



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado**

---

**CRISTINA FÁTIMA PIRES ÁVILA SANTANA**

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA  
RELAÇÃO COM OS TÓPICOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - PROVA  
BRASIL.**

**DOURADOS – MS  
2011**



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - Mestrado**

---

**CRISTINA FÁTIMA PIRES ÁVILA SANTANA**

**A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA  
RELAÇÃO COM OS TÓPICOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - PROVA  
BRASIL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de concentração:** Políticas e Gestão da Educação

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alaide Maria Zabloski Baruffi.

**DOURADOS – MS  
2011**

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central UFGD**

371.120981 Santana, Cristina Fátima Pires Ávila.  
S232p A política de formação continuada de  
professores e a sua relação com os tópicos da avaliação  
de desempenho – Prova Brasil / Cristina Fátima Pires  
Ávila Santana. – Dourados, MS: UFGD, 2011.  
142 f.

Orientadora: Profª. Dra. Alaíde Maria Zabloski  
Baruffi.

Dissertação (Mestrado em Educação) –  
Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Professores – Formação – Brasil. 2. Política  
educacional. 3. Educação continuada. 4. Prova Brasil.  
I. Título.

## FOLHA DE APROVAÇÃO

Santana, Cristina Fátima Pires Ávila

**Título:** A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A SUA RELAÇÃO COM OS TÓPICOS DA AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO - PROVA BRASIL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Grande Dourados, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora:** Prof<sup>ª</sup>. Dra. Alaide Maria Zabloski Baruffi.

### **BANCA EXAMINADORA:**

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Alaíde Maria Zabloski Baruffi – Orientadora  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Margarita Victória Rodríguez (Titular)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Elisângela Alves da S. Scaff (Titular)  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Lucrecia Stringheta Mello (Suplente)  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Paulo Gomes Lima (Suplente)  
Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD) Assinatura: \_\_\_\_\_

**Dourados, 29 de março de 2011.**

Dedico este trabalho aos meus amados filhos Ricardo, Cristiane e Natália por terem regado com carinho, compreensão e incentivos, todo o processo.

Ao meu esposo Geraldo e aos meus netos Marcos Felipe e Matheus.

A todos eles meu amor incondicional, porque unidos num só coração, permitiram meu sonho concretizar!

## AGRADECIMENTOS

Ao Mestre Daisaku Ikeda<sup>1</sup>, que pelos seus poemas e incentivos diários demonstra a fé absoluta no progresso do ser humano, por meio da educação. Diz:

*“Toda flor, mesmo a menor delas  
tem algo que a faz desabrochar,  
O mesmo acontece às pessoas  
A Educação existe para  
desenvolver suas potencialidades  
Quando a luz da convicção lhes é concedida  
Elas passam a ter esse algo  
que as faz florescer”.*

Não aprendemos sozinhos, não “florescemos” sem que o outro, em sua imensa benevolência permita que um pouco dele fique em nós. Só aprendemos a ser pai, mãe, amigo, irmão, profissional, pesquisador, enfim... verdadeiros seres humanos, nas possibilidades das melhores relações. Assim, agradeço:

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Alaíde Maria Zabloski Baruffi, em especial, que guiada pela sinceridade, pela orientação criteriosa, ética e perseverante, possibilitou a realização deste trabalho.

Aos professores do Mestrado em Educação, que pela significativa contribuição na ampliação dos conhecimentos serviram de luz, força e exemplo, em particular, à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dirce Nei Teixeira de Freitas por quem tenho imensa admiração e respeito.

Ao Grupo GEPGE – “Grupo Estado, Política e Gestão da Educação”, pelas possibilidades de trocas e discussões preciosas.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Margarita Victória Rodríguez e Dr<sup>a</sup> Elisângela Alves da S. Scaff por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora, e pelas sugestões valiosas que muito colaboraram no aperfeiçoamento da pesquisa.

À Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lucrecia Stringhetta Mello e ao Prof. Dr. Paulo Gomes Lima pela disponibilidade em fazer parte da Banca.

A minha mãe Délcia, exemplo de mulher lutadora e convicta profissional do magistério, pelos incentivos persistentes e, ao meu pai Pedro (*in memoriam*), pelo amor sempre...

Aos meus amados e preciosos filhos Ricardo, Cristiane e Natália, fontes de luz e esperança, jovens monarcas do mundo!

Ao meu esposo Geraldo pelo companheirismo, dedicação e carinho.

---

<sup>1</sup> Presidente da Organização Soka Gakkai Internacional (Organização de Criação de Valores Humanos), poeta e escritor.

Aos meus netos Matheus e Marcos Felipe, e a minha nora Mary por tornarem minha vida mais especial.  
Aos meus queridos irmãos João, Mona, Tereza, José, Pedro, Antonio e Jorge, pelos incentivos e pelo simples fato de serem meus irmãos!

À Solange Marques, amiga-irmã incomparável!

À Euclides Dias e Pedro Pichinim (filhos postiços) que através de “pequenos” gestos, contribuíram imensamente.

À Vanessa Ramos Ramires que podendo ser filha, tornou-se amiga inestimável.

À Márcia Prenda que me acolheu como uma grande amiga, nos momentos alegres e também, nos momentos mais difíceis da jornada.

Às colegas Simone, Milene, Nataly, Márcia Maria e Cindy pela parceria e amizade construídas, banhadas de fé, motivação, alegria, determinação e apoio e, também, por compartilharem boas conversas e risadas...

Aos demais colegas pelas múltiplas aprendizagens durante as manhãs e tardes nas muitas disciplinas que juntos cursamos.

Aos funcionários do PPGEduc, sempre atenciosos e acolhedores, em especial à Claudia Finger.

Aos meus colegas da Rede Municipal de Educação que juntos, em 2008, ajudaram a plantar a “sementinha” da busca do aperfeiçoamento profissional: Eliane, Reinaldo e Sílvia

À todos os professores (as) da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS, em especial aos (as) que colaboraram com a pesquisa. Muito obrigada!

À Secretaria Municipal de Educação de Dourados – MS pela concessão da licença para estudo e pelo apoio.

Aos professores e colegas da Escola Municipal Joaquim Murtinho e do CEIM Vitório Fedrizzi, pelo carinho, incentivo e compreensão.

Enfim, a todas as pessoas que direta ou indiretamente estiveram envolvidas na caminhada, meus mais sinceros agradecimentos.

*[...] Não faz mal que seja pouco,  
o que importa é que o avanço de hoje  
seja maior que o de ontem.  
Que nossos passos de amanhã  
sejam mais largos que os de hoje.  
Que sejam humanistas de braços fortes  
em luta solidária [...]  
Atuem agora e vivam o presente  
com a certeza de que neste exato instante  
está se erguendo o futuro. [...]*<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Extrato do Poema “Brasil, Seja Monarca do Mundo!”, de Daisaku Ikeda, 2001.

## RESUMO

Estudar as ações de formação continuada de professores, especialmente as que acontecem no interior das redes municipais de educação, é um desafio para o campo das políticas públicas, visto que são poucos os estudos que investigam a relação dessas formações com os conteúdos elencados na avaliação da educação básica desencadeada no Brasil, nas duas últimas décadas. Esta carência justifica a necessidade de se intensificar estudos em torno da temática. A dissertação se insere na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-graduação – Mestrado em Educação da Faculdade de Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados e faz parte do Projeto de Pesquisa “As políticas de formação (continuada) de professores e as respectivas práticas pedagógicas”. Buscou estudar a política de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS e a sua relação com os tópicos e descritores da Prova Brasil e a presença destes nas ações (certificados) de formação continuada de professores, desenvolvidas pela Secretaria Municipal de educação. Focaliza a avaliação como instrumento de gestão na Educação Básica e a sua importância no contexto internacional e nacional, explicitando a implementação do exame Prova Brasil utilizado como mecanismo para a melhoria da qualidade do ensino; e apresenta a configuração da política de formação continuada de professores, como estratégia da melhoria da qualidade da educação. A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa/quantitativa com suporte na pesquisa bibliográfica e documental. Para tanto, foram analisados documentos que orientam a política de formação de professores em nível internacional; documentos oficiais que regulamentam a política de formação em nível federal e municipal e; certificados oriundos de formações continuadas no período de 2002 a 2008, colhidos junto a 16 professores da REME. Como resultado da pesquisa foi possível constatar que a Gestão investiu significativamente na formação continuada de professores, no período, por meio de cursos, oficinas, palestras e outros. Em geral, a pesquisa revelou que não houve preocupação pelos gestores em trabalhar ações específicas ao estudo dos tópicos da Prova Brasil, ao evidenciar que os conteúdos elencados no exame não são considerados como mecanismo de relação na construção de interpretações e compreensões sobre o que acontece no processo de ensino e de aprendizagem local e conseqüentemente na formulação de políticas de formação continuada. Considera-se, portanto, que o sistema não tem se apropriado dos resultados e das propostas da Prova Brasil no que tange ao elencado como tópicos necessários ao desenvolvimento da competência leitora e da resolução de problemas.

Palavras chave: Política educacional - avaliação educacional – formação continuada de professores – Prova Brasil

## ABSTRACT

Studying the actions of continuous formation of teachers, especially those that occur within the municipal education is a challenge for the field of public policy, since there are few studies investigating the relationship of these formations with the contents listed in the evaluation of basic education initiated in Brazil in the last two decades. This shortage justifies the need for further studies about the matter. The dissertation is inserted on the Research Line Policies and Management of Education from the Program of Post-Graduation - Masters in Education, Faculty of Education, Universidade Federal da Grande Dourados and is part of the Research Project "The policies of (continuous) formation of teachers and their teaching practices." Sought to study the policy for continuous formation of teachers in the Municipal Network of Education of Dourados-MS and its relation to the topics and keywords of the Brazil Test and its presence in the actions (certificates) for continuous formation of teachers, developed by the Municipal Secretary of Education. Focuses on evaluation as a management tool in basic education and the importance given to evaluation of basic education in international and national context, explaining the implementation of the Brazil Test used as a mechanism for improving the quality of education; and shows the configuration of the policy of continuous formation of teachers as a strategy to improve the quality of education. The methodological option chosen was qualitative and quantitative research supported by literature and documental researches. To do that, the documents that guide the policy of formation of teachers were analyzed at an international level; official documents that regulate the formation policy at a federal and municipal level and; certificates from continuous formations in the period of 2002 to 2008, collected from 16 teachers of the Municipal Network of Education. As result, it was possible to determinate that the management has invested significantly in the continuous formation of teachers in the period, through courses, workshops, lectures and others. In general, the survey revealed that there wasn't concern by managers working in specific actions to the study of topics from Brazil Test, by showing that the contents listed in the examinations are not considered as a linking mechanism for the construction of interpretations and understandings about what happens in the local process of teaching and learning and hence the formulation of policies for continuous formation. Therefore, it is considered that the system has not appropriated the findings and proposals of the Brazil Test in regard to the cast as topics required for the development of reading competence and problem-solving.

Keywords: Educational policy - educational evaluation - continuous formation of teachers - Brazil Test

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>TABELA 1:</b> Dados das escolas municipais – Dourados/MS – 4ª série.....	<b>36</b>
<b>TABELA 2:</b> Prova Brasil – Resultados 2005 / 2007 – Rede Municipal de Educação de Dourados.....	<b>37</b>
<b>QUADRO 1:</b> Rendimento Escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino – 2003 – 2009 .....	<b>38</b>
<b>QUADRO 2:</b> Matrícula inicial por nível de ensino da Rede Municipal de Ensino em 2009.....	<b>64</b>
<b>QUADRO 3:</b> Número de matrículas Rede Municipal de Ensino – Dourados/MS - 2002 a 2008 .....	<b>65</b>
<b>QUADRO 4:</b> Quantitativo de Professores da Rede Municipal de Ensino – 2002 a 2008.....	<b>65</b>
<b>QUADRO 5:</b> Quantitativo de professores de 1ª a 4ª séries por nível de formação da Rede Municipal de Ensino 2002 – 2006 .....	<b>66</b>
<b>QUADRO 6:</b> Temas e Carga Horária de Formação Continuada efetivada pela SEMED de 2001 a 2007 .....	<b>71</b>
<b>QUADRO 7:</b> Temas e carga horária dos certificados oriundos de formações desenvolvidas pela SEMED .....	<b>74</b>
<b>QUADRO 8:</b> Temas e carga horária dos certificados oriundos de formações desenvolvidas pelas escolas .....	<b>75</b>
<b>QUADRO 9:</b> Número de horas de ações de formação contemplados nos Certificados colhidos junto aos professores X número de horas de formações que contemplam os tópicos/conteúdos da Prova Brasil.....	<b>80</b>
<b>QUADRO 10:</b> Conteúdos elencados dos certificados X eventuais relações com os tópicos da PB – Língua Portuguesa e Matemática .....	<b>80</b>

## LISTA DE ANEXOS E APÊNDICE

<b>ANEXO A:</b> Portaria nº 931, de 21 de março de 2005.....	<b>103</b>
<b>ANEXO B:</b> Organograma da Secretaria Municipal de Educação – 2008.....	<b>105</b>
<b>ANEXO C:</b> Temas e Descritores da Prova Brasil – Língua Portuguesa e Matemática.....	<b>106</b>
<b>APÊNDICE A:</b> Temas e conteúdos dos certificados das ações de formação continuada realizadas pela SEMED e Escolas, no período de 2002 a 2008, colhidos junto aos professores da REME de Dourados – MS.....	<b>109</b>

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

**ANEB** - Avaliação Nacional da Educação Básica

**ANRESC** - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

**BID** – Banco Interamericano de Desenvolvimento

**BM** – Banco Mundial

**CENPEC** – Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária

**CF** – Constituição Federal

**CNE** – Conselho Nacional de Educação

**ENADE** - Exame Nacional de Desempenho de Estudantes

**ENCEJA** - Exame Nacional de Competências de Jovens e Adultos

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**FC** – Formação Continuada

**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 dos Profissionais do Magistério

**GEPGE** - Grupo de Estudos Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação”

**IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

**IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

**INEP** - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira”

**LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

**MEC** – Ministério de Educação

**MS** – Mato Grosso do Sul

**OCDE** – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OREALC** – Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe

**PARFOR** – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica

**PB** – Prova Brasil

**PDE** – Plano de Desenvolvimento da Educação

**PNE** – Plano Nacional de Educação

**PPE** – Projeto Principal de Educação

**PRELAC** - Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe

**REME** – Rede Municipal de Ensino

**SAEB** - Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica

**SAEMS** - Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul

**SARESP** - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

**SEB** – Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação

**SCIELO** - Cientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica).

**SIMAVE** - Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública

**SPAECE** - Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará

**SEMED** – Secretaria Municipal de Educação

**SINAIS** - Sistema Nacional de Avaliação de Instituições Superiores

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UFGD** – Universidade Federal da Grande Dourados

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

**UNICEF** - Fundo das Nações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I - POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA...</b>	<b>13</b>
1. Avaliação: uso do termo .....	14
1.1 Avaliação da aprendizagem: conceitos na literatura.....	15
1.2 Avaliação educacional: conceito e constituição.....	16
1.3 A avaliação como instrumento de gestão da educação básica.....	19
2 A configuração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil .....	24
<b>CAPITULO II – PROVA BRASIL: CONDICIONANTES E EXPECTATIVAS PARA A MELHORIA DO ENSINO FUNDAMENTAL...</b>	<b>30</b>
1 Prova Brasil: instrumento indutor de políticas educacionais	31
1.1 Prova Brasil: Dados da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS.....	36
1.2 Tópicos e Descritores da Prova Brasil: Língua Portuguesa e Matemática.....	38
4 Avaliação de rendimento escolar e fatores associados: perspectivas para a formação de professores .....	40
<b>CAPÍTULO III - A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA DE MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL .....</b>	<b>44</b>
1 Políticas de formação continuada de professores: iniciativas internacionais.....	46
2 Políticas de formação continuada de professores: iniciativas nacionais.....	56
3 Percurso investigado: município de Dourados – MS.....	63
3.1 O perfil da política de formação continuada no contexto local: proposições legais.....	67
4 Percurso metodológico e os dados apreendidos.....	70
4.1 Os temas oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED).....	73
5 O desvelamento: Ações de formação continuada e Tópicos da Prova Brasil - relações e limitações.....	78
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>88</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>102</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>109</b>

## INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema formação continuada de professores não é recente. Iniciou-se com as vivências enquanto professora da Rede Municipal de Ensino (REME) e técnica pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e, ainda, como membro do Grupo de Estudos Pesquisa “Estado, Política e Gestão da Educação” (GEPGE)<sup>22</sup>, da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Culminou quando do ingresso no Programa de Pós Graduação em Educação, momento que surgiu a oportunidade de participar no projeto “As políticas de formação (continuada) de professores e as respectivas práticas pedagógicas”<sup>23</sup>.

Nestes ambientes, foi possível fundamentar, com mais consistência teórica, a área que vinha sedimentando a história profissional desta pesquisadora e acompanhar como as mudanças paradigmáticas sobre o entendimento de educação, sociedade, escola, conhecimento, alunos e professores afetam diretamente o próprio conceito de avaliação e de formação continuada (FC) e suas formas de operacionalização.

Considera-se que as experiências na SEMED foram determinantes para a busca de ampliação do campo de conhecimento que se vem construindo – a formação continuada de professores. Ao atuar neste contexto, foi possível construir reflexões coletivas e individuais, reestruturar conceitos e, principalmente, indagar sobre os processos pelos quais os professores geram e adquirem conhecimento. Constituir-se professor, professor-formador, passa obrigatoriamente por uma análise mais aprofundada da política que se implementa no âmbito da educação brasileira, especialmente a municipal, foco deste trabalho.

Ao visar o aprofundamento do processo da política pública, em especial a política educacional e a própria política de formação continuada de professores, buscou-se a sistematização de estudos viabilizados pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado em

---

<sup>22</sup> -Criado em 2000 na UFMS/Dourados sob a denominação “Grupo Reflexão e Memória – Estudos e Pesquisas em Educação (GRM), passou para UFGD em 2005, e foi reorganizado em 2008 sob a denominação de GEPGE. Desenvolve estudos e pesquisas sobre a relação entre Estado e educação.

<sup>23</sup> -Projeto coordenado pela Profª Drª Alaíde Maria Zabloski Baruffi da FAED/PPGE/UFGD.

Educação, da Faculdade de Educação da UFGD. Os conteúdos estudados nas diversas disciplinas possibilitaram compreender as relações e limitações entre a política de formação continuada de professores desenvolvida no contexto local com a política de avaliação empreendida pelo governo federal, como algo dinâmico que se estrutura e reestrutura por meio das intenções, ações dos agentes e da representação social que a sociedade desenvolve sobre si própria.

Segundo Azevedo “as políticas públicas representam a materialidade da intervenção do Estado, ou o ‘Estado em ação’” (AZEVEDO, 1997, p. 5). Entende-se Estado como a instituição que implementa um projeto de governo por meio de políticas, programas e ações voltadas a setores da sociedade. Não se reduz, portanto, a organismos estatais que conceberiam e implementariam as políticas públicas, mas como uma instituição responsável em implementá-la “a partir de um processo de tomada de decisões que envolve órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada” (HOFLING, 2001, p. 31). Assim sendo, a política assume feições variadas em diferentes contextos e concepções de Estado e sociedade.

Esse entendimento permitiu apreender que o “novo” conceito de avaliação da Educação Básica como fornecedora de informações para a tomada de decisões políticas foi decisiva para a implantação e implementação de políticas de formação continuada vista como essencial para a mudança do quadro apresentado pelas avaliações de sistema – o baixo rendimento dos estudantes brasileiros, nas áreas avaliadas.

A centralidade do debate sobre o papel da educação como essencial para o desenvolvimento de indivíduos competentes e participativos implica no perfil que deverão assumir as políticas públicas, em particular as que se voltam para a formação de professores, sendo estes “reconhecidos” como elemento chave das mudanças, principalmente no sentido de os estudantes obterem melhores resultados nos exames nacionais e internacionais. A partir daí, os diversos níveis governamentais vêm desenvolvendo iniciativas que visam melhorar o ensino.

Como exemplo, tem-se o município de Dourados – MS que, a partir de 2001<sup>24</sup>, através da SEMED, desenvolveu uma política de formação continuada através de uma gama de ações

---

<sup>24</sup> Em levantamento realizado por esta pesquisadora, em 2007, quando da sua presença na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), constatou-se que os profissionais da Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados - MS, de 2001 a 2007, tiveram participação em cerca de 7.900 (sete mil e novecentas) horas de formação continuada distribuídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e suas modalidades (Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo); na Alfabetização e Letramento, entre outros.

voltadas aos professores, nas modalidades de seminários, cursos, encontros, palestras, cujos objetivos principais referem-se à “qualificação e valorização dos profissionais e a melhoria da qualidade social da educação” (DOURADOS, 2004).

A literatura referente à política educacional (SAVIANI, 1999, 2006; OLIVEIRA, 2004, 2007; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007; DOURADO, 2007), sobretudo, aquela que analisa a política de avaliação educacional (CASTRO, 1998; CUNHA, 2002; FREITAS, 2002, 2007; SOUSA 2002, 2005, 2007; COELHO, 2008; PESTANA, 1998; VIANNA, 2001, 2003) e a política de valorização e formação de professores (LUDKE, MOREIRA E CUNHA, 1999; GATTI 2008; BRZEZINSKI, 2008; RODRÍGUEZ, 2008; CURY, 2004, 2009; SCHEIBE, 2010; SEVERINO, 2001; SOBRINHO 2008) tem apontado que, nas duas últimas décadas, estas têm sido tomadas como políticas que visam à melhoria do ensino. A avaliação da educação básica surge com o imperativo de fornecer dados sobre o desempenho dos estudantes, e como processo amplo de tomada de decisão política no âmbito dos sistemas federal, estadual e municipal. Neste cenário, cresce o discurso sobre a FC vista como mecanismo imprescindível na tentativa de reverter o quadro insatisfatório do desempenho escolar, revelado pelos resultados dos exames e avaliações internacionais e nacionais.

Pesquisas<sup>25</sup> (DUARTE, 2004; BISPO, 2006; FRANÇA, 2006; NASCIMENTO, 2006; VASCONCELOS, 2007; MÁXIMO e NOGUEIRA, 2009; BAUER, 2010) mostram que cresce o fascínio e a necessidade de qualificação dos profissionais da educação, em todos os níveis de ensino, e em todos os níveis governamentais. Revelam, pois, que, diante da constante afirmação de que se vive hoje uma sociedade do conhecimento e da informação, reafirma-se o papel essencial da educação como promotora do desenvolvimento das pessoas e da sociedade. Neste aspecto, a atualização permanente torna-se necessária, especialmente a

---

<sup>25</sup> Como exemplo cita-se: “Avaliação de Impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente?”, de Adriana Bauer, 2010; “Capacitação docente em Minas Gerais e São Paulo: uma análise comparativa”, de Vanda Vicente Duarte, 2004; “Política de formação continuada de professores: a descontinuidade das ações e as possíveis contribuições, de Adriane de F. Rheinheimer, s/d; “Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995 - 2005)”, de Antonio Carlos Máximo e Genialda Soares Nogueira, 2009; “Os impactos da formação continuada na prática docente”, de Shizuko Miguita, em 2006; “Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PROFA: da teoria à prática na Reme de Três Lagoas/MS”, de Silvana Alves da Silva Bispo, 2006; “Formação Continuada: O Programa de formação de professores alfabetizadores e as concepções dos professores sobre as mudanças em sua prática pedagógica”, de Rosângela de Fátima Cavalcante França, 2006; “Política de Educação Continuada, delineada nas ações de formação dos professores, das Redes Municipal e Estadual de Ensino no Município de Pimenta Bueno (RO) [1996-2005]”, de Alessandra Bertasi Nascimento, 2006; “A(s) política(s) para a formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados / Mato Grosso do Sul (1997-2004)”, de Sonia Solange Ferreira Vasconcelos, 2007.

dos professores, considerando que são eles os responsáveis primeiros pela condução deste processo.

O movimento mundial visando à educação de qualidade tem levado a redação de declarações e relatórios que estabelecem prioridades e diretrizes para a educação na América Latina mediante a definição de padrões sobre o que se espera em relação aos conhecimentos e habilidades dos alunos, orientando as políticas de seleção, formação, avaliação e desenvolvimento na carreira do magistério. Numa análise mais detalhada de documentos internacionais (UNESCO, 1990, 1993, 1996) e da legislação educacional nacional (BRASIL, 1988, 1996, 2001), percebe-se que a proposição de novos perfis de cidadãos, de pessoas produtivas e participativas e de um ensino que dê conta desse processo está presente.

Esse foco inicia-se, no Brasil, com a promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88) que estabelece como um dos princípios do ensino a “garantia de padrão de qualidade” (art. 226, inc. VII), reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96). Com base nesse princípio, estabelece-se à União, entre outras, a incumbência de “assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração aos sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”<sup>26</sup>.

Tendo em vista essa proposição começa a materializar-se no contexto brasileiro a partir de 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Realizado no Brasil por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o qual tem por objetivo principal propiciar ao governo informações sobre o desempenho dos estudantes brasileiros e sobre a qualidade do ensino.

O Sistema Nacional de Avaliação de desempenho engloba a avaliação da Educação Básica, por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Prova Brasil, Provinha Brasil<sup>27</sup>, Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)<sup>28</sup>, Exame Nacional de

---

<sup>26</sup> Inciso VI, do art. 9º, da LDB/96.

<sup>27</sup> A Provinha Brasil é uma avaliação diagnóstica aplicada aos alunos matriculados no segundo ano do ensino fundamental. A intenção é oferecer aos professores e gestores escolares um instrumento que permita acompanhar, avaliar e melhorar a qualidade da alfabetização e do letramento inicial oferecidos às crianças. A partir das informações obtidas pela avaliação, os professores têm condições de verificar as habilidades e deficiências dos estudantes e interferir positivamente no processo de alfabetização, para que todas as crianças saibam ler e escrever até os oito anos de idade, uma das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

<sup>28</sup> A proposta tem como principais objetivos democratizar as oportunidades de acesso às vagas federais de ensino superior, possibilitar a mobilidade acadêmica e induzir a reestruturação dos currículos do ensino médio (Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA)<sup>29</sup>, e avaliação do ensino superior por meio do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE)<sup>30</sup> e Sistema Nacional de Avaliação de Instituições Superiores (SINAIS).

Entretanto, o SAEB foi a primeira iniciativa brasileira, em escala nacional, utilizada para se conhecer o sistema educacional brasileiro. Ele começou a ser desenvolvido no final dos anos 80 e foi aplicado pela primeira vez em 1990. Em 1995, passou por uma reestruturação<sup>31</sup> metodológica possibilitando a comparação dos desempenhos ao longo dos anos. Desde a sua primeira avaliação, fornece dados sobre a qualidade dos sistemas educacionais do Brasil como um todo, das regiões geográficas e das unidades federadas (estados e Distrito Federal). É realizado a cada dois anos e avalia uma amostra representativa dos alunos regularmente matriculados nas 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, de escolas públicas e privadas, localizadas em área urbana ou rural.

A partir de 2005, o Ministério da Educação (MEC) instituiu através da Portaria nº 931, de 21 de março de 2005 (ANEXO A), dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB que substitui o SAEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC (também chamada de Prova Brasil<sup>32</sup>).

A ANEB manteve os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada pelo SAEB, realizado por meio de amostras da população; e, a Avaliação Nacional do Rendimento do Ensino Escolar – ANRESC/Prova Brasil originou-se com o objetivo principal de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global. É uma avaliação mais detalhada, de base

---

<sup>29</sup> Tem como objetivo avaliar as habilidades e competências básicas de jovens e adultos que não tiveram oportunidade de acesso à escolaridade regular na idade apropriada. O participante se submete a uma prova e, alcançando o mínimo de pontos exigido, obtém a certificação de conclusão daquela etapa educacional. O exame é aplicado anualmente e a adesão das redes de ensino é opcional. As certificações são feitas diretamente nas secretarias municipais e estaduais de educação que aderem ao exame. Assim, o participante deve entrar em contato com a secretaria de educação da sua região para obter o documento de sua certificação. As secretarias são as responsáveis pela forma e pelos critérios de utilização das notas, com autonomia para realizar as certificações. O participante do Enceja se inscreve em cada uma das áreas avaliadas, sendo que é possível obter certificação em cada prova. (Fonte: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)).

<sup>30</sup> Avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, ingressantes e concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão matriculados. O exame é obrigatório para os alunos selecionados e condição indispensável para a emissão do histórico escolar. A primeira aplicação ocorreu em 2004 e a periodicidade máxima com que cada área do conhecimento é avaliada é trienal.

<sup>31</sup> Dentre as mudanças metodológicas realizadas, destacam-se as avaliações passaram a se concentrar no final de cada ciclo de estudos, ou seja, na 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio; modernas técnicas de construção e análise de itens passaram a ser utilizadas, avançando-se dos modelos e técnicas de testes e medidas à Teoria de Resposta ao Item e ao modelo de amostragem matricial de itens; a abrangência foi ampliada expandindo-se a aplicação para todas as redes de ensino – pública e particular – e incorporou o Ensino Médio, alcançando em 1995 a cobertura nacional.

<sup>32</sup> No presente trabalho, utilizar-se-á o termo Prova Brasil, ao referir-se à ANRESC, por ser mais conhecido e mais recorrente nos discursos e produções.

censitária, expande o alcance dos resultados, produzindo indicadores não apenas para o Brasil e unidades da Federação, mas, também para cada município e escola participante. Avalia, todos os estudantes da rede pública urbana de ensino, de 4<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup> séries (5<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos) do ensino fundamental (INEP/ 2010).

Cabe lembrar que desde 2007, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)<sup>33</sup>, o INEP integrou os resultados do exame Prova Brasil e do Censo Escolar (aprovação), de modo a viabilizar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>34</sup>, das escolas e das redes.

A ANEB e a Prova Brasil são consideradas exames complementares que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica, cujo objetivo principal refere-se à coleta, análise e a disseminação de informações sobre a qualidade do ensino.

Em relação ao desempenho dos alunos, são fornecidos dois tipos de informação: primeiramente, as médias de proficiência, que é uma informação geral sobre a capacidade do aluno, isto é, aquilo que os alunos avaliados são capazes de fazer. Essa informação baseia-se na escala de proficiência construída para o País, que interpreta e sintetiza o desempenho dos alunos. Informações essas que podem ser obtidas por região, estado, rede de ensino, localização, características dos alunos, professores, diretores e das escolas; em segundo lugar, os resultados de aproveitamento médio do aluno, ou seja, qual foi o desempenho dos alunos, em relação a cada um dos descritores de desempenho que constam das Matrizes de Referência da Avaliação bem como ao seu conjunto, sendo, portanto, uma informação de cunho curricular bastante detalhada. Esses dados permitem a realização de análises sobre o currículo aprendido e seu aperfeiçoamento. Todas as demais informações sobre variáveis associadas ao rendimento escolar e de caracterização das escolas, alunos, professores e diretores são levantadas por meio de questionários<sup>35</sup> que permitem conhecer as características de infraestrutura e de disponibilidades da unidade escolar, o perfil do diretor e os mecanismos de gestão escolar, o perfil e a prática docente, a também as características socioculturais e os hábitos de estudo dos alunos.

Discorrendo sobre o tema, em entrevista a ocasião do Dia Internacional da Estatística, Dalton Francisco de Andrade, atual coordenador geral de informações e indicadores

---

<sup>33</sup> Conjunto de metas lançado em 2007 pelo governo federal brasileiro. Inclui um diagnóstico detalhado sobre o ensino público e ações com foco na formação do professor.

<sup>34</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante no exame Prova Brasil e em taxas de aprovação. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>. Acessado em: 25.10.2010.

<sup>35</sup> Os questionários encontram-se disponíveis para acesso em: [http://provaBrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=148](http://provaBrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148)

educacionais do INEP, relata que “os estudos associados possibilitam as [...] relações entre desempenho e características dos alunos, família, escola e outras [...] com vista a instituir ou modificar políticas públicas eficazes” (INEP, Imprensa, 2010).

Pesquisas empíricas extremamente sofisticadas exploram estas bases quantitativas para desenvolver análises qualitativas sobre o desempenho dos alunos. Essas análises remetem à preocupação, hoje, não só com o acesso dos alunos, porque isto está praticamente resolvido, em quase a totalidade das redes, devido à universalização do ensino fundamental (CASTRO, 1998; BONAMINO, 2002; FRANCO, 2007). A grande preocupação dos sistemas de produção de informações educacionais, portanto, se relaciona crescentemente ao desenvolvimento de indicadores que informam sobre a eficiência dos sistemas e seu grau de efetividade social.

Exemplos de estudos nesse sentido são desenvolvidos por Castro (1998), Casassus (2007) e Franco (2007). Utilizando-se dos dados de rendimentos escolar em processos avaliativos extensos, demonstram o longo caminho que os países da América Latina precisam percorrer para atingir a qualidade<sup>36</sup> da educação.

No Brasil, por exemplo, embora o acesso à educação (Ensino Fundamental) tenha sido praticamente universalizado, atingindo o índice de 97,9% (IBGE/2000) entre as crianças de 7 a 14 anos, a qualidade do ensino deixa a desejar, indo além da questão da desigualdade. Dados<sup>37</sup> do SAEB de 1995 a 2005, em relação à leitura e em habilidade matemática, têm demonstrado que a qualidade do ensino no Brasil continuou caindo, o que motivou governos (federal, estadual e municipal) a desenvolverem políticas de investimento na formação dos seus profissionais de ensino, como um dos mecanismos de reversão do quadro apresentado.

Tais afirmações evidenciam que o sustentáculo da avaliação dos sistemas é a qualidade da educação. Qualidade esta imbuída de amplos aspectos e fatores conceituais que foram se processando historicamente. Para Oliveira e Araújo (2005) o significado e a importância da qualidade da educação tem a ver com as necessidades e interesses por que passa a sociedade. Os autores apontam três significados que foram sendo construídos e circulam simbólica e concretamente na sociedade:

[...] um primeiro, condicionado pela oferta limitada de oportunidades de escolarização; um segundo, relacionado à idéia de fluxo, definido como número de alunos que progridem ou não dentro de determinado sistema de ensino; e,

---

<sup>36</sup> Compreende-se que o aprofundamento do debate sobre qualidade da educação alimenta, nos últimos anos, as políticas voltadas à avaliação e à formação de professores.

<sup>37</sup> SAEB – 2005 PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva Comparada. Fevereiro de 2007. Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em 25.10.2010.

finalmente, a idéia de qualidade associada à aferição de desempenho mediante testes em larga escala (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 8).

A esse respeito Enguita (2002) afirma que a “problemática da qualidade esteve sempre presente no mundo da educação e do ensino, mas nunca havia alcançado antes esse grau de centralidade. Ela vem substituir a problemática da desigualdade e a da igualdade de oportunidades, que eram então os coringas desse jogo” (ENGUITA, 2002, p. 96).

A busca da qualidade tornou-se moda no mundo da educação e encontra-se nos discursos de governantes e especialistas, como ainda nas declarações internacionais, nas conversas informais, em reuniões de professores, de pais. Em todas as modalidades de discursos – formais e informais – aparece como objetivo prioritário, como meta a ser buscada e utilizada como justificativa de novas propostas e políticas. Converte-se em meta compartilhada e em palavra de ordem mobilizadora (ENGUITA, 2002), pois todos dizem buscar, necessitando, pois, de esforços conjuntos para a tão esperada concretização.

Com o aprofundamento desse debate, ganham destaque as políticas de formação e valorização de professores. Os professores passam a ser “reconhecidos” como um dos principais agentes das mudanças esperadas. Isto é evidente em trabalho realizado por Rodríguez e Vargas (2008), em que fazem um balanço dos debates nos fóruns internacionais, verificando que a centralidade nas políticas de formação docente data de meados de 1960, se configurando com maior relevância a partir de 1990. Ao analisarem o discurso historicamente produzido a partir desses encontros, verificam a forte presença do discurso ao direito à formação e a melhores condições de trabalho dos professores e de recomendações quanto à formação geral e integral do docente. Destacam, também, que a partir da década de 80, o discurso começa a girar em torno da urgência do domínio técnico pedagógico dos profissionais da educação, bem como o oferecimento a uma formação continuada para melhorar a qualidade do ensino. A partir de 1990, segundo as autoras, os grandes eventos internacionais<sup>38</sup> sobressaem à educação e referem-se aos professores como elementos chaves para introduzir mudanças que transformem a realidade educacional.

No trabalho realizado em 1998, Alarcón ressalta que essa perspectiva se aprofundou com o relatório da UNESCO “Educação no século XXI – um tesouro a descobrir” (1996), em que se assenta a educação em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros, e aprender ser.

---

<sup>38</sup> Cita-se: Conferência Mundial sobre Educação para Todos/ 1990; VI Reunião de Ministros de Educação de América Latina e o Caribe/1996; 45ª Reunião da Conferencia Internacional de Educação/1996; Conferência Mundial de Dakar/2000; VII Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Projeto Principal de educação/2001; entre outros.

