

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**MARIA DAS GRAÇAS AMORIM DE ALMEIDA**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA  
RELAÇÃO COM RESULTADOS DO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
MONÇÃO/MARANHÃO**

**Mestrado em Educação: História Política, Sociedade**

**SÃO PAULO**

**2017**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP**

**MARIA DAS GRAÇAS AMORIM DE ALMEIDA**

**AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SUA  
RELAÇÃO COM RESULTADOS DO IDEB NO ENSINO FUNDAMENTAL EM  
MONÇÃO/MARANHÃO**

**Mestrado em Educação: História Política, Sociedade**

**Dissertação** apresentada à Banca Examinadora do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, da Faculdade de Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Profa. Dra. Alda Junqueira Marin.

**SÃO PAULO**

**2017**

**BANCA EXAMINADORA**

---

---

---

“O ensino é uma prática social complexa. Realizado por seres humanos entre seres humanos é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes) situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais. Por sua vez, dialeticamente, o ensino transforma os sujeitos envolvidos nesse processo. Considerá-lo com uma prática educacional em situações historicamente situadas significa investigá-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas da educação básica e superior dos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre tais contextos”.

(Marin & Pimenta, 2015, p.7-8)

## DEDICATÓRIA

Aos meus filhos, *Lígia Letícia, Livia Mariny, Peters Hayckmmym e Pedro Miguel* (este último, minha doce espera) por me proporcionarem o melhor aprendizado “*ser mãe*”, amar e ser amada, por entenderem sempre minhas ausências durante os estudos, sempre me dando apoio!

Aos meus Pais, *Antônio Ferreira e Maria das Neves*, por terem sempre acreditado na Educação!

Dedico também esse momento de felicidade a duas pessoas maravilhosas, que me deram amor e muitos ensinamentos valiosos, ambas *in memoriam*: minhas avós *Maria de Jesus Barbosa Amorim e Itelvina Carneiro dos Santos* - lembro de vocês com muito carinho!

## **AGRADECIMENTO ÀS INSTITUIÇÕES DE FOMENTO À PESQUISA NO BRASIL**

Agradeço pelas bolsas CAPES e CNPq – ambas, cada uma em seu momento, deram subsídios para a realização deste sonho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida que me concedeu, pelo discernimento e saúde para caminhar a cada dia em busca dos meus objetivos, e por estar sempre comigo, estando em cada momento da minha história.

Obrigada, meu Deus, por me proporcionar este momento de realização pessoal e profissional, por me permitir escrever cada linha deste trabalho e, nesse percurso poder gerar mais uma vida - "*Pedro Miguel*" – e por me presentear com uma gestação saudável, e pelo desenvolvimento saudável do meu bebê a cada passo desta reta final deste trabalho.

Aos meus três filhos, Lígia, Lívia e Peters, que sempre me entenderam e me apoiaram nos momentos de dificuldades, me abraçando, e até sofrendo comigo! Obrigada por me entenderem sempre. Amo incondicionalmente!

Agradeço aos meus pais, por não terem medido esforços em me pôr para estudar, mesmo eles não terem tido a oportunidade de estudo, sempre acreditaram na Educação. Obrigada pelo exemplo de simplicidade, humildade e honestidade. Amo vocês!

Ao meu querido companheiro e amigo Sinaildo Pereira, que nesta trajetória de luta sempre esteve ao meu lado nos momentos difíceis, que viu e ouviu meus desalentos e alegrias, que sempre vibrava e se alegrava com cada conquista minha realizada. Que Deus na sua infinita misericórdia abençoe e proteja nossa família. Te amo!

Minha querida professora e Orientadora Alda Junqueira Marin, pelo carinho, atenção, compromisso e ensinamentos no decurso do meu processo formativo do mestrado e na concretização deste trabalho. Me inspiro em você, seus melhores exemplos, tenho por você **CARINHO E GRATIDÃO!**

Aos professores das disciplinas que cursei, e de um modo geral do programa EHPS sempre dispostos a ajudar os alunos: obrigada pelas ótimas leituras e discussões, sem as quais não haveria aprendido - meus sinceros agradecimentos!

Aos colegas de turma: Vilma Santana, Eduardo Navarro, Pâmela Mattos, Carlos Alberto, Madalena Roxo, pelo apoio de todas as horas, pelos diálogos, pelas alegrias compartilhadas: "amigos para sempre!".

