanto único programa de formação desenvolvido no município, concentrou as forças da agenda local no desenvolvimento do mesmo, proporcionando a apropriação e cumprimento de suas diretrizes. Além disso, o desenvolvimento da formação atrelada a outros eixos confere uma robustez à iniciativa federal, que antes do Pacto Nacional não havia acontecido no cenário nacional

A pesquisa sobre a repercussão desses programas nos saberes e na prática docente se insere na perspectiva de valorização da instância municipal, enquanto importante contexto onde as políticas acontecem, em nível local. A propositura de investigações sobre as realidades municipais tem um papel relevante no cenário nacional, em razão do papel que essa instância tem desempenhado na oferta de políticas públicas, notadamente na área de educação. A ênfase dada na pesquisa a Matias Barbosa, um município de pequeno porte, se justifica, seja pelo fato de cerca de 70% dos municípios brasileiros terem menos de vinte mil habitantes, seja porque municípios desse porte tendem a retratar mais nitidamente as novas injunções e desafios postos pelo regime de colaboração, entre os entes federados, seja, ainda, pelas assimetrias intermunicipais decorrentes do tamanho, das capacidades técnica e fiscal, dos recursos humanos dos mais de cinco mil municípios.

A questão da pesquisa surgiu de uma inquietação pessoal ao observar os investimentos realizados nas áreas de formação continuada e valorização docente, bem como as políticas de incentivo à leitura e escrita, e das incertezas de melhoria do processo ensino aprendizagem frente a esses investimentos.

A perspectiva inicial era tratar de programas de formação da esfera Federal e Estadual de Minas Gerais. No entanto, nenhuma professora dos anos iniciais do ensino fundamental destacou as iniciativas estaduais mineiras, levando à concentração do foco da pesquisa nas iniciativas de caráter nacional.

Foram definidas três dimensões para a construção dos instrumentos de investigação e para a análise dos dados obtidos: a) *Ser professor*, b) *Saberes docentes*; e, c) *Fazer pedagógico*.

Sobre a dimensão *Ser professor* muitas das professoras entrevistadas apontaram dificuldades no início do exercício da docência, reforçando a ideia de que existe um domínio progressivo das situações de trabalho, e esse domínio abrange os aspectos didáticos e pedagógicos, o ambiente escolar, e as relações com os colegas e alunos. Nesse sentido, as professoras ressaltaram a importância tanto das interações com os colegas, visando superar a falta de experiência na docência, como a frequência a cursos concomitantes ao exercício de suas funções docentes, pois entendem que o trabalho que desempenham exige atualização constante e uma gama variada de saberes,

além de momentos de troca com seus pares e desocialização de experiências exitosas.

Para muitas das professoras participantes da pesquisa, a entrada na profissão não se caracterizou como um desejo, mas sim como uma escolha possível, influenciada por fatores externos, como questões familiares e financeiras, o que reforça a concepção de que a escolha profissional é dependente das relações que se teceram nas vidas dessas professoras entre o pessoal e o social. Ou seja, em sintonia com a literatura sobre o tema, seus depoimentos mostraram que as diversas dimensões da profissionalidade docente são marcadas pelas relações sociais estabelecidas antes da entrada na profissão e ao longo da história do “ser” professor, em seus espaços e tempos possíveis de formação.

Ilustra também a interdependência existente entre o social e o profissional, a relação estreita que esta pesquisa verificou existir entre os hábitos de leitura trazidos pelas professoras de sua socialização familiar e sua prática em sala de aula. Àquelas que transitam entre livros desde a infância, e receberam incentivos familiares, mostram ter hábitos de leitura consolidados que se refletem no trabalho com os alunos.

Sobre a dimensão dos *Saberes Docente* as alfabetizadoras mostraram perceber que a formação perpassa por vários saberes. As professoras entendem, assim, que suas práticas ou saberes experienciais são resultado de um processo de construção individual, mas, ao mesmo tempo, são compartilhadas e legitimadas por meio de processos de socialização profissional. Nesse sentido, exaltam a interação entre os professores durante os encontros de formação, como forma de valorização e de reconhecimento desses saberes, enquanto saberes de uma classe profissional e não de um profissional individual específico.

Todas as alfabetizadoras destacaram a importância da interação com os colegas e das trocas de experiências como pontos altos e indispensáveis da formação continuada recebida, porque teriam propiciado uma retomada crítica dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional. Ao longo dos cursos de formação continuada, as professoras puderam rever, julgar e avaliar seus saberes, produzindo, assim, uma síntese dos saberes que foi submetida à validação da prática cotidiana.

As interações entre as professoras, mediadas pela orientadora de estudos, também foram destacadas em função das oportunidades permanentes de reflexão, de estabelecimento de relações entre teoria e prática, que ajudaram a compreender as situações vivenciadas e, com mais fundamento, a refletir criticamente sobre suas concepções e práticas. Esses momentos parecem ter oferecido às professoras possibilidades para apropriar-se, cada vez mais, dos conhecimentos necessários para atuar com mais segurança, mantendo-se atualizadas e revendo suas concepções e práticas.

Nessa perspectiva, o Pró Letramento e o PNAIC teriam oportunizado a reflexão sobre o fazer pedagógico, a partir do momento em que foram propostas atividades como relatos de experiências e socialização de atividades. As professoras destacaram que só faz sentido a formação se ela oportunizar a mudança e melhoria da prática para atender as demandas e necessidades dos alunos. Para elas, cabe ao profissional buscar melhorar seu fazer em sala de aula, explicitando que ninguém pode ensinar aquilo que não sabe, ou dar aquilo que não tem. Essa consciência de incompletude foi muito destacada nas falas das docentes.

Em síntese, para estas professoras o trabalho que desempenham exige atualização constante e uma gama variada de saberes, além de momentos de troca com seus pares e socialização de experiências exitosas. Neste caso, ficou em evidência que as dificuldades encontradas no início da trajetória profissional foram atenuadas e superadas pelas interações com colegas mais experientes e por experiências de formação continuada articuladas com o exercício de suas funções docentes. Em seus depoimentos, elas mostraram, ainda, que seu conhecimento e suas crenças se transformam continuamente, afetando a maneira como elas organizam e ministram suas aulas e suas formas de intervenção no processo de ensino e de aprendizagem.

A dimensão *Fazer Pedagógico* foi a que mais contribuiu para a compreensão da apropriação que estas professoras alfabetizadoras fazem dos conhecimentos obtidos na formação continuada e de sua repercussão na prática profissional.