Diante deste quadro buscou-se, no Brasil, nos últimos anos, implementar mudanças na educação, por meio de políticas que viabilizassem a melhoria do fluxo escolar, a permanência e sucesso do aluno na escola, a gestão democrática da educação pública, entre outras. Tanto o discurso em torno da qualidade da educação, que explicita a necessidade de avaliar a educação básica em vista a decisões políticas, bem como os investimentos em torno de iniciativas de formação continuada de professores como questão central da busca de melhoria do ensino, justificam a necessidade de intensificar estudos em torno da temática avaliação educacional versus formação continuada.

Acredita-se que um estudo mais aprofundado das relações que se estabelecem entre a Prova Brasil entendida como desencadeadora de políticas educacionais e as ações de formação continuada de professores desenvolvida no contexto local pode contribuir na formulação de estratégias utilizadas pelos gestores na busca de melhoria do ensino básico.

Debates vêm sendo travados a respeito da política de formação continuada de professores, entretanto, tais discussões são carentes de reflexão quanto à relação dessas formações com os conteúdos elencados na avaliação da educação básica desencadeada no Brasil, nas duas últimas décadas.

Diante das informações até aqui ponderadas é que surge o tema de pesquisa: A política de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS e a sua relação com os tópicos da avaliação de desempenho – Prova Brasil.

Assim, o questionamento que dirigiu foi: Diante da avaliação de sistemas, em especial a Prova Brasil, entendida como desencadeadora de políticas educacionais, houve preocupação por parte da gestão local em desenvolver políticas de formação continuada que levassem em conta os tópicos<sup>39</sup> e descritores referendados pela Prova Brasil?

Para responder à questão, traçou-se como objetivo geral:

Descrever a política de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino (REME) de Dourados-MS e analisar a presença dos tópicos e descritores da Prova Brasil nas ações de formação continuada de professores, efetivadas no período de 2002 a 2008.

E como objetivo específico:

Confrontar as eventuais relações entre os tópicos da Prova Brasil com os temas e conteúdos das ações de formação continuada oferecidas aos professores da REME de Dourados – MS.

---

<sup>39</sup> Utilizar-se-á no presente trabalho o termo tópicos ao se referir aos temas e conteúdos da Prova Brasil.

Na busca de apreender esses objetivos procurou-se: Traçar um breve histórico da importância atribuída à avaliação da Educação Básica no contexto internacional e nacional, explicitando a implementação do exame Prova Brasil e; Apresentar a configuração da política de formação continuada de professores internacional e nacional, como estratégia da melhoria da qualidade do ensino.

A opção metodológica foi pela pesquisa qualitativa/quantitativa com suporte na pesquisa bibliográfica e documental.

Conforme Triviños (1987), “toda pesquisa pode ser, ao mesmo tempo, quantitativa e qualitativa [...], pois os dados estatísticos devem ser aproveitados para avançar numa interpretação mais ampla [...] estabelecendo a relação entre os fenômenos qualitativos” (TRIVIÑOS, 1987, p. 118). Assim, a mudança qualitativa resulta das mudanças quantitativas que sofrem os fenômenos, já que a qualidade do objeto não é passiva, ao contrário, é coerente, consistente e lógica. Neste sentido, a síntese entre os elementos ou os resultados e dados expressos em números se interpretados e contextualizados, à luz da dinâmica social mais ampla, torna a análise qualitativa, portanto, constituem-se no processo da produção do conhecimento em categorias inseparáveis, embora opostas (GAMBOA, 1995).

A pesquisa bibliográfica subsidiou o estudo em todas as suas fases. Como aportes bibliográficos foram considerados: livros; periódicos; relatórios de pesquisa, teses e dissertações. Segundo Gil (1994), a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto. O estudo exploratório permite, então, a aproximação com o objeto de estudo de modo a defini-lo mais claramente ou reformulá-lo.

No âmbito da literatura, as discussões e trabalhos relacionados à questão da avaliação e da política de formação de professores, são amplos. O tema tem despertado interesse de pesquisadores<sup>40</sup> que construíram uma gama de conhecimentos.

No que se refere à política de formação de professores, em mapeamento no banco de dados da SCIELO, visualizou-se um número expressivo – cerca de 180 – de pesquisas e trabalhos desenvolvidos nos últimos anos (1998 a 2009), cujos focos centrais foram: formação de professores, com 155 artigos, e formação continuada com 12 artigos.

---

<sup>40</sup> Como exemplo citamos os trabalhos de Gatti, (2008); Freitas, (2005); André, (2002); Santos, (1998); Garcia (1998); Brzezinski (2008); Saviani, (2002, 2006); Libâneo e Pimenta (1999); Melo (1999); Kuenzer (1999); Dourado (2007); Aguiar (2009); Cury (2002); Libâneo (2008), Baruffi (2008); Santana e Baruffi (2010).

Vale destacar que a maior quantidade de produção deu-se nos anos 2008 (25 artigos) e 2009 (31 artigos).

Nos documentos – 73 certificados das ações de FC – o objetivo foi a busca de “identificar informações factuais [...] a partir de questões e hipóteses de interesse” (LUDKE e ANDRÉ 1986 *apud* CAULLEY, 1986, p. 38).

Cabe lembrar que inicialmente pretendia-se levantar os temas e conteúdos ofertados aos professores, no período delimitado, a partir do estudo e análise sobre os registros das ações de formação, no entanto, por motivos de troca de gestão e de mudança de prédio da Secretaria, muitos desses registros não se encontravam nos arquivos da instituição, não havendo informações sobre sua devida localização. A dificuldade, portanto, em acessar os documentos em tempo hábil a organização e sistematização das informações necessárias ao desenvolvimento da pesquisa desencadearam a opção pelo levantamento e análise de certificados expedidos pela SEMED, junto a um grupo de professores efetivos da REME.

Como instrumentos essenciais de análise e para se chegar aos objetivos elencados, foram utilizados, também, os resultados, os tópicos e os descritores da Prova Brasil, além de dados do censo escolar do ensino fundamental local, gerados pelo INEP e pela SEMED de Dourados – MS.

Vale salientar, que mesmo diante da mudança de objetivos pretendidos (estudo dos registros das ações de formação) a análise constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos complementando informações, desvelando aspectos novos, pois os documentos puderam ser consultados várias vezes e, ainda, representaram uma fonte “natural” de informação contextualizada, fornecendo informações sobre esse mesmo contexto (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Possibilitou, portanto, “responder as necessidades objetivas da investigação” (CHIZZOTTI, 1991, p. 18), ao reunir uma grande quantidade de informação, que interpretadas, geraram novos dados (TRIVIÑOS, 1987).

Assim, busca-se efetivar a presente investigação que constitui-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo, apresenta-se uma síntese da importância atribuída à educação no desenvolvimento de pessoas produtivas e participativas, mapeando os desafios detectados nessa área, sinalizando para o crescente fascínio voltado à avaliação da educação básica como indutora de melhoria do ensino. Enfatiza-se a configuração da avaliação, no Brasil, como estratégia de gestão da qualidade da Educação Básica.

No segundo capítulo, apresenta-se em especial a Prova Brasil como um dos instrumentos avaliativos da educação básica, cujos objetivos principais são: avaliar a qualidade do ensino, estimular a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira, e possibilitar adequados controles sociais de seus resultados; bem como desvelar a avaliação de rendimento escolar e fatores associados e as perspectivas para a formação de professores.

No terceiro capítulo, procura-se descrever as questões relativas à formação de professores apontadas na literatura nacional e internacional, especialmente a que trata da formação continuada, necessária à compreensão das ideias subjacentes ao estudo em pauta; e apresenta-se os resultados da coleta de dados, explicitando as eventuais relações das ações de formação continuada desenvolvida no município de Dourados – MS, com os temas/tópicos da Prova Brasil. Seguido das considerações finais.

## **CAPITULO I**

### **POLÍTICA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Hoje o tema avaliação se apresenta tanto nas manchetes dos meios de comunicação, como também nos discursos e debates de governos, políticos, educadores, pais. Nesses contextos a avaliação associada principalmente à educação básica, evidencia-se como importante mecanismo propulsor de melhorias da qualidade da educação. Entretanto, esse movimento não é linear, nem novo, é histórico e traz conceitos incorporados, que se originam dos valores, experiências e interesses colocados pela sociedade em transformação. Sofre, pois, influência do arcabouço histórico e da mudança paradigmática que vem afetando a concepção de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, de educação.

Neste estudo, não se pretende realizar uma revisão ampla dos conceitos existentes, mesmo porque este não é propriamente o campo de estudo desta pesquisadora. Porém, sabendo que a avaliação não é uma questão simples tendo em vista o papel que desempenha no julgamento de valor de projetos, programas e sistemas educacionais, bem como estratégia desencadeada como promotora de decisões políticas é que se decidiu abordar, brevemente, seu significado e abrangência.

Sendo assim, neste capítulo, apresentam-se inicialmente conceitos de avaliação que abrange desde a averiguação do aproveitamento escolar, como forma de retirar proveitos, ampliar e propor caminhos para a prática docente, como a compreensão do conceito de avaliação de desempenho da educação básica como instrumento de gestão do Estado e destaca-se a configuração do sistema nacional de avaliação que se vem constituindo no Brasil, a partir da década de 90.

## **1 Avaliação: uso do termo**

A palavra avaliar tem origem do latim e advém da composição *a-valere*, que significa “dar valor a...”. Segundo o Dicionário Aurélio, o termo “avaliar” significa “determinar a valia ou o valor de algo”, e “avaliação” significa “valor determinado pelos avaliadores”.

Em termos mais usuais, a avaliação quer dizer: medir, comparar, analisar a qualidade de uma ação. Enquanto processo sistemático se destina a realizar estudo de aspectos da realidade a fim de identificar, obter e proporcionar, de maneira válida e confiável, dados e informações suficientes e relevantes para apoiar um juízo sobre o mérito e o valor dos diferentes componentes de um programa ou projeto, com o propósito de produzir efeitos e resultados concretos que subsidiem a tomada de decisão de ações (FREITAS e SILVEIRA, 1997). Neste sentido, a avaliação permite uma retroalimentação dos objetivos continuamente.

Avaliar, portanto significa emitir um juízo de valor sobre a realidade que se questiona, com o propósito de sanar os erros cometidos, a fim de melhorá-los ou evitá-los no processo.

Segundo Horta Neto (2010), a avaliação como juízo de valor pode ser expressa por três formas: por critério, por normas, e quanto ao crescimento da aprendizagem. O primeiro se refere à avaliação a partir de níveis de desempenho, níveis de aprendizagem que se espera dos alunos em diferentes fases da sua vida escolar; o segundo diz respeito à norma utilizada para realizar comparação entre indivíduos ou instituições de um mesmo grupo (unidades de análise); a última objetiva analisar a variação do indivíduo em diversas fases.

No caso da avaliação escolar os critérios evidenciam as expectativas de aprendizagem dos alunos em consequência do ensino, assim o contraste entre os critérios (expectativas consideradas essenciais para o desenvolvimento) e os indicadores expressos na produção dos alunos dá margem ao juízo de valor.

Neste sentido, a avaliação “direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação” (LUCKESI, 1998, p. 76).

Assim, pode ser entendida como mecanismo e/ou instrumento utilizado para acompanhar, analisar e julgar a execução de planos e projetos e suas atividades e tarefas. Atualmente, os termos se ampliam para avaliação educacional, de sistemas, em larga escala entendidas como um dos componentes essenciais do processo de planejamento de governos, de escolas, da formação do professor e uma forma técnica que possibilita à gestão, implantação, análise e julgamento da eficácia e eficiência de políticas educacionais.

## 1.2 Avaliação da aprendizagem: conceitos na literatura

Libâneo define a avaliação da aprendizagem como “um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisão em relação às atividades seguintes” (LIBÂNEO, 1992, p. 196).

A concepção de avaliação expressa por Luckesi assemelha-se a exposta anteriormente, concebida como “um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista a tomada de decisão” (LUCKESI, 1996, p. 33). Assim, a avaliação tem força para transformar, justificar e até desacreditar aquilo que avalia. A avaliação implica um “posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso avaliado” (LUCKESI, 1998, p. 76).

Assim, a avaliação age como instrumento de obtenção de dados sobre o desempenho, bem como de comprovação dos resultados esperados, tendo em vista a função de corrigir os erros, possibilitando aprimorar, ampliar e aprofundar os conhecimentos e habilidades cognitivas. Cumpre, pois, a função de diagnóstico e controle, de forma interdependente. Para Libâneo (1992), o diagnóstico tem o sentido de acompanhamento sistemático e processual, por isso deve ocorrer no início, durante e no final de uma atividade. A função de controle seria os meios e a frequência das verificações e de qualificação (comprovação) dos resultados propiciando o diagnóstico das ações efetivadas.

A função de controle, diagnóstico e ação no processo de averiguação do aproveitamento escolar também se apresenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), que trata a avaliação como

Elemento integrador entre a aprendizagem e o ensino; conjunto de ações cujo objetivo é o ajuste e a orientação da intervenção pedagógica [...]; conjunto de ações que busca obter informações sobre o que foi aprendido e como; elemento de reflexão contínua [...] da prática do professor; instrumento da tomada de consciência dos avanços, dificuldades e possibilidades; [...] ação contínua. (BRASIL, 1998, p. 83 )

Nesta abordagem, a ênfase recai sobre o propósito de acompanhar o processo de desenvolvimento dos alunos, utilizando-se de técnicas que possibilitem o acompanhamento sistemático e contínuo da aprendizagem.

### 1.3 Avaliação educacional: conceito e constituição

Na metade da década de 1980, o conceito de avaliação sofre uma mudança relativa, pois, além de mecanismo de análise de resultados dos alunos, passa a ser concebida como um importante instrumento para a análise do desempenho das instituições e dos sistemas educacionais, ultrapassando a ideia de medida quantitativa dos resultados escolares dos alunos. Assim, busca ser uma fornecedora de informações que permita diferentes tomadas de decisões no contexto das políticas educacionais.

Os termos mais utilizados para se referir ao modelo de avaliação voltada a medir o desempenho, são “avaliação educacional”, “avaliação oficial”, “avaliação em larga escala”, “avaliação externa”, “avaliação de sistemas”. Vê-se que o termo sofre um processo de adjetivação, embora em termos de conceituação, geralmente, seja concebido como mecanismo instituído pelo poder público em contexto nacional e estadual; também como um sistema de informações, que objetiva fornecer diagnósticos que subsidiem a implementação ou manutenção de políticas educacionais; e ainda como ferramenta que provém um contínuo monitoramento do sistema educacional com vistas a detectar efeitos positivos ou negativos de políticas adotadas.

Neste âmbito, a avaliação perde seu caráter relacional estudante/professor visando à orientação da aprendizagem, e passa a concentrar-se, sobremaneira, no desempenho institucional e nos sistemas com o impulso à valorização da quantificação/mensuração para a verificação do trabalho escolar e de comprovação final de seus resultados.

Observa-se que cada uma das avaliações de desempenho dos alunos desenvolvida satisfaz a uma forma de expressar o juízo de valor.

É clara a diferença entre as avaliações de sistemas, um instrumento do Estado, e a avaliação da aprendizagem que o professor, no exercício de sua profissão, usa como uma de suas estratégias de ensino. Percebe-se, no entanto, uma estreita relação entre as duas abordagens no que compete à detecção dos efeitos para a tomada de decisão. Porém, a avaliação sistêmica amplia-se por tratar-se de diagnosticar os resultados do sistema para a tomada de decisões de ações políticas.

Ao explorar o tema, Sousa (1998) expõe que em contraposição à orientação de caráter racional/comportamental da avaliação educacional, outros aspectos avaliativos, além das aprendizagens predeterminadas, foram sendo discutidos por autores internacionais e que, de certa forma, causaram impacto na educação brasileira, tais como: a avaliação somativa e formativa; a concepção de avaliação enquanto a emissão de juízos de valor por diferentes

atores; a avaliação iluminativa baseada no paradigma socioantropológico, com o foco muito mais na descrição e interpretação de um processo educativo do que na medida e previsão de comportamentos; a classificação política dos estudos avaliativos o qual aponta que dependendo dos valores, objetivos, procedimentos utilizados por um avaliador, a avaliação poderia ser burocrática, autocrática ou democrática; entre outras.

Em suma, o conceito de avaliação é utilizado pela amplitude, perspectivas e terminologias que se definem a partir do objeto a ser estudado, bem como das influências advindas dos valores, das visões de mundo e da percepção que os avaliadores possuem da realidade e das interferências dos governos.

Neste sentido, Sousa afirma que

[...] a avaliação é uma atividade socialmente determinada. A definição de por que, o que e como avaliar pressupõe uma concepção do Homem que se quer formar e das funções atribuídas à escola em determinada sociedade. [...] são os determinantes sociais que definem a função que a escola vai ter; e a avaliação, enquanto prática educativa explícita e acaba legitimando esta função (SOUSA, 1998, p. 165).

A autora vem esclarecer, ainda, que a avaliação, a partir da década de 1990, passa a ser vista como instrumento que permite não só analisar o rendimento escolar, mas também, compreender os processos de construção de desigualdade social, haja vista a busca de alternativas para sua superação. Preconiza-se, então que ela deveria ser

[...] útil, factível, ética e exata. Útil no sentido de possibilitar àqueles envolvidos em uma ação educativa o julgamento do que vai bem e do que não vai bem com um dado processo ou resultado. Factível, isto é, sem perder o rigor, garantir a utilização de procedimentos compatíveis com a situação e as condições. Ética, no sentido de comprometer-se com os direitos dos participantes e com a honradez dos resultados. Exata, garantindo o rigor na aplicação dos procedimentos e no julgamento dos resultados. Esta reorientação da avaliação educacional encontra suporte nas tendências e estudos da área de ciências humanas que se realizam hoje e que procuram compreender as macroestruturas determinantes de uma realidade em conjugação com o desempenho dos atores sociais que a constroem (SOUSA, 1998, p. 167).

A implantação de programas de avaliação hoje se coloca, portanto, como mecanismo de identificação da qualidade do ensino e da equidade; da busca por elementos que subsidiem o planejador a elaborar políticas e como mecanismo orientador para a superação das defasagens e dificuldades detectadas. Sendo assim, para Sousa (1998), esses programas deveriam desenvolver um trabalho conjunto com o professorado. Nas palavras da autora, uma reflexão conjunta permitiria

[...] fazê-los *compreender e se* conscientizar das representações que eles próprios têm sobre suas práticas avaliativas. A análise destas representações, isto é, de como o professor constrói o seu saber-avaliar a partir de suas experiências e formas de pensamento transmitidas pela educação, possibilita-nos não só entender a prática avaliativa, que é vivenciada no cotidiano escolar, mas encontrar caminhos para a construção de uma teoria de avaliação que contemple os desafios e questionamentos desta década (SOUSA, 1998, p. 169, grifo da autora).

No entanto, o modelo de avaliação que se vem construindo mostra-se insuficiente perante os problemas concretos da escola e da prática pedagógica do professor, pois se sustenta na racionalidade cognitivo-instrumental, na generalização dos fatos baseada na produtividade e competitividade, fortemente marcadas pelo interesse de mercado exposto aos processos regulatórios que vêm das políticas de Estado.

Cunha (2005), numa provocação interessante, afirma que, nesse contexto, a comunidade docente, submetida aos processos avaliativos, “começa a redimensionar, por força das circunstâncias, o sentido da sua profissionalidade<sup>22</sup> [...] mesmo existindo manifestações de resistência [...] tais forças não têm sido capazes de deter as políticas avaliativas, sendo tragadas pelo discurso e pela ordem dominante” (CUNHA, 2005, p. 61).

O redimensionamento da profissionalidade tem origem, portanto, nas reformas educacionais empreendidas nas duas últimas décadas e com a indução de exames nacionais e internacionais da aprendizagem dos alunos, instalando-se a ideia de que o desempenho dos professores é igual ao sucesso escolar. Esse pensamento implica no discurso de que o professor é o único elemento/fator para a aprendizagem dos alunos e, em consequência, responsável pelos resultados educacionais insatisfatórios.

É patente a introdução e internalização desse pensamento quando se verifica a grande quantidade de projetos e programas de formação continuada, pré-estabelecidos, tomados como referência de padrões de qualidade da educação básica, desenvolvidos pelos sistemas educacionais, e também a procura, por parte dos professores, dessas formações com o objetivo de auxiliá-los na melhoria de seu desempenho e dos alunos. Isso fica explícito na quantidade de carga horária e na diversidade de temas desenvolvidos por meio das ações de formação no âmbito das Redes de Ensino, especialmente, a REME de Dourados – MS, foco deste estudo.

Por outro lado, Dias Sobrinho (2008) ressalta que a avaliação não deveria ser restrita neste sentido, e sim articular-se em um processo global levando em consideração os diversos aspectos da educação como

---

<sup>22</sup> Entende-se profissionalidade como o processo de construção da identidade e da autonomia do professor.

[...] os sentidos e valores da cognição, da autonomia moral, da vida social e pública e do conhecimento, que desenvolve a sociedade e eleva o espírito humano [...] Então, não pode restringir-se a meros instrumentos estáticos, a só explicações do passado, nem há de ser simples controle e medida do já-feito. É processo dinâmico de comunicação, em que avaliadores e avaliados se constituem mutuamente. Assim, deve ser um patrimônio público a ser apropriado e exercido como instrumento de consolidação da educação como bem público; uma prática participativa e um empreendimento ético a serviço do fortalecimento da responsabilidade social da educação, entendida principalmente como o cumprimento científica e socialmente relevante dos processos de produção de conhecimentos e de formação de sujeitos com autonomia epistêmica, moral, social e política (DIAS SOBRINHO, 2008, p.93).

Como decorrência dessa compreensão, quer a avaliação seja da aprendizagem ou de sistemas de educação, é fundamental que ela seja educativa com o propósito de possibilitar a produção de sentidos sobre os fenômenos educativos. Assim, a avaliação deveria propiciar a reflexão sobre “os valores do cumprimento do mandato social da educação que os atores, os segmentos institucionais, as instituições e o próprio sistema, conforme os casos estão desempenhando” (DIAS SOBRINHO, 2008, p. 198). Neste sentido, a avaliação não deve se reduzir a testes objetivos ou a instrumentos meramente objetivistas e sim deve ser compreendida como instrumento de emancipação dos sujeitos.

#### **1.4 A avaliação como instrumento de gestão da educação básica**

Como se viu a avaliação faz parte de um processo de reflexão do cotidiano sobre toda e qualquer atividade humana. Na educação, é tomada como instrumento de apoio à gestão, seja em sala de aula, no processo ensino aprendizagem, ou; como prática sistemática de gestão sobre a qualidade e eficiência dos sistemas educacionais. A política de avaliação educacional adotada no Brasil, no início da década de 1990, integra o processo de reconfiguração da Educação Básica discutida em nível internacional. Essa política articula-se diretamente à proposta de reforma de formação (inicial e continuada) de professores, tendo em vista as mudanças advindas do mundo do trabalho, da cultura, das relações sociais, das novas tecnologias.

As inúmeras avaliações internacionais e nacionais da educação desenvolvidas nos países da América Latina e Caribe, incluindo o Brasil, indicam que o baixo rendimento escolar persiste, demonstrando a extensão e complexidade do problema o que demanda reflexão sobre as alternativas e os esforços necessários a resolução dos problemas detectados.

Estudos como os de Freitas (2005, 2007) demonstram que os problemas de interesse comum aos Estados Nacionais foram sendo cada vez mais discutidos em conjunto, nos

últimos anos, conduzindo a formulação de propostas comuns de ação política, através de relatórios que indicam princípios, diretrizes, bem como avaliações tomadas como referências fundamentais para a ação dos governos no que compete à elaboração de políticas educacionais nos países participantes e signatários de declarações, acordos e eventos internacionais.

De acordo com Fini (1999), a crise educacional que se agravou no final da década de 1970 e na década de 80, principalmente nos países periféricos, em decorrência de inúmeros fatores sociais, como a estagnação e a decadência econômica agravada pela dívida, o rápido crescimento populacional e o aumento das diferenças econômicas, acarretou às nações uma queda de investimentos na educação. Essa situação resultou no aumento dos índices de evasão e repetência escolar e na queda do padrão de rendimento escolar dos alunos, e, ainda, na conflitante constatação de que os professores não estavam preparados para responder às demandas decorrentes das transformações globais nas estruturas produtivas e do desenvolvimento tecnológico.

O angustiante reconhecimento de que a baixa qualidade do ensino fundamental repercutia em todo o sistema educacional, dificultando o avanço dos alunos em seus estudos, demonstrava que a problemática não se encontrava mais no acesso, mas em assegurar a todos a permanência e sucesso na escola. Neste sentido, a partir da década de 1990, instalou-se uma busca generalizada na consolidação de uma escola de qualidade que garantisse ao aluno a apropriação dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias para viver no mundo atual.

Essas preocupações foram melhores estruturadas na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien/Tailândia, e na Cúpula Mundial da Criança, realizadas em 1990. Ambas são consideradas marcos que geraram compromissos<sup>23</sup> por parte dos países signatários, os quais cabem buscar medidas de atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, universalizando a educação básica e ampliando as oportunidades.

Em 1993, realiza-se a conferência de Nova Delhi com vistas a avaliar os progressos alcançados pelos países envolvidos e as dificuldades demandadas. Reiterada pelos nove<sup>24</sup> países em desenvolvimento e mais populosos, reafirma o compromisso de buscar atingir as metas definidas pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos (Declaração de

---

<sup>23</sup> São dez os acordos firmados na “Declaração Mundial de Educação para Todos”, sendo: 1 - satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem; 2 - expandir o enfoque; 3 - universalizar o acesso à educação e promover a equidade; 4 - concentrar a atenção na aprendizagem; 5 - ampliar os meios e o raio da Educação Básica; 6 - propiciar um ambiente adequado à aprendizagem; 7 – fortalecer alianças e parcerias; 8 – desenvolver uma política contextualizada de apoio; 9 – mobilizar recursos; 10 – fortalecer a solidariedade internacional.

<sup>24</sup> Indonésia, China, Bangladesh, Brasil, Egito, México, Nigéria, Paquistão e Índia.

Jomtien). As recomendações oriundas da Conferencia de Nova Delhi estabeleceu parâmetros para a organização e implementação de políticas educacionais na América Latina sugerindo a adoção de medidas estratégicas para promover uma educação de qualidade. O documento oriundo desse evento reconhece os progressos alcançados pelos sistemas educacionais dos países em desenvolvimento no que tange ao acesso. Porém, alerta para os esforços que deveriam ser empreendidos com vista a uma educação de qualidade, indicando a necessidade de se desenvolver “enfoques criativos” para sua implementação. Considera-se a avaliação como uma das iniciativas capaz de obter informações sobre os problemas e dificuldades nos diferentes níveis dos sistemas de ensino, nos respectivos países. Previa-se, ainda, a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social dos professores, situados como elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos.

Desse modo, cresce a busca por indicadores que informam sobre a eficiência dos sistemas e seu grau de efetividade social.

Freitas (2005) aponta que a avaliação sempre foi objeto de recomendações internacionais, sendo vista como importante ferramenta “para que os mais diversos países pudessem obter informações precisas sobre os problemas educacionais e governar a educação básica em seu território” (FREITAS, 2005, p. 85). A carência de tais informações é posta como entrave ao planejamento de longo prazo nos países em desenvolvimento.

Nas palavras da autora:

A crítica aos resultados do sistema educacional, juntamente com um discurso sobre uma política para educação dos pobres, ensejou a ênfase nos temas da qualidade e das oportunidades do ensino. Sob esses argumentos, os *diagnósticos* ganharam destaque e os agentes estatais se empenharam em ressaltar a necessidade do governo central contar com indicadores confiáveis a respeito da realidade educacional existente no país. (FREITAS, 2007, p. 507) (grifo da autora).

É nesse contexto que deve ser compreendida a avaliação dos sistemas de ensino, pois ela é enunciada como instrumento para se obter informações precisas sobre os problemas educacionais e como condição necessária ao planejamento educacional, a ser realizada pelos governos. Essa concepção incide na tentativa de se encontrar caminho para a solução de problemas educacionais detectados, em especial o baixo rendimento dos estudantes em leitura, escrita e matemática.

Neste âmbito, a exigência de um novo perfil de professores com mais flexibilidade e polivalência, sendo mais dinâmicos e adaptáveis, é tomada como pilar a fim de atender às

demandas oriundas das rápidas mudanças no mundo do trabalho e das novas tecnologias, junto ao discurso da educação como direito social inalienável.

Esse pensamento articula-se, sobremaneira, com a redefinição do papel do Estado na regulamentação da educação, principalmente a partir da década de 1990. Segundo Sousa (2002), com a perda do dinamismo das principais economias ocidentais, e com o enfraquecimento do Welfare State<sup>25</sup>, consolida-se o pensamento neoliberal em defesa de um Estado Mínimo, isto é, da não intervenção do Estado<sup>26</sup> nas questões econômicas cujo objetivo é a atuação livre dos recursos de mercado.

A esse respeito, destaca que no Brasil em especial nas políticas de governo, estruturam-se “novos modos de organização e oferta de serviços sociais e, conseqüentemente educacionais” (SOUSA, 2002, p. 25). A implantação de sistemas de avaliação é exemplo, pois apresenta-se como um novo parâmetro de escolha dos serviços educacionais e como instrumento potencializador de transformação do Estado no que se refere à gestão da educação pública, o qual tem assumido como funções prioritárias o controle e a regulação dos sistemas sociais. A educação, de direito social e subjetivo de todos, evidencia-se, cada vez mais, como um serviço a ser prestado e adquirido no mercado.

Para esclarecer, segundo Barroso, citado por Dourado (2007), o conceito de regulação pode ser usado para descrever dois fenômenos distintos, embora interdependentes, sendo: “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” (DOURADO, 2007, p. 922).

Supõe-se assim, que a regulação se implementa num amplo processo de ação e reinterpretção de regras, diretrizes e políticas.

Nesta linha, Freitas (2005) nomeia regulação como

a intervenção do Estado – contextualizada, dinâmica, histórica e contraditória – com vistas a reger e controlar setores da vida social [...] por meio de diretrizes, políticas, estratégias, instrumentos, mecanismos, medidas e ações de gestão que são selecionados, prescritos, empregados e administrados segundo o projeto da sociedade e cidadania a que o Estado efetivamente dá sustentação, sempre em confronto com demandas e projetos alternativos e recorrendo a saídas estratégicas (FREITAS, 2005, p. 5).

<sup>25</sup> Ver PEREIRA P. A. P. Concepções e propostas de política social: tendências e perspectivas.

In: \_\_\_\_\_ Política Social: temas & questões. São Paulo: Cortez, 2008. p. 163 - 202.

<sup>26</sup> Na tese neoliberal, defende-se que o desenvolvimento sustentado da economia só pode ser alcançado com a intervenção mínima do Estado, uma vez que a tentativa deste de regulamentar os desequilíbrios sociais é considerada um dos maiores empecilhos para o desenvolvimento, constituindo uma ameaça aos interesses e liberdades individuais e, ainda, como fator de inibição à livre iniciativa e à concorrência privada. Nesta perspectiva, defende-se o livre mercado como forma de diminuir a distorção das relações entre indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade (HÖFLING, 2001).

Tendo em vista a concepção de regulação como controle, ocorrem, no âmbito das políticas educacionais, modificações de ordem jurídico-institucional por meio da busca de organicidade das políticas, sobretudo, no âmbito do governo federal e de alguns governos estaduais quando em consonância com a reforma do Estado e a busca de sua “modernização”, se implementam novos modelos de gestão (BARROSO, 2005).

O norte político-ideológico desses modelos fundamenta-se na lógica da eficiência, da produtividade e da racionalidade inerentes à lógica capitalista, com destaque para o importante papel desempenhado pelos organismos internacionais na formulação de políticas educacionais (DOURADO, 2007).

Conforme Barroso (2005), essas medidas políticas e administrativas vão, em geral,

no sentido de alterar os modos de regulação dos poderes públicos no sistema escolar (muitas vezes com recurso a dispositivos de mercado), ou de substituir esses poderes públicos por entidades privadas, em muitos dos domínios que constituíam, até aí, um campo privilegiado da intervenção do Estado. Estas medidas tanto podem obedecer (e serem justificadas), de um ponto de vista mais técnico, em função de critérios de modernização, desburocratização e combate à “ineficiência” do Estado [...], como serem justificadas por imperativos de natureza política, de acordo com projectos neoliberais e neoconservadores, com o fim de “libertar a sociedade civil” do controlo do Estado (privatização), ou mesmo de natureza filosófica e cultural (promover a participação comunitária, adaptar ao local) e de natureza pedagógica (centrar o ensino nos alunos e suas características específicas) (BARROSO, 2005, p. 726).

Por outro lado, Souza e Oliveira apontam que esses novos modos de organização e oferta de serviços se enquadram no que chamam de “quase mercado”, diferindo do mercado concorrencial típico, havendo um quadro aproximativo, em que alguns valores de mercado são empregados como a introdução de “concepções de gestão privada nas instituições públicas sem alterar a propriedade das mesmas”. A alternativa de gestão refere-se à criação de um “[...] controle externo indutor de melhorias sem, no entanto, privatizá-los, ao mesmo tempo em que propiciam maior participação da comunidade na formação de seu perfil [...]” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003, p. 876), pois o contato com os resultados das avaliações educacionais, pela comunidade, instiga o aperfeiçoamento do ensino.

Completando, ressaltam que, dentro desta lógica, as políticas de avaliação têm se evidenciado como uma das medidas com maior potencial de “quase mercado” (SOUZA e OLIVEIRA, 2003), sob a suposição de impulsionar melhoria na educação.

Desta forma, a política de avaliação, tomada como meio de regulação da educação nacional, vem na contramão do discurso em que se coloca a maior autonomia da escola e o

papel ativo do professor na criação de soluções originais como alternativas a uma maior democratização da educação.

E ainda, deixa um ponto de interrogação sobre o papel do Estado como instituição de controle e regulação, visto o limite entre aquilo que se pensa e aquilo que realmente ocorre nas outras instâncias. As interpretações sobre os exames, por exemplo, são diversas e divergentes, perpassando secretarias estaduais e municipais de educação, cada qual com seus conceitos, seus pressupostos, suas fragilidades.

## **2. A configuração do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica no Brasil**

Estudos como os de Azevedo (2000), Freitas (2007), Sousa (2007) e Coelho (2008) demonstram que a preocupação do Estado brasileiro com a avaliação educacional remonta a 1930. Primeiramente, o interesse do Estado centrava-se na perspectiva da avaliação do indivíduo e grupos de indivíduos cuja ênfase recaía nos testes e medidas educacionais e características dos alunos, enfatizando-se a importância de mensuração do comportamento humano.

Nesta direção, Sousa (2007), ao se referir às pesquisas na área neste período, enfatiza que

A busca de quantificação, de neutralidade e de objetividade da avaliação são ênfases presentes nas pesquisas da área, não se observando a emergência de proposições que se contraponham à avaliação com o sentido de verificação do desempenho escolar até os anos sessenta (SOUSA, 2007, p. 272).

Nas palavras de Freitas (2007), “o período 1956-1964 registraria um deslocamento do enfoque da pesquisa centrada nos indivíduos para a própria educação escolar, sendo esta examinada em termos de sua ‘funcionalidade’ na sociedade, com vistas a subsidiar a ordenação da educação básica para o conjunto da federação” (FREITAS, 2007, p. 36).

Visando a preocupação com o planejamento da educação, entendido como ferramenta privilegiada para alcançar a eficiência do sistema educacional, evidencia-se a avaliação por objetivos, expressa por Tyler (1949, *apud*, Sousa, 2007) “como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo atingidos pelo programa de ensino” (SOUSA, 2007, p. 273). A avaliação neste âmbito tem por finalidade propiciar a verificação, a conferência quanto ao desempenho dos alunos ante aos objetivos desejados.

Ao fazer uma descrição da trajetória histórica da avaliação no Brasil, Sousa (1998) ressalta que avaliar nesses parâmetros

[...] consistia em comparar os resultados dos alunos com aqueles propostos em determinado plano. Para realizar uma boa avaliação, era preciso definir, em primeiro lugar, os objetivos em termos comportamentais e determinar, além disso, em que situação seria possível observá-los. Só poderia ser avaliado o que fosse observável, ou através de provas ou por meio de algum outro tipo de instrumento de medida. Preconizava TYLER que, como a avaliação envolve a obtenção de evidência sobre mudanças de comportamento nos estudantes, somente evidências válidas sobre comportamentos desejados - os objetivos educacionais - forneceriam possibilidade de uma avaliação apropriada (SOUSA, 1998, p. 162).

A avaliação nesse prisma baseia-se, portanto, numa concepção tecnicista em que se tem presente a preocupação com a análise da educação como investimento para qualificar a força de trabalho e responder às demandas do mercado. Assim, até final de 1970 predominou, no Brasil, a avaliação que buscava a eficiência centrada na mensuração por meio de testes cuja finalidade seria medir as habilidades e aptidões dos alunos e para uma concepção voltada para a dimensão tecnológica.