À Banca, pelas contribuições, sugestões para melhoria deste trabalho, e a paciência em ler meus escritos, Professora Maria Regina Guarnieri e Luciana Maria Giovanni, muito obrigada!

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Monção-MA pelo consentimento de realização da pesquisa - obrigada pela atenção e disponibilidade.

Agradeço aos municípios de Igarapé do Meio e Pindaré Mirim – ambos no Estado do Maranhão, por terem concedido a liberação de minhas funções pedagógicas. Espero que outros professores cresçam na formação docente. AGRADEÇO!

Ao professor Ronilson de Sousa, por colaborar com a pesquisa, disponibilizando materiais de sua pesquisa ainda não publicado, super obrigada!

Obrigada à nossa querida Elisabete Adania (Betinha), pelo carinho e paciência, sempre!

A todos que contribuíram na minha trajetória de vida escolar e pessoal, familiares e amigos, ficou sempre algum aprendizado, muito obrigada!

Este momento de conagração é de muitas alegrias por estar concluindo este trabalho. Houve muitas lutas e muitos aprendizados. Nesse percurso de quase dois anos, encontrei muitas pessoas amigas, que me deram apoio e me proporcionaram momentos de reflexão acerca do meu processo formativo. Nessa troca de conhecimentos, formei novos amigos, pude discutir academicamente sobre Educação, e a partir dessas discussões refletir sobre a formação docente no contexto educacional brasileiro, principalmente, e compreender a gênese da política educacional que permeia os espaços de discussões e nas principais pesquisas realizadas em nosso país.

ALMEIDA, Maria das Graças Amorim. *As Políticas de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no ensino fundamental em Monção/ Maranhão*. Dissertação (Educação: História, Política Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

## RESUMO

A pesquisa problematiza a relação da formação continuada de professores com o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) da rede municipal de ensino de Monção/Maranhão, considerando a política educacional brasileira a partir das avaliações externas preliminares dos anos de 1990 que propõem a Reforma do Estado, particularmente na educação. Objetiva analisar aspectos da formação continuada oferecida aos professores no sistema público municipal de ensino, e quais são os programas promotores da efetividade destas formações para o desenvolvimento profissional e sua relação com o IDEB nas séries iniciais do ensino fundamental nos anos de 2005 a 2015. O estudo articula experiências de formação para o desenvolvimento profissional de professores em ações desenvolvidas junto à rede municipal de ensino, aos resultados de desempenho dos alunos nos anos de 2005 a 2015. Por meio das técnicas de coleta e análise de documentos oficiais sobre os programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Monção, analisa dados acompanhados pelo mapeamento bibliográfico, observando pesquisas realizadas sobre o IDEB e sobre formação continuada de professores com dados apresentados pelo INEP/MEC. São utilizados como referencial teórico os conceitos da área de Formação Continuada propostos por Marcelo (1997, 1999); Imbernón (1994, 2011) e Marin (1995, 1998). Os resultados da análise dos cursos de formação continuada demonstram a existência de modelos de formação de professores voltados à generalização de formação do alunado para atender aspectos que as medidas de avaliação esperam que os alunos atinjam. São modelos padronizados, e que não atendem às especificidades de cada região, de cada escola, e de seus professores e alunos.

**Palavras-chave:** Política Educacional; IDEB; PDE; Formação Continuada de Professores; Qualidade da Educação Básica.

ALMEIDA, Maria das Graças Amorim. *As Política de formação continuada de professores e sua relação com resultados do IDEB no ensino fundamental em Monção/ Maranhão*. Dissertação (Educação: História, Política Sociedade) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

## ABSTRACT

This research discusses the relationship of the teachers' continuous education with the Education Development Index (IDEB) of the municipal education system of Monção city in the state of Maranhão, Brazil. This takes into account the Brazilian educational policy based on the preliminary external assessments of 1990s that propose the reform of the State, particularly in education. It aims to examine aspects of continuous education offered to teachers in the municipal public education system. Furthermore, it analyses what are the programs that promote the effectiveness of these trainings for professional development and their relationship with IDEB in the initial grades of basic education, from 2005 to 2015. The study articulates training experiences for teachers' professional development in programs developed within the municipal education system, to students' performance results from 2005 to 2015. Through methodological collection and analysis of official documents about programs developed by the Municipal Education Department of Monção city, the investigation examines data followed by bibliographic research, reviewing studies carried out on IDEB and on continuous teacher education correlating with data presented by INEP / MEC (Brazilian Ministry of Education). The theoretical framework on Continuous Education is drawn on Marcelo (1997, 1999); Imbernón (1994, 2011) and Marin (1995, 1998). The results of the analysis of continuous education courses show the existence of teacher education models aimed at a standard teacher's training that would comply with established students' assessment measures. These are standardized models that do not meet the particularities of each region, each school, and their teachers and students.