Um aspecto ressaltado pelas professoras, e sugerido pelo programa PNAIC, diz respeito à continuidade do mesmo professor durante os três anos de alfabetização básica. Para as cursistas, essa indicação do PNAIC favoreceu

o conhecimento e o acompanhamento da trajetória dos seus alunos durante este ciclo. A gestão municipal reforçou essa sugestão do programa e a tornou obrigatória, causando, no primeiro ano, desconforto entre os professores. Com o incentivo de pagamento de bolsa para os participantes do PNAIC e a obrigatoriedade de permanência do professor nos anos iniciais de alfabetização, o programa foi se tornando a referência de formação mais marcante no município. Assim, os pontos positivos levantados pelos sujeitos dessa pesquisa sobre o programa não eliminam ou isentam o mesmo das dificuldades e limitações inerentes a qualquer iniciativa pensada em nível nacional para atender especificidades locais, destacando a recepção que essas iniciativas nacionais têm no município de Matias Barbosa. Especialmente em razão das restrições técnicas e/ou financeiras, o município, ao receber as propostas nacionais e/ou do estado de Minas Gerais, não parece ter medido esforços para procurar alcançar o sucesso dessas iniciativas, que claramente significam uma oportunidade de melhoria da rede de ensino.

Tendo chegado a este ponto, a pesquisa permite apontar, de uma forma mais geral, para a necessidade de os programas de formação continuada de professores ter como norte a compreensão deste profissional como um sujeito produtor de saberes, que, no dia a dia, constrói diferentes conhecimentos em resposta aos desafios que surgem em sua prática docente. As concepções que alicerçam o Pró Letramento e o PNAIC colocam o professor como um sujeito ativo, responsável por sua própria aprendizagem na interação com os saberes e com os colegas. Essas concepções valorizam a troca de experiências e a socialização entre pares, colaborando, para isso, com materiais de estudo que apresentam relatos de outros profissionais abordando experiências de ensino bem sucedidas, o que permitiu as alfabetizadoras de Matias Barbosa se reconhecerem em muitas das práticas apresentadas. Trata-se de programas baseados na unidade entre a teoria e a prática, e que parecem ter conseguido evitar a teorização desvinculada da ação e a tentação de se trabalharem, apenas, receitas práticas, sem fundamento teórico. O caráter prescritivo do material e da rotina da formação já abordados oferecem, em um primeiro momento, a segurança e o conhecimento necessários ao fazer pedagógico e oportunizam o tempo de elaboração da crítica e o amadurecimento que podem levar à desejável autonomia docente. A

apropriação dos materiais e das sugestões oferecidas, o conhecimento dos recursos e das sequências didáticas, a troca de experiências com outros colegas e a socialização de boas práticas e também de dificuldades fortalecem o fazer pedagógico e oportunizam que os docentes construam as competências, habilidades, saberes necessários para uma superação da formação parcial oferecida.

A análise comparativa dos programas de formação continuada permitiu perceber que, principalmente, o PNAIC oferece ao professor alfabetizador um conjunto de saberes de várias áreas de conhecimento (Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências, Arte), bem como o que deve ser trabalhado por ano de escolaridade em cada uma dessas áreas, e como fazê-lo, dando ênfase ao planejamento e à rotina e, por meio de exemplos, a vivências e propostas de atividades práticas para o docente formular, aplicar em sala de aula e voltar ao coletivo para discutir essa experiência com os colegas.

Os depoimentos de professores e técnicos da formação mostram que esse processo de ação reflexão ação é capaz de empoderar o professor para retornar à prática com uma elaboração conceitual mais afinada com as demandas da escola. Com as transformações de sua prática e as interações com seus pares, o docente ganha mais autonomia e confiança e, se torna cada vez mais responsável e comprometido com sua formação.

Embora seja legítima a preocupação com o estreitamento do currículo que possa surgir a partir do trabalho com capacidades e direitos de aprendizagem, como é proposto pelos programas estudados, um planejamento que leva em conta essas capacidades e direitos tem, na perspectiva das professoras entrevistadas, ajudado a tornar mais consciente suas escolhas e a condução do trabalho em sala de aula. A possibilidade de trabalho interdisciplinar também foi destacada como ponto forte do programa de formação PNAIC.

Os investimentos em materiais didáticos (livros de literatura, caixas de jogos, caixa matemática, livros pedagógicos), em avaliação e monitoramento do processo ensino aprendizagem e na formação continuada (materiais de qualidade, pagamento de bolsas) foram destacados pelas professoras alfabetizadoras como componentes importantes para a melhoria do fazer pedagógico e da aprendizagem dos alunos.

Em síntese, a participação na formação em serviço tem propiciado, segundo depoimentos das professoras, transformações no seu fazer pedagógico, que se traduzem em uma maior segurança para inovar nas atividades de sala de aula. As falas revelaram um sentimento de maior consciência sobre as relações entre o quê, para quê, por que e como planejar as ações pedagógicas e mais confiança de que não estão desenvolvendo uma ação solitária. Percebem que essa ação se reveste do coletivo, nos momentos de troca e socialização com os colegas e acreditam que conquistaram uma maior autonomia na escolha das estratégias de alfabetização, no trabalho com livros literários e com o lúdico e mais interesse em refletir sobre a prática, uma vez que possuem os elementos para tal, e, para voltar à ação, pensando em novas possibilidades de atuação.

Em conjunto, esses são avanços necessários, mas não suficientes. A pesquisa também permitiu perceber a importância de se assegurar o desenvolvimento profissional como parte de uma política pública de formação contínua, para toda a trajetória laboral do professor, articulada a outros aspectos, como o contexto e as condições de trabalho, além da necessária valorização profissional, expressa em remuneração digna, reconhecimento social e carreira. Um professor bem formado, com condições de trabalho adequadas e motivado por meio de um processo de formação contínua, que lhe forneça elementos para a constante melhoria de sua prática, representa um importante elemento para a educação de qualidade.

Embora o tema da carreira profissional do magistério praticamente não tenha sido abordado pelas docentes entrevistadas, talvez por que o foco das perguntas não as conduziu para essa questão, é importante apontar que o conjunto de políticas públicas para a área da Educação deve se preocupar em tornar a profissão mais atrativa, no sentido não só de melhorar o salário, mas também a imagem e o prestígio social, de modo a que mais jovens se interessem pela docência e tenham condições de nela permanecer com qualidade de vida.

Enquanto gestora da educação de Matias Barbosa, a finalização dessa tese trouxe algumas contribuições para pensar as relações entre os entes federativos e o sucesso das políticas educacionais. Por maior qualidade que as políticas públicas nacionais e ou estaduais tenham, a gestão local tem o

importante papel de gerenciar e adaptar essas políticas para o contexto municipal. Se houver competição e concorrência entre Governo Federal, Estados e Municípios essas políticas ficam esvaziadas, perdendo sua possibilidade de unificar os esforços e ações para a área. Por outro lado, as iniciativas nacionais e estaduais não eximem os municípios de pensarem a agenda local de políticas e de efetivarem ações locais de valorização do magistério. A Educação deve ser pensada como política de estado e não de governo, ultrapassando as diferenças partidárias, promovendo a articulação com as demais áreas e a continuidade de iniciativas.