Nos anos 1980, no âmbito do debate de redemocratização da educação brasileira, surge a proposta para a instituição de um **sistema de avaliação**, quando dois aspectos ganham relevância, conforme Pestana:

O primeiro relacionava-se com o acesso à escola. Reconhecia-se que o País tinha feito um grande esforço de construção de escolas e tinha, realmente, ampliado bastante o número de pessoas que ingressavam no sistema de ensino. Os resultados gerados, porém, não eram [...] os desejados [...]. A qualidade do ensino era a segunda questão crítica do debate sobre a democratização do País e de sua Educação. Isso era o que um sistema de avaliação, paralelamente a outros problemas, deveria tentar examinar. Ficou claro, então, que um sistema nacional de avaliação poderia trazer informações úteis sobre: o que estava sendo gerado no setor educacional, como, onde, quando e quem era responsável pelo produto obtido. Foi dessa forma que surgiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), como uma atribuição do Ministério da Educação e do Desporto, com o objetivo de coletar informações sobre a qualidade dos resultados educacionais, sobre como, quando e quem tem acesso ao ensino de qualidade (PESTANA, 2003, p. 66).

Acompanhando a tendência mundial, o Brasil, através do INEP/MEC, instituiu o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) que inclui dois processos distintos de avaliação: o SAEB e a Prova Brasil.

Vale lembrar que outros sistemas municipais e estaduais de educação criaram seus próprios meios de avaliação, adaptados às peculiaridades regionais. Citam-se como exemplos: Sistema de Avaliação da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul (SAEMS);

Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE); Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE); Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

A implantação de um sistema de avaliação se configura, no Brasil, como justificativa diante da baixa produtividade, como também da evasão e dos altos índices de retenção especialmente nas primeiras séries do Ensino Fundamental, verificados nas últimas décadas, e como implementação das orientações oriundas dos documentos internacionais.

Assim, pôs-se a necessidade de uma ferramenta que auxiliasse a construção de um acervo de dados e informações consistentes relacionados aos problemas dos sistemas de ensino, consideradas fundamentais para o processo de tomada de decisões frente aos problemas detectados.

A sistemática criada pelo MEC, denominada SAEB, adota como um dos indicadores da avaliação o desempenho em provas de uma amostra de alunos do ensino fundamental e médio de todas as unidades federadas. O objetivo principal seria avaliar e monitorar a qualidade da educação básica, fornecendo aos estados brasileiros informações não só sobre o desempenho dos alunos como também acerca de fatores associados a este desempenho, com a finalidade de reorientar políticas públicas voltadas para a educação (LOCATELLI, 2002).

Em se tratando de avaliação enquanto juízo de valor, o SAEB, de acordo com Horta Neto (2010), “é um misto de avaliação normativa, já que primeiro compara os indivíduos entre si, e avaliação criterial, já que procura descrever para cada ponto da escala de proficiência as habilidades demonstradas pelos alunos a partir de suas respostas aos itens da prova” (HORTA NETO, 2010, p. 91).

Por outro lado, a Prova Brasil amplia os dados, gerando informações sobre a qualidade do ensino ministrado nas escolas, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de ações pedagógicas e administrativas direcionadas à correção de distorções, superação de desafios e melhoria do ensino. Acontece a cada dois anos, de forma censitária, e propõe a promoção do desenvolvimento de uma “cultura avaliativa” que estimule a melhoria de padrões de qualidade e equidade da educação brasileira, bem como do controle social de seus resultados. Informa a média geral e o percentual de estudantes por nível de aprendizagem de cada escola de ensino fundamental.

Desta forma, o SAEB e a Prova Brasil se consolidam com o objetivo principal de contribuir com a melhoria da qualidade da educação no país e para a universalização do acesso à escola, e ainda como possibilidade de oferecer subsídios efetivos para formulação, reformulação e monitoramento das políticas públicas de educação.

Em trabalho que avalia os resultados do SAEB/95, Maria Helena G. de Castro, então presidente do INEP, afirma que o objetivo da avaliação educacional, naquele momento, era associar-se com os novos processos de reforma no campo educacional, visando à formação do cidadão do novo milênio, capaz de viver e atuar de forma crítica e responsável na construção de uma sociedade mais justa, com capacidade de resolver problemas, selecionar e processar informações. Sendo assim, a implantação de um sistema de informações quantitativas e qualitativas contribuiria na elaboração e organização de ações dos governos das diferentes instâncias e, ainda, revelar tendências que marcam as mudanças atuais (CASTRO, 1998).

A esse respeito, Pestana afirma que além do sistema dotar informações para a tomada de decisões, contribui sistematicamente na geração e organização das informações sobre “a qualidade da educação; a equidade (como a qualidade está sendo alcançada no espaço brasileiro) e a eficiência (há ou não maneiras melhores de se obter qualidade na educação) da educação nacional, de forma a permitir o monitoramento das políticas educacionais brasileiras” (PESTANA, 2003, p. 67).

É com este propósito que o Ministério da Educação (MEC) começa a dar forma aos mecanismos de controle e responsabilização pela avaliação, numa perspectiva em que o discurso modernista passou a substituir as iniciativas emancipatórias. As palavras-chave passam a ser competência, eficiência e eficácia, tomando os resultados finais das avaliações de desempenho de alunos (CUNHA, 2002).

O estímulo à assunção de responsabilidade e à visibilidade que devem ter os sistemas de ensino na informação dos diversos atores, em nível individual, institucional, governamental e no conjunto da sociedade, passa a ter importância crucial.

Sobre esta questão, Oliveira e Sousa apontam que

[...] a questão central nesta proposta não é a de buscar subsídios para intervenções mais precisas e consistentes do poder público, ou seja, uma análise das informações coletadas para definição e implementação de políticas para a educação básica, mas sim difundir, nos sistemas escolares, uma dada concepção de avaliação, que tem como finalidade a instalação de mecanismos que estimulem a competição entre as escolas, responsabilizando-as, em última instância, pelo sucesso ou fracasso escolar (OLIVEIRA e SOUSA, 2003, p. 881).

Corroborando essa compreensão, Coelho (2008) afirma que o discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no centro do qual está o desempenho das escolas e dos professores, por um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos, tais como os diagnosticados pelo SAEB. Ressalta-se, assim, o rendimento como dimensão de qualidade a ser requerida pela formação profissional e por

mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos estimulados e implementados na Prova Brasil, por exemplo.

A avaliação pautada sob os parâmetros dos resultados, da classificação e do mérito, tende a infundir e a agravar a competição e o individualismo entre as instituições de ensino reproduzidas na forma de gestão e no currículo. Estabelece-se uma aparente qualidade dada por meio da competição (SOUSA, 2003). Segundo a autora, “as políticas educacionais ao contemplarem em sua formulação e realização a comparação, a classificação e a seleção incorporam, conseqüentemente, como inerente aos seus resultados a exclusão, o que é incompatível com o direito de todos à educação” (SOUSA, 2003, p. 188).

Da mesma forma, Saviani assinala que a

avaliação externa transformou-se em motor das reformas educacionais. As metas são quantificadas, muito mais em função da diminuição dos custos do ensino do que de uma sólida preparação escolar dos alunos. Força-se a melhoria dos índices educacionais sem ampliação das verbas para o que é realmente prioritário. As escolas devem mostrar produtividade com base em resultados possíveis de serem falseados. Alunos são aprovados sem critérios claros de níveis de escolarização. Os números aparecem positivamente nas estatísticas, mas os aprovados não sabem ler e escrever. Estamos, efetivamente, frente a uma pedagogia de resultados: põem-se as metas, e as escolas que se virem para atingi-las (2008, p. 175).

No contexto de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) – o termo avaliação tornou-se eixo importante dentro da proposta de melhoria da qualidade da educação, cabendo à União, em “regime de colaboração”<sup>27</sup> com os outros níveis e sistemas da federação:

[...] V – coletar, analisar e disseminar informação sobre educação;  
VI – assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior [...] objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino. [...]

Nota-se que a regulamentação fica sob a responsabilidade da União, reduzindo-se aos entes federados (estados e municípios) os procedimentos quanto à execução dos processos avaliativos em seus sistemas, tomando os resultados como referência para validação de qualquer iniciativa educacional. Os argumentos referem-se ao entendimento de que a avaliação é um instrumento de gestão do Estado, oportunizando a este compreender e intervir na realidade educacional; possibilitar, a partir do controle de resultados, estabelecer

---

<sup>27</sup> O regime de colaboração recíproca entre os entes federados não foi regulamentado conforme previsto no § único do artigo 23 da Constituição Federal de 1988, mantendo-se a indução de políticas, por meio de financiamento de programas e ações priorizadas pela esfera federal.

parâmetros para comparação e classificação de desempenhos; e controle público do desempenho do sistema escolar.

À União, através do MEC, compete então a formulação de diretrizes para o sistema educacional, entre elas as voltadas à avaliação de sistemas. O discurso funda-se na questão da atribuição supletiva da União, pois o conhecimento da realidade possibilitaria o cumprimento e a efetivação da função com mais eficácia, no sentido de redução das desigualdades (PESTANA, 1998).

Vale lembrar que o Brasil sendo um país federativo, o compartilhamento do poder e a autonomia relativa dos entes federados seriam expressos em competências próprias de suas iniciativas. Assim, supõe-se a não centralização do poder, o que significaria a existência de “um certo grau de unidade e sem amordaçar a diversidade” (CURY, 2002, p. 171).

Considerando que ao se propor a avaliação educacional, centrada em desempenho/resultados, introduz-se, certo limite para a autonomia do poder local que passa a colocar em ação políticas fecundadas no nível do poder central, o que difere da perspectiva democrático-participativa, cujos processos os escalões locais participariam da concepção das políticas.

Dessas considerações no campo da gestão da educação básica observa-se que na década de 1990, o Brasil, viveu um quadro de reformulação política e econômica em geral e, conseqüentemente, de ajuste das políticas educacionais à reformulação em curso. Destaca-se aí a redução do papel do Estado, por um lado; e por outro o seu papel controlador e regulador dos sistemas educacionais.

Em meio a vários argumentos a favor e contra o modo de regulação da educação, por meio da avaliação educacional, tem se produzido, também, uma gama de estudos de fatores associados ao desempenho escolar.

O estímulo sobre as análises dos dados das avaliações da educação básica, engendradas pelo Estado brasileiro, em especial os da Prova Brasil, tem como perspectiva contribuir para as decisões políticas em busca da melhoria da qualidade do ensino básico.

Algumas análises sobre os fatores escolares demonstram que, entre outros<sup>28</sup>, a formação, valorização de professores e melhoria das condições de trabalho são fatores que influenciam, sobremaneira, o aprendizado dos alunos. Essas evidências servem como base de estímulo para decisões e ações políticas, nos sistemas.

---

<sup>28</sup> Como exemplo cita-se: práticas pedagógicas e ambiente de aprendizagem, recursos escolares e gestão.

## **CAPÍTULO II**

### **PROVA BRASIL: CONDICIONANTES E EXPECTATIVAS PARA A MELHORIA DO ENSINO**

A partir de 2005, além do exame por amostragem – SAEB, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica conta também com a Prova Brasil (PB), cuja finalidade é avaliar o desempenho em Língua Portuguesa (foco na leitura) e Matemática (foco na resolução de problemas) em cada unidade escolar.

A PB utiliza os mesmos procedimentos do SAEB, porém a avaliação é censitária para alunos de 4ª e 8ª séries (5º e 9º anos) do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais, de área urbana, em escolas que tenham no mínimo 20 alunos matriculados<sup>29</sup> na série avaliada. Assim, a cada dois anos, a prova oferece resultados por escola, município, unidade da Federação e país.

A PB tem como objetivos principais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares (BRASIL, 2005).

---

<sup>29</sup> Na edição de 2005, a Prova Brasil focalizou as escolas que matricularam pelo menos 30 alunos nas séries avaliadas.

Além do exame, é aplicado aos alunos um questionário<sup>30</sup> que visa colher informações a respeito da sua vida escolar, do nível socioeconômico, capital social e cultural. Também, professores de Língua Portuguesa e Matemática das turmas avaliadas e os diretores das escolas são convidados a responder questionários que propiciam conhecer a formação profissional, o nível socioeconômico, as práticas pedagógicas, as formas de gestão e os estilos de liderança. No ínterim, são levantadas as questões relativas à infraestrutura das escolas, dados sobre os recursos pedagógicos e humanos disponíveis.

Esses dados, conforme poderá ser visto no próximo item, são utilizados como referência para análise do “efeito-escola”, juntamente com dados de desempenho dos alunos. Por “efeito-escola” (BRASIL, 2006) entende-se o quanto um dado estabelecimento de ensino, pelas suas políticas e práticas internas, impactou na vida e no aprendizado do aluno. Enfatiza-se a ideia de análise sobre os resultados de cada escola, identificando também os fatores associados que podem ter influenciado no desempenho dos alunos.

## **1 Prova Brasil: instrumento indutor de políticas educacionais**

Segundo o atual diretor de estatísticas do INEP, para a melhoria da educação brasileira é prioritário e fundamental

[...] A estatística educacional [...] considerada [...] instrumento valioso para conhecimento das características e dos atributos dos diferentes atores educacionais (escolas, alunos, professores, investimento em educação, etc), como também dos relacionamentos entre eles [...]. É a partir das estatísticas, traduzidas por indicadores, modelos explicativos, modelos preditivos e, até mesmo, por estatísticas descritivas mais simples, mas, não menos importantes, que os gestores podem construir políticas públicas fundamentadas em diagnóstico. (INEP, Imprensa, 2010)

Nesta mesma direção, o atual presidente do INEP, Joaquim Soares Neto, afirma que a utilização de instrumentos permanentes de monitoramento e avaliação possibilita, também, “ao cidadão comum, ao pesquisador, à imprensa, ao legislativo e aos órgãos de controle terem ferramentas para acompanhar a ação do poder público, condição necessária para consolidação de um estado democrático” (INEP, Imprensa, 2010).

Assim, a PB constitui-se como um instrumento que o Governo Federal utiliza para verificar o cumprimento da primeira diretriz do Plano de Desenvolvimento da Educação

---

<sup>30</sup> Disponíveis em: [http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_wrapper&Itemid=148](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_wrapper&Itemid=148), acesso em 30.07.2010.

(PDE<sup>31</sup>), cujo foco principal se refere à aprendizagem, apontando os resultados a atingir e, como mecanismo de transparência e visibilidade da qualidade do ensino. Como forma de acompanhar mais facilmente os resultados, a partir de 2007, o INEP integrou os resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar, de modo a viabilizar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>32</sup>, que tem como princípio básico a qualidade da educação referendada pela aprendizagem e aprovação do aluno. A aprendizagem é medida por meio da Prova Brasil e, pelo fluxo escolar, através do Censo Escolar.

Conforme explicita o documento “PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores”, produzido pelo MEC, Secretaria de Educação Básica (SEB) e INEP:

O direito a educação [...] significa hoje o direito ao aprendizado [...] a escola não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos [...], mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas [...] Diante disso, compete ao Estado definir uma maneira de verificar se esse direito está garantido para cada um dos alunos. Parte dessa necessidade foi atendida com a introdução da Prova Brasil, um instrumento de medida das competências leitora e matemática aplicado em praticamente todas as crianças e jovens matriculados na quarta e na oitava séries (quinto e nono anos) [...] (BRASIL, 2008, p. 6).

Percebe-se a forte ênfase voltada aos sistemas, à escola e ao professor como responsáveis pelo bom desempenho no que se refere à construção do processo de conhecimento dos alunos, considerando-se o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica. Explicita-se que a “atribuição” posta ao Estado – garantia do direito à aprendizagem – está sendo assegurada por meio dos resultados dos exames, concorrendo às outras instâncias a implementação de programas e projetos que conduzam a formação de uma escola de qualidade.

Essas perspectivas são enfatizadas também no documento “Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos” (UNESCO, OREALC, 2008). O documento enfatiza o papel do Estado enquanto agente imprescindível da garantia de uma educação de qualidade

---

<sup>31</sup> Criado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007.

<sup>32</sup> Engloba dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: aprovação e média de desempenho dos estudantes em língua portuguesa e matemática. O indicador é calculado por meio dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar e médias de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB e a Prova Brasil. A partir de 2005, foram estabelecidas metas bienais de qualidade a serem atingidas não apenas pelo País, mas também por escolas, municípios e unidades da Federação. A perspectiva é que cada nível evolua de forma a contribuir, em conjunto, para que o Brasil atinja o patamar educacional da média dos países da OCDE. Em termos numéricos, isso significa progredir da média nacional 3,8, registrada em 2005 na primeira fase do ensino fundamental, para um Ideb igual a 6,0 em 2022, ano do bicentenário da Independência.

para todos e estabelece que o mesmo tenha por função, entre outras, prover serviços educacionais que garantam a toda a população estudantil o acesso e a continuidade dos estudos; fortalecer as escolas públicas e melhorar sua qualidade; assegurar uma oferta educacional plural – estatal, privada e mista – que permita aos pais exercerem o direito de escolher a educação que desejam para seus filhos, sem atentar contra o direito de outros à educação; definir critérios básicos de qualidade para todas as escolas, sejam públicas ou privadas; estabelecer legislação e normas que coíbam as diferentes formas de discriminação.

Com o propósito de cumprir com essas funções, ainda destaca que o Estado deve se preocupar

não somente da provisão dos serviços, mas também do efetivo controle de seus resultados, impactos e uso dos recursos públicos, como um meio para retroalimentar e ajustar a oferta educacional. Isso requer a criação de sistemas de informação que permitam a tomada de decisões e o controle de sua execução por parte do Estado e também da sociedade civil [...] (UNESCO, OREALC, 2008, p 101).

Deste modo, para responder equilibradamente uma educação comum que respeite o princípio da equidade, as avaliações operacionalizadas nos países são consideradas fundamentais para identificar em que medida a população escolar está alcançando as aprendizagens comuns previstas no currículo escolar, bem como as possíveis lacunas ou atrasos que devem ser atendidos de forma prioritária para assegurar a igualdade de oportunidades. A avaliação educacional no formato em que se configura volta-se para a responsabilização e compromisso da sociedade como um todo na busca da melhoria da educação básica.

A justificativa para a padronização e o uso de medida da Prova Brasil é colocada como processo apropriado e efetivo do direito à aprendizagem de competências cognitivas a todos os alunos indiscriminadamente. Assim, a PB é vista como instrumento verificador do direito à aprendizagem, correspondendo ao nível considerado adequado, embora se aceite o uso de competências cognitivas diferenciadas para responder aos itens da prova.

Observa-se, portanto, que no conjunto de medidas adotado pelo poder público na área da educação, a Prova Brasil é posta como mecanismo imprescindível da melhoria da qualidade da educação, buscando concretizar soluções que coloquem o sistema educacional em sintonia com as mudanças econômicas e sociais em curso e ao modelo de reestruturação produtiva que marca a sociedade contemporânea.

Essas expectativas se colocam, sem dúvida, também sobre o desempenho dos professores, principalmente, no sentido de os alunos obterem melhores resultados nos exames. A avaliação procura, assim, não só estabelecer a eficiência e eficácia dos sistemas, mas também avaliar, indiretamente, o êxito do professor (VIANNA, 2003, p. 46). Isso fica explícito no Guia de Programas do “Plano de Metas Todos pela Educação – 2007” ao ressaltar que a Prova Brasil tem por objetivo prover os gestores estaduais e municipais de educação de informações sobre a qualidade de ensino de suas escolas, propiciando o investimento em cursos de formação, a definição de novos processos seletivos para os professores da rede pública, como ainda a definição de políticas de incentivo e promoção baseadas na eficiência de diretores e professores, a comunicação aos professores e aos diretores da rede, em pontos, se o ensino de sua escola está bem, e em quais deixa a desejar (para que revejam as estratégias de gestão e de ensino), além de outras iniciativas. Referendam, ainda, que as informações “podem” servir para estimular os pais dos alunos das escolas avaliadas a supervisionarem e acompanharem mais de perto o ensino de seus filhos (p.17).

Explicita claramente a necessidade do envolvimento de docentes, gestores, e dos demais profissionais da educação e sociedade, na campanha de criação da “cultura de avaliação” (BRASIL, 2008) vista como de suma importância para o alcance das metas propostas. Propõe ao professor conhecer os pressupostos teóricos que embasam essas avaliações e refletir sobre a prática do ensino da leitura (Língua Portuguesa) e da resolução de problemas significativos (Matemática) em sala de aula, cujos resultados refletem na aprendizagem de todas as áreas do conhecimento trabalhadas na escola.

Assim se expressa, com relação ao que se espera do professor:

Acreditamos, pois, que você, professor, possa fazer uso desse instrumental para uma reflexão sobre sua prática escolar e sobre o processo de construção do conhecimento dos alunos, considerando-se a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento das habilidades necessárias para o alcance das competências exigidas na educação básica (BRASIL, 2008, p. 5).

Tendo por base essas orientações e diretrizes emanadas dos diagnósticos e pesquisas, expandiram-se, consideravelmente, nos estados e municípios, os investimentos de recursos no desenvolvimento de formações continuadas de professores, visando a mudanças na qualidade do ensino ofertado. Assim, vivencia-se, no país, um conjunto de ações, sob a ótica da mudança educacional. São ações que se originam, inicialmente, da prioridade dada pelas avaliações: de identificação dos problemas de aprendizagem, de ensino, com a finalidade de imediata superação do quadro apresentado.

Em trabalho que trata dos possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar, Souza (2003) afirma que a busca por superação dos resultados negativos apresentados pelos exames tem “imprimido uma lógica e dinâmica organizacional” nos sistemas de ensino, gerando a competição entre instituições educacionais refletindo-se na forma de gestão e no currículo. Assim, os sistemas buscam contemplar, em suas políticas de formações direcionadas aos professores, conteúdos “dados” como válidos, com a função de estimular a qualidade do ensino de suas redes. Muitos desses conteúdos, contemplados nas formações desenvolvidas no âmbito dos sistemas, sinalizam a atuação de um professor reflexivo, autônomo e flexível diante das mudanças tecnológicas e sociais. Essas afirmações serão explicitadas no terceiro capítulo deste trabalho.

Não se pretende, com as considerações delineadas, desprezar o valor da avaliação externa, enquanto instrumento de conhecimento e análise do ensino. Faz-se necessário, porém, compreender que além da aplicação de teste de rendimento escolar, é preciso potencializar a avaliação enquanto instrumento de “promoção da autonomia pedagógica e didática da escola e não a sua conformação, que ocorre ao se delimitar o conhecimento que deve ser legitimado pela escola, cujo cumprimento é condição para sua premiação” (SOUSA, 2003, p. 81).

Ao se colocar a Prova Brasil como principal meio de oferecer aos governos estaduais e municipais uma avaliação das escolas de suas redes para que, conscientes das falhas e das virtudes de cada uma delas, políticas públicas possam ser planejadas e efetuadas com mais precisão, potencializa-se a apreciação do trabalho escolar em detrimento da dimensão formativa/educativa da avaliação.

Por outro lado, cabe ressaltar que, visando o direito a aprendizagem, as recomendações emanadas dos resultados da Prova Brasil não podem ser desconsideradas, uma vez que as avaliações externas se apresentam como ferramenta de controle, de implementação de políticas e que, cada vez mais, se sedimentam como política de Estado. Desta forma, entende-se que é fundamental tirar partido delas e utilizá-las como instrumento democrático com vista a permitir o diálogo com as condições particulares de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas.

Assim, cabe aos sistemas, às escolas e aos profissionais do ensino, apropriarem-se das informações que a Prova Brasil oferece, articulando seus resultados com os das avaliações produzidas pelas escolas, de forma a reorientar intervenções pedagógicas em busca da melhoria da aprendizagem dos alunos. Uma apropriação sistematizada e detalhada sobre o conjunto dessas informações, pelos gestores e governantes, seria uma forma eficaz de se

conhecer melhor as unidades de ensino administradas, de forma a auxiliar na tomada de decisões e no redirecionamento de recursos técnicos e financeiros que promovam a melhoria da educação do seu município e/ou estado.

Segundo informações do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) (2007), os resultados expressos pela PB permitem aos gestores municipais, diretores e coordenadores pedagógicos produzirem análises estabelecendo relações entre os dados da escola e as informações dos dados de desempenho da escola. Assim, é possível situar a escola em relação ao ensino oferecido no sistema educacional, comparando seus resultados com os do município, do estado e do país, além de levantar hipóteses que justifiquem os resultados obtidos por cada escola, buscando formas de melhorá-los e, principalmente, buscando formação continuada que efetivamente contribuam com um ensino de qualidade.

### 1.1 Prova Brasil: dados de Dourados - MS

Segundo dados do INEP (2010), no que se refere a 4ª série do ensino fundamental, no Brasil, em 2005, mais de 1.900 alunos participaram da Prova Brasil e, em 2007, cerca de 2.309. A média geral para o país em 2007 foi de 171,40 em Língua Portuguesa e 189,14 em Matemática. No Estado de Mato Grosso do Sul o número de alunos participantes em 2005, foi de 34.411 e; em 2007, atingiu o número de 36.415 participantes com médias aproximadas de 178,20 em LP e 195,81 em Matemática.

No caso específico do Município de Dourados, a participação aumentou consideravelmente de 2005 para 2007, devido ao número de alunos por classe exigido, passados de 30 para 20.

**Tabela 1. Dados das escolas municipais – Dourados/MS – 4ª série**

Ano	Aprovação %	Reprovação %	Abandono %	Média de h/a diárias %	Docentes com curso superior %	Distorção idade-série %
2005	78,9	19,9	1,2	4	96	26,9
2007	85,7	-	-	4	89,7	23,7

*Fonte: Resultados Prova Brasil INEP/MEC, 2010.*

Na tabela 1 observa-se que a aprovação avançou em 2007, no entanto a média de docentes com curso superior diminuiu cerca de 6%. Os dados não revelam o percentual de

reprovação e de abandono, porém indicam avanço na diminuição da distorção idade-série de 2005 para 2007.

Na tabela 2 evidencia-se que houve queda na média de Língua Portuguesa de 2005 para 2007, enquanto que na de Matemática houve um crescimento considerável, cerca de 8%.

**Tabela 2. Prova Brasil – Resultados 2005 / 2007 – Município de Dourados**

Ano	Nº de alunos participantes	Média em Língua Portuguesa	Média em Matemática
2005	1280	174,98	181,55
2007	1931	171,85	189,19

*Fonte: Resultados Prova Brasil INEP/MEC, 2010.*

Os dados revelam indícios da necessidade de reflexão e de ações que intervenham diretamente às necessidades: a questão das competências, habilidades e níveis de aprendizagens estabelecidos como essenciais ao domínio de alunos de 4ª e 8ª séries/5º e 9º anos do ensino fundamental. Tendo, portanto, como foco o discurso da melhoria da educação e tomando a avaliação de sistemas como instrumento verificador das competências é fato que os sistemas não devem ficar alheios aos resultados.

Indica, pois, que para o replanejamento de ações políticas e de intervenções pedagógicas que visam à melhoria da qualidade do ensino, é importante compreender e empreender ações conjuntas e eficazes para a concretização do direito à aprendizagem.

Especificamente no Município de Dourados-MS, diferentes ações de formação continuada, apresentadas como uma política focada na melhoria da qualidade social da educação foram implementadas nos últimos anos, especialmente de 2002 a 2008, com o objetivo de reverter o quadro insatisfatório de desempenho escolar.

Considera-se que a melhor qualificação do professor (DOURADOS/2004), é essencial para a melhoria do ensino e para o melhor desempenho dos alunos. No entanto, ao observar o Quadro 1, vê-se que o percentual de alunos aprovados, nos últimos anos, ficou praticamente inalterado de 2003 a 2006, melhorando em 2008, voltando a cair nos anos posteriores, levando a confirmar as pesquisas referidas de que os resultados continuam caindo (CASTRO, 1998) embora o investimento em formação continuada tenha aumentado consideravelmente.

Autores como GATTI, BARRETO (2009); SAVIANI (2006), MÁXIMO, NOGUEIRA (2009), também revelam que embora os investimentos tenham aumentado os baixos resultados colocam em xeque os processos de formação, por outro lado, ressaltam que a formação continuada não pode ser tomada como única via de solução dos problemas detectados.

**Quadro 1- Rendimento Escolar do Ensino Fundamental da Rede Municipal  
de Ensino – 2003 – 2009**

ANO	TOTAL DE ALUNOS	ALUNOS APROVADOS	
		TOTAL	%
2003	20.035	12.481	68,91
2004	19.626	12.267	68,76
2005	19.618	13.005	72,89
2006	19.665	13.443	74,70
2007	19.577	14.677	80,61
2008	19.386	14.213	79,58
2009	20.434	14.064	72,80

*Quadro organizado pela pesquisadora. Fonte: SEMED/SEE/SE Censo escolar 2004 a 2010.*

Há que se salientar, ainda, que na REME nos anos de 2007 e 2008 houve a progressão automática do 1º para o 2º ano e deste para o 3º ano, o que pode vir a justificar o aumento no percentual de aprovação nestes anos.

Neste sentido, a reflexão e a apropriação dos dados, por parte dos sistemas, constituem-se caminhos para a compreensão do que se espera em termos de apropriação do conhecimento e, do que realmente é valor no que compete a formação de professores, bem como ao bom desempenho dos alunos. Espera-se, assim, que os resultados se situem como indicador de propostas pedagógicas que correspondam às necessidades das escolas em suas respectivas localidades.

## **1.2 Tópicos e Descritores da Prova Brasil - Língua Portuguesa e Matemática**

A Matriz de Referência de Língua Portuguesa e Matemática apresenta a relação entre os temas, os descritores e as habilidades estabelecidos para a avaliação dos alunos da 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental (EF) e da 3ª série do Ensino Médio(EM).

Estruturalmente, a Matriz de Língua Portuguesa e Matemática se dividem em duas dimensões: uma denominada “**Objeto do Conhecimento**”, em que são listados os tópicos, e outra denominada “**Competência**”, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico.

Em Língua Portuguesa são destacados seis tópicos. Para a 4ª série/5º ano do EF, são contemplados 15 descritores (D). Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

Na dimensão Objeto de conhecimento os tópicos são: **Procedimentos de Leitura; Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto; Relação**

**entre Textos; Coerência e Coesão no Processamento do Texto; Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido; Variação Lingüística.**

Os tópicos que compõem a Matriz de Referência de Matemática são quatro: **Espaço e Forma; Grandezas e Medidas; Números e operações / Álgebra e funções; Tratamento da informação.**

Os tópicos contidos na PB medem as competências: leitora, em Língua Portuguesa e; resolução de problemas, em Matemática. Por meio da associação das escalas de desempenho, tem como objetivo acompanhar os níveis de aprendizagem atingidos pelo conjunto de alunos, nessas disciplinas, e a situação das redes de ensino de todo o país. Os descritores (Anexo C), tanto os de Língua Portuguesa quanto os de Matemática, indicam os níveis de aprendizagem que os alunos devem atingir e/ou as habilidades a serem avaliadas, chamadas de competências. Assim, as competências são entendidas como “as operações cognitivas que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos físicos, conceitos, situações, fenômenos e pessoas” (BRASIL, 2008, p. 18).

A perspectiva é observar o que mudou e o que se manteve, fazendo comparações das trajetórias dos alunos, das escolas e das redes de ensino, como forma de identificação de conquistas e, ao mesmo tempo, das dificuldades de aprendizagem que pedem intervenções.

No que compete ao desenvolvimento da competência leitora propõe-na como forma de garantir aos alunos

o direito de compreender textos orais e escritos que aparecem em diferentes contextos de comunicação [...] oferecer-lhes condições para dominar habilidades fundamentais, que são o pano de fundo para o avanço em qualquer área do conhecimento, para seu pleno desenvolvimento e exercício da cidadania [...]” (BRASIL, 2007, p. 20).

Na Matemática, concentrando-se na resolução de problemas, tem-se como perspectiva que no final da primeira fase do Ensino Fundamental os alunos dominem habilidades e/ou competências, tais como: representar e calcular operações com números naturais e racionais na forma decimal; realizar frações equivalentes; compreender as medidas de comprimento e massa; bem como a localizar no espaço, reconhecer e descrever formas geométricas tridimensionais e bidimensionais e, interpretar tabelas e gráficos.

Segundo o MEC (2008) as matrizes de referência, porém

[...] não englobam todo o currículo escolar. É feito um recorte com base no que é possível aferir por meio do tipo de instrumento de medida utilizado na Prova Brasil e que, ao mesmo tempo, é representativo do que está contemplado nos currículos vigentes no Brasil. Essas matrizes têm por referência os Parâmetros Curriculares

Nacionais e foram construídas a partir de uma consulta nacional aos currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação e por algumas redes municipais. O Inep consultou também professores regentes das redes municipal, estadual e privada e, ainda, examinou os livros didáticos mais utilizados para essas séries, nas citadas redes. As matrizes são, portanto, a referência para a elaboração dos itens da Prova Brasil. Item é a denominação adotada para as questões que compõem a prova. (BRASIL, 2008, p. 17).

Sendo assim, foca-se no que é entendido como conhecimento básico para que o sujeito entre no mundo letrado de forma a construir seu processo de cidadania e também, viver ativa e autonomamente na sociedade participando das mais diversas situações sociais de comunicação. É importante que o indivíduo seja capaz de compreender e participar de diálogos, de compreender enunciados e de produzir textos dos mais diversos gêneros.

Com a implementação da PB ampliaram-se os dados sobre a situação de escolas e redes, ocasionando uma multiplicação de pesquisas em torno da importância da escola no rendimento de alunos, bem como sobre a qualificação do professor como ponto essencial no desenvolvimento desse processo.

Embora a importância da escola sobre os resultados escolares constitua-se um tema controverso e polêmico, encontra-se na literatura uma grande diversidade de resultados de estudos sobre o tema<sup>33</sup>, importando destacar algumas destas investigações.

## **2 Avaliação de rendimento escolar e fatores associados: perspectivas para a formação de professores**

Bonamino e Franco (1999) e Coelho (2008) apontam que os primeiros passos da avaliação sistêmica da educação básica no âmbito do Estado brasileiro se relacionam com o que ocorre e impulsiona a avaliação educacional no contexto internacional, tais como os estudos de Coleman em 1968, e de Jencks e outros (1972) que

analisaram a ‘função de produção da escola’ (modelo de *input-output*), aplicando análise de regressão a amostras de estudantes da escola elementar e secundária e avaliando se os recursos humanos, materiais e financeiros (despesas por aluno) e as características dos alunos (as entradas) estavam associados aos resultados escolares dos alunos (a saída). Esses estudos enfraqueceram substancialmente a esperança liberal de que o acesso à escolarização pode criar igualdade de oportunidades. [...] Convergiam com as teorias de reprodução social e cultural de que a educação escolar na sociedade capitalista não apenas conserva como até reforça e legitima a estrutura social existente (COELHO, 2008, p. 233).

---

<sup>33</sup> Ver: SOARES, J. F. e BROOKE, N. (Orgs.). Pesquisas em eficácia escolar: origem e trajetórias. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

Em que pesem as análises realizadas pelos autores, outras merecem destaques, já que procuram abordar conjuntamente os fatores intra e extra-escolares na educação básica, a partir dos resultados dos exames implementados nas duas últimas décadas.

No Brasil, algumas pesquisas que buscam a escola eficaz, vêm sendo produzidas com a cooperação de organismos internacionais. Exemplo é o estudo intitulado “Aprova Brasil – o direito a aprender”<sup>34</sup>, realizado pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), em que os aspectos referentes à eficácia escolar são dimensionados. O estudo aponta que a forma como a escola se organiza e se relaciona com os alunos, pais, comunidade interna e externa contribui positivamente para o bom desempenho de seus alunos na avaliação nacional.

Na pesquisa “Caminhos do direito de aprender”<sup>35</sup> (2010) enfatiza-se que as boas condições de trabalho, a valorização profissional e a ampliação do tempo do aluno na escola são considerados importantes, mas as iniciativas em torno de ações de formação e de apoio pedagógico foram as que mais se destacaram como essenciais para que os alunos aprendam melhor.

A esse respeito, as análises sobre os resultados do SAEB (1995-2005)<sup>36</sup> revelam que o nível de formação do professor é considerado fator diferencial no rendimento do aluno. O relatório demonstra que há uma estreita associação entre a qualificação do professor e o melhor desempenho do aluno.

Por outro lado, ao pesquisar essas informações, Castro (1998) afirma que as análises sobre os dados do SAEB demonstram que os resultados dos processos pedagógicos não dependem somente dos recursos materiais ou da qualificação docente. O que parece existir é uma “matriz organizacional”<sup>37</sup> da escola que favorece ou não a concretização dos resultados pedagógicos. Desta forma, os dados demonstram que os processos internos da escola determinam modos, limites e possibilidades de transformação. Nas palavras de Castro, essa matriz se destaca quando:

---

<sup>34</sup> O estudo foi desenvolvido a partir de resultados da Prova Brasil de 2005, procurou identificar, em 33 escolas do País, evidências de boas práticas relacionadas à gestão, à organização e ao funcionamento de escolas que possam ter contribuído para a melhor aprendizagem dos alunos.