**Keywords:** Educational Policy; IDEB; PDE; Continuous Teacher Education; Quality of Basic Education.

## RELAÇÃO DE SIGLAS

<b>BM</b>	Banco Mundial
<b>BNDES</b>	Banco de Desenvolvimento Econômico e Social
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEEL</b>	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação
<b>DCN</b>	Diretrizes Curriculares Nacionais
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>FMI</b>	Fundo Monetário Internacional
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>IDH</b>	Índice de Desenvolvimento Humano
<b>IDHM</b>	Índices de Desenvolvimento Humano
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPM</b>	Pobreza Multidimensional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>OIT</b>	Organização Internacional do Trabalho
<b>PAC</b>	Programa de Aceleração do Crescimento
<b>PAR</b>	Plano de Ações Articulada
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PNAIC</b>	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
<b>PNATE</b>	Programa Nacional do Transporte Escolar
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNUD</b>	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>SciELO</b>	Scientific Electronic Library Online
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SEMED</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>SISPACTO</b>	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
<b>UAB</b>	Aberta do Brasil
<b>UEMA</b>	Universidade Estadual do Maranhão
<b>UFPE</b>	Universidade Federal de Pernambuco
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## FIGURA

<b>FIGURA 1</b>	Dados do IDEB dos anos iniciais do Município de Monção de 2005 – 2015.....	75
-----------------	--	----

## RELAÇÃO DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b>	Programas implantados no município de Monção/MA, para atender as necessidades educacionais de acordo com as políticas do MEC.....	82
<b>QUADRO 2</b>	Pró letramento: Programa de Formação Continuada dos Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental.....	89
<b>QUADRO 3</b>	Distribuição das Universidades participantes por região – PNAIC 2013.....	93
<b>QUADRO 4</b>	PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	96
<b>QUADRO 5</b>	A Formação Continuada de Professores com o Programa Mais Educação.....	100
<b>QUADRO 6</b>	O Programa Mais Educação desenvolvidos em duas escolas – Escola A, e Escola B.....	101
<b>QUADRO 7</b>	Formação Continuada com o Programa Se Liga e Acelera.....	104

## RELAÇÃO DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Aspectos para o desenvolvimento humano.....	59
<b>TABELA 2</b>	Dados do IDEB – obtidos e previstos - para o país em diferentes redes de ensino.....	61
<b>TABELA 3</b>	Indicadores Educacionais de todos os entes federados.....	62
<b>TABELA 4</b>	Dados do IDEB Maranhense referentes às séries iniciais do Ensino Fundamental.....	64
<b>TABELA 5</b>	Matrículas efetivas em Monção no ano de 2014.....	73
<b>TABELA 6</b>	Dados do IDEB das escolas municipais de Monção/MA que realizaram a Prova Brasil.....	77

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
------------------------	-----------

### CAPÍTULO I

<b>1 O CENÁRIO ACADÊMICO E POLÍTICO LEGAL: as pesquisas, os conceitos e as medidas políticas.....</b>	<b>21</b>
1.1 As pesquisas.....	21
1.1.1 Necessidade de cursos para os professores em função de novas necessidades sociais, em face da precária formação inicial ou em decorrência das políticas.....	22
1.1.2 Estudos com perspectivas críticas.....	26
1.1.3 Balanços de pesquisa.....	30
1.1.4 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada e as avaliações dos alunos.....	32
1.2 CONCEITOS: Formação Continuada de Professores.....	36
1.3 O cenário político-legal da Formação Continuada de Professores na educação brasileira...47	
1.3.1 Definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).....	52