Uma das principais contribuições deste trabalho é convite que ele representa para uma reflexão sobre o fato de que não há possibilidade de êxito de programas, cursos e propostas curriculares de formação sem que se leve em conta que o professor, como profissional e como pessoa, é sujeito da sua própria trajetória formativa. Essa trajetória tem implicações importantes nas relações que esses profissionais estabelecem com os programas, com o processo de ensinar e com os alunos. Ou seja, é preciso extrapolar o tempo e o espaço presentes e considerar o docente com toda a sua história de vida e trajetória profissional pregressa e futura.

Com relação ao trabalho que, efetivamente, desenvolvem com os alunos, as alfabetizadoras demonstram a necessidade de receber apoio para lidar com a diversidade de situações e de perfis de alunos que encontram em sala de aula. Além de alfabetizar na idade certa, precisam lidar com a inclusão de crianças especiais, com a falta de participação e apoio das famílias na educação dos alunos e com crianças em situação de vulnerabilidade social. Isso indica a necessidade de incluir temas dessa natureza nos cursos de formação em serviço, para que os profissionais tenham segurança em sua atuação. Significa repensar os tempos da escola, buscando ampliar a permanência dos alunos no ambiente escolar, e na articulação de atores externos à escola, como a saúde, assistência, para que sejam oferecidas as intervenções necessárias ao bem estar geral do aluno. Também implica na criação de condições de aproximação entre família e escola, buscando reduzir as distâncias e melhorar o atendimento e acompanhamento ao aluno.

Já com relação às práticas de leitura e escrita, devemos pensar que os programas de formação precisam tratar os professores como leitores e

escritores, sem o que não se conseguirá desprendê-los da condição única de *docente que ensina a ler e escrever*.

Esta pesquisa revelou que os professores, quando motivados, se comprometem com sua própria formação e com o trabalho em sala de aula, mobilizam saberes que são constituídos ao longo de sua trajetória de vida e articulam a escola como instância privilegiada de constituição dos saberes práticos.

Entendo que as iniciativas de formação continuada precisam ser tomadas como um processo constante, estando sempre interligadas com as atividades e as práticas profissionais desenvolvidas dentro da escola e voltadas para o coletivo.

Muitos aspectos da formação continuada precisam ser mais aprofundados e definidos para que possam atender à complexidade do ato educativo no contexto atual. Compreendo que a formação deve ser pensada e analisada no plano local. Cabe ao Governo Federal, gestor maior das políticas educacionais, a partir das experiências positivas e das dificuldades encontradas no desenvolvimento desses programas de formação continuada, aperfeiçoar a qualidade dos mesmos, tendo em vista não só a qualidade do ensino, mas também as condições de trabalho dos professores, sua valorização pessoal e profissional.

Sabe-se que ainda há poucos investimentos na carreira docente, especialmente no que diz respeito aos salários. A formação continuada não constitui uma política redentora, capaz de dirimir todas as dificuldades e entraves para a melhoria da qualidade de ensino. Desarticulada do planejamento das demais políticas educacionais, a formação continuada perde o sentido. É preciso, portanto, que as mudanças não se restrinjam a iniciativas individuais, nem mudem a cada nova gestão ou gestor, mas que sejam sustentadas e reavaliadas coletivamente pelas equipes escolares.

Ao concluir este trabalho, sugiro que novas pesquisas sejam realizadas nessa área, tomando como foco as políticas públicas para a docência em municípios de pequeno porte, a fim de que seja possível confrontar as reflexões deste trabalho com as de outros pesquisadores, a partir de outras fontes, outros enfoques e pontos de vista.

Nesta tese, as contribuições que as professoras entrevistadas percebem auferir da participação nos programas de formação continuada analisados, sugerem, principalmente no caso do Pacto Nacional, uma extensão da formação de modo a incluir os professores que atuam na Educação Infantil e no Ciclo Complementar de Alfabetização (quarto e quinto anos), além dos estudantes, futuros professores, vinculados às graduações e licenciaturas. Considero importante a criação de grupos de estudos, incentivados pela municipalidade, nos quais os profissionais de cada escola pudessem se reunir para refletir sobre as práticas adotadas, promovendo uma unidade de ações que atenda a realidade onde atuam, e assim, estabelecer uma política permanente de formação continuada local e, ainda, o desenvolvimento de políticas institucionais de valorização da profissão docente ao longo da profissão, destacando a implementação de planos de carreira, que contemplem tanto a possibilidade de ganho financeiro, quanto o investimento pessoal por meio da capacitação periódica dos professores.

## 8. Referências bibliográficas

- ABRAMOVICH, F. (Org.). *Meu professor inesquecível*. São Paulo: Gente, 1997.
- AGUIAR, M. A da S. Avaliação do Plano Nacional da Educação 2001-2009: questões para reflexão. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n. 112, p. 707-727, jun.-set 2010.
- ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e nova Racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ALARCÃO, I. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998.
- ALBUQUERQUE, E. B. C. de. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**, Ano 1, Unidade 1. Brasília: MEC/SEB, 2012.
- ALFERES, M. A. **Formação continuada de professores alfabetizadores: uma análise crítica do Programa Pró-Letramento**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR. 2009.
- AMORIM, M. D. **A qualidade da educação básica no PDE: uma análise a partir do Plano de Ações Articuladas**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFGD, Dourados/MS, 2011.
- ANDERSON, J. A. **Accountability in education**. Paris: IAE/IIEP - UNESCO. Paris, 2005. (Education Policy Series). Disponível em: <http://www.unesco.org/iiep/>. Acesso em: abr. 2012.
- ANDRADE, L. T. **Professores-leitores e sua formação: transformações discursivas de conhecimentos e de saberes**. Belo Horizonte: Autêntica/Ceale, 2004.
- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- ARROYO, M. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, A. F. (Org.). **Currículo: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 1999.
- ATLAS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL. Rio de Janeiro: PNUD/IPEA - Fundação João Pinheiro, 2003.

AZANHA, J. M. P. **Parâmetros Curriculares Nacionais e a Autonomia da Escola**. Disponível em: [www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm](http://www.hottopos.com/harvard3/zemar.htm). Acesso em: out. 2014.

AZANHA, J. M. P. Uma ideia sobre a municipalização do ensino. **Estud. Av.**, v.5, n.12, p. 61-68, 1991.

AZEVEDO, S. Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: SANTOS JÚNIOR, O. A. *et. al.* **Políticas públicas e gestão local**: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais. Rio de Janeiro: FASE, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, E. S. S; MITRULIS, E. Trajetória e desafios dos ciclos escolares no País. **Estudos avançados**, v. 15, n.42, p.103-140, 2001.

BARROSO, J. A investigação sobre a regulação das políticas públicas de educação em Portugal. In: BARROSO, J. (Org.). **A regulação das políticas públicas de educação**: espaços, dinâmicas e atores. Lisboa: Educa, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOLÍVAR, A. **La identidad profesional del profesorado de secundaria**: crisis y reconstrucción. Málaga: Aljibe, 2006.