<sup>35</sup> O estudo analisou o trajeto de 26 municípios (um de cada estado) em direção a uma educação de qualidade. Os municípios selecionados tiveram avanços significativos no Ideb, embora alguns deles ainda não tenham alcançado a média nacional.

<sup>36</sup> SAEB – 2005 PRIMEIROS RESULTADOS: Médias de desempenho do SAEB/2005 em perspectiva Comparada. Fevereiro de 2007. Fonte: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acesso em 25.10.2010.

<sup>37</sup> Os aspectos que se destacam na composição dessa matriz são: a autonomia escolar, a qualidade do trabalho docente, a responsabilidade e o compromisso com a aprendizagem do aluno, as expectativas de sucesso escolar, o planejamento coletivo e as relações colegiadas, o poder de articulação das famílias e a capacitação e a formação de recursos humanos (CASTRO, 1998).

A organização da escola [...] aponta [...] com clareza para professores, alunos e pais, por meio da construção de um projeto pedagógico singular, os propósitos da escola, a caracterização científica e metodologia do trabalho dos professores, as expectativas positivas em relação aos alunos, o tempo dedicado ao processo de ensino aprendizagem, o acompanhamento do progresso dos alunos, o planejamento de estratégias pedagógicas para superar dificuldades [...] (1998, p. 37).

Corroborar-se, portanto, estes aspectos como evidências que parecem se relacionar ao bom desempenho dos alunos.

A pesquisa de Franco (2008) também guarda estreita relação com a investigação realizada por Castro por identificar políticas e práticas escolares associadas ao alto desempenho escolar de alunos da 4ª série do ensino fundamental, nos testes de matemática, do SAEB 2001. Por meio de revisão bibliográfica sobre pesquisas acerca da eficácia escolar, baseadas em dados brasileiros que utilizam, além das variáveis de controle, os fatores escolares associados à eficácia escolar, organizados em cinco categorias, sendo: (a) recursos escolares; (b) organização e gestão da escola; (c) clima acadêmico; (d) formação e salário docente; (e) ênfase pedagógica; o autor salienta que a maioria dos estudos pesquisados ressalta a importância da escola e dos insumos para o bom desempenho dos alunos. No entanto, no que se refere à categoria “formação e salário docente” há uma pequena discordância entre os pesquisadores, pois as análises

reportaram efeito positivo sobre a eficácia escolar para a variável nível de formação docente, em estudo baseado em dados do Saeb 1999 [...] os autores reportaram também efeito positivo para a variável ‘salário do professor’, mas ambas as variáveis perdiam significância estatística se incluídas conjuntamente no mesmo modelo, resultado que sugere a existência de alta correlação entre nível de formação e salário de professores (FRANCO, 2008, p. 32).

As pesquisas não só partem da realidade sobre a formação como tornam-se um incentivo a melhoria da mesma, ao revelarem que é preciso garantir aos professores a formação continuada como forma de aperfeiçoar seus conhecimentos e competências pedagógicas.

De tudo que se coloca, evidencia-se o quanto os resultados das avaliações de sistemas têm se tornado subsídios de análises da qualidade da educação. Estas, por sua vez, tornam-se referências de políticas de governo. Os resultados da Prova Brasil, prioritariamente, têm sido utilizados como referencial dessas pesquisas porque além de ser censitária atinge, ainda, todos os segmentos da escola, proporcionando informações sistemáticas sobre as unidades escolares.

Percebe-se que os referidos estudos comungam suas evidências, bem como procuram identificar as possíveis lacunas ou atrasos que devem ser atendidas de forma prioritária para assegurar a igualdade de oportunidades e o direito à aprendizagem.

Enfim, ao avaliar e comparar o desempenho dos estudantes da educação básica e de redes de educação brasileiras a PB, em especial, permite uma gama de considerações, como visto, evidenciando tendências relativas à configuração da política de formação continuada de professores como estratégia da melhoria da qualidade do ensino fundamental.

### **CAPITULO III**

#### **A CONFIGURAÇÃO DA POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO ESTRATÉGIA DA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO FUNDAMENTAL.**

Neste capítulo a partir da pesquisa bibliográfica e da análise de documentos será apresentada uma síntese das questões relativas à formação de professores apontadas na literatura nacional e internacional, especialmente a que trata da formação continuada, necessária à compreensão das ideias subjacentes ao estudo em pauta e, confrontar as eventuais relações entre os tópicos<sup>74</sup> da Prova Brasil e os temas e conteúdos das ações de formação continuada oferecidas aos professores da Rede Municipal de Educação de Dourados – MS.

Conforme se observou no capítulo anterior, nas duas últimas décadas do século XX e início do século XXI, discursos sobre a urgência de se enfrentar e resolver o deteriorado quadro da realidade educacional brasileira, particularmente do ensino fundamental, se tornou unanimidade. A fim de atender tais perspectivas é que se propôs uma extensa reforma educacional<sup>75</sup> em todos os níveis de ensino, pautadas na formação de valores, atitudes e comportamentos de cidadãos produtivos e no desenvolvimento de competências e habilidades consideradas necessárias a vivência na sociedade em transformação.

---

<sup>74</sup> Refere-se aos temas descritos na Matriz de Referência da Prova Brasil.

<sup>75</sup> Em trabalho intitulado “Organismos Internacionais: as tendências para o trabalho do professor”, Elisângela Alves da S. Scaff aponta que resumidamente as reformas focadas pelos órgãos internacionais de financiamento pautaram-se em: 1) mais prioridades para a educação; 2) mais atenção aos resultados; 3) investimentos públicos focalizados na educação básica; 4) maior atenção à equidade; 5) maior participação familiar e; 6) mais autonomia às instituições.

A intensificação da proposta de reforma da educação configura-se por um conjunto de parâmetros, diretrizes e programas voltados à educação como um todo. De modo particular, a política de avaliação, desencadeada através de vários exames de desempenho, tornou-se eixo central no sentido de oferecer subsídios para a implantação e redimensionamento de políticas educacionais.

Embora avanços tenham sido conquistados, tais como: a ampliação da cobertura da educação básica, a melhoria da infra-estrutura das escolas, a produção de materiais, a inclusão de currículos de temas transversais, é patente que a educação no país não alcançou patamares necessários ao direito a aprendizagem de todas as crianças e adolescentes. Os resultados e análises oriundos das avaliações – inferiores ao esperado – remetem a uma necessária melhoria da qualidade do ensino.

Diante do quadro e das demandas advindas dos novos cenários social, político, econômico e científico aumentam as expectativas da sociedade frente aos sistemas educacionais e conseqüentemente à escola e aos professores. Estes passam a ter papel fundamental sendo chamados a participar efetivamente das mudanças e ser co-responsáveis pelos resultados de seu trabalho. Alguns autores (LUDKE, MOREIRA, CUNHA, 1999; SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007; CURY, 2009; SAVIANI, 2008) afirmam que há um paradoxo neste sentido, pois, se de um lado o professor é visto como elemento chave na geração de mudanças, por outro, seu prestígio e valor social enfraquecem-se de forma considerável, principalmente quando se considera a prioridade que lhes é dada na agenda política e social

O conjunto das propostas internacionais para a educação em geral influencia definitivamente as propostas para a América Latina, especialmente, a formação continuada de professores como política de melhoria do ensino.

Apoiando-se na concepção de Garcia (1992) e Nóvoa (1992), entende-se a formação continuada como processo de reflexão e socialização da prática educativa, como mecanismo de emancipação do sujeito, sendo a escola como locus privilegiado dessa formação. Para os autores, uma formação se destaca quando se coloca o valor da prática como elemento de análise e reflexão do professor, além de possibilitar situações de tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da profissão docente. Trata, pois, de um processo de desenvolvimento profissional no sentido de evolução, continuidade e interconexão entre a formação inicial e a continuada de forma a superar os limites didáticos e as práticas individualistas.

Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino.

### **1 Políticas de formação continuada de professores: iniciativas internacionais**

A década de 1980 ficou marcada pelo signo da formação continuada, vista como meio de ação-reflexão da prática pedagógica. Atualmente ela se amplia e se afirma como política empenhada na melhoria da qualidade do ensino, balizada pelas avaliações externas em âmbito internacional e nacional.

Desta forma, a formação continuada de professores tem sido alvo de discussões e reflexões adquirindo a aura de “salva vidas” quando se observa a intensificação de políticas configuradas através de ações, projetos e programas para formação docente (inicial e continuada) a partir da década de 1990, em todo o mundo, especialmente, na América Latina, sob a orientação de documentos internacionais.

O propósito fundamental dos documentos internacionais, segundo Casassus (2003) é o de produzir “um contexto político favorável para a educação e orientar as políticas educacionais para fortalecer a educação básica, proporcionando maior atenção aos processos de aprendizagem e buscar satisfazer as necessidades fundamentais de aprendizagem” (CASASSUS, 2003, p.11).

A Declaração Mundial de Educação para Todos, é um exemplo. Oriunda da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien, tratou de definir princípios e diretrizes para a implementação de educação que atenda as necessidades básicas de aprendizagem. O documento traz a educação básica como ponto fundamental e “base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, p. 3-4). Aponta a necessidade dos estados definirem, em seus programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e a implementarem sistemas de avaliação e desempenho.

Com o objetivo de implementar educação para todos<sup>40</sup>, fundamentada em instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, cálculo, resolução de problemas) e conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) as avaliações em

---

<sup>40</sup> Refere-se ao direito de todas as crianças, jovens e adultos à educação e à aprendizagem ao longo de toda a vida.

larga escala configuram-se, no sentido de observar o desempenho dos estudantes, principalmente nas áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática.

Os resultados das avaliações indicam que o desempenho, principalmente em LP, não são os esperados para que as pessoas atuem autonomamente em um mundo em transformação.

Nesse âmbito, reconhece o papel indispensável dos professores para a melhoria do ensino, propondo a urgência em melhorar suas condições de trabalho e a sua situação social.

Em 1993, outra conferência, a de Nova Delhi, vem reafirmar o compromisso dos países signatários na promoção da educação para todos, diante do quadro de transformações científicas e tecnológicas que se impõem. Assim, propõe aos países, entre outras ações, melhorar a “qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o ‘status’, o treinamento e as condições do trabalho do magistério” (UNESCO, 1993, p. 2). Ao professor atribui-se um protagonismo fundamental, exigindo-se deste profissional novas posturas e novas relações com o conhecimento e com as informações necessárias a vida em sociedade.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2007), bem como Ludke, Moreira e Cunha (1999) salientam que nesse contexto verifica-se um paradoxo com relação ao discurso sobre a valorização dos professores, pois se de um lado os colocam como responsáveis pelas dificuldades em que se encontra o sistema público, por outro o apresentam com o poder de reverter esta situação, ocasionando um vazio entre a real condição do professor e o peso que lhe é atribuído.

Para as autoras há um discurso que tenta convencer os professores de que as propostas oriundas das reformas lhe dizem respeito e por isso seu envolvimento e responsabilidade são imprescindíveis.

Utilizando-se da frase de Fullan (1993), Vaillant (2007) resume esta contradição: “A formação docente tem a honra de ser, simultaneamente, o pior problema e a melhor solução em educação” (2007, p.47). Para a autora a justificativa para o precário investimento em melhoria salarial, formação adequada e em inovações, voltam-se ao entendimento de que os professores sendo o maior grupo de empregados do Estado, consomem uma alta porcentagem do orçamento ocasionando pequena margem para investimentos em outros setores. Desse ponto de vista, segundo Vaillant (2007)

[...] os docentes constituem uma dificuldade para os tomadores de decisões e os planejadores que enfrentam um círculo vicioso difícil de quebrar: baixos salários que não podem ser melhorados mas que, ao mesmo tempo, reforçam o baixo status social da profissão. As coisas pioram ainda mais, pois com frequência enfrentamos uma espécie de profecia autocumprida: os que estão encarregados das mudanças

não confiam nos docentes, devido aos maus resultados das avaliações dos alunos. Os professores, por sua vez, como resultado dessas percepções, se sentem cada vez menos satisfeitos com seu trabalho e, em alguns casos, ressentem-se das mudanças que lhes são solicitadas. Mas os docentes são vistos por muitos não como um problema e sim como uma solução. Isto ocorre somente quando são considerados como atores que tem um papel central para responder as questões que ficaram pendentes no século XX e aos desafios do atual século. (VAILLANT, 2007, p.47).

Esse movimento fica visível no relatório da Unesco “Educação no século XXI – um tesouro a descobrir”<sup>41</sup> (1996) ao afirmar que:

Uma nova concepção ampliada de educação devia fazer com que todos pudessem descobrir, reanimar e fortalecer o seu potencial criativo — revelar o tesouro escondido em cada um de nós. Isto supõe que se ultrapasse a visão puramente instrumental da educação, considerada como a via obrigatória para obter certos resultados (saber-fazer, aquisição de capacidades diversas, fins de ordem econômica), e se passe a considerá-la em toda a sua plenitude: realização da pessoa que, na sua totalidade, aprende a ser (UNESCO, 1996, p. 90).

Ao atribuir papel determinante a educação como promotora do “desenvolvimento dos indivíduos e da sociedade” destaca para o compromisso do professor como elemento “crucial para preparar os jovens, não só para encarar o futuro com confiança, mas para construí-lo eles mesmos de maneira determinada e responsável” (UNESCO, 1996, p. 152). Assim, ampliam-se as aspirações e responsabilidades do professor ao estabelecer, de forma incisiva, um capítulo<sup>42</sup> voltado para o que se espera destes profissionais no século XXI com destaque para seu papel como agente eficaz na melhoria da educação. Enfatiza que para qualificar a educação é necessário “[...] melhorar o recrutamento, a formação, o estatuto social e as condições de trabalho dos professores, pois estes só poderão responder ao que deles se espera se possuírem os conhecimentos e as competências, as qualidades pessoais, as possibilidades profissionais e as motivações requeridas” (p. 153). Neste sentido, orientam para o delineamento de novos parâmetros e diretrizes voltadas às políticas de formação de professores com o propósito de se criar condições para a melhoria de suas qualificações.

Sendo assim, propõe que os governos adotem medidas consideradas imprescindíveis, em resumo: recrutar os melhores professores entre os estudantes mais motivados, e incentivar (financeiramente) os melhores a aceitarem os lugares mais difíceis; melhorar a formação inicial estabelecendo laços mais estreitos entre as universidades e os institutos de formação de professores, com a formação incidindo nos quatro pilares da educação; investir na formação

<sup>41</sup> Relatório elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI para a UNESCO intitulado: Educação, um Tesouro a descobrir (1996), em que se exploram os Quatro Pilares da Educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros, e aprender ser.

<sup>42</sup> Refere-se ao capítulo 7 (sete).

continuada através de programas que coloquem os professores a par dos progressos tecnológicos; atenção especial ao recrutamento e aperfeiçoamento dos professores de formação pedagógica; controle do desempenho (de professores e alunos) e diálogo sobre a evolução do saber; nova organização na gestão, referente a autonomia e flexibilidade da escola; participação de agentes exteriores à escola; oferecimento de condições de trabalho satisfatórias e remuneração, incluindo concessões de incentivos; meios (tecnológicos) de ensino, como forma de ajudar tanto professores quanto alunos a alcançarem competência pedagógica e melhorar o nível dos próprios conhecimentos.

Nesse veio, a importância dada à formação continuada com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino é manifestada, com indicações de recursos e técnicas que garantam a eficácia da introdução de reformas, tecnologias e métodos novos. Ao afirmar que é preciso repensar a formação dos professores no sentido de atender as proposições de formar indivíduos aptos e capazes de viver em sociedade, de adaptar-se às mudanças, de aprender continuamente por toda a vida, levanta a problemática da profissionalização, visto que supõe que o professor não é profissional e que deve ser profissionalizado (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007). Nessa perspectiva, o investimento seria na profissionalização<sup>43</sup> do professor, visando uma aprendizagem do “saber fazer” de forma a superar o descompasso entre sua prática e a vida.

No trabalho em que discute sobre as possíveis contribuições da formação continuada dos professores para a construção da profissionalização docente, Alarcão (1998) aborda essas questões enfatizando que tanto as funções da escola, quanto a atividade profissional dos professores no século XXI, exigiriam:

cidadãos responsáveis, capazes de iniciativa, dispostos a correr riscos, inovadores e flexíveis na sua capacidade de adaptação a novas formas de vida, resistentes a desânimos ou frustrações em face das dificuldades, interventores e lutadores de ideias, realizadores de projetos, avaliadores de sucessos e fracassos (ALARCÃO, 1998, p. 101).

Para a autora essas perspectivas se afirmam a partir do relatório “Educação no Século XXI”, em que se assentam os quatro pilares para a educação. A escola como um todo vem a desempenhar intensivamente um conjunto de funções sendo, portanto, vista como tempo e espaço onde os alunos se sintam bem, onde se propicia o despertar da curiosidade, o

---

<sup>43</sup> Entende-se profissionalização como o processo de melhoria do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia dos trabalhadores na prática pedagógica compromissada e competente.

desenvolvimento de capacidades como memória, raciocínio, observação, expressão e comunicação, bem como de atividade e de iniciativa, convivência e cooperação. No que tange aos professores, a formação continuada passa a ser compreendida como forma de manterem “suas competências e interesse por uma constante valorização” (CARNOY, 2003, p. 59-60).

Na complexidade do mundo contemporâneo a educação passa a ocupar o cerne do desenvolvimento da pessoa e da sua vivência na sociedade, bem como importante mecanismo do desenvolvimento econômico e de uma melhor qualidade de vida. A existência de um novo “paradigma civilizacional” (ALARCÃO, 2001, p.11) manifesta-se em todos os âmbitos relacionais afetando a atuação do profissional, a dinâmica e a estruturação das instituições, os olhares dos investigadores diante dos problemas pesquisados implicando, sobremaneira, em como se concebe a formação, o currículo, a prática dos professores e o próprio ofício de estudante. Aos professores imputam-se a capacidade de serem atores sociais, responsáveis em sua autonomia, críticos em seu pensamento, exigentes em sua profissionalidade.

No entanto, a valorização dos professores sofre influências significativas e diversas, que oscilam entre os movimentos progressistas e os de caráter mais conservadores.

No ideário das agências internacionais (Banco Mundial (BM), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), por exemplo, associadas ao capital financeiro, apresenta-se a defesa da redução dos gastos públicos com a educação, indicando que para uma maior produtividade a alternativa mais viável seria investir na formação contínua dos professores e na aquisição de equipamentos didáticos, mais do que se pensar na redução de alunos por turma, por exemplo. Entretanto, esta ideia tende ao impedimento do recrutamento de professores com melhor formação e mais competentes, sabendo que um maior número de alunos por turma dificulta um ensino de forma satisfatória (CARNOY 2003).

Utilizando-se das análises de Torres (1998) Ludke, Moreira e Cunha, (1999) lembram que estudos efetuados principalmente pelo Banco Mundial nos últimos 25 anos, do século XX, vêm sugerindo nitidamente a implementação de formação continuada, por entender que rende mais com menos dinheiro. Segundo as autoras a defesa em torno da formação em serviço demonstra uma visão distorcida sobre a formação de professores, pois o que se está em crise, na verdade, é a própria formação docente como um todo. Todavia, a formação continuada (em serviço) continua ganhando popularidade, dificultando compreender a necessidade de uma combinação entre formação inicial e continuada, permitindo a articulação entre as duas modalidades de tal maneira que uma realmente a outra e se beneficiem de inovações que representem melhoria, em ambas.

As discussões em torno da educação, sob a perspectiva de eficiência (mais com menos recursos) e eficácia (resultados esperados), desencadearam nos últimos anos a elaboração e desenvolvimento de programas e de projetos financiados pelos órgãos multilaterais (BID, BIRD), e por órgãos voltados para a cooperação técnica como o UNICEF e a UNESCO, com destaque para o papel exercido pelo Banco Mundial, nas políticas educacionais brasileiras. Tais projetos e programas envolvem a elaboração de currículos sintonizados com as demandas do mercado, centralidade para a educação básica, ênfase na avaliação do ensino em termos de produtos de aprendizagem e do valor/custo benefício, centralidade da formação docente em serviço (SANTOS, 2004).

Há um interesse crescente pela formação para a autonomia e a flexibilidade curricular e por um professor capaz de educar para a transformação, por uma sociedade de paz e de justiça social. Estas são proposições presentes, também, nas estratégias propostas no âmbito do Projeto Principal de Educação (PPE)<sup>44</sup> que propunha a integração de diferentes países de distintos contextos sociais, políticos e econômicos, a fim de discutir as experiências e medidas realizadas na área da educação e; posteriormente, no Projeto Regional para Educação da América Latina e do Caribe (PRELAC)<sup>45</sup>. Estes documentos vêm a afirmar que o desenvolvimento profissional dos professores é vital para a aprendizagem dos alunos.

O PRELAC surgiu com o propósito principal de dar continuidade, em termo de proposta de política de educação direcionada aos docentes e estimular mudanças substanciais nas políticas públicas com a finalidade de concretizar a proposta de Educação para Todos e atender às demandas de desenvolvimento humano da região para o século XXI. Assim, refere-se aos professores como elemento importante na prestação e organização de serviços educacionais indicando a necessidade de criação de políticas de formação. Percebe-se um avanço, pelo menos em nível teórico, de se estabelecer uma relação entre a formação inicial e continuada como forma de melhorar o desempenho e o compromisso com os resultados, alertando para a necessidade de que o professor seja partícipe desse processo.

No âmbito dos documentos internacionais a atribuição a educação apresenta-se relevante no panorama de um mundo em processo de globalização vistas, portanto, como

---

<sup>44</sup> Idealizado em 1979, no México, por ministros de Educação e Planificação e Economia, foi iniciado em 1981 e vigorou até o ano de 2000.

<sup>45</sup> Aprovado na Primeira Reunião Intergovernamental de Ministros de Educação, realizada na cidade de Havana, Cuba, em 2002. Os ministros da Educação presentes e os representantes de 34 países aprovaram-no, assim como o seu Modelo de Acompanhamento. Todos firmaram a Declaração de Havana, que ratifica a vontade política de apoio ao Projeto, cujo horizonte de realização é de 15 anos. Seu antecedente imediato é a Reunião de Ministros da Educação realizada em Cochabamba (2001), que encarrega a UNESCO da preparação de um novo Projeto Regional para orientar o salto qualitativo requerido pela região em termos educacionais.

alternativa para alcançar o desenvolvimento econômico e a transformação cultural. Nesse novo panorama, uma nova agenda se apresenta exigindo ampliação do sistema educacional, de mais e melhor escolaridade, de gestão eficiente, de escolas eficazes, de professores bem treinados (BASSI e AGUIAR, 2009).

O viés principal observado refere-se ao novo significado do papel do professor na sociedade contemporânea. Amplia-se o leque de participação e responsabilização do professor devendo este se ocupar, não só com os limites da classe, com as tarefas didáticas e com a implementação de currículos. Define-se o “novo” professor como aquele que se compromete com os resultados dos seus alunos e das escolas, que procura interagir de forma eficaz com outros atores educacionais, que seja capaz de realizar auto-avaliação pessoal e profissional, que participe na definição de políticas, na construção conjunta do projeto político pedagógico, na definição do modelo de gestão escolar, no delineamento de projetos pedagógicos, entre outros. Assim, o desempenho pedagógico profissional do professor depende - em grande medida - do quanto está envolvido no desenvolvimento da sua escola e da educação.

Para Oliveira (2007) este pensamento altera profundamente a relação entre trabalhadores docentes, escola e sociedade. O novo modelo de escola com mais flexibilidade e autonomia gera a intensificação do trabalho dos profissionais escolares, particularmente dos professores, ocasionando a motivação da subjetividade dos trabalhadores (BALL, 2002). Há um confronto entre o modelo de uma gestão mais geral para uma micro gestão, isto é, a exigência de mudança de atitudes e valores do professor, voltadas para uma responsabilização por suas tarefas, seu desempenho, sua formação e atualização e até mesmo pelo sucesso ou fracasso do aluno.

Muito do que se propõe, no contexto da política internacional, está embasado naquilo que Ball (2002) afirma serem elementos ou tecnologias políticas, isto é, o mercado<sup>46</sup>, a capacidade de gestão<sup>47</sup> e a performatividade<sup>48</sup>, que embora assumam diferentes ênfases em

---

<sup>46</sup> Constitui o novo ambiente moral tanto para consumidores quanto para produtores – ou seja, uma forma de “civilização comercial” onde motivações pessoais sobrepõe-se aos valores impessoais (...) criação de um novo currículo ético nas e para as escolas e o estabelecimento de uma correspondência moral entre o provimento público e empresarial (...) o mercado educacional cria novas identidades e destrói a sociabilidade, encorajando o individualismo competitivo e o instrumentalismo limitando o espaço de reflexão e diálogo” (Ver Ball, 2001).

<sup>47</sup> Representa a introdução de um novo modelo de poder no setor público – força transformadora (...) papel do gestor (...) infundir atitudes e culturas de forma que os trabalhadores sintam-se responsáveis, comprometidos e envolvidos com o desenvolvimento da organização (...) as responsabilidades de gestão são delegadas e as iniciativas e a resolução de problemas são supervalorizadas. Por outro lado, são colocadas em prática novas formas de vigilância e o auto-monitoramento (...). (Ver BALL, 2001).

<sup>48</sup> Considerada por Ball como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e exposições como meios de controle, atrito e mudanças. Os desempenhos (de sujeitos individuais ou organizações) servem como medida de produtividade e rendimento ou mostras de “qualidade” ou ainda “momentos” de promoção ou inspeção.

diferentes situações, estão intimamente inter-relacionados e interligados no processo de reforma e quando utilizados conjuntamente, “oferecem uma alternativa politicamente atrativa e eficaz à tradição educativa centrada no Estado e no bem estar público” (BALL, 2002, p. 4).

Este autor em seus estudos salienta que a reforma da educação, orientada sobre os princípios da eficiência, eficácia e produtividade:

[...] alastra neste momento pelo mundo [...] como uma ‘epidemia política’. Uma instável, irregular, mas aparentemente imparável torrente de ideias reformadoras intimamente relacionadas entre si, está a possibilitar e a reorientar sistemas de educação com percursos e histórias muito diferentes, em situações sociais e políticos diversos. Esta epidemia é sustentada por agentes poderosos, tais como o Banco Mundial e a OCDE; atrai políticos de diversas facções e está a implantar-se profundamente nos ‘mundos assumidos’ de muitos educadores acadêmicos (BALL, 2002, p. 03).

Os efeitos de performatividade e do gerencialismo segundo Ball (2005), diz respeito à erradicação da racionalidade substantiva encaminhando-se para a racionalidade técnica, para o que é padrão e modelo impossibilitando, substancialmente, a autenticidade profissional que tem como base “o valor da reflexão e a constante possibilidade de indecisão” (BALL, 2005, p. 541). Decorre, assim, a impossibilidade de diálogo entre a reflexão do eu e as coletividades do mundo social. Aos professores, fica a ideia de que o ideal não foi cumprido, de que não é um bom profissional denotado pela constante busca por meios formativos vistos como geradores de soluções de desenvolvimento educativos, ditos universais, adotados e produzidos nas esferas regionais e federais.

Os professores passam a ser meros espectadores, julgados pelo seu desempenho e pelo desempenho dos alunos, que “servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de “promoção ou inspeção” (BALL, 2005, p. 543). Segundo o autor a

performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (BALL, 2005, p. 544).

Assim, o nível de controle e regulação das práticas educativas busca a verificação da competência do professor e ainda atestar a aplicação racional de iniciativas tendentes à melhoria do ensino. Conforme dito, no primeiro capítulo, a forma como são originadas e executadas as regras, as diretrizes e as políticas que orientam a ação dos atores; num

determinado contexto, conduz os modos como esses mesmos atores se apropriam delas e as transformam.

Aspecto a ser considerado, nesse âmbito, se refere ao elevado quadro de pressão social existente no que concerne ao papel relevante atribuído ao professor no desenvolvimento da “sociedade tecnocrática competitiva” (BRAZ, 2009, p. 154). A pressão se constitui, essencialmente, através das avaliações de sistemas que procuram por meio da identificação de desempenho de escolas e alunos, promover políticas de melhoria da qualidade da educação. Neste contexto o sistema avaliativo de professores é ressignificado, como instrumento para que o próprio profissional possa orientar seus estudos e se mantenha atualizado, em face, inclusive, das determinações internacionais que definem as demandas da educação básica.

A formação do profissional para o exercício da prática educativa competente e reflexiva é inquestionável, porém, entende-se que é necessário conciliar uma formação humana que se relaciona diretamente com a emancipação do profissional como indivíduo social e histórico.

Tal compreensão remete a um forte compromisso com os conteúdos e o significado das políticas educacionais voltadas ao profissional da educação, pois embora as afirmações referentes à valorização do professor na construção de uma sociedade moderna representem avanços, estão longe de serem efetivadas, pois este “reconhecimento limita-se a inclusão dos chamados componentes de capacitação, atualização ou formação em serviço [...] além de a maioria dos processos de reforma delinear-se longe dos docentes e de outros setores envolvidos co-responsáveis pela educação” (CAMPOS, 2007, p. 10).

Embora o obstinado discurso em torno de um professor inovador, pesquisador e sistematizador do conhecimento, com habilidades e competências necessárias para atuar em cenários complexos, permeados de novas tecnologias e de informações e comunicação, no âmbito de sua formação e de seu papel de protagonista, operam-se as mesmas ações tradicionais: “capacitação e mais capacitação, e em alguns casos se introduz como variante a avaliação do desempenho” (CAMPOS, 2007, p. 11).

Numa interessante pesquisa em que faz estado da arte da formação de formadores, no que compete a política de formação docente, especialmente a formação continuada, Vaillant (2003) ressalta que a maioria dos estudos aponta que, nos últimos anos, em grande parte dos países da América Latina tem se dado prioridade a formação em serviço. Esta surge do reconhecimento de que os professores recebem formação inicial deficitária ocasionando o mau desempenho em sala de aula. Logo a formação continuada teria a perspectiva de compensar as habilidades pedagógicas necessárias para o ensino adequado, bem como

motivar e melhorar os conhecimentos específicos, principalmente de áreas de conhecimento, tais como, matemática e linguagem. Teria enfim, a finalidade de responder ao nível de ensino esperado pela sociedade.

Os estudos revelam, ainda, segundo a autora, que a modalidades de “capacitações” empreendidas tendem a tratar o “professor isoladamente, separado dos grandes contextos da turma, da escola e da comunidade” (VAILLANT, 2003, p. 10).

Aqui, abre-se um parêntese para ratificar que não se considera a formação continuada como o único meio de melhoria da qualidade. Trata-se de ressaltar que para responder as atuais exigências requeridas aos sistemas educacionais, continua-se demandando dos professores “habilidades, competências e compromissos cada vez mais complexos, sem as consequentes contraprestações de formação, motivação ou salário” (VAILLANT, 2007, p.43).

Também, na compreensão de Cury (2009), as exigências em termos de formação docente, postulados pelos mecanismos externos e sistêmicos de avaliação, não correspondem aos salários que continuam muito abaixo da dignidade do cargo, além de que elementos como a indisciplina; a presença de grupos sociais a margem da lei; as modificações na configuração da família e seu papel na educação são cenários presentes no ambiente escolar para os quais os professores não foram nem estão sendo suficientemente preparados.

Há um descompasso entre o que se propõe teoricamente e a prática efetivada. Formar mais e melhor os profissionais do magistério, portanto, é apenas uma parte da tarefa.

Todos esses fatores demandam um repensar quanto a elaboração e reestruturação de políticas educacionais criativas e sistemáticas o que implica a elaboração de políticas de formação continuada que desenvolva conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao professor utilizar conhecimentos científicos e tecnológicos de modo articulado para resolver problemas de prática pedagógica, social e produtiva.

É visível o aprofundamento das discussões em torno do papel do professor como ator fundamental para assegurar o direito à educação para todos e como elemento imprescindível para o melhoramento das políticas educacionais nos países em desenvolvimento e; de fato, é inegável que a qualificação dos professores é fator basilar nos resultados da aprendizagem dos estudantes. No entanto, nenhuma proposta de tornar concreto o direito dos alunos de aprenderem e se desenvolverem continuamente, terá êxito se não forem implantadas e implementadas políticas educacionais traduzidas da realidade e da participação efetiva dos professores. Neste sentido, é preciso implantar políticas de fortalecimento da profissão docente, incluindo a formação continuada embasada nas expectativas e realidade das escolas públicas e dos professores; na motivação constante; no estímulo ao papel ativo e

compromissado dos professores e em melhores condições de trabalho, na efetivação concreta de planos de cargos, carreira e salários que dignifiquem a profissão.

É preciso reconhecer que no contexto de profundas mudanças sociais, políticas, econômicas e educacionais os professores tentam, em processo contínuo de interpretação da realidade, acompanhar a evolução dos tempos e cumprir o seu papel de formador de valores humanos. Assume, pois, que a formação continuada torna-se um imperativo inquestionável. Por outro lado, a formulação e implementação de políticas de formação continuada cujo objetivo principal é reverter os resultados observados pelas avaliações passa, impreterivelmente, pela compreensão e reconhecimento do professor como sujeito social e humano.

Portanto, para fazer face às demandas da sociedade, é preciso pensar a política de formação continuada de professores aliada a outros aspectos imprescindíveis ao alcance de uma educação de qualidade em geral, e de um ensino de qualidade, em particular, que garanta o ingresso e o sucesso escolar para todos.

## **2 A formação continuada de professores: iniciativas nacionais**

Ao focar a formação continuada no processo de reforma da educação evidenciam-se inúmeros desdobramentos das/nas políticas internacionais que repercutem, sobremaneira, tanto na própria concepção de formação de professores presentes nos documentos nacionais e locais, quanto no reconhecimento desse segmento diante das transformações econômicas, sociais e acadêmicas, desencadeadas nas duas últimas décadas.

No Brasil, não é diferente, a formação de professores, em especial, a formação continuada tem assumido um lugar de destaque nas políticas educacionais do país vivenciada, através de leis, resoluções e decretos, as várias tendências pedagógicas produzidas no interior dessas transformações (SILVA JÚNIOR, 2003). A formação corresponde, portanto, as demandas advindas do desenvolvimento das forças produtivas, em que se confrontam finalidades e interesses que são contraditórios.

Nota-se que as proposições quanto à formação de professores, particularmente da formação continuada como importante medida e instrumento na implementação e alcance dos objetivos manifestos nas declarações da UNESCO, bem como do Projeto Regional de Educação, estão consubstanciadas nos princípios e diretrizes das legislações educacionais brasileiras. Essas diretrizes configuram-se, a partir da preocupação da comunidade internacional com a educação, considerando o novo cenário social advindo das novas

tecnologias; das necessidades de desenvolver nas pessoas conhecimentos essenciais e um conjunto mínimo de competências cognitivas para que possam viver em um mundo pleno de informações e continuar aprendendo.

O Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) é exemplo, pois marca a incorporação, pelo governo federal brasileiro, das ideias e estratégias formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da educação básica. O Plano retoma os compromissos de Jomtien e orienta estados e municípios para a elaboração dos seus respectivos planos, indicando as diretrizes da política nacional. Propõe a discussão em torno do Ensino fundamental, para o estabelecimento de metas e a identificação dos empecilhos e dos recursos para a superação das dificuldades, tendo em vista a universalização do ensino fundamental e de um ensino de qualidade.

Assim, afirma a necessidade de “discutir o projeto pedagógico da escola, a formação e a carreira do professor, a repetência e a evasão, a avaliação e o acompanhamento do aluno, e, também, as condições do prédio, das carteiras, dos equipamentos, das instalações sanitárias, da limpeza, da segurança da escola, etc.” (BRASIL, 1993, p. 7). Para tanto, seleciona temas como ponto de partida para a discussão sobre o papel da escola na formação do cidadão, sendo: acesso, sucesso, aprendizagem escolar, professores e profissionais do ensino, gestão, relacionamento com a comunidade, cidadania na escola, financiamento e gastos na educação. Vê-se que estes são parâmetros das reformas postas a educação.

A partir desse Plano a importância atribuída a educação básica para a formação do cidadão e para a retomada do desenvolvimento nacional sob novos valores e perspectivas tendo em vista as demandas de um mundo globalizado e tecnológico, toma novos rumos com a indicação dos muitos obstáculos a serem enfrentados na efetivação da educação básica. A inexistência de política e de comprometimento mais amplo com as questões do magistério é posta como exemplo. Aponta, assim, que embora a qualificação dos professores melhorou nos últimos anos, persistem problemas de desempenho. Desta feita, ressalta a “necessidade de aperfeiçoar o sistema de formação e capacitação, de se estabelecer justa remuneração, bem como de melhorar as condições de trabalho e de profissionalização dos docentes” (BRASIL, 1993, p. 31).

Dentre as iniciativas propostas para o alcance da qualidade da educação destaca o Programa de Capacitação de Professores, Dirigentes e Especialistas, tendo como objetivo “promover mudanças substantivas na qualificação técnico-profissional dos docentes e especialistas, bem como dos métodos de gestão e organização dos sistemas de ensino e das unidades escolares” (BRASIL, 1993, p. 57). Para tanto, incluiu duas dimensões: 1-

reestruturar a formação inicial dos profissionais; e 2 - Rever, sistematizar e expandir a formação continuada dos profissionais da educação básica.