### CAPÍTULO II

<b>2 O CENÁRIO DA PESQUISA: procedimentos, dados iniciais sobre o Estado e a educação do município.....</b>	<b>55</b>
2.1 A pesquisa realizada.....	55
2.1.1 Alguns dados quantitativos para situar o Maranhão e o município de Monção.....	58
2.1.2 O Maranhão.....	58
2.1.3 Panorama histórico do Município de Monção/MA.....	64
2.1.4 Contexto histórico da educação monçonense.....	66
2.1.5 Rol das escolas municipais com o referido IDEB – Monção.....	73

## CAPÍTULO III

<b>3- FORMAÇÃO CONTINUADA: ações, características básicas de desenvolvimento.....</b>	<b>79</b>
3.1 As ações de educação continuada selecionadas para análise.....	85
3.2 Caracterizando analisando as ações.....	86
3.2.1 Pró – letramento.....	87
3.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	92
3.2.3 Mais Educação.....	98
3.2.4 Se Liga e Acelera Brasil.....	102
<b>4 CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>108</b>
<b>___REFERÊNCIAS.....</b>	<b>110</b>
<b>___RELAÇÃO DE APÊNDICES.....</b>	<b>117</b>
<b>APÊNDICE 1</b>	Pesquisas selecionadas para a análise de acordo com os blocos mencionado no quadro, período de 2003/2016.....117
<b>APÊNDICE 2</b>	Artigos sobre Formação Continuada Docente/Fracasso Escolar. Período 2001-2006.....117
<b>APÊNDICE 3</b>	Artigos sobre Formação Continuada Docente/Políticas de Formação Continuada Docente. Período 2001-2016.....118
<b>APÊNDICE 4</b>	Gestão da Educação. Período 2000-2016.....119
<b>APÊNDICE 5</b>	Artigos sobre Formação Continuada Docente/Qualidade da Educação. Período 2012-2016.....120
<b>APÊNDICE 6</b>	Artigos sobre Qualidade da Educação: Avaliações Externas. Período 1999-2016.....121
<b>___ANEXO.....</b>	<b>122</b>
<b>ANEXO 1</b>	Autorização de Pesquisa Acadêmica no Município de Monção.....122

## INTRODUÇÃO

Meu interesse por política é algo que vêm sendo construído ao longo de minha existência, primeiro enquanto pessoa, e posteriormente como profissional: afinal, somos seres sociais e vivemos em uma sociedade política e constitucionalmente democrática. Cursei toda minha educação básica na escola pública, exceto o magistério. Convivi sempre com as desigualdades e imposições do sistema educacional brasileiro, tanto em meu processo de formação, quanto no profissional.

Ao longo de minha trajetória formativa, minha observação social e política foi determinante na constituição de meu olhar para o processo educacional. Ao concluir o Ensino Médio Geral em 2001, descobri em mim o desejo de ingressar na carreira do magistério. Foi então que cursei o magistério e, em 2008, ingressei no curso de Pedagogia, da Universidade Estadual do Maranhão - UEMA. Foi um momento de descobertas, de empolgação e, ao mesmo tempo, de inquietação. Novas possibilidades e novos olhares se abriram a partir de leituras e contato com a realidade política da educação brasileira. Nesse mesmo ano, iniciei minha trajetória profissional na Rede Pública de Ensino, trabalhei com a Educação Básica dos anos iniciais e com a Educação Infantil. Esse contato direto com os alunos e com o interior da escola me propiciaram refletir sobre minhas possibilidades de contribuir no processo de mudança da educação.

No sentido de compreender a realidade, aceitei o convite para trabalhar como coordenadora/supervisora pedagógica da Rede de Ensino da cidade de Igarapé do Meio/MA. Foi um grande desafio: eu ainda estava no quarto período do curso de Pedagogia. Entretanto, isso me levou a lidar diretamente com os sujeitos ativos no processo ensino/aprendizagem. A necessidade de compreender o processo pedagógico e o desenvolvimento profissional dos professores me levou, com mais veemência, a buscar a Formação de Professores pois o contato direto com os sujeitos e minha relação com o meio pedagógico, enfrentando diversos tipos de dificuldades, fizeram com que eu entendesse que a formação inicial não é suficiente e que o professor deveria estar em permanente formação.