BOLÍVAR, A. Ciclos de vida no aperfeiçoamento pessoal e profissional de professores e professoras. In: BOLÍVAR, A. (Org.). **Profissão professor**: o itinerário profissional e a construção da escola. Bauru: EDUSC, 2002.

BONAMINO, A.; MARTINEZ, S. A. Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado. Artigo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p.67-86, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S. Z. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p.34-56, 2012.

BRANDÃO, Z. Entre questionários e entrevistas. In: BRANDÃO, Z. **Conversas com pós graduandos**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2010.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Saraiva, 1998.

BRASIL. **Decreto 5.800** – Dispõe sobre Universidade Aberta do Brasil. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL. **Decreto 6253** - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Resolução nº 7-** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: CEB, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial da União, 2009.

BRASIL. **Censo Demográfico 2000.** Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. **Censo Escolar 2013.** Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. **Censo Escolar 2014.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. **Censo da Educação Superior 2005.** Brasília: INEP, 2005. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. **Nota explicativa ANA 2103.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: fev. 2015.

BRASIL. **Nota técnica INSE ANA 2103.** Brasília: INEP, 2013. Disponível em: < <http://www.inep.gov.br>>. Acesso em: fev. 2015.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, 2008.** Disponível em: <[http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1&Itemid=14](http://portaldeb.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=1&Itemid=14)>. Acesso em: jul. 2014.

BRASIL. **Lei n. 11.494, 2007:** Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica. Brasília, 2007.

BRASIL. **Lei n. 9.424** , de 24 de dezembro de. 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2001.

BRASIL. **Lei n.º 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2014

BRASIL. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008. **Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Diário Oficial da União, Brasília, 2008**

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Introdução**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa**. Brasília: Ministério da Educação, 1997.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: Documento de Apresentação**. Brasília: MEC/SEF, 2001.

BRASIL. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – Orientações Gerais**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Compromisso Todos pela Educação: passo-a-passo**, 2007. Secretaria de Educação Básica – SEB/MEC, 2008.

BRASIL. **CONAE 2010** – Documento final Conferência Nacional da Educação. Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL.. **Guia Prático de Ações do PAR 2011-2014**, 2011. Disponível em: <<http://www.simec.mec.gov.br>> Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. **Avaliação do Plano Nacional de Educação: 2001-2008**. Brasília: MEC/INEP, 2009. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/volume3.pdf>> Acesso em: jul, 2014.

BRASIL. **Lei 9394/96** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: SEB, 2005. Disponível em: <[http://www.oei.es/quipu/brasil/sistema\\_nacional\\_formacion\\_profesores.pdf](http://www.oei.es/quipu/brasil/sistema_nacional_formacion_profesores.pdf)> Acesso em: jun. 2012.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: guia de orientações metodológicas gerais**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores: coletânea de textos**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

BRASIL. **Programas e Ações da Educação Básica a serem considerados no âmbito do Compromisso Todos pela Educação**. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento** - Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Guia Geral. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério de Educação, 2007.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**, Caderno de Apresentação. Brasília: Ministério de Educação, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo no ciclo de alfabetização: perspectiva para uma educação do campo: educação do campo: unidade 1**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças. Ano 2, Unidade 8**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. **Portal IDEB**: Ferramenta gratuita de consulta ao IDEB. Disponível em: < <http://ideb.meritt.com.br/>>. Acesso em: jun. 2014.

BRASIL. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012 que institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Decreto 6.094**, de 24/4/2007: dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento** – Fascículo do tutor. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. **Pró-Letramento** – Livro Alfabetização e Linguagem. Brasília: MEC, 2008.

BRASIL. **Referências para formação de professores**. Brasília: MEC, 1999.

BRASIL. **PCN's em ação**. Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização. Brasília: Secretaria de Ensino Fundamental, 1999.

BURIOLLA, M. A. F. **O Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 1999.

CABRAL, G. R. **Programa de formação continuada de professores: Pró Letramento em ação**. Dissertação Mestrado em Educação – Universidade Católica de Petrópolis Centro de Teologia e Humanidade, Petrópolis, 2010.

CAMPELO, M. E. C. H. **Dos saberes docentes à alfabetização de crianças:** um contributo à formação de professores. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. 2002. Caxambu/MG. Anais da 25ª ANPED. Caxambu/MG.

CAMPOS, R. F. **O cenário da formação de professores no Brasil** – analisando os impactos da reforma da formação de professores (versão preliminar). Trabalho para a XII Reunião Nacional da ANFOPE. Brasília, agosto de 2004.

CAMPOS, S. de; PESSOA, V. I. F. Discutindo a formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERALDI, C. (Org.). **Cartografias do trabalho docente:** professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

CANÁRIO, R. Os estudos sobre a escola: problemas e perspectivas. In: ESTRELA, A; BARROSO, J.; FERREIRA, J. (Orgs.). **A escola:** Um objecto de estudo. Lisboa: AFIRSE, 1995.

CANDAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Magistério:** construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M. (Org.) **Rumo a uma nova didática.** Petrópolis: Vozes, 1995.

CAPARELLI, S. A maturidade da Comunicação. **Jornal da Adufgrs – ADVERSO**, n.53, p. 1-12, nov. 1999.

CARVALHO, M. **Guia prático do alfabetizador.** São Paulo: Ática, 2005.

CARTILHA ASSOCIAÇÃO MINEIRA DOS MUNICÍPIOS. **O pacto federativo brasileiro e seu reflexo nas administrações públicas municipais.** Disponível em: [http://www.portalamm.org.br/files/Institucional/CartilhaAMM2013\\_web.pdf](http://www.portalamm.org.br/files/Institucional/CartilhaAMM2013_web.pdf)  
Acesso em: set. 2014.

CATANI, D. B. *et al.* (Org.). **Docência, memória e gênero:** estudos sobre formação. São Paulo: Escritura Editora, 1997.

CEALE/UFMG. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Jornal Letra A**, Belo Horizonte, ano 10, n.37, p. 10-15, 2014.

CRUZ, M. do C. *et al.* A complexidade da aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética: ampliação do tempo para a consolidação da leitura e da escrita pela criança In: BRASIL. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, 2002.

DAVIES, N. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 753-774, 2006.

DEL PRETTE, Z. A. P. *et al.* Crenças docentes e implicações para o processo de ensino-aprendizagem. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v. 13, n. 1, p. 75-85, 2009.

DEMARTINI, Z; ANTUNES, F. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 86, p. 5-14, 1993.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, 2007.

DUARTE, V. C. Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: Uma análise comparativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 121, p. 123-145, 2004.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 115, p. 139-154, março/ 2002

DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

ECHER, I. C. A revisão de literatura na construção do trabalho científico. **Revista gaúcha Enfermagem**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p.5-20, 2001.

ESTEBAN, M. T. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 456-478, 2012.

ESTEBAN, M. T. Provinha Brasil: desempenho escolar e discursos normativos sobre a infância. **Sísifo - Revista de Ciência da Educação**, Lisboa, n. 9, 2009.

ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

FARIA, P. P. F. **Os PCN e a aula de português**, 2006. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/p00008.htm>> Acesso em: out. 2014.

FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? In: FERREIRA, A. T. B.; LEAL, T. F. **Formação continuada de professores: Reflexões sobre a prática**. Recife: Editora Universitária - UFPE, 2010.

FIorentini, D.; Souza e Melo, G. F. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C.(org). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FIORIN J. L. **Elementos de análise de discurso**. São Paulo: Contexto – EDUSP, 1993.

FIRJAN. Federação das Indústrias do Estado do Rio de Janeiro. **IFDM 2012**. Disponível em: <http://www.firjan.org.br>. Acesso em: set. 2013.

FORMOSINHO, J. O. *et al.* **Formação em contexto**: uma estratégia de integração. São Paulo: Pioneira, 2002.

FREIRE, P. **Conscientização - teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Agir, 2001.

FREITAS, M. T. A. (Org.) **Memória de Professoras**: História e Histórias. Juiz de Fora: UFJF, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FUNDAÇÃO VICTOR CIVITA. **Formação continuada de professores**: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros relatório final. São Paulo: Fundação Carlos Chagas: 2011.

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

GATTI, B. A.; BARRETO, E. de S.; ANDRÉ, M. E. D de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, 2008.

GERALDI, C. *et al.* Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professor(a) - pesquisador(a). Campinas: Mercado das Letras, 1998

GHANEM, E. Participação e regime de colaboração entre unidades federadas na educação brasileira. In: OLIVEIRA, R. P. e SANTANA, W. **Educação e Federalismo no Brasil**: combater as desigualdades, garantir a diversidade. Brasília: UNESCO, 2010.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **Filosofia e história da educação brasileira: da colônia ao governo Lula**. Barueri: Manole, 2009.

GIARDINI, B. L. **Análise da qualidade da formação continuada de professores na perspectiva do Programa Pró-Letramento**. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 2011.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOLDIM, J. R. **Manual de iniciação à Pesquisa em saúde**. Porto Alegre: Dacasa, 1997.

GOMES, S. C. **Fatores explicativos das diferentes estratégias de municipalização do ensino fundamental nos governos subnacionais do Brasil (1997-2000)** Tese. 230p. Programa de Pós- Graduação do Departamento de Ciência Política da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo 2008.

GOMES, A. V. A. **Alfabetização na idade certa: garantir a aprendizagem no início do ensino fundamental**. Consultora Legislativa da Área XV Educação, Cultura, Desporto, Ciência e Tecnologia. Disponível em: <<http://bd.camara.leg.br>>. Acesso em: set. 2014.

GREMAUD, A. P. *et al.* **Avaliação Continuada: Apropriação e utilização dos resultados: Minas Gerais**. Juiz de Fora: FADEPE, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós- modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HERMES, R. *et al.* O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e o tempo das infâncias na escola pública contemporânea. **X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfilwindow.php?nomemun=Itaguaí&codmun=330200&r=2>> Acesso em: set. 2014.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2005.

IPEA. Estado de uma nação. Políticas sociais: acompanhamento e análise. **IPEA**, n. 19, p. 1-12, 2011.

INEP. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Sinopse do Professor 2009. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: set, 2014.

JESUS, S. N. Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Katály 515**, Florianópolis, v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

KAERCHER, N. A. PCN's: futebolistas e padres se encontram num Brasil que não conhecemos. **Terra Livre**, São Paulo, n. 13, p. 30-41, 1997.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, S. et al. Gestão pública, formação e identidade de profissionais de educação infantil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 131, p. 423-454, maio/ago. 2007

KRAMER, S.; JOBIM E SOUZA, S. **Histórias de professores**: leitura, escrita e pesquisa em educação. São Paulo: Ática, 1996.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores da prática de pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.7, p.123-134, 1998.

KRAMER, S. Leitura e escrita de professores em suas histórias de vida e formação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.106, p. 129-157, 1999.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2010.

KRAWCZYK, N. R. PDE: novo modo de regulação estatal? **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 135, p. 34- 47, set./dez. 2008.

LEAL, T. F. Currículo no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os direitos de aprendizagem em discussão. **Educação em foco: revista da educação**, Universidade Federal de Juiz de Fora, edição especial, fev. 2015.

LIBÂNEO, J. C. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. Quem defende os PCN para o ensino Médio? In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2006.

LOPES, A. **Libertar o desejo, resgatar a inovação**: A construção de identidades profissionais docentes. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORE, M. (Org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

LUCIO, E. O. **Tecendo os fios da rede**: o programa pró-letramento e a tutoria na formação continuada de professores alfabetizadores da educação básica. Mestrado em Educação. Rio de Janeiro: UFRJ, 2010.

LUCIO, E. O. O Pacto nacional pelos direitos do professor alfabetizador: por uma política de responsabilidade e uma docência de responsividade. **Revista Práticas de Linguagem**, v. 3, n. 1, p.1-23, jan./ jun. 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ M. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, L. M. *et al.* Planejamento do ensino: alfabetização e ensino/aprendizagem do componente curricular - Língua Portuguesa In Brasil (p. 6/16). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

MAGALHÃES, L. M.; VARGAS, S. L. Produzindo textos escritos na alfabetização inicial. **Educação em foco: revista da educação**, Universidade Federal de Juiz de Fora, edição especial, fev. 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

MARIN, A. J. Educação Continuada: Introdução a uma Análise de Termos e Concepções. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 36, p.118-131, 1995.

MATIAS BARBOSA. Portal. Disponível em: <<http://www.matiasonline.com.br/>>. Acesso em: set. 2014.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAZZOTTI, A. J. “O aluno da escola pública”: O que dizem as professoras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217 p. 349-359, 2006.

MENEZES-FILHO, N.; FRANCO, A. M. de P. **Os impactos do Fundef sobre indicadores educacionais**. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/encontro2010/inscricao/arquivos/000-0e8065fc19ea92ccf1311bd22ed30645.doc>. Acesso em: set. 2014.

MICARELLO, H. A. L. da S. A avaliação no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Educação em foco: revista da educação**, Universidade Federal de Juiz de Fora, edição especial, fev 2015.

MINAS GERAIS, Secretaria de Estado da Educação. **Plano ou implementação do programa de capacitação de professores – PROCAP – Fase Escola Sagarana**. SEE/MG, 2000.

MINAS GERAIS. **Decreto nº 35423**, de 3 de março de 1994. Institui o projeto qualidade na educação básica em Minas Gerais - Pró-Qualidade - e dispõe sobre a sua implementação, 1994.

MINAS GERAIS. Expandindo a Qualidade da Educação de Minas Gerais – Programa de Intervenção Pedagógica – PIP/PROALFA 2012. **Caderno de análise dos resultados**. Minas Gerais, 2013.