A implementação dessas linhas de ação envolveram tanto os projetos de iniciativa do próprio Ministério Educação, quanto os propostos pelos sistemas de ensino e financiados pelo MEC. As universidades e outras instituições brasileiras foram instigadas a fomentarem parte do programa, por meio de projetos possíveis de serem efetivados e com orçamentos compatíveis com as necessidades e possibilidades das administrações dos sistemas de ensino.

Para alguns autores embora o Plano Decenal de Educação tenha sido proposto como instrumento de viabilização de recursos integrados das três esferas de governo no enfrentamento dos problemas detectados na educação, ele praticamente se constituiu como orientador de ações na esfera federal, nem sempre efetivadas. Configurou-se, portanto, mais como meio de convergir os objetivos e condições internacionais com o objetivo de obter financiamento para a educação, em especial os originários do Banco Mundial.

Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96), ao consolidar e ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental, bem como a valorização do profissional de educação.

As atribuições do professor estão expressas no art. 13, que estabelece a atuação deste não só no trabalho em sala de aula, mas, também, na elaboração de estratégias que propiciem a recuperação da aprendizagem dos alunos, a articulação com as famílias e comunidade e a participação em conselhos, comissões e congêneres.

Para alcançar tais objetivos propõe o título VI – Dos Profissionais da Educação, que engloba os artigos 61 a 67 - voltado para os fundamentos de formação e valorização do profissional da educação.

No art. 67, ao se referir à valorização dos profissionais de ensino indica:

Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

- I - ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
- II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse 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 (BRASIL, 1996).

Em cumprimento ao que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) e o Plano Nacional de Educação (2001–2011) destacam-se: a Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE nº 1 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, de 18 de fevereiro de 2002; Portaria nº 1.403<sup>49</sup>, de 9 de junho de 2003. Além destas a formação de professores é enfocada no Parecer CNE/CP nº 8, de 2008 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 2009. Ambos possuem a característica de decisões governamentais para qualificar os professores ativos em sala de aula em uma segunda licenciatura, na perspectiva de valorizar o profissional em exercício e sua opinião em relação à realidade, além de aproveitar o conhecimento adquirido na função, com o objetivo de vencer as lacunas da educação básica.

E, também, em casos especiais, a possibilidade de formação pedagógica para bacharéis que queiram se dedicar à educação escolar e em cujos locais de atuação não haja professores habilitados em licenciatura (art. 63, II).

Essa perspectiva desencadeia uma reestruturação pedagógica dos cursos superiores de formação de professores; a criação de institutos superiores de educação e centros de formação com o intuito de “dar conta” não só do imenso contingente de professores sem formação adequada e exigida pela LDB, bem como o meio de atender o discurso da “inadequação” da formação inicial quanto às necessidades da população escolar. Ou seja, a formação de cidadãos conscientes e aptos a enfrentar as exigências da sociedade moderna.

Neste sentido, um contingente significativo de professores, sem qualificação adequada, empreendeu procura por cursos de graduação, cursos de formações continuadas em forma de pós-graduação (principalmente a *lato-sensu*) e em forma de cursos e oficinas de aprimoramento. Cabe destacar que no Brasil, em 2001, dentre os cerca de 1 milhão e 550 mil professores da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental), cerca de 1 milhão e 100 mil professores encontravam-se em sala de aula, com nível fundamental e/ou médio. Esse número caiu para cerca de 630 mil, em 2009<sup>50</sup>.

Nos diagnósticos empreendidos no processo de elaboração do Plano Nacional de Educação – PNE<sup>51</sup> (2001-2011) evidenciou-se que somente nas primeiras quatro séries do

---

<sup>49</sup> Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores.

<sup>50</sup> Fonte: MEC/Inep/SEEC, 2010.

<sup>51</sup> O Plano Nacional de Educação diferencia-se do Plano Decenal de Educação (1993 -2003), pois amplia suas diretrizes e metas, incluindo todos os níveis e modalidades de ensino da educação nacional.

ensino fundamental cerca de 95 mil professores, não possuíam a qualificação mínima exigida (nível Médio).

A formação continuada de professores em exercício desponta, nesse contexto, como meio para eliminar a presença de professores leigos no sistema de ensino do País, bem como condição de renovação e elevação da qualidade do ensino e como nova estratégia organizacional para buscar formação mais adequada às exigências do mundo globalizado.

Estes princípios e diretrizes se reafirmam no Plano Nacional de Educação - PNE (2001 – 2011) ao instituir, entre outras diretrizes, que a formação continuada seja capaz de propiciar novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola em termos de gestão e autonomia. Assim, a formação continuada é vista como requisito indutivo de crescimento constante e de domínio “sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo” (BRASIL, 2001, p. 77).

Observa-se a forte presença das orientações preconizadas pelos organismos internacionais ao estabelecer que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas, haja vista a exigência de um nível de conhecimentos cada vez mais amplos e profundos na sociedade atual. Assim, o Plano salienta a necessidade de investimento na valorização do profissional do magistério de forma a melhorar a qualidade do ensino e, conseqüentemente, a inserção dos cidadãos nas atividades produtivas que permita a elevação constante do nível de vida.

O PNE vem a estabelecer ainda que as secretarias estaduais e municipais de educação garantam o processo de formação continuada, devendo atuar sobre a “coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias para sua efetivação” (BRASIL, 2001, p. 79). Propõe, assim, que sejam tomadas medidas legislativas para tornar realidade os dispositivos voltados a valorização dos profissionais, com a criação de planos de cargos e carreira com vista a promover a efetiva profissionalização do magistério, com base em padrões comuns de remuneração e qualificação de outros setores profissionais.

Assim, intensificaram-se ações e programas para a melhoria da qualidade da educação, sendo uma delas o desenvolvimento de programas de formação de professores e profissionais da educação das quais se destacam: a constituição da Rede Nacional de Formação Continuada, estruturada a partir de instituições superiores que atuavam na formação inicial de professores por meio de seus cursos de licenciatura; o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR/2009); e a Universidade Aberta do Brasil

(UAB/2005)<sup>52</sup> com o objetivo de ampliar e interiorizar a oferta de cursos de educação superior. Os programas de formação se estendem, também, a profissionais não docentes e comunidade escolar. Acrescente-se, ainda, a instituição do Piso Salarial Nacional (Lei nº 11.738/2008), a conferir ao magistério um avanço significativo na profissionalização da carreira docente. (Portal MEC, 2010, acesso: jan. 2011).

Dentre as várias iniciativas voltadas para a formação continuada de professores, em âmbito nacional, destacam-se: cursos especiais de formação direcionados a professores leigos, como por exemplo, o Proformação<sup>53</sup>; programas de capacitação para gestores (Progestão); cursos e projetos de intervenção em escolas, executados em parceria por poderes públicos municipais ou estaduais, tais como: Parâmetros em Ação; Gestar I e II<sup>54</sup>, Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado, Pró-letramento<sup>55</sup>, entre outros.

A maioria dessas formações tem por objetivo promover a aceleração de estudos; melhorar os processos de alfabetização de crianças, o ensino de língua portuguesa e matemática ou outras disciplinas e a gestão escolar, incluindo a gestão da sala de aula, conforme estabelecido e proposto pelos documentos internacionais.

Segundo Rocha (2010)<sup>56</sup>

Constata-se a preocupação com a formação continuada para os professores nos municípios, mesmo quando não tem uma equipe de formação na secretaria de educação [...], assegurando a formação por meio de adesão aos programas de formação oferecidos pelo MEC, conforme revelam os dados coletados. É recorrente a busca pelas ações do MEC, mesmo em municípios com uma política de formação continuada mais consistente [...] (ROCHA, 2010, p. 104).

<sup>52</sup> O Sistema UAB foi criado pelo Ministério da Educação no ano de 2005, em parceria com a ANDIFES e Empresas Estatais, no contexto do Fórum das Estatais pela Educação com foco nas Políticas e a Gestão da Educação Superior. Trata-se de uma política pública de articulação entre a Secretaria de Educação a Distância - SEED/MEC e a Diretoria de Educação a Distância - DED/CAPES com vistas à expansão da educação superior, no âmbito do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE.

<sup>53</sup> Implantado, no final da década de 90, pelo Ministério da Educação (MEC) com o propósito de diplomar professores de ensino médio ou leigos, como estratégia para melhorar o desempenho da etapa do Ensino Fundamental, em todas as regiões do país.

<sup>54</sup> Apresenta-se como um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano e da 5ª à 8ª série ou do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. Tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

<sup>55</sup> Formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em matemática e alfabetização e linguagem.

<sup>56</sup> Em pesquisa intitulada “A Concepção de Formação Continuada nos Programas da União e Repercussões no Âmbito Municipal”, a autora aponta que alguns desses programas vêm sendo executados no âmbito das redes municipais de Mato Grosso do Sul, com o objetivo principal de garantir a melhoria do ensino e o melhor desempenho dos alunos.

Dentro do espírito federativo e de acordo com as responsabilidades constitucionais, Estados e Municípios tentam cumprir e explicitar seus respectivos encargos e compromissos para a melhoria da qualidade da Educação. Como se observa, no âmbito dos sistemas municipais, desencadeia-se processos formativos cujo objetivo maior é reverter o baixo desempenho pedagógico apresentado pelos exames nacionais como, por exemplo, a Prova Brasil que oferece dados de desempenho do ensino, dos níveis federativos, escolas e alunos.

Sendo assim, as secretarias estaduais e municipais de educação vêm sistematicamente investindo na formação dos professores, visando a mudanças na qualidade do ensino ofertado.

Políticas de fundos como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)<sup>57</sup> e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB)<sup>58</sup>, possibilitaram aos sistemas educacionais expandirem consideravelmente a designação de recursos para o desenvolvimento profissional dos professores. O FUNDEF gerou estratégias para promover condições mínimas de remuneração para profissionais da educação subvinculando 60% dos recursos destinados ao ensino fundamental à formação e ao desenvolvimento dos professores, enquanto o FUNDEB manteve a mesma subvinculação de recursos para a formação, ampliando-a a todos os professores de educação básica. Há que se ressaltar que a lei que originou o FUNDEF estabeleceu um prazo de cinco anos para que os professores obtivessem a habilitação necessária para o exercício da docência. Para fazer isso, destinou recursos para a formação de professores sem a formação adequada.

Gatti e Barreto (2009), bem como Máximo e Nogueira (2009), apontam que embora os investimentos na área tenham crescido e que o tema formação continuada tenha merecido destaque nas discussões e debates de políticos e pesquisadores, há ainda muito por fazer, pois os resultados dos desempenhos dos estudantes se mostram insatisfatórios, pondo em xeque os processos de formação continuada desenvolvidos nos sistemas de educação.

Para Gatti e Barreto (2009) a não produção de resultados positivos se deve a alguns empecilhos, tais como:

[...] as dificuldades de formação em massa, a brevidade dos cursos, realizados nos limites dos recursos financeiros destinados [...], ou ainda pelo nível de preparação das instituições formadoras, os instrumentos e o apoio necessários para a realização das mudanças esperadas. Outra razão comumente invocada nos estudos críticos sobre formação continuada é a limitada, senão ausente, participação dos professores na definição de políticas de formação docente, como categoria profissional, e na

---

<sup>57</sup> Regulamentado pela Lei nº 9.424 de 24 de dezembro de 1996.

<sup>58</sup> Regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.

formulação de projetos que têm a escola e o seu fazer pedagógico como centro. Nestas condições, eles não se envolvem, não se apropriam dos princípios, não se sentem estimulados a alterar sua prática, mediante a construção de alternativas de ação, ao mesmo tempo em que se recusam a agir como meros executores de propostas externas.(GATTI e BARRETO, 2008, p. 201-202)

Não é por acaso que (Cury, 2009) advoga que não se pode desconsiderar o caráter federativo que caracteriza os sistemas de ensino, bem como o regime de colaboração, que estabelece competências aos estados-membros. No que compete a educação os estados e municípios dividem atribuições, assinaladas pelos objetivos comuns advindas das normas constitucionais nacionais. Concernente a formação continuada de professores estados e municípios têm envidado esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional, cujo objetivo maior é melhorar o ensino. Entretanto, a maioria das ações empreendidas não obtêm resultados satisfatórios, porque se processam de políticas que não levam em conta as realidades locais, sendo frutos estratégicos da reforma do ensino que concebem o desenvolvimento de competências profissionais como conteúdo. Reduz-se a formação continuada a uma gama de temas e conteúdos genéricos e abstratos, sem possibilidades de articular o ensino com a reflexão e pesquisa da realidade.

### **3 Percorso investigado: município de Dourados – MS**

O município de Dourados está localizado ao sul do Estado de Mato Grosso do Sul. Possui 191.638 habitantes (IBGE 2010), sendo que cerca de 90,5% da população encontra-se na área urbana. Situado a 120 Km da fronteira com o Paraguai e a 220 Km da capital do estado – Campo Grande, possui uma área de 4.082 Km e, é considerado o segundo do estado em população. A agropecuária é a sua principal atividade econômica. Embora tenha um ativo circulante considerável, possui um número elevado de pobreza e desigualdade, cerca de 26,42% (IBGE, 2003)<sup>59</sup>, situação esta que se assemelha com a maioria da população brasileira.

A população estudantil deste município, distribuída em todos os segmentos de ensino totaliza 51.640 nas esferas públicas e privadas. Quanto à população não escolarizada há 10.645 analfabetos, de 10 anos ou mais, o equivalente a 5,9 % da população (IBGE, 2000).

---

<sup>59</sup> Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 e Pesquisa de Orçamentos Familiares - POF 2002/2003. <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1> acesso em 12.07.2010.

O Sistema Municipal de Educação de Dourados foi instituído em 25 de fevereiro de 1997 (Lei nº 2.154/1997) compreendendo as instituições de ensino criadas e mantidas pelo poder público; as instituições de educação infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada; os órgãos municipais. A Rede Municipal de Ensino (REME) conta atualmente com 43 (quarenta e três) escolas que atendem a Educação Infantil, Ensino Fundamental Regular (1º ao 9º Ano), e Educação de Jovens e Adultos (EJA - 1ª e 2ª fases).

Conforme dados do Censo Escolar de 2009, a REME possui 24.382 alunos, destes 18.352 estão no Ensino Fundamental regular; 4.392 na Educação Infantil, e 1638 na Educação de Jovens e Adultos, observados no quadro a seguir:

**Quadro 2 – Matrícula inicial por nível de ensino da Rede Municipal de Ensino – 2009**

LOCALIZAÇÃO/ZONA DA UNIDADE ESCOLAR		NÍVEL DE ENSINO						
		TOTAL DE ALUNOS	EDUCAÇÃO INFANTIL			ENSINO FUNDAMENTAL		EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
			CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL		UNIDADES ESCOLARES	Séries iniciais (1º ao 5º ano)	Séries Finais (6º ao 9º ano)	
			CRECHE	PRÉ-ESCOLA	PRÉ-ESCOLA			
URBANAS		19.882	1.486	823	1.645	9.521	4.769	1.638
RUR AIS	SERIADAS E MULTISSERIADAS	1.224	-	-	232	646	346	-
	INDÍGENAS	3.276	-	-	206	2.212	858	-
TOTAL GERAL		24.382	2.309		2.083	12.379	5.973	1.638
			4.392			18.352		

Fonte: SEMED/DAE/NEST/Censo Escolar - 2009

No Quadro 3, verifica-se que a matrícula nas séries/anos iniciais aumentou consideravelmente de 2002 para 2008, enquanto que nas séries/anos finais diminuiu. Esta realidade pode ter sido influenciada devido ao aumento no acesso e inclusão de crianças com deficiência no ensino regular, e a matrícula de crianças com seis anos de idade no primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir de 2007.

**Quadro 3 - Número de matrículas Rede Municipal de Ensino – Dourados/MS**

**- 2002 a 2008 -**

Ano	Creche	Pré-escola	Ens. Fund 1 a 4 séries / 1 - 5 anos	Ens. Fund. 5 – 8/ 6 – 9 anos	Ed. Esp. Total Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)	EJA Fund.	Total geral
2002	799	3.453	11.341	6.805	-	1.074	23.472
2003	832	3.405	11.756	7.046	-	1.033	24.072
2004	1.814	2.842	11.975	6.127	40	2.120	24.878
2005	1.176	3.594	11.946	5.976	111	2.216	25.019
2006	1.222	3.702	12.218	5.972	95	2.411	25.620
2007	1.412	3.269	12.265	6.003	99	1.858	24.906
2008	1.489	2.757	12.498	5.961	122	1.986	24.813

*Quadro organizado pela pesquisadora. Fonte: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/Matricula>, acesso em 04/10/2010.*

Em 2010 a REME contava com um quadro de professores de 2.390 no total. Destes, 1.019 lotados nos anos iniciais, apresentando um aumento de 126,44% frente a 2002, em que se tinha 450 professores. Nota-se um gradativo aumento de professores no total, destoando em 2007<sup>60</sup>. Verifica-se um acréscimo considerável de 2006 para 2008, podendo ser justificado pela inclusão de alunos com seis anos no ensino fundamental, e devido à diminuição do quantitativo de alunos por sala, a partir de 2007 (Quadro 4).

**Quadro 4 - Quantitativo de Professores da Rede Municipal de Ensino – 2002-2008**

Ano	Educação Infantil	1ª a 4ª séries (1º ao 5º anos)	5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos)	EJA	Total
2002	180	450	310	40	979
2003	177	485	324	40	1.026
2004	183	470	325	86	1.064
2005	249	475	313	90	1.127
2006	256	501	330	99	1.186
2007	-	-	-	-	1.081
2008	246	911	841	118	2.143
2009	300	977	876	124	2.227
2010	314	1.019	960	97	2.390

*Fonte: SEMED/SEE/SE/Censo Escolar – 2002 - 2010*

<sup>60</sup> No censo 2007, o quantitativo de professores foi registrado por unidade escolar, não sendo possível identificar os níveis e modalidades nos quais estavam lotados e atuando.

No tocante a qualificação, de 2002 a 2006, observa-se que do total de professores das séries iniciais, o nível de formação vem melhorando ano a ano, conforme Quadro 5. Em 2002 do total de professores de 1ª a 4ª séries: 12 possuíam formação em nível fundamental, 96 em nível médio (magistério ou outra formação), 342 em nível superior. Observa-se que em 2006 o quantitativo de professores com formação superior aumenta consideravelmente, embora em nível fundamental tenha permanecido inalterado.

**Quadro 5 - Quantitativo de professores de 1ª a 4ª séries por nível de formação da Rede Municipal de Ensino 2002 – 2006 -**

Ano	Nível de formação			Total
	Fundamental	Médio (Magistério ou outra formação)	Superior	
2002	12	96	342	450
2003	10	103	372	485
2004	10	66	394	470
2005	06	62	407	475
2006	10	59	432	501

*Fonte: SEMED/SEE/SE/Censo Escolar*

A partir de 2007, informações começam a ser coletados via Internet por meio do Educacenso<sup>61</sup>. Embora se trate, atualmente, do principal instrumento de coleta de dados da educação básica referente ao levantamento da situação do aluno, da escola, dos professores e demais profissionais, o sistema ainda não produz relatório específico e acessível sobre o nível de formação dos professores de cada rede.

Segundo informações na página do INEP, em 2007, 96% dos professores do 5º ano do ensino fundamental da REME de Dourados - MS possuíam curso superior<sup>62</sup>. Utilizando-se desta informação pode-se evidenciar uma margem de aproximadamente 10% de melhoria no nível de qualificação dos professores da REME, em comparação a 2006, por exemplo.

Quanto à organização da SEMED, de 2004 a 2008, sua estrutura contava com gabinete, superintendências, coordenações, cada qual com suas competências e responsabilidades, conforme pode ser observado no organograma (Anexo B). A maior parte das ações de formação continuada ficava sob a responsabilidade da Superintendência de

<sup>61</sup> Denominação da nova sistemática de coleta de dados detalhados sobre as escolas de Educação Básica do sistema educacional brasileiro. A ferramenta permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. O acesso aos dados é realizado por meio de um cadastro/código de cada escola e ou sistema. Fonte: <http://portal.mec.gov.br>

<sup>62</sup> Fonte: Resultados Prova Brasil INEP/MEC, 2010.

Educação e Ensino, e suas coordenações, porém com a flexibilidade de efetivação por parte da Superintendência de Gestão e Serviços Auxiliares, dependendo da proposta e conteúdo a ser ministrado.

### **3.1 O perfil da política de formação continuada no contexto local: proposições legais**

No Brasil, evidencia-se nos documentos oficiais a incorporação de muitas das diretrizes e princípios oriundos dos debates e propostas internacionais e regionais referentes à educação, em especial aos processos necessários a valorização e formação de professores. No contexto no qual se configura o objeto deste estudo, não foi diferente. A análise dos documentos oficiais pertinentes a educação, que foram se constituindo no município permitem afirmar que houve certa assimilação das propostas geradas no âmbito internacional e nacional.

A Lei Orgânica do Município, por exemplo, aprovada em 5 de abril de 1990, referenda as proposições constitucionais. No que compete a Educação, Título VII, art. 220, inciso IV, traz a valorização do profissional como um dos princípios do ensino, garantindo na forma da lei, planos de carreira que assegure:

- a) aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado;
- b) a liberação de tempo de estudo no local de trabalho, durante a jornada de trabalho;
- c) a progressão salarial por tempo de serviço;
- d) a política de incentivo e remuneração para os que trabalham no período noturno em locais de difícil acesso ou provimento (DOURADOS, 1990).

Em se tratando do Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração– PCCR (Lei complementar nº 118, de 31 de dezembro de 2007) estabelece, em particular, como um direito do profissional de educação “a oportunidade de freqüentar cursos de formação, atualização, treinamento e especialização profissional (art. 30, inciso V); e como dever “comprometer-se com o aprimoramento profissional e pessoal por meio da atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos” (art. 31, inciso VI).

Verifica-se que é dada a oportunidade ao profissional quanto ao aperfeiçoamento a partir do seu próprio comprometimento, oferecendo uma pequena vantagem financeira a cada graduação conquistada (5,0%). Reconhece-se que o percentual é mínimo, ocasionando certo descontentamento e afastamento dos profissionais pela formação nos cursos de pós-graduação, nível mestrado e doutorado, por exemplo.

O PCCR em seu capítulo IV (Da Capacitação profissional) estabelece que visando à melhoria da qualidade do ensino e obedecendo a legislação em vigor, possibilitará a frequência dos profissionais em curso de formação, aperfeiçoamento, especialização, treinamento e outra atividade de atualização profissional, de acordo com os programas prioritários do sistema Municipal de Ensino, podendo:

- I - [...] ser realizados cursos diretamente ou por meio de convênios com universidades e outras instituições autorizadas e reconhecidas.
- II – [...] freqüentar cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização profissional ou de pós-graduação e estágio, no país ou no exterior; no interesse do sistema municipal de educação;
- III – [...] participar de congressos, seminários, conferências e outras reuniões de natureza científica, cultural, técnica ou sindical, inerentes às funções desempenhadas pelo profissional da Educação Municipal;
- IV – ficará estabelecido que aos profissionais da educação, em licença capacitação, serão garantidos direitos e vantagens inerentes ao cargo e guardando vaga no local de origem (DOURADOS, 2007).

A Lei estabelece as finalidades da formação contínua de professores, realçando, entre elas, a melhoria da qualidade de ensino. Esclarece, pois, as várias modalidades e níveis que pode assumir com ênfase a formação continuada como um direito e um dever, definidos como condição de progressão na carreira.

Segundo minuta do Plano Municipal de Educação – PME a Rede Municipal de Dourados tem um nível igualado apenas por poucas cidades no país, no que concerne a qualidade e quantidade de recursos físicos, materiais e humanos das escolas, bem como com relação à valorização dos trabalhadores pelo Plano de Cargos Carreira e Remuneração, pelas condições de trabalho e possibilidades de formação continuada (DOURADOS, 2006).

Além disso, tem-se a Resolução nº 278, de 12 de março de 2004, que institui o “Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS”.

Esta Resolução traz como prerrogativa em seu art. 2º que “A formação continuada na Rede Municipal de Ensino tem por objetivo a Qualificação e Valorização dos Profissionais da Educação, visando à melhoria do ensino e a construção de uma educação pública e de qualidade social”. Quanto às diretrizes, em seu art. 6º, afirma:

A Formação Continuada deve ser desenvolvida nas Horas Atividades, nas Reservas Técnicas e também nos momentos coletivos propiciados pela organização prévia de

**Aulas Programadas**<sup>63</sup>, atendendo as realidades e necessidades de cada Centro de Educação Infantil e Unidade Escolar (DOURADOS, 2004, p.02, grifo nosso).

Esse tempo e espaço de formação são efetivados a partir de um projeto elaborado pelas escolas considerando suas necessidades, portanto acontece em seu interior com todos os profissionais, nos diferentes momentos e instâncias em que há trocas entre professores e outros profissionais da escola.

Essa medida é vista como condição para a valorização dos profissionais por meio de certificação dessas formações. Propõe que a formação continuada deve ser um processo permanente garantido e assessorado pelos especialistas da SEMED, conforme a necessidade de cada unidade educativa, alicerçada na vontade política de transformar o fazer pedagógico da escola e da comunidade.

Neste mesmo documento em seu art. 9º, declara que “São consideradas atividades de Formação Continuada os cursos, encontros, seminários, que estejam vinculados a Reorientação Curricular e aos processos da Rede Municipal de Ensino”. Assim, a legislação regulamenta como política do município a formação continuada em serviço.

A formação continuada, conforme esta Resolução, são estudos organizados pela unidade educativa e SEMED, em parcerias com Universidades, outras instituições e especialistas de outras áreas. Momentos que são garantidos no calendário escolar, com temas selecionados pelas unidades educativas e especialistas da Secretaria de Educação, em consonância com o órgão central. Com previsão de carga horária, dias previstos e certificados emitidos tanto pela escola quanto pela SEMED.

Há que se reforçar que o presente trabalho toma apenas a formação em serviço desenvolvida pela SEMED por meio de cursos, palestras, oficinas, etc, e as realizadas pelas escolas, como via de prolongamento das discussões. Não se constitui, portanto, objeto de estudo a formação continuada em cursos de pós- graduação freqüentada por profissionais da educação municipal, cuja garantia<sup>64</sup> de participação é estabelecida pela Lei nº 118/2007.

Analisando os documentos descritos acima se percebe a questão da “flexibilização”<sup>65</sup> e responsabilização do professor pela sua própria formação. As exigências em torno de um

---

<sup>63</sup> Refere-se a dispensa de alunos da carga horária (5% dos 200 dias letivos) que podem ser utilizadas para aulas programadas e atividades extra-classe. As aulas programadas são atividades elaboradas pelos professores em consonância com as atividades curriculares e pedagógicas de sala de aula. Essas atividades serão desenvolvidas pelos alunos fora da escola em sua casa.

<sup>64</sup> Lei nº 118/2007, capítulo IV, inciso II.

<sup>65</sup> Tem a ver com as variadas funções que a escola pública assume, onde o professor, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais funções exigem a procura

professor flexível, participativo e responsável podem ser identificadas nas competências da docência, descritas na Lei complementar nº 118/2007, que assim estabelece:

Participar do planejamento e execução do projeto pedagógico da escola; Cumprir os prazos e entrega de escrituração, orientados pela Secretaria da Escola e Coordenação Pedagógica; Tratar de assuntos atuais e de interesse dos alunos promovendo a integração nas diversas disciplinas; Proporcionar aos alunos convivência democrática, baseada no respeito e na ética; Avaliar os resultados obtidos nas ações pedagógicas, visando uma reorientação quando for o caso; Analisar e divulgar os resultados de desempenho dos alunos, visando a correção de desvios no planejamento pedagógico; **Planejar ações de atualização e aperfeiçoamento, visando a melhoria do desempenho profissional**; Participar de projetos que envolvam a comunidade escolar; Estabelecer com a coordenação pedagógica, recursos didáticos e propostas metodológicas, necessárias ao desenvolvimento do processo educacional, considerando o desempenho dos alunos e suas especificidades; Promover ações que estimulem os alunos na utilização de recursos disponíveis para a melhoria da qualidade de ensino; Promover palestras para os alunos sobre temas relevantes para a educação integral e de cidadania; Participar do conselho didático pedagógico, do conselho escolar e da Associação de Pais e Mestres. (DOURADOS, 2007, anexo III, grifo nosso).

Assim, é preciso apreender as proposições e os limites interpostos à sua materialização no âmbito dos sistemas de ensino, principalmente no que concerne aos diferentes pressupostos que norteiam as políticas de formação continuada.

#### **4 Percorso metodológico e os dados apreendidos**

No final de 2007, esta pesquisadora realizou um levantamento buscando saber a carga horária de formação continuada oferecida, pela SEMED, aos professores e demais profissionais da Rede de Ensino e, ainda, verificar qual a área ou a modalidade situada como prioritária na constituição da formação continuada.

Segundo as informações colhidas<sup>66</sup> os profissionais da Rede Municipal de Ensino (REME), de 2001 a 2007, tiveram participação em cerca de 7.900 (sete mil e novecentas) horas de formação continuada distribuídas na Educação Infantil, no Ensino Fundamental (1ª a 8ª séries) e suas modalidades (Educação Indígena, Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo); na Alfabetização e Letramento, entre outros, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

---

por formação aligeirada, na busca de desenvolver um trabalho competente e eficaz, nem sempre voltado ao ensino em si.

<sup>66</sup> - O levantamento dos dados foram realizados em 2007 pela própria pesquisadora quando da sua presença na Secretaria Municipal de Educação – SEMED – Dourados, junto aos coordenadores/responsáveis pelos níveis e modalidades de ensino e projetos.

**Quadro 6 – Temas e Carga Horária de Formação Continuada de 2001 a 2007.**

<b>Etapas/modalidades/outros</b>	<b>Horas de Formação Continuada</b>	<b>%</b>
Educação Infantil	750h	9,46
Alfabetização e letramento <sup>67</sup>	212h	2,67
Disciplinas do Ensino Fundamental	1600h	20,20
Educação de Jovens e Adultos	640h	8,08
MOVA	960h	12,12
Educação Indígena	400h	5,05
Educação do Campo	320	4,04
Educação Especial	2000h	25,25
PDE	60h	0,75
Coordenação de Projetos	400h	5,05
Formação em Tecnologia	90h	1,13
Evento e cultura	300h	3,78
Seminários Anuais (p/ toda a REDE)	188	2,37
<b>TOTAL</b>	<b>7.920h</b>	<b>100</b>

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2007 a partir de dados coletados junto a Secretaria Municipal de Educação.*

Cabe ressaltar que na carga horária total consideraram-se todas as ações desenvolvidas, incluindo temas voltados a discutir os projetos de esportes, lazer e arte desenvolvidos pela SEMED, bem como as ações direcionadas a professores do Movimento de Alfabetização (MOVA)<sup>68</sup>.

O quadro demonstra que mais de 25% da carga horária foi destinada a discussão da temática educação inclusiva e educação especial e às disciplinas do ensino fundamental, com 20,20%. No momento deste levantamento não houve a preocupação em verificar a área de

<sup>67</sup> O estudo “A formação continuada de professores no município de Dourados – MS e as representações na prática pedagógica” desenvolvido pela prof<sup>a</sup> Marilda Cabreira Leão Luiz relata as ações de formação continuada executadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, no período de 2004/2007 com ênfase às ações voltadas as professoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental visando identificar as mudanças incorporadas na prática pedagógica destas professoras.

<sup>68</sup> O MOVA surgiu em 1989, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, com uma proposta que reunia Estado e organizações da Sociedade Civil para combater o analfabetismo, oferecendo o acesso à educação de forma adaptada às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos, expandindo-se, posteriormente, a estados e municípios brasileiros. Geralmente as aulas são dadas em associações comunitárias, igrejas, creches, empresas, enfim, lugares em que há espaço e necessidade e próximas das casas dos alunos. O conteúdo ensinado está mais relacionado com o cotidiano de um adulto que já tem uma experiência de vida, cabendo aos educadores fazer uma mediação entre o saber do aluno e a educação formal. Em Dourados, o Mova funcionou a partir de convênios entre a prefeitura, o governo federal e entidades assistenciais e associações locais, a prefeitura custeava as despesas de funcionamento das salas e oferecia bolsa-auxílio aos educadores e as entidades se responsabilizam pelo local das aulas e por indicar os educadores, com o nível médio de formação. A SEMED tinha como atribuição: estabelecer parcerias com outros projetos e com organizações, sindicatos, movimentos sociais e populares; contribuir na organização das turmas e posteriormente na inclusão do aluno no curso de EJA; formar os educadores e monitores locais; acompanhar o processo e a formatura dos alunos.

conhecimento em que predominavam as ações de formação, porém foi averiguado que maior parte das ações foi ofertada aos professores da 5ª a 8ª séries (6º ao 9º anos).

Este levantamento preliminar desencadeou posteriormente o interesse desta pesquisadora por investigar quais os temas e conteúdos ofertados aos professores nas ações de formação continuada, com o objetivo de confrontá-los com os tópicos da Prova Brasil. Com esse objetivo optou-se, em primeira mão, em levantar os temas e conteúdos oferecidos aos professores no período de 2002 a 2008, através de leitura e análise dos registros das ações de formação. Assim, realizaram-se várias visitas a SEMED, no final de 2009 e início de 2010. No entanto, o levantamento pretendido não foi possível de ser efetivado, haja vista que os registros não se encontravam nas dependências da SEMED. Com a mudança de gestão, bem como de funcionários e de prédio da secretaria de educação, muitos desses documentos foram perdidos e a informação quanto a sua localização não foram precisas, dificultando o acesso. Tendo em vista esses impedimentos e o tempo hábil à pesquisa, optou-se pelo levantamento dos dados através dos certificados de ações de formação, expedidos pela SEMED, aos professores cursistas, no período delimitado.

Assim, o levantamento foi realizado de março a agosto de 2010, junto a um grupo de 16 professores, considerando os seguintes critérios:

- Os Professores deveriam ser efetivos a mais de cinco anos e atuando nas primeiras séries do Ensino Fundamental.

- Os Certificados deveriam ser referentes ao período de 2002 a 2008 e originários de ações desenvolvidas pela SEMED e pelas escolas da REME, incluindo as realizadas em parceria com outros órgãos do município, com instituições superiores e com outros níveis da federação (Estado e União).

Com base nos critérios estabelecidos, foram coletados 58 certificados<sup>69</sup> de ações de formação desenvolvidas no período, expedidos pela SEMED e 15 certificados<sup>70</sup> de formações realizadas pelas próprias escolas onde atuam os professores que colaboraram com a pesquisa. Numa primeira etapa, ocorreu a sistematização dos dados que se marcou pelo registro dos temas e conteúdos (expostos no Apêndice A). Em uma segunda etapa, foram elaborados os

---

<sup>69</sup> É importante salientar que os professores possuem um acervo significativo de documentos referentes a ações de formação continuada. Além dos originários de ações executadas pela SEMED, possuem certificados expedidos por outras secretarias, instituições superiores e outros órgãos como editoras, conselhos e sindicatos.

<sup>70</sup> Convém ressaltar que se considera a prática formativa no interior da escola imprescindível para a construção da profissionalização docente, assim são focalizados neste estudo, também, os temas e conteúdos descritos nos certificados de ações de formação continuada, desenvolvidas pelas próprias escolas da REME, no período de 2002 a 2008.

quadros 7 (p. 79) e 8 (p. 80) que se referem a organização das ações de formação em áreas, modalidades e temas visando verificar carga horária e porcentagem de prioridade de discussão.

Além dos certificados foram destacados e analisados os tópicos e descritores de Língua Portuguesa e Matemática da Prova Brasil (Anexo C), disponibilizados no site do MEC/INEP.

#### **4.1 Os temas oferecidos pela SEMED**

As políticas de formação continuada de professores proliferaram-se a partir da regulamentação da LDB/96 e com a destinação dos recursos dos Fundos de investimentos (FUNDEF, FUNDEB) cujos, grande parte dos subsídios, foi subvinculado a valorização e formação do magistério. Esse contexto, aliado ao discurso da valorização e formação de professores, favoreceu as secretarias municipais de educação<sup>71</sup> ofertar uma diversidade de cursos e congêneres, com o objetivo de atualizar e aprofundar os conhecimentos do professor tendo em vista os avanços do conhecimento e as mudanças no campo das tecnologias e da informação. Neste sentido, a idéia de formação continuada como aprimoramento profissional desloca-se para uma formação compensatória destinada a preencher as lacunas da formação inicial, bem como forma de reverter os indicadores de avaliação do desempenho de alunos, revelados nos últimos anos.

Decorre daí, em parte, segundo Gatti e Barreto (2009) “o desenvolvimento intenso de ações de formação continuada com o objetivo de prover capacitação para implantação de reformas educativas” (GATTI e BARRETO, 2009, p. 2001). Para as autoras, algumas dessas iniciativas concentram-se na divulgação dos fundamentos e princípios da reforma, as quais procuram legitimar-se junto ao professores em exercício. Deixam para um momento posterior ou transferem para os próprios professores a tarefa de encontrar os caminhos de sua efetivação. Outras cobrem detalhes relativos à atuação docente, em áreas específicas, como para os processos de alfabetização, de inclusão e das tecnologias em educação.