Em 2010 participei dos eixos articuladores na Conferência Regional de Educação, em que foram discutidas e realizadas leituras e intervenções no material apresentado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), sobre a situação da educação brasileira, já que o

material sugeria que cada ente federado fizesse adequações a sua realidade. A conclusão de cada eixo seria encaminhada para Brasília, que sediaria a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Particpei do “EIXO IV - Formação e Valorização dos/das profissionais da Educação”, oportunidade que possibilitou um pouco de compreensão sobre as políticas instituídas pelo MEC.

Meu campo de informações se ampliava, em especial quando cursei Gestão Educacional - um curso de pós-graduação *stricto sensu* - em que lapidei meu interesse quanto à Gestão Educacional e como se dava o processo de avaliação da Educação Básica, bem como sua relação com a avaliação externa recomendada pelos organismos internacionais - como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) - que propuseram ajustes a serem feitos na educação brasileira, em consonância com o mercado regulador, e observando as mudanças ocorridas na América Latina na virada do século XX para o século XXI. Tais políticas foram regidas por uma configuração econômica de ordem mundial, fortemente marcada por transformações políticas e econômicas que repercutiram significativamente nas políticas sociais e no mundo do trabalho, tendo sido palco do desenvolvimento tecnológico e da globalização do capital humano e financeiro. (DOURADO, 2001; SILVA, 2002).

Assim, pautado nessas questões - entre outras - originou-se meu desejo de estudar a Formação Continuada de Professores e sua relação com as políticas educacionais, incluindo resultados de provas do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental.

A partir de então foram feitas algumas leituras para identificar como se caracteriza academicamente esse processo, foram identificados os diferentes nomes que os estudos atribuem a essa esfera de formação dos professores: Formação Continuada, Desenvolvimento Profissional, Formação Permanente, entre outros.

Para tanto, foram lidos textos de Marcelo (1997, 1999); Imbernón (1994, 2011); Marin (1995, 1998), além de outros pesquisadores brasileiros, como Gatti (2008), Eugênio (2015), Magalhães e Azevedo (2015), cujo estudos são detalhados e apresentados em capítulos a seguir.

Igualmente, foram realizadas buscas por legislação regulamentadora e ações de formação, também apresentadas em capítulo próximo. Essa busca de documentação foi acrescida, de procedimentos empíricos, para detectar o material a ser analisado para a consecução do objetivo geral e dos específicos, voltados à análise dos cursos problematizados

quanto à possível relação entre eles e os resultados obtidos pelo IDEB de séries iniciais do Ensino Fundamental de uma cidade do Estado do Maranhão. Todo esse material compõe partes dos próximos capítulos.

O objetivo geral ficou assim delineado: identificar e analisar quais foram os programas de formação continuada de professores oferecidos no sistema público de ensino, e o sentido das relações com o IDEB nas séries iniciais. Esse objetivo geral foi desdobrado em objetivos secundários orientadores das ações do restante da pesquisa: coletar informações do IDEB no município, identificar os cursos dentro dos programas do PDE voltados para a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, verificando quais foram desenvolvidos; analisar os dados de ambos os objetivos anteriores e verificar as relações entre eles.

O foco desta pesquisa - sobre o processo de formação continuada e sua relação com os Indicadores da Educação Básica-IDEB - deve-se ao fato de que a formação é um dos pilares para a referida qualidade da educação brasileira e que, atualmente, é uma das políticas imprimidas pelo MEC que recaem sobre os programas de formação continuada com um certo modelo de formação para o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos em curto prazo, sendo estas formações para os professores da educação básica, principalmente do ensino fundamental, desenvolvidas com maior veemência a partir do PDE/PAR. Todavia, nas leituras até aqui realizadas, não pude visualizar essa relação direta, de forma clara e objetiva, buscando os caminhos traçados para tais formações, pois estes foram especificados de maneira isolada, deixando apenas uma visão geral sobre o processo de formação continuada.

Para mim, essa situação não foi diferente da inquietação inicial quanto à busca por respostas ao que é posto na realidade educacional pelos órgãos responsáveis. Quando saía o resultado do IDEB das escolas, ou do meu município, eu me questionava se verdadeiramente havia coerência entre os dados oficiais e os da realidade cotidiana, pois eu conhecia a escola e o município. Tentava compreender porque os alunos não obtinham rendimento satisfatório no cotidiano escolar, se quando chegava a média do IDEB, a escola o tinha superado! Contraditório, não? Essa inquietação levou às etapas aqui relatadas.