MINAS GERAIS. **MAGISTRA** - a escola das escolas. Disponível em: <<http://magistra2.educacao.mg.gov.br/>>. Acesso em: abr. 2014.

MINAS GERAIS. **Cartilha do Programa de Intervenção Pedagógica / Alfabetização no Tempo Certo Municipal**. Belo Horizonte: SEEMG, 2012.

MINAS GERAIS. **Cartilha de apresentação dos resultados rede estadual Minas Gerais**. Belo Horizonte: SEEMG, 2011.

MINAS GERAIS. **Veredas: Formação Superior de Professores**. Curso a Distância. Belo Horizonte: SEEMG, 2002.

MINAS GERAIS. **Manual da Agência de Formação**. Belo Horizonte: SEEMG, 2002.

MINAS GERAIS. **Relatório Final Versão preliminar para revisão**. Belo Horizonte: SEEMG, 2006.

MINAS GERAIS. **Boletim Pedagógico do Proalfa**. Belo Horizonte: SEEMG, 2012.

MINAS GERAIS. **Boletim Pedagógico do Proalfa**. Belo Horizonte: SEEMG, 2013.

MINAS GERAIS. **Guia de Reorganização e Implementação do Plano de Intervenção Pedagógica 2008**. Minas Gerais: SEEMG, 2008.

MINAS GERAIS. **Projeto de melhoria da qualidade do ensino de primeiro grau (Proqualidade)**: plano de implementação do programa de capacitação de professores. Belo Horizonte: SEEMG, 1996.

MINAS GERAIS. **Resolução 1086**, de 16 de abril de 2008. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino fundamental nas escolas estaduais de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEEMG, 2008.

MINAS GERAIS. **Resolução 430**, de 07 de agosto de 2003. Define normas de organização do ensino fundamental com nove anos de duração nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: SEEMG, 2003.

MINAS GERAIS. **Plano Mineiro de Desenvolvimento Integrado (PMDI)**. 2007-2023. Belo Horizonte: Subsecretaria do Estado de Planejamento e Orçamento, 2006. Disponível em: <[http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/publicacoes/plano\\_mineiro\\_des\\_integrado.asp](http://www.planejamento.mg.gov.br/governo/publicacoes/plano_mineiro_des_integrado.asp)>. Acesso em: set. 2014.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1996.

MIZUKAMI, M. da G. N. *et alii*. **Escola e Aprendizagem da Docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: EDUFSCar, 2002.

MORDUCHOWIEZ, A.; ARANGO, A. Desenho institucional e articulação do federalismo educativo: experiências internacionais. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade**. Brasília: UNESCO, 2010.

MOREIRA, H. A formação continuada do professor: as limitações dos modelos atuais. **Comunicações**, ano 10, n. 1, jun, p. 123-133, 2003.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seus efeitos sobre as políticas educacionais: uma análise comparada entre a União e os Estados de Minas Gerais e São Paulo** / Tese. 358p. Programa de Pós-Graduação em Política Social da Universidade de Brasília. Brasília, 2013.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A.(Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora,1991.

NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto Codex, 1995.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

O'REILLY, M. C. R. de B. **Projeto Veredas: A experiência de formação a distância, proposta pelo Governo de Minas Gerais como parte das políticas atuais para a formação de professores no Brasil**. Rio Claro: Unesp, 2005.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

OLIVEIRA, D. M. de. **A formação de professores a distância para a nova sociabilidade: análise do "Projeto Veredas" de Minas Gerais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2008.

OLIVEIRA, R.; OLIVEIRA, M. Pesquisa social e ação educativa: conhecer a realidade para poder transformá-la. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.

OLIVEIRA, R. T. C. de. *et all*. **Elaboração, implementação e acompanhamento do Plano de Ações Articuladas (PAR) em municípios de Mato Grosso do Sul**.

**Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB.** Campo Grande, n. 34, p. 133-146, 2012.

OLIVEIRA, R. P. de; SOUSA, S. Z. Introdução. In: OLIVEIRA, R. P.; SANTANA, W. (Orgs.). **Educação e federalismo no Brasil: combater as desigualdades, garantir a diversidade.** Brasília: UNESCO, 2010.

PARO, V. A. **Administração Escalar: Introdução crítica.** São Paulo; Cortez, 1999.

PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas.** Lisboa. Dom Quixote, 1993.

PERRENOUD, P. Dez novas competências para uma nova profissão. **Pátio - Revista pedagógica,** Porto Alegre, n. 17, p. 8-12, 2001.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PERRENOUD, P. **Dez novas competências para ensinar: convite à viagem.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor – A formação do professor como Profissional Reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e autores, 1995.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2000.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2011.

PINTO, J. M. de R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC. **Educação e Sociedade,** Campinas, v. 23, n. 80, p. 108-135, 2002.

PINTO, J. M. de R. Democratizar é Preciso, Municipalizar não é Preciso. **Paidea,** Ribeirão Preto, n. 3, p.56-77, 1993.

PISSAIA, V. H. **A Municipalização do ensino em municípios de pequeno porte: a Região de Taquaritinga – (1998-2009).** Dissertação Mestrado. 134p. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2011.

RAMALHO, B.; NUÑEZ, I.; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino: perspectivas e desafios.** Porto Alegre: Sulinas, 2003.

RIBEIRO, M. R. D. **Uma perspectiva histórica da descentralização da educação.** Dissertação Mestrado. 231p. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação. Campinas, 2002.

RICARDO, E. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais na Formação Inicial dos Professores das Ciências da Natureza e Matemática do Ensino Médio. **Investigações em Ensino de Ciências**, v.12, n.3, p.339-355, 2007. Disponível em: < [http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo\\_ID175/v12\\_n3\\_a2007.pdf](http://www.if.ufrgs.br/ienci/artigos/Artigo_ID175/v12_n3_a2007.pdf)>. Acesso em: ago. 2014.

RODRIGUEZ, V. Financiamento da educação e políticas públicas: o FUNDEF e a política de descentralização. **Cadernos Cedes**, Campinas, ano 21, n. 55, p. 42-57, 2001.

ROLKOUSKI, E. Políticas Públicas de Formação Continuada de Professores no Brasil: um problema de concepção, escala ou implementação? **Anais do XI ENEM - Encontro Nacional de Educação Matemática**. Curitiba: 2013.

SACRISTAN, J. G. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, G., PÉREZ GÓMEZ, A. **Comprender e Transformar o Ensino**. Alegre: Artes Médicas, 1998.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

SAMPAIO, C. S. **Alfabetização e formação de professores: aprendi a ler [...]** quando misturei todas aquelas letras ali... Rio de Janeiro: Qak Ed., 2008.

SANTIAGO, A, R, F. **A viabilidade dos PCN como política pública de intervenção no currículo escolar**. Reunião Anual da ANPED. Anais Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0506t.pdf>>. Acesso em: jun. 2014.

SANTOS, L. L. C. P.; VIEIRA, L. M. F. “Agora seu filho entra mais cedo na escola”: a criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p.775-796, 2006.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, 2007.