Feitas essas considerações, vamos aos dados. Ao realizar o levantamento dos certificados junto aos professores da REME verificou-se que a SEMED formulou uma política de formação continuada e respondeu pela supervisão e desenvolvimento de temas e

---

<sup>71</sup> Segundo Gatti e Barreto (2009), dentre as instituições provedoras de formação continuada, destacam-se as secretarias municipais de educação como as que mais a provêm quando comparadas às secretarias de Estado e a órgãos federais.

conteúdos específicos e que estas discussões repercutiram nos temas e discussões internas a escola, constituindo-se, de certa forma, em um prolongamento das temáticas abordadas e direcionadas a REME como um todo. A partir desta organização observou-se, em primeira análise, que tanto nas ações efetivada pela SEMED, quanto nas executadas pelas escolas predominam os temas referentes a educação especial/educação inclusiva, alfabetização e letramento e tecnologia da informação, aparentando serem questões que afetam, sobremaneira, as práticas escolares. Este constatação vem ao encontro dos dados levantados preliminarmente e apresentados no Quadro 6.

Conforme Quadro 7, observa-se que os focos formativos predominantes foram: Educação Especial/Educação Inclusiva, com 29,93%; alfabetização e letramento, com 13,06% da carga horária total, assinalando grande disparidade de horas em relação aos outros temas, bem como a ausência ou insuficiência de certas temáticas nos processos formativos, como as relativas as discussões em torno dos temas da Prova Brasil, cuja perspectiva seria desenvolver habilidades cognitivas consideradas essenciais ao domínio de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental.

**Quadro 7 – Temas e carga horária dos certificados oriundos de formações desenvolvidas pela SEMED**

<b>Etapas / modalidades de ensino/temáticas/outros</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>%</b>
Educação Inclusiva <sup>72</sup> e Educação Especial	710h	29,93
Alfabetização e letramento (incluindo assuntos referentes ao Programa de Acompanhamento Escolar - PAE <sup>73</sup> )	310h	13,06
Educação de Jovens e Adultos – EJA	250h	10,53
Tecnologias da informação	230h	9,69
Seminários anuais	212h	8,93
Reorientação curricular	206h	8,68
Currículo	116h	4,89
Educação para o trânsito	76h	3,20
Cidade educadora	68h	2,86
Gênero textual e sequência didática/ oficinas leitura	62h	2,61
Projeto político pedagógico	40h	1,68
Saúde, prevenção e outras (projetos)	40h	1,68
Ensino fundamental de nove anos	32h	1,34
Coordenação	20h	0,84
<b>CARGA HORARIA TOTAL</b>	<b>2.372h</b>	<b>100</b>

*Fonte: Certificados dos professores cursistas, período 2002 a 2008, organizado pela pesquisadora*

<sup>72</sup> Entende-se educação inclusiva como o direito universal de todos ao aprendizado que os capacite para a vida, considerando suas necessidades e diferenças de origem social, de cultura, raça, sexo, religião, físicas, psicológicas, etc.

<sup>73</sup> Configura-se em atendimento à criança com dificuldade de aprendizagem no processo de alfabetização e em formação continuada com os profissionais alfabetizadores da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. Tem como objetivo minimizar os índices de fracasso escolar, atender alunos com distorção idade/ série e aumentar o índice de inclusão de alunos no processo de ensino aprendizagem.

Dos certificados coletados verificou-se que a partir de 2004 as escolas começaram a desenvolver, com mais frequência, momentos coletivos de formação mediante parcerias com instituições de ensino superior, públicas e privadas, com a própria SEMED ou com outras secretarias municipais. Isto pode ser justificado devido à garantia de utilização de 5% dos 200 dias letivos para este fim.

A diversidade de temáticas implementados nos momentos de formações, nas redes de ensino, segundo Saviani (1994), tem a ver com o alargamento das funções da escola e com as políticas referendadas nos últimos anos, como a política de inclusão e o uso das tecnologias na educação.

Dos certificados oriundos das formações implementadas pelas escolas os temas preponderantes, também, são os voltados a Educação Especial (20,28%), Tecnologia em educação (17,63%), Alfabetização (15,52%), correspondendo a mais de 53% da carga horária total, conforme pode ser visto no Quadro 8, o que não se diferencia das temáticas priorizadas pela SEMED.

**Quadro 8 – Temas e carga horária dos certificados oriundos de formações desenvolvidas pelas escolas**

<b>Etapas/modalidades de ensino/outros</b>	<b>Carga Horária</b>	<b>%</b>
Educação Especial e educação Inclusiva	115	20,28
Tecnologias em educação e informática	100h	17,63
Alfabetização, letramento, gêneros textuais (memória), ortografia	88h	15,52
Temas diversos <sup>74</sup> (violência, gênero, trânsito, meio ambiente, avaliação, disciplina/indisciplina, saúde e prevenção, <b>jogos e resolução de problemas</b> ).	84h	14,81
Projeto Político Pedagógico e Regimento escolar	80h	14,10
Ensino fundamental de nove anos	64	11,28
Currículo/ aprofundamento teórico	36	6,34
<b>TOTAL</b>	<b>567h</b>	<b>100</b>

*Fonte: Certificados dos professores cursistas, período 2002 a 2008, organizado pela pesquisadora*

Do ponto de vista da carga horária o segundo dado a destacar é que no conjunto dos certificados colhidos observa-se uma carga horária extensa destinada aos seminários ofertados a todos os profissionais da REME, de 2002 a 2008, totalizando 212 horas o que corresponde a 8,93% do total.

<sup>74</sup> Em alguns certificados analisados os vários temas se concentram, dificultando precisar a carga horária destinada a cada um deles.

As temáticas focalizadas nos seminários procuraram contemplar conteúdos voltadas a protagonizar uma “nova” educação municipal que levasse em consideração a realidade cultural, política e econômica do educando numa perspectiva de emancipação do sujeito. Caracterizaram-se, no entanto, pela atuação de formadores externos para a (re)elaboração dos fundamentos da prática social e educacional.

A partir da análise dos conteúdos descritos nos certificados dos seminários, principalmente de 2002 a 2005, percebe-se que houve uma tentativa de (re)construir o currículo por meio de uma proposta embasada na pedagogia progressista de educação, intitulada “Movimento de Reorientação Curricular”. Em grande parte dos Títulos e Ementários das ações de formação, desse período, constam as palavras: qualidade social, questões sociais, culturais e econômicas x aprendizagem; currículo como totalidade; relações sociais; pesquisa da realidade; educação popular Freiriana; políticas públicas, gestão e currículo; educação popular e humanizadora; educação popular com qualidade social; educação para a transformação; participação; entre outras; além de estudos em torno da organização do planejamento na seguinte estrutura: estudo da realidade (ER); organização do conhecimento (OC); aplicação do conhecimento (AC). Esses temas constam nos itens 06, 08, 09, 11, 12, 14, 15, 16, 21, 23 do Apêndice A.

Os eventos do início da implantação da reorientação curricular que envolviam debates, encontros, cursos, publicação de documentos, assessoria da Secretaria Municipal de Educação ao trabalho das escolas, aos poucos vão diminuindo.

Conforme verificado nos certificados levantados, as temáticas das ações de formação, de 2005 até 2008, apresentam outros direcionamentos. Verifica-se uma maior adesão as propostas do MEC, principalmente às formações direcionadas a Educação Especial. Outras tantas se referem a temas considerados atuais e emergentes, tais como novas tecnologias na educação; trânsito e meio ambiente. Entretanto, grande parte das formações voltadas à alfabetização<sup>75</sup> foi construída no âmbito local, no caso, por formadores internos.

A extensa carga horária e a quantidade e variedade de temas e conteúdos vem a confirmar a preocupação, por parte do sistema, em concretizar as orientações emanadas dos

---

<sup>75</sup> Como exemplo cita-se: “Formação Continuada com os profissionais envolvidos no Programa de Acompanhamento Escolar/PAE (2º e 3º anos)”; “Formação Continuada com os profissionais do Bloco Inicial de Alfabetização (1º e 2º Anos)”; “Método fônico no processo de alfabetização”. As duas primeiras, entre outras formações, foram analisadas no estudo “A formação continuada de professores no município de Dourados – MS e as representações na prática pedagógica” desenvolvido pela profª Marilda Cabreira Leão Luiz. Relata as ações de formação continuada executadas pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED, no período de 2004/2007 com ênfase às ações voltadas as professoras de 1º e 2º anos do Ensino Fundamental visando identificar as mudanças incorporadas na prática pedagógica destas professoras.

documentos e declarações internacionais, tais como: colocar os professores a par das questões atuais que envolvem a educação no sentido de contribuir para que as mudanças se concretizem em melhores aprendizagens dos estudantes e para transformar os sistemas educacionais.

Sugere-se, pois, que um dos eixos da gestão no período é a formação continuada como instrumento de melhoria da educação, inserida em um projeto político pedagógico mais amplo focado na “inclusão e melhoria do ensino” (DOURADOS, 2006). Observa-se, portanto, que a qualificação e a melhor atuação do professor são considerados fatores importantes para o desenvolvimento da qualidade de ensino e do desempenho dos estudantes (DOURADOS, 2004).

Identifica-se, ainda, a predominância de conteúdos voltados ao aprofundamento da formação ampla da área de atuação do professor, tais como: gestão educacional, legislação da educação básica, planejamento e políticas educacionais; identidade e ética; orientação para elaboração de projetos pedagógicos; saberes relacionados às modalidades e níveis de ensino entre outros saberes, temas transversais, saúde e meio ambiente. Estes temas estão presentes nos itens 1, 3, 4, 17, 25, 28, 29, 35, 36, 40, 46, 47 e 54 do apêndice A.

Assim, a tendência, também, em atribuir a escola atividades consideradas educativas e que antes eram desenvolvidas fora se refletem nas iniciativas voltadas a discutir temas emergentes como, por exemplo: violência, trânsito e disciplina/indisciplina. A busca de competências dirigidas a práticas educativas minimiza uma orientação intelectual crítica da realidade.

Ao assumir funções educativas diversas ocorre o que Saviani chama de “hipertrofia da escola” (SAVIANI, 1994) quando a escola passa a exercer encargos que nem sempre são pedagógicos e começa a “introduzir no currículo toda uma série de atividades que se imagina [...] educativa” devendo ocupar-se delas. Diante das várias atribuições que a escola assume o professor passa, também, a tomar para si encargos que extrapolam suas funções pedagógicas. Deixa de ser apenas o responsável pelas ações pedagógicas no contexto da sala de aula, e passa a se preocupar com as diversas atividades curriculares e extracurriculares, circunscritas pelas exigências da sociedade moderna.

Conforme Saviani (1994) “hoje se coloca dentro da escola toda uma série de atividades que acabam descaracterizando-a. Parece que a escola cuida de tudo, menos de ensinar, de instruir” (SAVIANI, 1994, p.8).

Oliveira (2004) em artigo que aborda o tema da reestruturação do trabalho docente no contexto das reformas do Estado também faz menção a esta questão. Para a autora

O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder a exigências que estão além de sua formação. Muitas vezes esses profissionais são obrigados a desempenhar funções de agente público, assistente social, enfermeiro, psicólogo, entre outras. Tais exigências contribuem para um sentimento de desprofissionalização, de perda de identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante (Noronha, 2001). Essa situação é ainda mais reforçada pelas estratégias de gestão já mencionadas, que apelam ao comunitarismo e voluntariado, na promoção de uma educação para todos. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores. As reformas em curso tendem a retirar deles a autonomia, entendida como condição de participar da concepção e organização de seu trabalho. O reconhecimento social e legal desse processo pode ser encontrado na própria legislação educacional, ao adotar a expressão “valorização do magistério” para designar as questões relativas à política docente: carreira, remuneração e capacitação (OLIVEIRA, 2004, p. 1132, grifo do autor).

A demanda da educação realizada dessa forma sobrecarrega em grande medida os professores. Essas demandas acabam por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores que se fazem presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, tendo como corolário maior, a responsabilização dos professores pelo sucesso e/ou fracasso dos alunos, o que acarreta na oferta e na execução de ações de formação fragmentadas, por parte do sistema e, a procura por parte dos professores por meios formativos aligeirados que nem sempre correspondem aos seus anseios e necessidades.

## **5 O desvelamento: Ações de formação continuada X Tópicos da Prova Brasil - relações e limitações**

Conforme observado no início deste capítulo, a partir de 1990, os documentos internacionais apontam e orientam para a necessidade de se implementar educação para todos, fundamentada em instrumentos essenciais de aprendizagem (leitura, escrita, cálculo, solução de problemas) e conteúdos básicos de aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes). Como medida de implementação dessas orientações surge, no Brasil, as avaliações em larga escala com o objetivo de buscar fornecer informações aos sistemas, escolas e professores, sobre o desempenho dos estudantes, principalmente nas áreas de conhecimento Língua Portuguesa e Matemática. Tem-se como perspectiva fomentar políticas e planejamento a longo prazo, bem como projetos e programas com o objetivo de responder as demandas de uma educação de qualidade.

No que tange as avaliações em geral, empreendidas nos últimos anos, tem-se a Prova Brasil, em particular, trazendo conteúdos indicados como essenciais para que a pessoa participe ativamente na sociedade, a partir do desenvolvimento de competências e a aquisição de habilidades, principalmente a leitura e a possibilidade de resolver problemas.

Pesquisas<sup>76</sup> revelam que os sistemas municipais, no âmbito das responsabilidades federativas, têm desenvolvido políticas de formação continuada, com o objetivo de atender as exigências de formação permanente, determinada pela legislação nacional e local e, para elevar o patamar de formação dos professores em serviço, do ensino e do desempenho dos alunos.

Na REME de Dourados – MS não é diferente. Conforme os Quadros 7 e 8, a formação continuada recebeu destaque. A diversidade de temáticas desenvolvidas nas ações de formação continuada é significativa. Aparentam uma preocupação em atender as demandas por formação adequada ao exigido na legislação, bem como em colocar os professores a par das questões atuais que implicam melhorar o acesso, a permanência e o sucesso do aluno na escola.

Para alcançar o objetivo de realizar o confronto dos temas e conteúdos das ações de formação desenvolvidas na REME com os tópicos da Prova Brasil, conforme se anunciou, considera-se importante retomar o problema que permeia este estudo: Diante da avaliação de sistemas, em especial a Prova Brasil, entendida como desencadeadora de políticas educacionais, houve preocupação por parte da gestão local em desenvolver políticas de formação continuada que levasse em conta os tópicos<sup>77</sup> e descritores referendados pela Prova Brasil? Para melhor compreender este aspecto elaborou-se os Quadros 9 e 10, expostos a seguir.

No quadro 9 verifica-se que do total da carga horária de ações ofertadas pela SEMED aos professores da REME, 17,83% correspondem a conteúdos que eventualmente se relacionam com os tópicos e descritores da Prova Brasil. Deste percentual, os conteúdos de Língua Portuguesa prevalecem com 15,17%.

---

<sup>76</sup> BAUER, Adriana. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago., 2010; BERNADO, Elisângela da Silva. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s), 2004; DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação Docente em Minas Gerais e São Paulo: Uma Análise Comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

<sup>77</sup> Utilizar-se-á no presente trabalho o termo tópicos ao se referir aos temas e conteúdos da Prova Brasil.

**Quadro 9 – Número de horas de ações de formação contemplados nos certificados colhidos junto aos professores X número de horas de formações que contemplam os tópicos/conteúdos da Prova Brasil**

Quantidade total de horas de formação	Quantidade de horas de formação que contemplam os objetos de conhecimento da Prova Brasil		%
3.179	Língua Portuguesa	Matemática	17,83
	487h	80h	
	567		

*Fonte: Organizado pela pesquisadora*

Há que se ressaltar que a carga horária de Língua Portuguesa foi levantada de 9 (nove) certificados, do universo de 73 (setenta e três). No entanto, nestes certificados estão registrados outros conteúdos, além dos selecionados para análise, descritos no Quadro 10. A carga horária relativa à Matemática restringe-se a 1 (um) certificado, em que estão registrados outros conteúdos, dificultando precisar o tempo destinado a discussão dos conteúdos: **Jogos e resolução de problemas. O que é um problema? A leitura e a literatura das aulas de matemática.** Portanto, o tempo dedicado a discussão dos temas registrados para análise podem corresponder a um percentual menor do que o exposto. Este aspecto pode ser melhor visualizado no item 54 do Apêndice A.

**Quadro 10 – Conteúdos elencados dos certificados X eventuais relações com os tópicos da PB – Língua Portuguesa e Matemática**

Língua Portuguesa	Matemática
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Significado da ortografia na Língua port.;</li> <li>- Leitura e ortografia: relações de ensino-aprendizagem;</li> <li>- Histórico e reformulação na ortografia oficial;</li> <li>- Noções fonéticas;</li> <li>- Variações lingüísticas;</li> <li>- Conteúdo básico para o ensino da ortografia no ensino fundamental;</li> <li>- Conteúdo básico para da 1ª a 4ª séries;</li> <li>- Como contar histórias;</li> <li>- Contação de histórias; músicas diversas;</li> <li>- Cantando em bom tom e som;</li> <li>- Tipos de histórias e características dos contadores de historias</li> <li>- Cantigas infantis;</li> <li>- Oralidade e suas inter-relações com a alfabetização: consciência fonológica;</li> <li>- Leitura e escrita: caminhos da aprendizagem;</li> <li>- Diálogo e troca de experiências de leitura e produção de escrita possíveis;</li> <li>- Importância da leitura de história/literatura infantil</li> <li>- Alfabetização, letramento e gêneros textuais (memória);</li> <li>- Textos jornalísticos;</li> <li>- Análise lingüística;</li> <li>- Estudo sobre gêneros e agrupamento</li> <li>- Lendo e analisando texto de memórias;</li> <li>- Dinâmica de sala de aula – momentos pedagógicos;</li> <li>- Seqüência didática: o que é e como trabalhar com seqüência didática;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Jogos e resolução de problemas. O que é um problema?</li> <li>- A leitura e a literatura das aulas de matemática</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>-Gêneros textuais: memória, poesia, reportagem turística;</li> <li>- Leitura e análise de textos nos diversos gêneros;</li> <li>- correção e reescrita de textos;</li> <li>-Produção de texto individual nos diversos gêneros;</li> <li>- Sugestão de atividades práticas para a sala de aula.</li> <li>- Formando crianças leitoras: vivência leitora do professor; responsabilidade de leitura da escola; leitura nas diferentes áreas de conhecimento.</li> <li>- Contar e recontar histórias: o homem conta historia; interlocução da contação de historias; gêneros literários: fábulas, contos de fadas e os contos maravilhosos, contos populares; o imaginário e o real.</li> <li>- Literatura infantil: trabalhar com literatura de qualidade; cantigas de roda; ler e assistir filme sobre a mesma estória; parlendas;</li> </ul>	
--	--

*Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir dos certificados levantados junto aos professores*

Conforme explicitado no Quadro 10, no que compete a conteúdo da área de Matemática, os registros compatíveis aos tópicos da Prova Brasil são voltados ao foco principal: **Resolução de Problemas** embora sua abordagem se configure minimamente no contexto do total de 3.179 horas de formação, correspondendo a 2,51%.

Segundo pesquisa do CENPEC (2007) uma das grandes reclamações dos que ensinam Matemática é a dificuldade dos estudantes resolverem problemas, porém, por outro lado

[...] é comum, na sala de aula, o trabalho com problemas restringir-se a modelos únicos de resolução e à mera aplicação de conceitos e procedimentos; práticas que não favorecem que os alunos aprendam a ler e interpretar enunciados, selecionar informações pertinentes para responder à pergunta do problema, elaborar estratégias pessoais de resolução, compará-las para descarte ou validação, ou seja, conquistem habilidades fundamentais quando se trata do trabalho com problemas. Os professores também falam sobre a grande quantidade de conteúdos proposta pelos livros didáticos, principal recurso pedagógico utilizado. Essa queixa acaba por encobrir uma questão fundamental de planejamento: a seleção de claras expectativas de aprendizagem em Matemática para cada série e, a partir dela, a definição de conteúdos relevantes a serem tratados, levando em conta níveis de aprofundamento que caminhem do mais simples para o mais complexo (CENPEC, 2007, p. 44).

A questão a ser colocada diante do quadro tem a ver então com as prioridades e com as possibilidades de aprofundamento das competências no ensino de conteúdos e de habilidades tais como: conhecimento lógico-matemático (pensamento numérico e algébrico, do pensamento geométrico, da competência métrica, do raciocínio que envolva a proporcionalidade, a combinatória e a probabilidade), entre outros, tão necessários ao término da primeira fase do Ensino Fundamental. Não serão estes temas importantes de serem discutidos em momentos de formação continuada de professores do 1º ao 5º anos?

É importante salientar que a Matriz de Referência de Matemática

[...] não envolve habilidades relacionadas a conhecimentos e a procedimentos que não possam ser objetivamente verificados. Um exemplo: o conteúdo “utilizar procedimentos de cálculo mental”, que consta nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apesar de indicar uma importante capacidade que deve ser desenvolvida ao longo de todo o Ensino Fundamental, não tem, nessa Matriz, um descritor correspondente. Assim, a partir dos itens do Saeb e da Prova Brasil, é possível afirmar que um aluno desenvolveu uma certa habilidade, quando ele é capaz de resolver um problema a partir da utilização/aplicação de um conceito por ele já construído. Por isso, o teste busca apresentar, prioritariamente, situações em que a resolução de problemas seja significativa para o aluno e mobilize seus recursos cognitivos. (BRASIL, 106, p. 209).

Quanto a Língua Portuguesa, dos 73 certificados coletados verificou-se que em apenas 2 (itens 02 e 55 do Apêndice A) constam, no total, conteúdos especificamente relacionados aos tópicos de Língua Portuguesa, sendo:

***Ação do PDE, curso de ortografia e fantoche (oferecido por escola/2002)***

**Ementário:** - Significado da ortografia na Língua Portuguesa; - Leitura e ortografia: relações de ensino-aprendizagem; - Histórico e reformulação na ortografia oficial; - Noções fonéticas; - Variações linguísticas; - Conteúdo básico para o ensino da ortografia no ensino fundamental; - Conteúdo básico para a 1 a 4ª; - Como contar histórias; - Como trabalhar história infantil com fantoche. (Apêndice A, item 02, p. 116)

Nota-se que a formação acima foi realizada por escola, evidenciando que atingiu uma parcela pequena dos professores. Os conteúdos trabalhados na formação foram desenvolvidos como uma ação do Programa de Desenvolvimento da Escola (PDE), geralmente oriunda de diagnósticos sobre a aprendizagem dos estudantes. Este é, portanto, um aspecto interessante, pois indica ser um problema evidente demandando discussões e o empreendimento de ações que revertam o quadro apresentado: o baixo rendimento dos alunos em Língua Portuguesa.

***Tema: Formação Continuada – Gênero Textual e Seqüência Didática***

**Ementário:** - Seqüência didática: o que é e como trabalhar com seqüência didática; - Gêneros textuais: memória, poesia, reportagem turística; - Leitura e análise de textos nos diversos gêneros; - correção e reescrita de textos; -Produção de texto individual nos diversos gêneros; - Sugestão de atividades práticas para a sala de aula. (Apêndice A, item 55, p.127).

Os conteúdos do último foram direcionados a professores de 5º ano, cujos alunos participariam da “Olimpíada de Língua Portuguesa”. Embora tenha atingido uma pequena parcela dos professores, considera-se que a sua execução poderá contribuir positivamente no processo de ensino dos tópicos I, II e III, da Matriz de Referência de Língua Portuguesa com reflexos significativos no desempenho das competências e habilidades avaliadas, nos próximos anos.

As competências de Língua Portuguesa indicadas e consideradas essenciais, em resumo são: localizar informações explícitas, inferir informações implícitas e identificar o tema de um texto; interpretação de textos que conjugam duas linguagens – a verbal e a não-verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais; compreender a função social do texto; reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto; identificar a linha de coerência do texto; identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados; identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações; identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas lingüísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.).

Conteúdos que discutem a leitura, produção e interpretação de textos e contação de histórias aparecem com mais frequência nos ementários dos 9 (nove) certificados, conforme dito, porém, com maior proporção nas ações direcionadas aos professores das primeiras séries da primeira fase do EF, isto é, aos professores alfabetizadores, o que não deixa de ser um fator positivo.

No documento “Construindo caminhos para o sucesso escolar” (GATTI 2008) a importância da iniciação na escrita e na leitura é defendida como imprescindível, considerando que “essa aquisição percorre todo o ensino fundamental e envolve todas as disciplinas [...]” (2008, p. 15). No entanto,

[...] ao vir à tona a consideração de que o trabalho com as duas primeiras séries parece estar claro para os professores, mas o trabalho com as terceiras e quartas já não é tão claro em seus objetivos, conteúdos e práticas necessárias [...]. Ponto que certamente merece mais atenção dos gestores e professores e estudos por parte dos investigadores educacionais (GATTI, 2008, p. 15).

Na interação do processo de elaboração e efetivação de ações de formação na REME em questão, verificou-se que muitas das ações foram ou estão sendo executadas como estratégia empenhada em reverter os resultados insatisfatórios, principalmente os referentes ao elevado percentual de reprovação nas séries iniciais. O Programa de Acompanhamento Escolar (PAE)<sup>78</sup> é exemplo, pois estabelece como objetivos principais: minimizar os índices de fracasso escolar, atender alunos com distorção idade/série, aumentar o índice de inclusão de alunos no processo de ensino aprendizagem e proporcionar a formação continuada dos alfabetizadores.

---

<sup>78</sup> Ver artigo “Programa de Acompanhamento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS: um relato de experiência” de MUNHOZ, SANTANA e FERRAZ, apresentado no II Seminário de Pesquisa – FAED/UFGD, 2008.

Mesmo compreendendo que o problema do fenômeno do fracasso escolar é complexo e decorrente de vários fatores internos e externos à escola, há que se questionar os procedimentos viabilizados pelos sistemas para a resolução dos problemas detectados pelas avaliações externas e internas, visto que, ano a ano, expõem a fragilidade das aprendizagens na educação básica. Esta fragilidade aliada a elevada porcentagem de reprovação, exigem a necessária reflexão em torno de ações políticas concretas que favoreçam um ensino de qualidade.

Em que pesem todas as ações, os temas e conteúdos trabalhados (que não deixam de ter relevância), ou tudo o que se realizou, para uma grande quantidade de estudantes as habilidades básicas como ler, escrever, resolver problemas, quantificar, escutar, falar e comunicar-se, não estão sendo garantidos.

O tipo de professor que a sociedade almeja parece estar claro nas políticas internacionais e nacionais, mas as competências profissionais e éticas adequadas e as condições e meios necessários para tornar efetivo o direito dos alunos de aprender e desenvolver-se plenamente, parecem que estão longe de se efetivarem concretamente.

Lamentavelmente, pela maneira deficitária em que se formulam as políticas educacionais voltadas para a formação dos professores, estes se converteram em parte do problema, sendo responsabilizados pelo baixo desempenho dos alunos. Em que medida isto é real? As políticas formuladas e implementadas estão levando em conta os objetivos pretendidos internacionalmente e nacionalmente com as realidades e necessidades locais?

Em se tratando da avaliação de sistemas enquanto ferramenta desencadeadora de políticas educacionais, a questão principal volta-se, portanto, a não ruptura entre os seus resultados, as competências e habilidades necessárias e os resultados originários das avaliações internas a escola, posto que a separação comumente entre esses aspectos tem como consequência a elaboração e implementação de políticas de formação continuada que se enquadram muito mais em suplência de carências ou como treinamento para novas tarefas (inclusão de alunos com deficiência, o uso das novas tecnologias na educação, por exemplo) e menos como um direito ao desenvolvimento profissional, com vista a um ensino de qualidade. Mas como articulá-los adequadamente?

Segundo Dias Sobrinho (2008)

[...] a inteligência das partes deve estar relacionada com a busca de compreensão do todo. Reciprocamente, a perspectiva da totalidade ajuda a melhor entender os sentidos das partes. As informações e os significados produzidos na atividade avaliativa devem ser a base para as ações de melhoria da realidade em foco. A avaliação, portanto, não é somente um processo de inteligibilidade e produção de

sentidos que se basta a si mesmo, mas é também processo de intervenção direta sobre as decisões, tanto nos níveis mais restritos e internos, quanto em termos de políticas públicas e de sistema. Assim concebida, a avaliação tem um sentido pedagógico de autonomização e de auto-regulação, e se relaciona com os projetos e processos institucionais de formação e gestão, ao mesmo tempo que é uma política pública inscrita nos programas do Estado.(DIAS SOBRINHO, 2008, p. 201).

Sabe-se que no contexto de implementação de uma política o conjunto de conceitos, referências e interesses resultam em práticas em busca de soluções para as questões postas pelo cotidiano. Neste sentido, é preciso levar em conta as diretrizes estabelecidas pela política maior na tentativa de mediação com a produção e utilização de conhecimentos, e entre os sujeitos que os produzem no contexto local.

Outro ponto que merece importância, no processo de construção de um ensino de qualidade, se refere ao cuidado com a descontinuidade de políticas, programas e projetos. Conforme Collares, Moysés e Geraldi (1999) a formação continuada atende, em sua maioria a “planos de governo e não a políticas assumidas pelos profissionais do ensino, cada mudança de governo representa um recomeçar do ‘zero’, negando-se a história que, no entanto, está lá – na escola, na sala de aula, nos saberes do professor” (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1999, p. 216). O essencial é compreender os processos de relação que se estabelecem entre o macro e o micro. Trata-se

[...] de substituir dogmatismo por flexibilidade, verdade por relatividade, abandonar a segurança imobilizadora das certezas para descobrir e inventar modos de trabalhar com incertezas e acasos, para poder, enfim, influir na tecedura de novas possibilidades de futuros. Não basta mais à educação construir o caminho caminhando; é necessário aprender a andar por caminhos incertos. (COLLARES, MOYSÉS, GERALDI, 1999, p.217).

Assim, faz-se imprescindível, compreender como se processa o sistema de avaliação e a dada concepção que o fundamenta, com a finalidade de superar a “simples” cultura da avaliação como mecanismo que estimula a competição entre as escolas, e a responsabilização dos professores, em última instância, pelo sucesso ou fracasso dos estudantes.

Desta forma, não se estaria negando, simplesmente, o valor das avaliações e dos exames, nem os creditando como algo que basta a si mesmo, mas sim, tomá-los como instrumento de reflexão “sobre a norma idealmente estabelecida e o realizável e mensurável” (DIAS SOBRINHO, 2008, p.202). Uma análise apurada e qualitativa levaria a questionamentos valorativos e a ações mobilizadoras dos sujeitos para a tomada de decisões e de ações de melhoramento dos resultados detectados.

Neste sentido a formação continuada deveria incidir em conteúdos propiciadores de desenvolvimento de capacidades e habilidades necessárias para a assimilação e utilização dos conhecimentos que assegurem os índices mais elevados de aproveitamento escolar para todos. Acredita-se que é muito importante que o professor tenha clareza quanto ao que deve ensinar e que tenha domínio dos conteúdos e capacidade didática. Não seria, assim, necessária uma formação que assegure aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental, em especial aos do 4º e 5º anos o domínio de conteúdos específicos, e o desenvolvimento de habilidades cognitivas e afetivas referendadas pelas questões que perpassam a realidade exposta pelos exames nacionais?

Não se está defendendo que o professor adquira conhecimentos somente sobre conteúdos curriculares ou sobre novas técnicas (sobre o que e como ensinar), pois não é simples aprendiz técnico, e sim sujeito histórico e social. Reconhecer, no entanto, que a aprendizagem contínua sobre esses conhecimentos para que se tenha êxito, sobretudo, na perspectiva da aprendizagem para todos como um direito social inalienável, é vital.

Há que se considerar que ações de formação continuada conduzidas na lógica tradicional, em que se coloca o professor como mero executor de atividades de sala de aula, são pouco eficazes no alcance dos objetivos pretendidos, basta contrastá-las com os resultados dos exames empreendidos nas últimas décadas.

Para que a avaliação e a formação continuada enquanto políticas fomentadoras de melhoria da qualidade da educação se constituam efetivamente é necessário reconhecer que o professor se constrói num campo muito complexo, permeado de assuntos primordiais como “conhecimento, o conceito de educação, a ciência, a arte, a ética, a política, o trabalho, o ensino, a aprendizagem, a especialidade, a prática, a organização institucional, os critérios de gestão, as motivações pessoais, as competências profissionais, as influências de outros agentes educacionais, etc.” (RIZO, 2007, 152).

Isto requer fundamentalmente pensar e executar iniciativas que promovam o desenvolvimento profissional dos professores ligado a seu contexto particular, bem como à melhoria das práticas educativas. As políticas de formação continuada deveriam, portanto, possibilitar a ponderação do próprio trabalho docente e a sua participação decidida na análise dos processos pedagógicos da instituição a qual faz parte, além de propiciar a reflexão teórica e prática, referente à sua profissionalização e a formação dos alunos. A partir dessa reflexão surge o significado do que, como, para que e porque do processo de ensino que promove aprendizagem.

Em síntese, destaca-se como ponto positivo, na política de formação continuada de professores desenvolvidas na REME de Dourados-MS, a preocupação em oportunizar o aprofundamento de conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam as possibilidades de análise das situações de ensino e as interações com os pares. Entretanto, uma educação de qualidade concreta requer compreender que ações de formação não bastam como política. A combinação efetiva entre formação continuada, valorização e boas condições de trabalho pode ser um dos melhores caminhos de um ensino de qualidade para todos.

No que compete aos conteúdos abordados, destaca-se que há avanços a serem considerados, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos de forma organizada e articulada às necessidades e dificuldades dos professores e da escola onde se dá a prática educativa. Superar o descompasso entre a responsabilização por resultados, controlada por sistemas de avaliação, com uma política que considere as diversas capacidades e responsabilidades que são próprias do professor, das famílias e dos sistemas deve ser considerada como estratégia primordial e inquestionável. Esta não seria, portanto, uma forma mais eficaz de dar maior atenção ao que se está oferecendo como formação continuada aos nossos professores e às aprendizagens que se espera efetivamente de nossos estudantes?

Neste sentido, a efetivação de uma política de avaliação interna, sistemática e sedimentada na participação de todos os envolvidos no processo educacional, é recomendada. O levantamento de informações pertinentes pode responder aos problemas de planejamento que causem impacto na aprendizagem dos alunos, pois ao fortalecer uma política de avaliação interna possibilitaria ao sistema se “apoderar” dos resultados das avaliações externas no sentido de beneficiar-se deles assumindo papel de protagonista ao estabelecer uma relação de construção de interpretações e compreensões sobre o que se espera e o que efetivamente acontece no processo de ensino e de aprendizagem local.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O exercício de construção e desenvolvimento desta investigação se constituiu numa experiência ímpar, provinda de aspectos inesperados, de constatações frustrantes, momentos de avanços e retrocessos, mas, acima de tudo, de descobertas e possibilidades únicas de aprofundamento e de reflexão sobre fatores que precisam ser compreendidos ao se traçar políticas educacionais e ao se implementar ações que visam a melhoria do ensino e a condução dos estudantes na direção da bem sucedida aprendizagem.

Ao estudar e refletir sobre a Formação Continuada de Professores, compreendeu-se que toda educação e toda ação se assenta em valores que promovem ou que dificultam a busca de uma educação de qualidade. Garantir, de fato, o direito de ensinar e aprender significa articular ideias, multiplicar e unir forças, revelar medos e anseios, identificar fraquezas e fortalezas com vistas a propor objetivos, identificar mudanças de trajeto e, de novo, estabelecer objetivos, refeitos, novos, compartilhados... por todos e entre todos.

No campo das políticas públicas educacionais, a formação continuada de professores tem se tornado foco de discussão atrelada ao alargamento dos debates em torno da avaliação em larga escala, evidenciada como fornecedora de informações para a tomada de ações políticas.

As questões postas na presente pesquisa demonstraram que, a partir da década de 1990, os resultados insatisfatórios das avaliações de desempenho escolar influenciaram decisivamente as políticas de formação de professores. Os resultados dos exames aplicados aos sistemas de ensino, principalmente nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática, apontam diretamente para uma melhor qualificação do professor e de seu trabalho no contexto das instituições de ensino como via para a melhoria da qualidade do ensino.

Como observado, as análises sobre o aumento dos índices de evasão e repetência e sobre a queda do padrão de rendimento escolar dos alunos, evidenciada no final de 1970 e na década de 1980, deu origem a orientações às políticas educacionais formuladas em nível

internacional, como, por exemplo, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, em 1990. Essa conferência é considerada o marco na busca de consolidação de uma escola de qualidade que garanta ao aluno a apropriação dos conhecimentos, competências e habilidades necessárias para viver no mundo atual.

Gerou, portanto, compromissos por parte dos países signatários, aos quais caberia buscar medidas de atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, tornando universal a educação básica, o que ampliou as oportunidades escolares.