Com base nos referenciais teóricos espera-se que os cursos tenham propiciado ampliação da formação dos professores de modo que superem dificuldades com as exigências das políticas dirigidas para a educação brasileira, organizadas em respostas às avaliações externas desde os anos de 1990, implantando o IDEB e o PDE. Foram criados vários programas

de formação inicial e continuada de professores, com o discurso do MEC de que haveria a elevação dos indicadores, relacionando-os como melhoria para educação básica. Neste sentido, a hipótese assumida nesta pesquisa é a de que há a possibilidade de avanços e limitações produzidas a partir da relação dos dados gerados com o IDEB, alterando-os positiva ou negativamente conforme a repercussão da formação continuada de professores fornecidas pelas ações políticas federais dentro do processo de gestão escolar.

A pesquisa é abordagem qualitativa realizada por meio de análise de documentos oficiais relativos à formação continuada de professores do ensino fundamental dos anos iniciais da rede municipal de educação do município de Monção. Trata-se de pesquisa documental em apenas um município, que definiu quais as propostas de cursos seriam efetivadas para possíveis alterações nos resultados do IDEB.

O procedimento da pesquisa é norteado por leituras de alguns autores como: Bogdan e Biklen (1994), Selltiz (1987) e Saviani (2004). Para estes autores, a pesquisa qualitativa com análise documental se torna positiva no sentido de coletar informações contextualizadas, pois são capazes de permitir a reconstrução dos fatos ou situações em que os sujeitos estavam inseridos.

Na investigação qualitativa em Educação, Bogdan e Biklen (1994, p.180) afirmam que os documentos oficiais são fonte de compreensão de como a escola é definida por várias pessoas para a literatura oficial. Assim, são considerados para este fim de estudo documentos oficiais como: leis, regulamentos, normas, pareceres, relatórios, diários, arquivos de instituições, etc.

Para desvelar os fatos reais, Selltiz (1987) aponta que a única maneira pela qual tais fenômenos podem ser estudados é através da sua ocorrência nos processos da vida real, como dados qualitativos que incluem fontes verbais e escritas: documentos pessoais, autobiografias, cartas, diários, ensaios escolares, etc.

Esta pesquisa é de cunho documental e está pautada em documentos oficiais estabelecidos pelo MEC. Como apoio para as análises documentais foram utilizados os conceitos de Saviani (2004) sobre o estudo da legislação brasileira, em que o autor busca estudar criticamente os condicionantes, os fatores que determinaram tais documentos. Para ele, é preciso ultrapassar o sentido explícito dos documentos para entender o real significado do documento legal/oficial estabelecido pelos órgãos governamentais, ou seja, buscar a gênese do documento.

Dessa maneira, a partir das leituras e compreensão dos pressupostos dos autores mencionados, segue como parte da metodologia a análise documental, que incidirá na leitura e análise dos documentos relativos à criação, implantação e implementação dos programas detectados e realizados no município pesquisado, tomando por base os conceitos teóricos, as questões levantadas, a hipótese e os objetivos deste estudo.

Esta dissertação está composta de três capítulos e Considerações finais. No primeiro capítulo é apresentado o cenário acadêmico com as pesquisas sobre o tema, os conceitos selecionados sobre formação continuada de professores a partir dos autores Marcelo (1997, 1999), Imbernón (1994, 2011), Marin (1995, 1998) e as medidas políticas sobre o foco do estudo.

No segundo capítulo estão as informações sobre o cenário da pesquisa com os procedimentos, dados obtidos sobre o Maranhão e Monção, bem como os dados relativos ao IDEB de 2005 a 2015.

No terceiro capítulo estão os dados e análises de alguns cursos detectados e ministrados no município de Monção/MA.

As considerações finais fecham os estudos.

## CAPÍTULO I

### **1- O CENÁRIO ACADÊMICO E POLÍTICO LEGAL: as pesquisas, os conceitos e as medidas políticas**

Este capítulo visa apresentar o cenário acadêmico a partir do mapeamento de pesquisas realizadas sobre os aspectos envolvidos no tema da pesquisa e agrupados em quatro blocos, assim como está presente o conjunto dos conceitos que forneceram base teórica para a pesquisa. Também estão apresentadas as medidas políticas relativas a questões de formação continuada e de avaliação do rendimento dos alunos por meio de provas vindas de órgãos externos às instituições escolares.