SEMEGHINI, U. C. Fundef: corrigindo distorções históricas. **Em Aberto**, Brasília, v. 18, n. 74, p. 43-57, dez. 2001.

SHÖN, D. A. **Educando o professor reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. IN: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 1, n. 57, p.1-23, 1987.

SILVA, C. S. R. da. Formação continuada do professor alfabetizador. **Salto para o futuro** Os desafios para a formação continuada do professor alfabetizador: uma análise do Projeto Forma Vale. Rio de Janeiro: Boletim 19, out. 2006.

SILVA, S. de O. O impacto do Fundef/Fundeb na remuneração dos profissionais do magistério da educação básica da rede estadual do Piauí. Apresentação de comunicação oral, **Anpae**, 2012.

SILVA, T. R. N.; DAVIS, C. Proibido repetir. **Estudos em Avaliação Educacional**, n.7, p.5-44, 1993.

SIMÕES, M. I. B. **O Programa de Intervenção Pedagógica do Estado De Minas Gerais - PIP**. Universidade federal de Juiz de Fora / Caed- Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação. Programa de pós-graduação profissional em gestão e avaliação da educação pública. Juiz de Fora. 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2005.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I.; COLL, C. Os professores e a concepção construtivista. In: SOLÉ, I.; COLL, C. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.

SOUZA, M. P. B. de. **Formação continuada de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental aos 9 anos: estudo da política de formação implementada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (2006 – 2008)**. 2009. Dissertação de Mestrado em Educação. Centro de Teologia e Humanidades, Universidade Católica de Petrópolis, Rio de Janeiro.

SPOSITO, M. E. B. **Para pensar as pequenas e médias cidades brasileiras**. Belém: FASE/ICSA/UFPA, 2009.

TARDIF, M. *et al.* Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério **Educação e Sociedade**, São Paulo, ano XXI, n 209, p. 54-73, 2000.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, B. B. **Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação e a autonomia da escola**. Reunião da Associação Nacional de pós-graduação e pesquisa em Educação. Caxambu: Anped, 2000. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF](http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0503t.PDF)>. Acesso em: set. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014. São Paulo: Todos pela Educação, 2014. Disponível em:

<http://www.todospelaeducacao.org.br/biblioteca/1493/anuario-brasileiro-da-educacao-basica-2014/>. Acesso em: ago. 2014.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **De olho nas metas 2012**. São Paulo: Todos pela Educação, 2013.

TOLEDO, R. A. G., LINS, V. L. O., WINOGRON, A. M., MOTA, C. N. **A dominação da mulher**. Os papéis sexuais na educação. Petrópolis: Vozes, 1983.

TRENTINI, M.; PAIM, L. **Pesquisa em Enfermagem**: uma modalidade convergente-assistencial. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

TRIPODI, M. do R. F. **A instituição da agenda contratual na educação mineira**: arquitetura de uma reforma. Tese de Doutorado. 313p. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2014.

UNESCO. **Educação**: um tesouro a descobrir. Relatório para Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI, Jacques Delors (presidente) Brasília: UNESCO, 2010.

VITORINO, W. A. de C. R. **Formação Continuada**: Seus Impactos na Prática Docente – Um olhar sobre o Programa Pró-Letramento. Mestrado em Ciências da Educação. Lisboa, 2011.

VOSS, M. da S. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 38, p. 43 – 67, 2011.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador-acadêmico. In: GERALDI, C.(Org.). **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

## 9. Anexos

### 9.1. Questões pontuais – PAR 2008 – Matias Barbosa/MG

**Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial dos professores em exercício na rede? Quais? Estes programas atendem professores de que níveis? Relacionar os parceiros.**

Além da formação inicial, cursos de magistério e pedagogia, a formação do professor (continuada e em serviço), tem sido uma preocupação constante. É política de toda a prefeitura o apoio à todo o tipo de formação para os funcionários efetivos.

Já oferecemos cursos de pequena duração na área de linguagem e matemática. Essa oferta foi intensificada com a implantação do Pró Letramento (início em outubro) atendendo aos professores da rede municipal.

**Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação continuada dos professores em exercício na rede? Quais? Estes programas atendem professores de que níveis? Relacionar os parceiros**

O município póia a capacitação docente e demais profissionais, com recursos e sob a responsabilidade do próprio município. Estes programas atendem a todos os professores e funcionários da rede.

**Existem políticas voltadas para a formação continuada nas diversas áreas de atuação da Educação Especial? Quais?**

Ainda não foram contempladas políticas para formação em atendimento á educação especial.

**Existem políticas implementadas para formação continuada de professores, em exercício, voltadas para a educação ambiental?**

Ainda não foram contempladas políticas para formação voltadas para a educação ambiental.

**Os professores participam ou participaram de programas que visam o desenvolvimento de conteúdo dos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação e das Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE, considerando a diversidade étnico-racial?**

Não houve formação de professores que contemplasse essa temática.

**A SME dispõe de nutricionista? Em caso afirmativo, o profissional trabalha em tempo em integral? Todas as escolas da rede são atendidas pelo nutricionista? Quais as atividades deste profissional?**

Sim. A nutricionista trabalha sob regime de 20 horas semanais. Faz visitas sistemática às escolas e

estabelece cardápio unificado a todas e acompanhamento do peso e nutrição das crianças. A merenda é fornecida semanalmente.

**Existem programas próprios ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada dos profissionais de serviços e apoio escolar? Quais?**

A SME está em processo de implementação de políticas de formação continuada para todos os profissionais da rede, aliado a reelaboração do plano de carreira.

**É de conhecimento do município a possibilidade de participar de Programas do Governo Federal e outros órgãos ou instituições, a fim de melhorar a qualidade da educação? Em caso positivo relacione os Programas conhecidos e/ou utilizados.**

Sim.

Pró-infância

Pró Letramento

Pró- gestão

Pró-info

**Qual é o papel da secretaria ou coordenação regional na definição das diretrizes de gestão, pedagógicas, e de funcionamento da escola? (Aferir o grau de autonomia da escola)**

O diálogo entre profissionais da RME, colegiados e a SME acontece de cotidianamente, buscando cada vez mais autonomia, tanto financeira quanto na área da prática pedagógica.

**A secretaria analisou os resultados da Prova Brasil das escolas sob sua responsabilidade? Qual a opinião? Reflete a realidade? Há outro processo de avaliação?**

Na época da divulgação dos resultados, toda a comunidade escolar ficou sabendo dos resultados por meio do jornal da cidade. Por fim, no interior das escolas não houve análise dos resultados da avaliação.

**Qual a articulação dos conselhos escolares com a Secretaria Municipal ou direção regional e com o conselho municipal de educação e com conselhos de acompanhamento e controle social que têm mais relação com a educação (alimentação escolar, FUNDEF/FUNDEB e bolsa-família)?**

Os conselhos escolares são pouco atuantes (geralmente pra prestação de contas). A articulação dos CE's com os outros conselhos não existe. e os demais conselhos atualmente têm como função somente burocrática.