Além desta, diretrizes e propostas foram formuladas por agentes internacionais: econômicos como BM, BID, OCDE, e os de cooperação técnica UNESCO e UNICEF. As orientações emanadas desses organismos indicam para a busca de estratégias capazes de informar sobre os problemas e dificuldades nos diferentes níveis dos sistemas de ensino, nos países em desenvolvimento, bem como para a melhoria urgente das condições de trabalho e da situação social dos professores, situados como elementos decisivos no sentido de implementar a educação para todos.

O Brasil, ao seguir as determinações das políticas educacionais internacionais, inicia, no final de 1980, um amplo processo de reforma educacional, e a avaliação é um dos instrumentos viabilizador desse processo. A avaliação nacional da educação básica surge com o objetivo principal de proporcionar uma profunda reflexão sobre as possibilidades de melhoria do ensino em longo prazo e atuar como estratégia fundamental para potencializar a capacidade de transformar o quadro em que se encontrava a educação.

A procura pelo fortalecimento da cultura da avaliação – pela avaliação como fator educativo e subsídio de implantação e redimensionamento de políticas para a educação – busca superar as simples declarações de intenção e abranger reflexão coerente e criativa que contribuam para sua compreensão, por parte dos participantes, no caso os professores, que são os mais visados e cobrados nesse processo.

O discurso funda-se no princípio de desenvolvimento de competências que permitam as pessoas viverem num mundo em que o conhecimento, a tecnologia e a informação se convertam e se revertam para seu desenvolvimento. Nesse âmbito, a educação, em geral, e o desenvolvimento escolar, de modo particular, se reveste de importância ímpar como promotores do desenvolvimento das pessoas e da sociedade.

Sob este enfoque, define-se o perfil de professores, mais dinâmicos, participativos e responsáveis pelo sucesso dos estudantes.

Essas propostas influenciam e impulsionam a formulação e implementação de políticas de formação continuada em nível federal, estadual e municipal, cujo propósito

central seria colocar o professor a par das inovações que se processam na sociedade moderna e, conseqüentemente, melhorar o ensino e o desempenho dos estudantes. O professor passa a ser considerado elemento primordial e protagonista da solução em prol de uma sociedade mais justa e mais humana, e de um ensino que garanta conhecimentos e habilidades necessários em uma sociedade plena de informações.

Ao assumir que o professor é elemento chave desse processo e principal agente educativo recai sobre ele a responsabilidade pelo êxito ou fracasso do processo formativo gerado na escola. Nessa perspectiva, os determinantes sociais mais amplos e as relações complexas que se estabelecem no contexto escolar são pouco considerados

O Brasil, de certa forma, seguiu as determinações da política educacional externa, e as orientações de formação continuada, preconizadas para os países da América Latina e Caribe, as quais se manifestam por meio de tendências como a aquisição de competências e habilidades e como meio de colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, objetivando contribuir para as mudanças que se fazem necessárias a melhoria da ação pedagógica na escola em termos de gestão e autonomia.

Dentro do espírito federativo e de acordo com as responsabilidades constitucionais, Estados e Municípios tentam cumprir e explicitar seus respectivos encargos e compromissos para a melhoria da qualidade da Educação. No âmbito dos sistemas, desencadeiam-se processos formativos cujo objetivo maior é reverter o baixo rendimento pedagógico apresentado pelos exames internacionais e nacionais. Neste contexto, as secretarias de educação tornam-se as instituições que mais provêem a formação continuada através de cursos presenciais e semipresenciais, atendendo a um grande número de seus profissionais.

Questionou-se, nesta pesquisa, se o fato da avaliação externa ser entendida como fomentadora de políticas educacionais e de o professor ser visto como elemento chave do processo de mudanças orientou a formulação da política de formação continuada no âmbito da REME de Dourados-MS, em especial, se os tópicos/temas da Matriz de Referência da Prova Brasil foram contemplados como temas e conteúdos das formações?

Cabe lembrar que dentre os exames nacionais direcionados à educação básica, a Prova Brasil tem se destacado por ampliar as informações sobre a realidade de cada escola, em cada município. Tem-se como perspectiva que ao avaliar as competências e habilidades desenvolvidas possibilita-se detectar as dificuldades de aprendizagem, permitindo a adoção de medidas que superem as deficiências reveladas.

Os resultados da Prova Brasil (2005/2007), das escolas municipais de Dourados-MS, mostram que o nível de proficiência dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental caiu, em

2007, na área de Língua Portuguesa, melhorando em Matemática. O Censo escolar da REME, de 2003 a 2009, demonstra, também, um nível preocupante de reprovação – média de 25%. Estes dados merecem uma análise mais aprofundada, com vistas a possíveis mudanças das políticas educacionais e educativas no âmbito do sistema.

A pesquisa revelou, em primeira mão, que a SEMED investiu significativamente na formação continuada de professores no período, por meio de cursos, oficinas, palestras e outros, dando abertura, ainda, para os momentos coletivos de formação na escola, garantidos pela Resolução 278/2004, confirmando a preocupação com a melhor qualificação e atuação do professor e com a melhoria da qualidade do ensino.

O governo do município de Dourados-MS, através da SEMED, no início de 2001, tentou implementar uma política de formação continuada, fundada na pedagogia progressista, visando um ensino de qualidade social sem, no entanto, alcançar o êxito esperado, vindo a diminuir progressivamente a partir de 2004. A formação continuada oferecida aos professores tinha como perspectiva a (re)construção do currículo por meio de discussões de temas e conteúdos voltados a conceitos, e a fundamentação teórica sobre elementos de uma educação popular, de um currículo para a transformação e a um planejamento que levasse em consideração o estudo da realidade vivida pelos alunos e famílias. Este foi, sem dúvida, um esforço e um desafio que merecem ser considerados, mas que, infelizmente, não tiveram sucesso. Os esforços e os percalços deste processo foram destacados em estudos realizados por pesquisadores que trataram de investigar esse movimento no município.

De 2004 a 2008, constatou-se maior adesão aos programas e projetos oferecidos pelo MEC. Entretanto, muitas ações, principalmente, as direcionadas aos professores alfabetizadores, foram organizadas e implementadas pela própria equipe da SEMED. Em alguns dessas ações, identificou-se a presença de conteúdos relacionados com tópicos da Prova Brasil, quando se trata de desenvolver a competência leitora. Entretanto, não foi possível identificar ações que tivessem sido direcionadas à área de matemática, para este segmento.

No processo de organização dos certificados levantados, verificou-se dada prioridade às discussões em torno da política de Educação Especial/Educação Inclusiva, alfabetização, e tecnologias da informação e uso das tecnologias na educação, ocupando grande parte da carga horária, em detrimento dos outros temas executados.

Ao sistematizar o objetivo de confrontar os temas e conteúdos que constam nos certificados coletados, com os tópicos da Prova Brasil, identificou-se limitações quanto ao aprofundamento necessário a uma adequada focalização nos conteúdos, competências,

habilidades e níveis de aprendizagens estabelecidos e julgados como essenciais ao domínio de alunos de 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental.

Verificou-se que do total da carga horária de ações ofertadas pela SEMED aos professores da REME, menos de 18% delas contêm conteúdos que se relacionam efetivamente aos tópicos e descritores da Prova Brasil. Deste percentual, os conteúdos de Língua Portuguesa prevalecem com 15,17%.

Constatou-se, assim, poucos estudos sobre os conteúdos referentes à área de Língua Portuguesa e menos ainda acerca dos conteúdos da área de Matemática. Indica, pois, que embora as análises sobre os resultados da Prova Brasil e as análises oriundas do contexto local tenham evidenciado que grande parte dos alunos que concluem o 5º ano do Ensino Fundamental não atingem os patamares de aprendizagem desejáveis, principalmente na Língua Portuguesa, os conteúdos e os temas evidenciados como básicos para a vida em sociedade não estão sendo contemplados nas formações ofertadas aos professores das séries iniciais, principalmente aos professores de 4º e 5º anos.

Em geral, a pesquisa revelou que não houve preocupação pelos gestores em trabalhar ações específicas ao estudo dos tópicos da Prova Brasil, evidenciando que os conteúdos elencados nos exames não são considerados como mecanismo de relação e de construção de interpretações e compreensões sobre o que acontece no processo de ensino e de aprendizagem local e, conseqüentemente, na formulação de políticas de formação continuada.

Considera-se, portanto, que o sistema não tem se apropriado dos resultados e das propostas da Prova Brasil, no que tange ao elenco como tópicos necessários ao desenvolvimento da competência leitora e da resolução de problemas.

A explicação para a falta de identificação e reflexão dos aspectos elencados, pelo exame em pauta, pode ser originada da resistência com relação às avaliações externas, nem sempre “bem vistas” pela comunidade escolar. Entretanto, a falta de aprofundamento sobre os aspectos potencializadores dessas avaliações pode desencadear inconvenientes e ineficientes ações, que terminam por desvirtuar os objetivos e as diretrizes formulados para o alcance da qualidade social, consubstanciados nos documentos legais que orientam as políticas educacionais, no município.

Em síntese, destaca-se como ponto positivo, nas ações de formação continuada de professores desenvolvidas na REME de Dourados-MS, a preocupação em oportunizar o aprofundamento de conhecimentos, o acesso a novos conceitos que ampliam as possibilidades de análise das situações de ensino e também as interações com os pares.

No que compete aos conteúdos abordados, ressalta-se que há avanços a serem considerados, mas que eles são ainda modestos quando confrontados com as expectativas de elevar o nível de desempenho dos alunos de forma organizada e articulada às necessidades e dificuldades dos professores e da escola onde se dá a prática educativa. Faz-se necessário, enfim, superar o descompasso entre a responsabilização por resultados, controlada por sistemas de avaliação, com uma política que considere as diversas capacidades e responsabilidades que são próprias do professor, das famílias e dos sistemas. É preciso, portanto, dar maior atenção ao que se está oferecendo como formação continuada aos professores e às aprendizagens que se espera efetivamente dos estudantes.

Portanto, é necessário desafiar os medos, receios, obstáculos e resistências interpostos aos exames nacionais, pois, conforme visto, eles tendem a permanecer e se fortalecer como política de Estado. Tendo em vista estes aspectos, compreende-se que conhecer amplamente os pressupostos e objetivos das avaliações é o primeiro passo para beneficiar-se deles como um instrumento orientador para a formulação de ações concretas que impulsionem as aprendizagens escolares e a viabilização de políticas que conduzam a uma escola de qualidade para todos.

Em pesem as ações formuladas e executadas, ficam as questões: Como o processo de regulamentação, controle e participação se efetivam concretamente entre os níveis da federação? Considerando o regime de colaboração estabelecido legalmente, qual o papel de cada nível da federação, nos processos de efetivação da educação e da aprendizagem como direito?

Enfim, espera-se que este estudo venha juntar-se a outros na busca de sugestões para a formulação das políticas para a área educacional, em especial, na organização de políticas que garantam aos professores valorização e formação adequadas e a melhoria do desempenho pedagógico dos estudantes.

Para o momento, é isto!

## REFERENCIAS

ALARCÃO, I. Formação Continuada como Instrumento de Profissionalização Docente. In: VEIGA, I. P. A. *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

ANDRÉ, M. E. D.; FAZENDA, I. *Formação de professores em serviço e cotidiano escolar: repensando a prática pedagógica*. Relatório de pesquisa CNPq, 1991.

AZEVEDO, J. M. L. de. Implicações da nova lógica de ação do estado para a educação municipal. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 49-71

\_\_\_\_\_. *A educação como política pública*. Campinas: Autores Associados, 1997.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, ano/vol. 15, n. 002, Universidade do Minho: Braga, Portugal, 2002, p. 3-23.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 725-751, Especial - Out. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br>, acesso em 05.09.2010.

BARUFFI, A. M. Z. ; LUIZ, M.C.L. . Políticas Públicas e a Formação continuada proposta aos profissionais do ensino: em busca da superação. In: 9 Encontro de Pesquisa em Educação da ANPED-Centro-Oeste, 2008, Brasília. Educação: tendências e desafios de um campo em movimento, 2008. p. 851-862.

BASSI, M. E., AGUIAR, L. C. (orgs.). *Políticas públicas e formação de professores*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009.

BAUER, A. Avaliação de impacto no Brasil: é possível mensurar impactos de programas de formação docente? *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 21, n. 46, p. 229-252, maio/ago. 2010. Disponível em: [http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1576&tp\\_cademo=1](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaUnica.do?codigo=1576&tp_cademo=1), acesso em 30.09.2010.

BERNADO, E. da S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s), 2004. Disponível: [www.anped.org.br/reunioes/27/gt08](http://www.anped.org.br/reunioes/27/gt08)

BONAMINO, A. FRANCO, C. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do Saeb. *Cadernos de Pesquisa*, nº 108, novembro/1999. Disponível em: <http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/artigos-academicos-e-papers>, acesso 30.11.10

BRASIL. *Aprova Brasil: o direito de aprender: boas práticas em escolas públicas avaliadas pela Prova Brasil*, 2006.

\_\_\_\_\_. *Caminhos do direito de aprender: Boas práticas de 26 municípios que melhoraram a qualidade da educação/Coordenação UN ICEF*. – Brasília, DF: UN ICEF, 2010.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília DF: Senado, 1999.

\_\_\_\_\_. *Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos*. 2. ed. – Brasília: UNESCO, OREALC, 2008.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 10.172/01 - Plano Nacional de educação*. Brasília: MEC, 2001.

\_\_\_\_\_. *Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: documento introdutório/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília. MEC, SEB; Inep, 2008. 193 p.

\_\_\_\_\_. *Plano de Metas Compromisso todos pela Educação - guia de programas*. Brasília: MEC, 2007. Disponível em [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br), acesso 05.10.2009.

\_\_\_\_\_. *Plano Decenal de Educação para Todos*. Brasília: MEC, 1993 – versão acrescida, 136 p.

\_\_\_\_\_. *Professores do Brasil: impasses e desafios / Coordenado por Bernadete Angelina Gatti e Elba Siqueira de Sá Barreto*. – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

BRAZ, A. M. G. Formação e valorização dos profissionais da educação: por um efetivo Sistema Nacional de Educação. In: FRANÇA, M. (Org.) [et al.]. *Sistema Nacional de Educação e o PNE*. Brasília: Líber Livro, 2009.

BRZEZINSKI, I. Políticas Contemporâneas de Formação de Professores para os anos Iniciais do Ensino Fundamental. *Educ. e Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 105, p.1139-1166, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br>

CAMPOS, M. R. Ator ou protagonista?: dilemas e responsabilidades sociais da profissão docente. *Revista PRELAC*, nº 1, junho 2005. Disponível em: <[http://www.gestaoescolardequalidade.org.br/documentos/Liderazgo\\_Docente\\_.M\\_Uribe\\_VPortu.doc.pdf](http://www.gestaoescolardequalidade.org.br/documentos/Liderazgo_Docente_.M_Uribe_VPortu.doc.pdf)>, acesso 08.12.2010.

CARNOY, Martin. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Brasília, IPE, 2003.

CASASSUS, Juan. A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização. *Cadernos de Pesquisa*, n. 114, p. 7-28, novembro/2001.

\_\_\_\_\_. *A escola e a desigualdade*. 2. Ed. Brasília: Líber Livro Editora, UNESCO, 2007.

CASTRO, M. H. G. Avaliação do Sistema Educacional Brasileiro: Tendências e Perspectivas. Brasília: *Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais*, 1998.

CENPEC. Prova Brasil na escola. São Paulo: *Cenpec*, 2007. Disponível em: <<http://cenpec.org.br/biblioteca/educacao/producoes-cenpec>>, acesso em: 27.11.2010.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008. Acesso: 25.09.2010.

COLLARES, C. A. L., MOYSÈS, M. A. A., GERALDI, J. W. Educação continuada: A política da descontinuidade. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. acesso em 05.10.2010.

COSTA, Valeriano. Federalismo. In: AVELAR, Lúcia; Cintra, Antonio Octávio. *Sistema político brasileiro — uma introdução*. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2007. p. 211-223.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: NETO, A. V. [et al.] *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, C. R. J. A Educação Básica no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200. Disponível: [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br), acesso 25.09.2010.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. Campinas, SP: Papirus, 1997, 15. ed.. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

\_\_\_\_\_. Professor e seu direito de estudar. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. (Orgs.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002.

DOURADO, L. F. Políticas e Gestão da educação básica no Brasil: limites e expectativas. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, out. 2007, p. 921-946. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 20.05.10.

DOURADOS. *Lei Complementar N°118*, de 31 De Dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados - MS e dá outras providências. Dourados, 2007. Disponível em [www.dourados.ms.gov.br](http://www.dourados.ms.gov.br)

\_\_\_\_\_. *Lei Orgânica do Município – MS*, 1990. Disponível em: <[www.camaradourados.ms.gov.br](http://www.camaradourados.ms.gov.br)>, acesso em 12.01.11.

\_\_\_\_\_. *Minuta do Plano Municipal de Educação – PME*, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria Municipal de Educação. *Resolução nº 278*, de 12 de março de 2004, que institui o Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS, e dá outras providências. Dourados, 2004.

DUARTE, Vanda Catarina. Capacitação Docente em Minas Gerais e São Paulo: Uma Análise Comparativa. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004, p. 139-168, jan./abr. 2004. Disponível em: <www.scielo.com.br>, acesso: 05.10.2010.

ENGUITA, Mario Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total e educação*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002, 11ª ed.

FERREIRA, A. B. de H. *Miniaurélio Século XXI*. 5. ed. Ver. Ampliada. – Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FINI, Maria Inês. O impacto do conceito de “Educação Básica” na educação brasileira na década de 1990. In: BICUDO, M. A. V. e JUNIOR, C. A. da S. *Formação do educador e avaliação educacional*. v.3 – Organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FRANCO, C. O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2001 Nº 17. p. 127 – 133. Disponível: www.scielo.com.br, acesso em: 30.09.2010.

FRANCO, C.; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do Ensino Fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007. Disponível em: <www.scielo.com.br>, Acesso: 25.09.2010.

FREITAS, H. C. L. de. A (Nova) Política de Formação de Professores: A Prioridade Postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007. Disponível em www.scielo.com.br, acesso em 15.06.2010.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores No Brasil: 10 Anos de embate entre projetos de formação. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 136-167 Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FREITAS, D. N. T. de. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa / Tese de Doutorado; orientadora Sandra Maria Zákia Lian Sousa. - São Paulo: s.n., 2005. 289p.

\_\_\_\_\_. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em <http://www.fcc.org.br>, acesso em 30.09.2010.

\_\_\_\_\_. A avaliação da Educação Básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. Avaliação e gestão democrática na regulação da educação básica brasileira: uma relação a avaliar. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 501-521, maio/ago. 2007. Disponível em: www.scielo.com.br, acesso 25.09.2010.

FREITAS, I. M. A. C.; SILVEIRA, A. *Avaliação da Educação Superior*. Florianópolis: Insular, 1997.

GADELHA, M. J. de A. Formação e valorização dos profissionais do ensino: algumas considerações. In: FRANÇA, M. (Org.) [et al.]. *Sistema Nacional de Educação e o PNE*. Brasília: Líber Livro, 2009.

GARCIA, C. M.. A formação de professores: centro de atenção e pedra-de-toque. In: NÓVOA, A. (coord.) et. al. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.

GATTI, B. (Org.). *Construindo caminhos para o sucesso escolar*. – Brasília : UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008. 164p.

GATTI, B. (Coord.), BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios* – Brasília: UNESCO, 2009. 294 p.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 4 ed., São Paulo: Atlas, 1994.

HORTA NETO, João Luiz. Avaliação externa de escolas e sistemas: questões presentes no debate sobre o tema. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 91, n. 227, p. 84-104, jan./abr. 2010. Disponível em: [www.rebp.inep.org.br](http://www.rebp.inep.org.br), acesso em 24.11.2010.

IRELAND, E.V (Coord.). Repensando a escola: um estudo sobre os desafios de aprender, ler e escrever. In: GATTI, B. *Construindo caminhos para o sucesso escolar* – Brasília : UNESCO, Inep/MEC, Consed, Undime, 2008. 164p.

LIBÂNIO, J. C. Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.32, p. 168-178, dez.2008 - ISSN: 1676-2584, acesso 19.04.2010.

LOCATELLI, Iza. Avaliação escolar no contexto de novas competências. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 81, n. 197, p. 135-142, jan./abr. 2000. Disponível: [www.rbep.inep.br](http://www.rbep.inep.br), acesso em 24.11.2010.

LUCKESI, C. C. Verificação ou Avaliação: o que pratica a escola? Série Idéias n. 8, São Paulo: FDE, 1998. p. 71-80. Disponível em <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int\\_1.php?t=001](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/int_1.php?t=001)>, acesso 17.11.2010.

LUCKESI, C. C. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos revista científica*, v.. 4, n.. 2, Universidade Nove de Julho, São Paulo, p. 79 – 88, 2002. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br>, acesso em 17.11.2010.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MÁXIMO, Antonio Carlos e NOGUEIRA, Genialda Soares. *Formação continuada de professores em Mato Grosso (1995 - 2005)*. Brasília: Liber Livro, 2009. 158 p.

MUNHOZ, C, M.; SANTANA C. F. P. A.; FERRAZ M. *Programa de Acompanhamento Escolar da Rede Municipal de Ensino de Dourados – MS: um relato de experiência*. II Seminário de Pesquisa – FAED/UFGD, 2008.

NÓVOA. A. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_ (coord.). *Os Professores e sua Formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, D. A. A Reestruturação do Trabalho Docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set./Dez. 2004

\_\_\_\_\_. Política educacional e a re-estruturação do trabalho docente: reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 355-375, maio/ago. 2007.

OLIVEIRA. R. P. de, ARAUJO. G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, Jan /Fev /Mar /Abr 2005 Nº 28.

PEREIRA P. A. P. Concepções e propostas de política social: tendências e perspectivas. In: \_\_\_\_\_ *Política Social: temas & questões*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 163 - 202.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. *R. bras. Est. pedag.*, Brasília, v. 79, n.191, p. 65 – 73, jan. /abr., 1998. Disponível em [www.rbep.inep.gov.br](http://www.rbep.inep.gov.br), acesso em 04.10.2010.

ROCHA, L. M. F. A concepção de formação continuada nos programas da União e repercussões no âmbito municipal. / Dissertação de Mestrado; orientadora Alaíde Maria Zabloski Baruffi. - Dourados, MS : UFGD, 2010. 139f.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria, VARGAS, Marilda Bonini. A formação dos professores na América Latina: um balanço dos debates nos fóruns internacionais 1966-2002. In: RODRÍGUEZ, M. V. e ALMEIDA, M. de L. P. de [et al.]. *Políticas Educacionais e formação de professores em tempos de globalização*. Brasília: Liber Livro Editora, UCDB, 2008.

RODRÍGUEZ, M. V. Carreira docente e os desafios da profissionalização do trabalho dos professores. In: Dirce Maria Falcone Garcia e Sálua Cecílio. (Org.). *Formação e Profissão Docente em tempos Digitais*. Campinas SP: Alínea, 2009, v. , p. 115-131.

SANTANA, C. F. P. A., BARUFFI, A. M. Z.. Ações de Formação Continuada na Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS: efeitos na qualidade da educação. In: X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped Centro-Oeste, 2010, Uberlândia. *Desafios da Produção e Divulgação do Conhecimento*. Uberlândia : FAGED, 2010. p. 81-81.

SAVIANI, D. (et al.). *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2006, 2. ed.. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002, 5. ed..

\_\_\_\_\_. *Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional*. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias*. (1994). Disponível em: <http://scholar.google.com.br>, acesso: 16.12.2010.

SCHEIBE, L. Políticas para a formação dos profissionais da educação neste início de século: análise e perspectivas. *26ª reunião anual da Anped*, sessão especial, gt 05- estado e política educacional.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A nova LDB e a política de formação de professores: um passo à frente e dois atrás... . IN: FERREIRA, Naura Syria Capareto, AGUIAR, Márcia Ângela da S. (orgs.). *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001, 3 ed.

SHIROMA, Eneida Oto, MORAES, Maria Célia Marcondes de, EVANGELISTA, Olinda. *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, 4. ed..

SILVA Jr., João dos Reis. Reformas do Estado e da educação e as políticas públicas para a formação de professores a distância. *Revista Brasileira de Educação*, nº. 24, Set. /Out. /Nov. /Dez. 2003, p. 78-94.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008. Disponível em: [www.scielo.com.br](http://www.scielo.com.br), acesso 25.09.2010.

SOUSA, S. M. Z. L., OLIVEIRA, R. P. de. Políticas de avaliação da educação e quase mercado no Brasil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 24, n. 84, p. 873-895, setembro 2003.

SOUSA, S. M. Z. L. Possíveis impactos da avaliação externa no currículo escolar. In: NETO, A. V. [et al.] *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_. 40 Anos de Contribuição à Avaliação Educacional. *Estudos em Avaliação Educacional*, v. 16, n. 31, jan./jun. 2005. Disponível em <http://www.fcc.org.br>, acesso em 30.09.2010.

\_\_\_\_\_. Avaliação do rendimento escolar como instrumento de gestão educacional. In: OLIVEIRA, D. A. (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos*. 7. ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

SOUSA, C. P. de. Descrição de uma Trajetória na/da Avaliação Educacional. *Série Idéias*, n. 30, São Paulo: FDE, 1998. p. 161-174. Disponível em [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p071-080\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p071-080_c.pdf), acesso em 11.11.2010.

SOUSA, D. T. R. Formação continuada de Professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. *Educação e Pesquisa*, v. 32, n. 3. São Paulo, set./dez. 2006.  
TRIVIÑOS, A N. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Dehli – 1993. UNESCO, 1998. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>, acesso em 23.09.2010

\_\_\_\_\_. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, Jomtien - 1990. UNESCO, 1998. Disponível em:  
<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>, acesso: 23.09.2010.

\_\_\_\_\_. Relatório: *Educação para o século XXI*: Educação um tesouro a descobrir, 1996.

VAILLANT, Denise. Reformas educacionais e o papel dos docentes. *Revista PRELAC*, nº 1, junho de 2005. Disponível:  
<[http://www.gestoescolardequalidade.org.br/documentos/Liderazgo\\_Docente\\_.M.\\_Uribe\\_VPortu.doc.pdf](http://www.gestoescolardequalidade.org.br/documentos/Liderazgo_Docente_.M._Uribe_VPortu.doc.pdf)>, acesso 08.12.2010.

VIANNA, H. M. Programa de avaliação em larga escala: algumas considerações. *Estudos em Avaliação Educacional*, nº 23, jan-jun/2001. Disponível:  
[http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp\\_caderno=1&order=0&tp\\_busca=2&detalhe=23](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=2&detalhe=23), acesso 30.09.2010.

\_\_\_\_\_. Avaliações nacionais em larga escala: análises e propostas. *Estudos em Avaliação Educacional*, n. 27, jan. a jun./2003. Disponível em:  
[http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp\\_caderno=1&order=0&tp\\_busca=2&detalhe=27](http://www.fcc.org.br/pesquisa/actions.actionsEdicoes.BuscaDetalhada.do?tp_caderno=1&order=0&tp_busca=2&detalhe=27), acesso: 30.09.2010.

# **ANEXOS**

**ANEXO A: PORTARIA Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005** (Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB)

**PORTARIA MEC Nº 931, DE 21 DE MARÇO DE 2005.**

*Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.*

**O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**, no exercício das atribuições estabelecidas pelo Art. 87 § único, inciso II da Constituição Federal e atendendo ao disposto no artigo 9o, inciso VI da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, resolve:

**Art. 1º** Instituir o Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, que será composto por dois processos de avaliação: a Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - ANRESC, cujas diretrizes básicas são estabelecidas a seguir.

§ 1o A ANEB manterá os objetivos, características e procedimentos da avaliação da educação básica efetuada até agora pelo SAEB realizado por meio de amostras da população, quais sejam:

- a) a ANEB tem como objetivo principal avaliar a qualidade, equidade e a eficiência da educação brasileira;
- b) caracteriza-se por ser uma avaliação por amostragem, de larga escala, externa aos sistemas de ensino público e particular, de periodicidade bianual;
- c) utiliza procedimentos metodológicos formais e científicos para coletar e sistematizar dados e produzir informações sobre o desempenho dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, assim como sobre as condições intra e extra-escolares que incidem sobre o processo de ensino e aprendizagem;
- d) as informações produzidas pela ANEB fornecerão subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais, com vistas à melhoria da qualidade da educação, e buscarão comparabilidade entre anos e entre séries escolares, permitindo, assim, a construção de séries históricas;
- e) as informações produzidas pela ANEB não serão utilizadas para identificar escolas, turmas, alunos, professores e diretores;

§ 2o A Avaliação Nacional do Rendimento no Ensino Escolar - ANRESC tem os seguintes objetivos gerais:

- a) avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas, de forma que cada unidade escolar receba o resultado global;
- b) contribuir para o desenvolvimento, em todos os níveis educativos, de uma cultura avaliativa que estimule a melhoria dos padrões de qualidade e equidade da educação brasileira e adequados controles sociais de seus resultados;
- c) concorrer para a melhoria da qualidade de ensino, redução das desigualdades e a democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional;
- d) oportunizar informações sistemáticas sobre as unidades escolares. Tais informações serão úteis para a escolha dos gestores da rede a qual pertençam.

**Art. 2º** A ANRESC irá avaliar escolas públicas do ensino básico.

**Art. 3º** O planejamento e a operacionalização tanto do ANEB quanto da ANRESC são de competência do INEP, por meio da Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB, que deverá:

I - definir os objetivos específicos de cada pesquisa a ser realizada, os instrumentos a serem

utilizados, as séries e disciplinas, bem como as competências e habilidades a serem avaliadas;

II - definir abrangência, mecanismos e procedimentos de execução da pesquisa;

III - implementar a pesquisa em campo;

IV - definir as estratégias para disseminação dos resultados;

Parágrafo único. O planejamento de cada uma das pesquisas definirá parâmetros básicos inerentes às aplicações anuais, sendo publicados em Portaria específica do INEP.

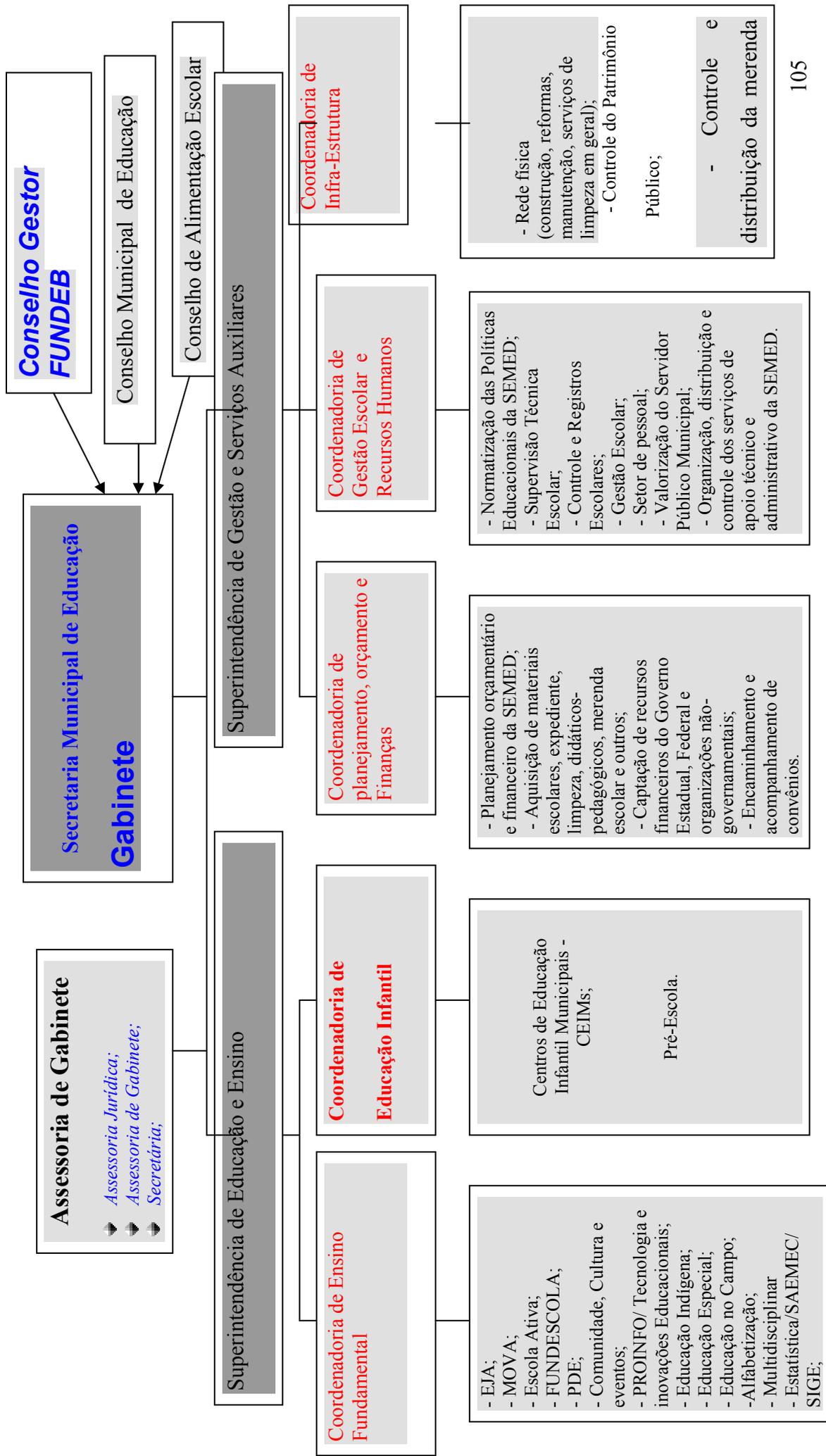
**Art. 4º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogada a Portaria no 839, de 26 de maio de 1999 e demais disposições em contrário.

**TARSO GENRO**

**Fonte:** [www.cadec.com.br/dados/Portaria%20MEC%20931-05.doc](http://www.cadec.com.br/dados/Portaria%20MEC%20931-05.doc)

ANEXO B

# Organograma da Secretaria Municipal de Educação 2005



## **ANEXO C – Temas e Descritores da Prova Brasil – Língua Portuguesa e Matemática**

### ***Temas e Descritores para a 4ª série/5º ano do EF – Língua Portuguesa:***

#### **Tópico I - Procedimentos de Leitura**

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

#### **Tópico II - Implicações do Suporte, do Gênero e/ou Enunciador na Compreensão do Texto**

- D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (quadrinhos, propagandas, fotos, etc.).
- D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

#### **Tópico III - Relação entre Textos**

- D15 - Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

#### **Tópico IV - Coerência e Coesão no Processamento do Texto**

- D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
- D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
- D8 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
- D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

#### **Tópico V - Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido**

- D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados.
- D14 – Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

**Tópico VI - Variação Lingüística**

D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

***Temas e Descritores para a 4ª série/5º ano do EF – Matemática:*****Tema I: Espaço e Forma**

D1 – Identificar a localização/movimentação de objeto em mapas, croquis e outras representações gráficas.

D2 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre poliedros e corpos redondos, relacionando figuras tridimensionais com suas planificações.

D3 – Identificar propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais pelo número de lados, pelos tipos de ângulos.

D4 – Identificar quadriláteros, observando as posições relativas entre seus lados (paralelos, concorrentes, perpendiculares).

D5 – Reconhecer a conservação ou modificação de medidas dos lados, do perímetro, da área em ampliação e/ou redução de figuras poligonais usando malhas quadriculadas.

**Tema II: Grandezas e Medidas**

D6 – Estimar a medida de grandezas utilizando unidades de medida convencionais ou não.

D7 – Resolver problemas significativos utilizando unidades de medida padronizadas como km/m/cm/mm, kg/g/mg, l/ml.

D8 – Estabelecer relações entre unidades de medida de tempo.

D9 – Estabelecer relações entre o horário de início e término e/ou o intervalo da duração de um evento ou acontecimento.

D10 – Num problema, estabelecer trocas entre cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro, em função de seus valores.

D11 – Resolver problema envolvendo o cálculo do perímetro de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

D12 – Resolver problema envolvendo o cálculo ou estimativa de áreas de figuras planas, desenhadas em malhas quadriculadas.

**Tema III: Números e Operações/Álgebra e Funções**

D13 – Reconhecer e utilizar características do sistema de numeração decimal, tais como agrupamentos e trocas na base 10 e princípio do valor posicional.

D14 – Identificar a localização de números naturais na reta numérica.

D15 – Reconhecer a decomposição de números naturais nas suas diversas ordens.

D16 – Reconhecer a composição e a decomposição de números naturais em sua forma polinomial.

D17 – Calcular o resultado de uma adição ou subtração de números naturais.

D18 – Calcular o resultado de uma multiplicação ou divisão de números naturais.

D19 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da adição ou subtração: juntar, alteração de um estado inicial (positiva ou negativa), comparação em mais de uma transformação (positiva ou negativa).

D20 – Resolver problema com números naturais, envolvendo diferentes significados da multiplicação ou divisão: multiplicação comparativa, ideia de proporcionalidade, configuração retangular e combinatória.

D21 – Identificar diferentes representações de um mesmo número racional.

D22 – Identificar a localização de números racionais representados na forma decimal na reta numérica.

D23 – Resolver problema utilizando a escrita decimal de cédulas e moedas do sistema monetário brasileiro.

D24 – Identificar fração como representação que pode estar associada a diferentes significados.

D25 – Resolver problema com números racionais expressos na forma decimal envolvendo diferentes significados da adição ou subtração.

D26 – Resolver problema envolvendo noções de porcentagem (25%, 50%, 100%).

**Tema IV: Tratamento da Informação**

D27 – Ler informações e dados apresentados em tabelas.

D28 – Ler informações e dados apresentados em gráficos (particularmente em gráficos de colunas).

# APÊNDICE

APÊNDICE A – Temas e conteúdos dos certificados das ações de formação continuada realizadas pela SEMED e pelas Escolas, no período de 2002 a 2008, colhidos junto aos professores da REME de Dourados – MS.

ITENS	TEMAS E CONTEÚDOS	ANO	C/H
01	<p><i>Assessoria Pedagógica aos profissionais da REME</i></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Violência: ética e violência; a violência nas escolas, busca de superação;</li> <li>- Brasil: a violência no campo</li> </ul> <p>O problema da indisciplina em sala de aula;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola pública que queremos: o cotidiano do prof.; por parte do professor.</li> </ul>	2002	36
02	<p><i>Ação do PDE, curso de ortografia e fantecho (oferecido por escola)</i></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Significado da ortografia na Língua port.;</li> <li>- Leitura e ortografia: relações de ensino-aprendizagem;</li> <li>- Histórico e reformulação na ortografia oficial;</li> <li>- Noções fonéticas;</li> <li>- Variações lingüísticas;</li> <li>- conteúdo básico para o ensino da ortografia no ensino fundamental;</li> <li>- conteúdo básico para a 1 a 4ª;</li> <li>- Como contar histórias;</li> <li>- Como trabalhar história infantil com fantecho.</li> </ul>	2002	48
03	<p><i>Assessoria pedagógica aos profissionais da REME</i></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reestruturação curricular através de projetos;</li> <li>. Elaboração e execução; avaliação de projetos; aprofundamento teórico: cenas de sala de aula;</li> <li>- funções da avaliação em relação ao aluno e/ao grupo;</li> <li>- Iniciativas de aprendizagem;</li> <li>- Indicativos de aprendizagem;</li> <li>- Registro diário.</li> </ul>	2002	40
04	<p><i>Ação de formação continuada aos professores alfabetizadores</i></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indisciplina como impossibilidade de aprendizagem;</li> <li>- questões sociais, culturais e econômicas X dificuldades de aprendizagem;</li> <li>- conceito de alfabetização;</li> </ul>	2002	56

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alfabetização: realidades vivenciadas e auto-estima;</li> <li>- Metodologia diferenciada: teoria e prática.</li> <li>- A arte de contar histórias.</li> </ul>		
05	<p><b>Ação de formação continuada da Educação Especial (EE).</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A Ed. Especial na REME: contextualização e análise à luz do processo Constituinte Escolar;</li> <li>- Linguagem consensual com base nos novos paradigmas sobre os conceitos utilizados na EE;</li> <li>- Educandos atendidos pela EE;</li> <li>- Serviços oferecidos pela EE;</li> <li>- Avaliação pedagógica: metodologias, jogos e brincadeiras, qualitativa e coletiva; diagnóstica contextualizada; realização de registros;</li> <li>- Recursos materiais e humanos; parcerias; propostas;</li> <li>- elaboração do PPP da EE p/a REME.</li> </ul>	2002	80
06	<p><b>Ação de formação continuada aos profissionais da REME</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Reorganização curricular;</li> <li>- aprofundamento teórico;</li> <li>- Pesquisa de campo;</li> <li>- elaboração das redes temáticas;</li> <li>- Planejamento de aulas.</li> </ul>	2002	80
07	<p><b>O uso das novas tecnologias no Ensino fundamental – 1ª a 4ª séries</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Noções básicas de Windows; Word, Power Point; internet; elaboração e execução de projetos.</li> </ul>	2002	50
08	<p><b>Formação continuada “Reorientação Curricular / 2003.</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- currículo como totalidade;</li> <li>- Investigação da realidade através de pesquisa sócio-antropológica;</li> <li>- Seleção de falas significativas;</li> <li>- Tema gerador e contra-tema;</li> <li>- Redes Temáticas de relações.</li> </ul>	2003	34
09	<p><b>Reunião Administrativo-pedagógica da EJA</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração do Projeto: curso da EJA “Etapa do EF”;</li> <li>- A construção curricular;</li> <li>- Conhecimento como totalidade;</li> <li>- Educação problematizadora (Paulo Freire);</li> <li>- A busca do conhecimento pragmático (Ilda Damke);</li> <li>- Pesquisa sócio-antropológica;</li> <li>- Conceito de alfabetização;</li> </ul>	2003	110

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- alfabetização e linguística (Cagliari);</li> <li>- A patologização do fracasso escolar na escola pública (Doris Anita Freire Costa);</li> <li>- A concepção de EJA (Marta Durante);</li> <li>- Compromisso do educador de EJA (Gadotti e José Romão);</li> <li>- Aquisição da escrita ( Gladis Massimi Cagliari).</li> </ul> <p><b>Curso de Informática (Windows, Word, Power Point e Internet)</b></p>	2003	40
10			
11	<p><b>Oficina de Construção da Rede Temática</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Resgate histórico do processo de reorientação curricular;</li> <li>- situação codificada “Vídeo geração de paz”;</li> <li>- Educação e Qualidade (Paulo Freire);</li> <li>- Princípios do Plano Municipal de Educação;</li> <li>- A questão curricular (Ana Maria Saul);</li> <li>- Currículo da educ. Bancária ( Paulo Freire);</li> <li>- Educação Problemizadora (Paulo Freire);</li> <li>- A busca do conteúdo programático (Ilda Damke);</li> <li>- Pesquisa sócio-antropológica;</li> <li>- Critérios p/ análise e seleção das falas significativas;</li> <li>- seleção do Tema Gerador e do contra tema;</li> <li>- construção da Rede Temática;</li> <li>- Problematização p/ seleção de conteúdos;</li> <li>- Programação de aulas dialógicas.</li> </ul>	2003	24
12	<p><b>Estudos p/ Reorganização escolar (oferecido por escola)</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Currículo e avaliação participativa: ensino aprendizagem a partir da realidade;</li> <li>- as condições institucionais da aprendizagem motivada pelo currículo;</li> <li>- As políticas culturais e o texto;</li> <li>- O processo de conhec. na Pedagogia da libertação;</li> <li>- A construção do currículo na teoria e prática de Paulo Freire;</li> <li>- Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos.</li> </ul> <p><b>Formação Continuada em educação Especial</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- História da Educação Especial;</li> <li>- Noção de deficiência (mental, visual, múltipla, física, auditiva, e condutas típicas): definições vigentes, causas, prevenção, tratamento e questões educacionais;</li> <li>- Política educacional de inclusão: nacional, estadual e municipal;</li> <li>- Modalidades e/ou serviços, organização e funcionamento;</li> </ul>	2003	16
13			80

	<p>- Considerações gerais sobre a escolarização dos alunos com deficiência – o processo inclusivo: na escola de atendimento especial;</p> <p>- na escola de ensino regular com/ou sem atendimento Especial;</p> <p>- problemas e questões da prática em sala de aula do ensino regular e/ou especial no atendimento com alunos com deficiência;</p> <p>- Currículo, conteúdo, metodologia, recursos e avaliação no processo de ensino-aprendizagem do aluno com NEE;</p> <p>- apreensão da realidade escolar e planej., na perspectiva do processo inclusivo e no atendimento das diferentes formas de deficiência.</p>		
14	<p><b>Formação continuada “Reorientação Curricular / 2004.</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Redução temática:</li> <li>Análise das falas;</li> <li>Problematização das falas;</li> <li>Seleção de tópicos do conhecimento</li> <li>Detalhamento de conteúdos;</li> <li>- Programação de Aulas:</li> <li>Momentos pedagógicos da aula (ER, OC, AC);</li> <li>Elaboração das aulas;</li> <li>Apresentação de aula;</li> <li>Aplicação da aula.</li> </ul>	2004	28
15	<p><b>Movimento de reorientação Curricular na Perspectiva da educação popular Freiriana – Redução temática.</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <p>A problematização como exigência da situação gnosiológica (texto de Ilda Damke);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização de falas;</li> <li>- a busca do conteúdo programático como ponto de partida do diálogo (Ilda Damke);</li> <li>- Seleção de conteúdos;</li> <li>- Programação de aulas da Rede Temática.</li> </ul>	2004	20
16	<p><b>Movimento de Reorientação Curricular na Perspectiva da educação Popular Freiriana – Pesquisa Participante.</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- A totalidade como concepção da realidade;</li> <li>- Pesquisa participante;</li> <li>- Método de coleta de dados: entrevista e análise;</li> <li>- fita coleção Grandes Educadores – apresentação Paulo Freire, Moacir Gadotti e Ângela Antunes;</li> <li>- Pesquisa de campo;</li> <li>- Organização e sistematização dos dados coletados.</li> </ul>	2004	20
17	<p><b>Curso de educação para o Trânsito (Realizado por escola).</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trânsito – regras de orientação;</li> <li>- Estatística de acidentes no trânsito de Dourados;</li> </ul>	2004	40

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Órgãos competentes do Sistema Nacional de Trânsito;</li> <li>- Aspectos sociais, culturais, educativos, políticos e econômicos do trânsito;</li> <li>- Proposta pedagógica de Educação p/ o trânsito;</li> <li>- Planejamento: trânsito e currículo;</li> <li>- Confeção de brinquedos de sucatas...júri popular sobre o trânsito;</li> <li>-Oficina prática: exposição dos trabalhos elaborados;</li> <li>- Orientação p/ elaboração de projetos.</li> </ul>		
18	<p><b>Formação Continuada de Educação Especial – repasse realizado pelos multiplicadores.</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Educação inclusiva: algumas considerações;</li> <li>- Deficiência física; superdotação;</li> <li>- A educação de um ponto de vista histórico;</li> <li>- condutas típicas;</li> </ul> <p>Deficiência Mental, def. múltipla,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- distúrbio neuro-motor;</li> <li>- A deficiência auditiva na idade escolar;</li> <li>- Déficit de atenção e hiperatividade;</li> <li>- hiperatividade e inclusão;</li> <li>- A avaliação na práxis pedagógica;</li> <li>- Definindo a cegueira e a baixa visão</li> <li>- O processo de alfabetização do portador de baixa visão/ visão subnormal.</li> </ul>	2004	40
19	<p><b>Oficina de Teatro (realizado por escola)</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Contação de histórias; musicas diversas;</li> <li>-Cantando em bom tom e som;</li> <li>-tipos de histórias e características dos contadores de historias</li> </ul>	2004	20
20	<p><b>Utilização das novas tecnologias de informação no ensino de ciências</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de mapas conceituais;</li> <li>- acessório Paint;</li> <li>- Ambiente Windows;</li> <li>- Aplicativo da Microsoft (Word, Excel e Power Point);</li> <li>- Internet e elaboração;</li> <li>- aplicação e apresentação de projetos de aprendizagem</li> </ul>	2004	80h
21	<p><b>Oficina da Rede Temática da EJA</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Projeto EJA;</li> <li>- retomada da construção da Rede Temática;</li> <li>- Análise do núcleo de contradição e do limite explicativo das falas;</li> </ul>	2004	20

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização das falas nos diferentes planos do real;</li> <li>- retirada dos tópicos do conhecimento;</li> <li>- Detalhamento dos tópicos (conteúdos);</li> <li>- definição dos tópicos, por área;</li> <li>- Programação de aulas:</li> <li>. Intencionalidade; estudo da realidade (ER); organiz. Do conheç. (OC); aplicação do conhecimento (AC);</li> </ul> <p><b>Formação Inicial do sistema Braille e Adaptação de Recursos didáticos para o aluno com deficiência visual.</b></p>	2004	60
22			
23	<p><b>Formação Continuada (oferecida por escola)</b></p> <p><b>Ementário:</b>          Biografia de Paulo Freire (Moacir Gadotti);          O legado de Paulo Freire: um educador do povo          Série: Raízes e Asas; Profissional- professor;          Planejamento; trabalho coletivo; ensinar e aprender; avaliação.</p> <p><b>Curso educação Especial (realizado por escola).</b></p> <p><b>Ementário:</b>          - educação p/ todos; democratização do ensino, conceitos conforme Diretrizes Nacionais p/ EE, História em Libras, Alfabeto Manual, Deficiência auditiva, visual, mental e deficiências múltiplas;          - condutas típicas;          - distúrbio neuro-motor (entrevista em vídeo)          - entrevistas com pessoas com NEE;          Filme4s: O oitavo dia, Escola Viva, Deficiência auditiva e baixa visão;          - Problematização sobre o texto: o lápis de cor          - dinâmicas.</p>	2004	20
24			40
25	<p><b>Ciclo de Palestras: Intervenção na formação e constituição do professor alfabetizador.</b></p> <p><b>Ementário:</b>          - Formação e constituição do professor alfabetizador: identidade;          - Afetividade na vida e nas experiências profissionais do professor Alfabetizador;          - Auto-estima e beleza;          - Saúde do profissional.</p>	2005	16
26	<p><b>Mini-Censo sócio-econômico educacional – Ação do Plano Municipal de Educação.</b></p> <p><b>Ementário:</b> Participação como recenseador (a) do Mini-censo para a construção do Plano Municipal de Educação</p>	2005	20
27	<p><b>1º Encontro de educação física escolar da rede municipal de educação</b></p> <p><b>Ementário:</b>          - A importância da Educação Física na Educação Infantil (EI).          - Perspectivas Metodológicas p/ o ensino de Educação Física Escolar (EFE)          - A questão do conhecimento de que trata a EFE.</p>	2005	20

	<p>- a questão do trato do conhecimento;</p> <p>- Propostas diferenciadas para a prática pedagógica da EI e EF 1ª a 4 séries.</p> <p>- Cantigas infantis; - Danças populares;</p> <p>- Atividades perceptivas e sensorial p/ o EF;</p>		
28	<p><b>1ª Jornada Educação Física Escolar</b></p> <p>Ementário:</p> <p>Elaboração e administração;</p> <p>Planejamento na aula de Ed. Física;</p> <p>Metodologia de ensino da Ed. Física. Escolar;</p> <p>- dança na escola;</p> <p>- Educação Física Adaptada;</p> <p>- Ed. Física. Na Ed. infantil</p>	2005	48
29	<p><b>Formação continuada com profissionais do PAE</b></p> <p>Ementário:</p> <p>- Política Educacional p/ lidar com a questão da evasão e da repetência nas 1ªs e 2ªs séries do Ensino Fundamental;</p> <p>- Reflexão, sistematização e elaboração do Plano de Ações Alfabeticadoras da Escola.</p>	2005	56
30	<p><b>Formação continuada de Educação de Jovens e Adultos</b></p> <p>Ementário:</p> <p>- concepção de conteúdo significativo aos jovens e adultos numa perspectiva de Educação popular atendendo as diferentes áreas de conhecimento;</p> <p>- planejamento e programação de aulas dialógicas enfatizando a organização metodológica (momento pedagógico : ER, OC, AC);</p> <p>- Resgate da auto-estima dos educadores e educandos;</p> <p>- Avaliação: diagnóstica, contínua, final;</p> <p>- Registro do desempenho dos alunos;</p> <p>- registro sistemático das intervenções pedagógicas.</p>	2005	120
31	<p><b>Capacitação de informática na educação</b></p>	2005	60
32	<p><b>Formação sobre deficiência visual e oficina de elaboração de materiais didáticos adaptados p/ o aluno deficiente visual</b></p> <p>Ementário:</p> <p>- Histórico do Sistema Braille; - Alfabeto Braille; - O sistema Braille no Brasil; - A produção Braille;</p> <p>- A leitura Braille; - código matemático unificado; - Cegueira e baixa-visão / visão subnormal;</p> <p>- A educação do aluno deficiente visual; - Os recursos ópticos; - Recursos didáticos; - Adequação curricular; - Orientação mobilidade; - Atividade na vida diária; - Políticas inclusivas; - Sorobã;</p> <p>- Adaptação de materiais didáticos.</p>	2006	60
33	<p><b>Currículo e Educação Popular</b></p> <p>Ementário:</p> <p>- Inclusão: disciplina filosófica</p>	2006	40h

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Relação de gênero, raça, identidade da professora mulher e educação;</li> <li>- Educação não-sexista;</li> <li>- O ensino da história no contexto da REME;</li> <li>- Desafios da educação contemporânea: a form. Cont. em perspectiva;</li> <li>- Acriança e a escola de educação infantil;</li> <li>- Ideologia e educação: reflexos preliminares.</li> </ul> <p>Minicursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Curriculo: diferentes concepções;</li> <li>- currículo e educação popular;</li> <li>- Concepções do conhecimento e de como os sujeitos aprendem;</li> <li>- O dialogo e os significados da ação educativa;</li> <li>- Pesquisa participante: conhecer a realidade dos alunos;</li> <li>- Planejamento interdisciplinar: a realidade entendida da totalidade.</li> </ul>	2006	08
34	<p><b>1º Seminário cidade Educadora</b></p>	2006	32
35	<p><b>Curso de Alfabetização PAE</b></p> <p>Ementário:</p> <p>Espaço de interação com relação aos dados e análises do desenvolvimento e da produtividade do PAE/ 2005 e o trabalho de atendimento à criança com dificuldade de aprendizagem;</p> <p>Devolutiva e orientação recebidos com relação ao trabalho de alfabetização na escola;</p> <p>Alfabetização e o lúdico no desenvolvimento infantil numa perspectiva histórico-cultural;</p> <p>Políticas de inclusão e diferenças;</p> <p>Salas de recursos X atendimento no PAE;</p> <p>Avaliação qualitativa de aprendizagem;</p> <p>Troca de experiências avaliativas: ficha de avaliação; registros dos profissionais.</p>	2006	40
36	<p><b>Formação Continuada – Construindo o Projeto Político Pedagógico</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação escolar básica – a perspectiva legal;</li> <li>- Gestão democrática;</li> <li>- Avaliação na perspectiva da Pedagogia Progressista Libertadora;</li> <li>- Diversidade Cultural: uma antropologia na sala de aula;</li> <li>- Currículo na perspectiva da PPL</li> </ul>	2006	70
37	<p><b>Educar na Diversidade</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos Orientadores no âmbito internacional;</li> <li>- Legislação brasileira – Marcos legais;</li> <li>- Documentos Norteadores da prática educacional p/ alunos com NEE;</li> <li>- dislexia no contexto escolar;</li> </ul>	2006	70

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hiperatividade no contexto escolar;</li> <li>- Auto-estima;</li> <li>- Indisciplina Escolar;</li> <li>- Educar na diversidade:</li> </ul> <p>Modulo I: projeto escolar na diversidade,  Modulo II: o enfoque da ed. Inclusiva,  Modulo III: construindo escolas p/ a diversidade,  Modulo IV: Aulas inclusivas</p>		
38	<p><b>Formação continuada de Educação Especial</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação do aluno com NEE;</li> <li>- Adaptação e intervenção pedagógica do aluno cego/baixa visão;</li> <li>- Hiperatividade no contexto escolar;</li> <li>- A construção do processo ensino-aprendizagem do aluno com deficiência mental;</li> <li>- dislexia no processo escolar.</li> </ul>	2006	80
39	<p><b>Formação de alfabetização</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Módulo I: oralidade e suas inter-relações com a alfabetização: consciência fonológica; desenvolvimento da linguagem infantil; dislexia e inclusão.</li> <li>- Módulo II: Leitura e escrita: caminhos da aprendizagem;</li> <li>- Módulo III: processos avaliativos da leitura e da escrita</li> <li>Módulo IV: Práticas educativas na alfabetização.</li> </ul>	2006	32
40	<p><b>Form. Cont. "Projeto Dourados Cidade Educadora"</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fundamentos teóricos do projeto Cidade Educadora;</li> <li>- Questões relacionadas ao trânsito;</li> <li>- questões ambientais;</li> <li>- Ética dos professores da educação;</li> <li>- construção e identidade do docente;</li> <li>- Violência na escola;</li> <li>- Elaboração de projetos: saúde, meio ambiente e trânsito;</li> <li>- Acompanhamento dos projetos;</li> <li>- Avaliação dos projetos;</li> <li>- Temáticas curriculares.</li> </ul>	2006	40
41	<p><b>Form. Cont. com os profiss. Envolvidos no Programa de Acompanhamento Escolar/P AE – Visitas e orientações na Escola</b></p>	2006	20

42	<b>Formação: Reelaboração do PPP (realizada por escola)</b>	2006	40
43	<b>Curso básico de Língua de sinais – Módulo I</b> Ementário: - História da educação de surdos; - Aspectos gramaticais da Língua de sinais; - Atuação do intérprete de LIBRAS e língua Port. na escola comum; - código de ética dos intérpretes; - Legislação: Lei de LIBRAS nº 10.436 de 2002; - LIBRAS em contexto; - expressão corpórea – facial; - análises textuais em diversos gêneros.	2006	100
44	<b>Form. Cont. com os Profiss. do Bloco Inicial de Alfabetização (1º e 2º Anos).</b> Ementário: - Estudos sobre o ensino fundamental de 9 anos: legal, político e pedagógico; - (Re) escrita do documento: “orientação pedagógica p/ a inclusão da criança de 6 anos no EF nas escolas da REME”; - (Re) construção das práticas avaliativas formativas como uma ação no processo de trabalho educativo; - Compreensão da import. do ambiente escolar e as diferentes posturas frente à avaliação qualitativa da aprendizagem; - argumentos e sugestões de alteração da “Ficha descritiva do desempenho da criança do BIA”, considerando as alterações possíveis numa proposta que perpassa os postulados teóricos da dimensão processual e da qualidade social da avaliação.	2007	16
45	<b>Form. Cont. com os profiss. Envolvidos no Programa de Acompanhamento Escolar/PAE (2º e 3º anos)</b> Ementário: - Orientação sobre o PAE: legal, político e pedagógico/ os objetivos, perfil, metodologia diferenciada; - Comprometimento dos profissionais que atuaram no Programa com relação ao trab. com a criança que apresenta dificuldade no processo de alfabetização; - Diálogo e troca de experiências de leitura e produção de escrita possíveis, projeto confecção de brinquedos p/ o trab. ; - Importância da leitura de história/literatura infantil feita pelo professor do PAE; - didática da Língua Portuguesa.	2007	12
46	<b>Formação Humanização do trânsito em dourados: porque ensinar trânsito nas escolas</b> Ementário: - O trânsito e o contexto histórico; - Trânsito e as disciplinas escolares; - O papel do conselho Municipal de trânsito; - Os impactos do trânsito na questão da saúde; - O comp. Do indivíduo e a relação com o trânsito; - Política estadual de trânsito. O trânsito e a escola;	2007	36

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- transito e o planejamento de aula – oficina com atividades pedagógicas;</li> <li>-Agenda: atividade de práticas ped. Sobre o transito na escola;</li> <li>- acessibilidade das pessoas com deficiências visuais;</li> <li>-Planejamento e o contexto escolar;</li> <li>-Apresentação do projeto;</li> <li>-Avaliação do encontro.</li> </ul>		
47	<p><b>Formação continuada com os coordenadores pedagógicos da REME</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- apresentação da proposta de form. Cont. dos coord. Ped. Da REME;</li> <li>- Leitura e reflexão de textos relacionados à área da coordenação;</li> <li>- História do supervisor escolar, orientador educacional e coordenador pedagógico;</li> <li>- Resolução/SEMED nº 03 de 04 de abril de 2000;</li> <li>- A importância das relações interpessoais;</li> <li>- Resolução de conflitos e a aprendizagem emocional;</li> <li>- Motivação; - Inteligência emocional;</li> <li>- O papel do coordenador ped. Na elaboração e execução do PPP na Unidade Escolar.</li> </ul>	2007	20
48	<p><b>Curso de LIBRAS (realizado por escola)</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabeto, números, família, parentes, amigos, tempo, mês, semana, dias, horas, profissões, animais, materiais escolares, cores, alimentos, frutas, verbos, objetos, dinâmicas e diálogos</li> </ul>	2007	20
49	<p><b>O Ensino Fundamental de 9 anos: aspectos legais – trajetórias metodológicas</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Começar de novo e contar comigo: educar p/ o exercício da cidadania desde a infância;</li> <li>- As contribuições dos direitos humanos no aprimoramento das relações educacionais;</li> <li>- A articulação entre os anos iniciais e os anos finais do EF: pressupostos legais e organização do trab. ped.;</li> <li>- crianças e adolescentes: sujeitos da aprendizagem no ensino fund. de 9 anos;</li> <li>- Educação e diversidade cultural: referências p/ o EF de 9 anos;</li> <li>- Preconceito: esse nosso desconhecido procedimento em sala de aula do EF</li> </ul>	2007	32
50	<p><b>Formação “Prevenção a doenças transmitidas por mosquitos – Dengue”</b></p>	2007	04
51	<p><b>Formação cont. dos profissionais da Escola (realizada por escola)</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alteração do PPP; Reorganização do PPP;</li> <li>- Reformulação do Regimento escolar - RE</li> <li>- Alfabetização, letramento e gêneros textuais (memória);</li> <li>- textos jornalísticos;</li> <li>- Análise lingüística;</li> <li>- Estudo sobre gêneros e agrupamento</li> <li>- Lendo e analisando texto de memórias;</li> </ul>	2007	80

	<p>- Reciclagem: “O lixo de cada dia, sintomas de cada dia e caos, consequências e soluções; - Análise do RE reformulado; - Dinâmicas</p>		
52	<p><b>I Congresso “Dourados Cidade Educadora”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desafios da educação brasileira;</li> <li>• Bioenergia e Desenvolvimento sustentável;</li> <li>• Educação, Direito e Cidadania</li> <li>• Água e Desenvolvimento Sustentável;</li> <li>• Desenvolvimento Tecnológico socioeconômico e sustentabilidade para cidade educadora;</li> </ul> <p>Elaboração da carta do I congresso Dourados Cidade Educadora</p>	2007	20
53	<p><b>Curso de LIBRAS - Módulo I básico</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve histórico da educ. de surdos;</li> <li>- Legislação de Libras nº 10.436, de 24/04/2002 e Decreto nº 56.326 de 22/12/2005;</li> <li>- O ouvido e a surdez; - Aspectos gramaticais da língua de sinais;</li> <li>- alfabeto manual; expressões faciais e corporais; configuração das mãos; estrutura da Libras; sinais.</li> </ul>	2007	100
54	<p><b>Formação continuada (realizada por escola)</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <p>Educação para o transito; Programa Nacional de controle da dengue; prevenção de endemias; Inclusão de crianças de 6 anos no EF nas escolas da REME; Avaliação – concepção dialética- libertadora; Rumo a nova didática; Reelaboração do PPP; Reelaboração do Reg. Interno Escolar; O sentido dramático da aprendizagem; A infância na escola e na vida: uma relação fundamental; Medo e ousadia: o cotidiano do professor; Diálogo como fenômeno – comunidade e aluno; “Fala Mestre” – disciplina é um conteúdo como qualquer outro; É mais fácil seguir regras que se ajuda a criar; Dinâmica de sala de aula – momentos pedagógicos; <b>Jogos e resolução de problemas. O que é um problema?</b> <b>A leitura e a literatura nas aulas de matemática;</b> Aquecimento global – como funciona. Mudanças climáticas – mudanças de vida.</p>	2007	80

55	<p><b>Formação Continuada – Gênero Textual e Sequência Didática</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sequência didática: o que é e como trabalhar com sequência didática;</li> <li>-Gêneros textuais: memória, poesia, reportagem turística;</li> <li>- Leitura e análise de textos nos diversos gêneros;</li> <li>- correção e reescrita de textos;</li> <li>-Produção de texto individual nos diversos gêneros;</li> <li>-Sugestão de atividades práticas para a sala de aula.</li> </ul>	2008	24
56	<p><b>Form. Cont. para profiss. da Ed. Mun. – Planejamento existencial e profissional: para além da sala de aula</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>-Eu: o tabuleiro e o mapa;</li> <li>- Profissão: valores e atitudes</li> <li>-Planejamento e práticas da SEMED – a educação a serviço da vida;</li> <li>-O uso das novas tecnologias na educação:</li> </ul> <p>Conceitos de tecnologia educacional; recursos pedagógicos: tecnologias educacionais; cinema e educação.</p>	2008	16
57	<p><b>Curso Transorno do Déficit de atenção/Hiperatividade – TDAH</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <p>Módulo I: apresentação do curso;</p> <p>Módulo II: Revisão histórica;</p> <p>Módulo III: TDAH e comorbidades;</p> <p>Módulo IV: TDAH e a escola;</p> <p>Módulo V: Períodos críticos do desenvolvimento cerebral, funções executivas;</p> <p>Módulo VI: dificuldades com a atenção;</p> <p>Módulo VII: impacto do TDAH na vida do portador;</p> <p>Módulo VIII: O essencial p/ o professor.</p>	2008	40
58	<p><b>Curso: Hiperatividade (realizado por escola)</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de atenção, impulsividade e instabilidade emocional.</li> </ul>	2008	15
59	<p><b>Curso de LIBRAS (realizado por duas escolas)</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- história da Libras;</li> <li>- alfabeto manual, numerais, cumprimentos, parentes, perguntas, tempo, meses e dias do ano, horas, alimentos, verbos, adjetivos e antônimos, formação de diálogos.</li> </ul>	2008	40 + 20
60	<p><b>Curso básico de informática educativa (realizado por escola)</b></p> <p><b>Ementário:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- fundamentos da informática;</li> <li>-computadores; hardware básico; software; sistemas operacionais; Windows XP; Word editores de texto; Microsoft Word; Microsoft Power Point; correio eletrônico; internet</li> </ul>	2008	40h

61	<p><b>Formação continuada (realizado por escola)</b></p> <p><b>Ementário;</b> Técnicas de motivação; Um evento de letramento como cenário de construção de identidades sociais (Marilda C. Cavalcanti – UNICAMP); Estudo do texto: Relações entre desenv. Infantil e práticas Pedagógicas; As crianças de 6 anos e as áreas de conheç. (Patrícia Corsino), p. 57 a 59 do livro de EF de nove anos; Conhecendo os aspectos afetivos no brincar da criança: relações entre aprend. e desenv. Infantil; A infância e sua singularidade (Sonia Kramer); Cultura infantil; A criança subverte a ordem e estabelece uma relação crítica com a tradição; Crianças e adultos: identidade, diversidade e autoridade em risco; Direito das crianças, educ. inf. e EF: desafios; O tempo da infância é o tempo de aprender e...de aprender com çças; A organização do trab. Pedag.: alfabetização, letramento como eixos orientadores (Cecília Goulart); A ênfase na criança de 6 anos; A escola como espaço social pedagógico organizado; Relações interpessoais; Auto-estima; Política educacional de educação especial ( Amélia L. de Almeida); AEE segundo o texto da política de EE na perspectiva inclusiva (SEESP/MEC); EE – inclusão de alunos com altas habilidades e superdotação; Surdez – um pouco de história (Cintia Mara Affornalli Munhoz); Práticas de letramento na Ed. Bilingüe p/ surdos (C. M. A. M.); O papel da família no processo de desenv. e aprend. da pessoa com deficiência (Marilda Bruno).</p>	2008	64
62	<p><b>Projeto Transito cidadão – Cidade Educadora</b></p> <p><b>Ementário:</b> Transito, calçada, faixa de travessia de pedestre, guarda de transito, transporte coletivo, via, veículos, meios de transporte, semáforos, sistema de transito, sons e movimento dos veículos, motorista, pedestre, pista, planta, sinalização, advertência, canaleta, cruzamento, freio, indicação, inspeção, lei, limite, lombada, acidente, alcoolismo, apreensão, autoridade, habilitação, deveres, direitos, drogas, menor idade, justiça, sinalização, violência no transito....</p>	2008	20
63	<p><b>Oficina “Ler e contar histórias”</b></p> <p><b>Ementário:</b> - Formando crianças leitoras: vivencia leitora do professor; responsabilidade de leitura da escola; leitura nas diferentes áreas de conhecimento. - Contar e recontar histórias: o homem conta historia; interlocação da contação de historias; gêneros literários: fábulas, contos de fadas e os contos maravilhosos, contos populares; o imaginário e o real.</p>	2008	08
64	<p><b>Formação continuada para a utilização das tecnologias na educação</b></p> <p><b>Ementário:</b> - Fundamentação teórica sobre o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas; - Sistema Operacional Windows XP</p>	2008	60

	<p>Acessório Paint;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aplicativos Microsoft Office 2007; word, Excel, Power Point;</li> <li>- navegação e pesquisa na internet; - Noções de rede;</li> <li>- Apresentação de sites educacionais e softwares educativos;</li> <li>- Elaboração e desenvolvimento de proposta pedagógica utilizando as tecnologias educacionais.</li> </ul>			
65	<b>Formação Continuada em educação digital – Linux educacional</b>	2008		40
66	<b>Formação Continuada do Programa de Acompanhamento Escolar – PAE</b>	2008		32
<b>Temas e conteúdos dos SEMINÁRIOS ANUAIS 2002 A 2008</b>				
67	<p><b>I seminário da REME: Políticas Públicas, gestão e currículo.</b></p> <p>Ementário:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação para transformação: proposta de uma educação pública e popular;</li> <li>- Currículo: educação física escolar;</li> <li>- Qual. Social na educ. e a atual conjuntura brasileira;</li> <li>- educ. p/ transf.: experiências de administrações populares em práticas curriculares;</li> <li>- gestão democrática na escola pública;</li> <li>- educação: respeito às diferenças – novas abordagens sobre a questão de raça no cotidiano escolar; - avaliação escolar: novas perspectivas;</li> <li>- financiamento da educação e municipalização;</li> <li>- uma construção participativa;</li> <li>- literatura infantil: trabalhar com literatura de qualidade; cantigas de roda; ler e assistir filme sobre a mesma estória; teoria x prática; a importância da música; expressão corporal; parlendas.</li> </ul>	2002		40
68	<p><b>II Seminário da REME: Reorientação curricular: construindo uma educação popular e humanizadora.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- identidade e diversidade cultural: ética como valor universal</li> <li>- currículo: conhecimento, totalidade e interdisciplinaridade;</li> <li>- currículo e cultura; - currículo e avaliação; - Qualidade social na educação e o mundo do trabalho</li> <li>- Relatos de práticas; - Educação e Movimentos sociais na atual conjuntura brasileira</li> </ul>	2003		40
69	<p><b>III Seminário: Construindo uma educação popular com qualidade social.</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- cidade educadora: projeto Escola Cabana Belém/PA</li> <li>- qualidade social X qualidade total</li> <li>- Relatos de práticas; - Práticas avaliativas emancipatórias;- Reprovação escolar: renuncia a educação;</li> <li>- gestão democrática e a qualidade social na educação: concepções e práticas</li> <li>- a importância da construção/ressignificação do PME</li> </ul>	2004		40
70	<p><b>IV Seminário: Reorientação curricular: Ação-reflexão-ação (vivendo o currículo</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação e inclusão social;</li> <li>Gestão do trabalho docente e o desafio da (in)disciplina;</li> <li>A importância d afetividade no processo ensino-aprendizagem</li> </ul>	2005		40

	<p>Avaliação no processo de construção do conhecimento: postura e concepção;  Curriculo e interdisciplinaridade: uma construção coletiva:  MINICURSOS:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Alfabetização;</li> <li>• 3ª e 4ª séries do EF;</li> <li>• Educação Infantil</li> <li>• Educação Física</li> <li>• Geografia</li> <li>• Artes;</li> <li>• Matemática;</li> <li>• História;</li> <li>• Língua Portuguesa;</li> <li>• Língua Inglesa;</li> <li>• Ciências Naturais.</li> </ul>		
71	<p><b><i>VI Seminário: Reorientação Curricular: relações democráticas norteando a práxis escolar</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliação na perspectiva progressista libertadora</li> <li>- Projeto político pedagógico</li> <li>- Gestão escolar participativa: o pedagógico e o administrativo;</li> <li>- ética e liberdade na escola.</li> </ul>	2006	16
72	<p><b><i>VI Seminário: Reorientação Curricular: um caminho para a promoção da cidade educadora.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores motivados: aprendizagem plena;</li> <li>- Relações humanas e desenvolvimento de competências: disciplina, afeto e diálogo;</li> <li>- Os sete pecados capitais e as virtudes da educação</li> <li>- a arte de ensinar.</li> </ul>	2007	20
73	<p><b><i>VII Seminário: Reorientação Curricular e cidade Educadora: enriquecendo ações, humanizando saberes e promovendo a interação social.</i></b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação emancipatória: humanizar os saberes e educar os afetos na escola;</li> <li>- Desvendando a sexualidade: educação afetiva e ética sexual;</li> <li>- como pensamos o mundo. Como pensamos a educação;</li> <li>- Show Lútero Musical “Brinquedo”.</li> </ul>	2008	16