**Existem programas específicos de alfabetização de jovens e adultos? Quais? Atende a quantas pessoas? Quais os parceiros?**

Atualmente o município atende ao Ensino Fundamental / EJA, ofertada em apenas uma escola da rede. Estamos em processo de reformulação da organização dessa modalidade de ensino. Oferecemos também, para atender à demanda local o preparatório para os exames de massa do Ensino Médio.

**As creches são credenciadas e integradas à rede municipal de ensino?**

Atualmente a RME atende somente crianças a partir dos 3 anos e meio. A escola que atenderia á crianças de 0 a 3 anos também está interditada pela promotora da cidade por avaliar que a construção não atende às necessidades básicas.

**Todas as crianças de 06 a 14 anos frequentam a escola?**

Sim. Atualmente o município atende ás crianças da Educação Infantil (4 anos) até a 6º ano (11 - 12 anos). Todas as crianças dessa faixa etária estão nas escolas.

**Qual é a estimativa de crianças de 06 a 14 anos de idade que estão fora da escola?**

Nessa faixa etária não há registros de crianças que não são atendidas. As crianças do 7º ao 9º ano que não são atendidas pelo município, são encaminhadas para a escola do estado, que tem atendido a essa demanda. Como relamos no item 1.7, há proposta de ampliação a essa faixa etária.

**Há fatores que podem ser considerados centrais para explicar a não-frequência à escola de crianças e adolescentes nessa faixa etária?**

As crianças nessa faixa etária são atendidas.

O principal motivo para os casos raros da não frequência à escola são as famílias que não levam os alunos.

**Qual o % de aplicação dos recursos de transferência legal destinados pelo FNDE nos últimos 02 anos?**

2007 - 100%

2008 - 99%

**O Município complementa - e em quanto - os recursos de transferência legal?**

R\$270.000,00

**O Município recebe apoio do Estado para: (que tipo e valores) a. Transporte escolar? b. Alimentação? c. Apoio pedagógico (material e supervisão)?**

Transporte escolar - Convênio - 6033,28 - 2008

**Que valores recebeu da cota municipal do salário educação e quanto aplicou, nos últimos 2 anos?**

Nos últimos dois anos o município recebeu:

\* 2007 = R\$ 124.676,46

\*2008 = R\$282.345,39 - 97%

Fonte: Simec/PAR Municipal

## 9.2. As 28 diretrizes do PDE

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da educação básica.

Os sistemas municipais e estaduais que aderirem ao Compromisso seguirão 28 diretrizes pautadas em resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes:

I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;

II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;

III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;

IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;

VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;

VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;

VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;

IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;

X - promover a Educação Infantil;

XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos;

XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, referido no art. 3º.;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da

escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando à melhoria da infraestrutura da escola ou à promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

### 9.3. Autorização para pesquisa

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE POS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Prezado Prefeito,

Venho por meio desta, solicitar autorização para desenvolver minha pesquisa do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro com professores das escolas municipais de Matias Barbosa, sob orientação das professoras Dr<sup>a</sup>. Alicia Maria Catalano de Bonamino e Dr<sup>a</sup>. Gilda Helena Bernardino de Campos.

O trabalho busca compreender *como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal e/ou estadual de Minas Gerais, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.* Como instrumento de coleta de dados será aplicado um questionário às professoras alfabetizadoras e será realizada uma entrevista coletiva com parte delas, concomitantemente será realizada análise dos trabalhos realizados durante o curso e observações durante os encontros. Será solicitada também, a cada professora cursista do Pacto, autorização para uso das informações obtidas em minha pesquisa.

Comprometemo-nos em fornecer os resultados ao final da investigação.

Desde já, agradecemos e contamos com a colaboração de todos.

Pesquisadora

---

Giovanna Rodrigues Cabral

Autorizo o pedido acima:

Prefeito

Data: Matias Barbosa \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

#### 9.4. Questionário para as professoras alfabetizadoras

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



#### QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORAS ALFABETIZADORAS CURSISTAS DO PRÓ- LETRAMENTO E/OU DO PACTO

Prezada cursista,

Peço a gentileza de responder este questionário, que faz parte de minha pesquisa no Curso de Doutorado em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Neste trabalho, busca-se compreender *como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal e/ou estadual de Minas Gerais, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas.* Neste sentido, este questionário é fundamental para o desenvolvimento desta pesquisa, assim como para minha formação profissional.

Desde já, agradeço a compreensão e atenção de todos.

Atenciosamente,

Giovanna Rodrigues Cabral (E-mail: - Tel:)

#### Dados pessoais

1. Nome (opcional): \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

2. Escola de atuação em 2014: \_\_\_\_\_

Função/Turma em que leciona/Turno: \_\_\_\_\_

Situação: ( ) Efetivo ( ) Contratado Tempo de exercício no magistério: \_\_\_\_\_

#### 3. Formação

Curso Superior: \_\_\_\_\_ ano de formação: \_\_\_\_\_

Curso de Pós-graduação: \_\_\_\_\_ ano de formação: \_\_\_\_\_

**Sobre a formação continuada**

4. Qual a importância dos cursos de formação continuada (Pró Letramento; Pacto, etc.) para sua profissão e para o trabalho com seus alunos?
5. Como você percebe a formação continuada em relação ao seu trabalho de alfabetizar?
6. Ao longo dos anos você percebeu mudança(s) em sua prática profissional? Qual(is)? Por que?
7. Conte sobre suas práticas pessoais de leitura e escrita.

**MUITO OBRIGADA PELA DISPONIBILIDADE E ATENÇÃO!**

**OBSERVAÇÕES:** 1. Todas as informações coletadas através deste questionário são sigilosas e serão de uso exclusivo da pesquisa referida na primeira parte do questionário.

## 9.5. Carta de consentimento

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO



### CARTA DE CONSENTIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_, concordo com minha participação na pesquisa que visa compreender *como as professoras alfabetizadoras do município de Matias Barbosa, que participaram de programas de formação continuada oferecidos em parceria com o Governo Federal e/ou estadual de Minas Gerais, se apropriam dos conhecimentos construídos nos encontros de formação e modificam (ou não) sua prática pedagógica nas escolas*, realizada pela doutoranda Giovanna Rodrigues Cabral, sob orientação das professoras Dr<sup>a</sup>. Alicia Maria Catalano de Bonamino e Dr<sup>a</sup> Gilda Helena Bernardino de Campos. Assumo ter recebido as informações necessárias para tanto, referentes aos seus objetivos, procedimentos e outros fins. Por meio deste termo, autorizo a pesquisadora a utilizar o material dos questionários e entrevistas em encontros acadêmicos, debates entre grupos de pesquisa, publicações e outros fins, desde que se mantenha o anonimato dos pesquisados.

Matias Barbosa, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

Professora