#### **1.1 As pesquisas**

Para a realização do mapeamento foram buscadas pesquisas sobre o tema a partir dos anos 2000. A busca foi realizada em vários centros de informação, tais como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e SciELO - *Scientific Electronic Library Online*. O material coletado foi composto de teses, dissertações e artigos relevantes para o tema da pesquisa. Para essa etapa de mapeamento, que abrangeu o período de produção entre o final dos anos 1990 a 2016, foram utilizados os seguintes indicadores como palavras centrais: Formação Continuada de Professores; Educação Continuada; Relação da Formação Continuada de Professores com o IDEB.

Após o primeiro mapeamento, foi usado outro filtro para selecionar, principalmente, pesquisas que se referissem às Políticas de Educação. Foram cento e onze pesquisas selecionadas no mapeamento bibliográfico, dispostas em seis quadros no apêndice desta dissertação.

Após leitura e análise, os estudos e pesquisas selecionados foram classificados por similaridade de temas, elegendo-se vinte trabalhos mais próximos à temática desta pesquisa e que permitiram organizar os seguintes agrupamentos: necessidades dos cursos para os professores em função de novas necessidades sociais, novas necessidades em face da precária formação inicial ou em relação às políticas; estudos com perspectivas críticas; balanços de

pesquisa e pesquisas sobre formação continuada e IDEB. Esses agrupamentos são apresentados a seguir.

### **1.1.1 Necessidade de cursos para os professores em função de novas necessidades sociais, em face da precária formação inicial ou em decorrência das políticas**

Para Gasque (2003), os principais fatores que dificultam a busca de informação estão ligados à não acessibilidade imediata às fontes de informação, à falta de conhecimento e técnicas para utilizá-los, à dificuldade em gerenciar o tempo e ao excesso de atividades propostas pela escola. Nesse sentido, os professores tendem a estreitar a relação de sua formação continuada com o que se deve ensinar aos alunos, e tendem a valorizar informações fundamentais oriundas das experiências de colegas. Como cenário, a autora põe as crescentes transformações econômicas, políticas e sociais das últimas décadas, destacando os novos desafios para a profissão docente. Em decorrência disso, os professores precisam estar atentos e engajados em um processo de formação continuada, para estarem aptos a auxiliar os educandos a lidarem com os novos desafios contemporâneos. Contudo, afirma que a formação continuada é importante para que o professor possa desenvolver as competências necessárias para atuar na profissão docente, e que estas competências derivam também de conhecimento que o sujeito já detém. É o que denomina de “saber fazer”, a experiência adquirida pela prática e a reflexão sobre a ação pedagógica.

Em seu estudo, Silva (2007) diz que a formação continuada em serviço é de extrema importância para a instituição, tendo em vista o caráter confessional da instituição aliado aos aspectos pedagógicos. O autor se refere à instituição onde a pesquisa foi realizada, a qual afirma que segue o que está na LDB Art. 20. As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias: “[...] III – confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas [...]” (BRASIL, LDB, 1996).

O processo de formação de professores segue no sentido do que é estabelecido pela concepção da instituição pois, de acordo com a mesma, o professor é o principal mediador entre a proposta educativa da instituição e o aluno. Onde a proposta é: “formar bons cidadãos cristãos e virtuosos” (SILVA, 2007, p. 76). Porém, apesar de os professores participarem de uma formação que contemplam temas diferenciados, apropriam-se particularmente de temas que são

mais significativos, principalmente aqueles relativos aos problemas enfrentados na prática pedagógica dentro da instituição.

No entanto, para a autora, a formação continuada em serviço deve possibilitar ao professor refletir-na-ação e sobre-a-ação, de que possa reinterpretar sua prática e agir de forma consciente e intencional, diante aos desafios propostos no cotidiano de sala de aula. Portanto, é por meio da formação continuada que lhe possibilite a reflexão na ação que, em seu cotidiano docente, o professor pode desenvolver suas potencialidades e confrontar a teoria com as demandas da prática, e assim fortalecer suas bases, dirigindo-se a passos largos para a ampliação de seus conhecimentos, e ampliando os horizontes de sua profissão.

Ramos (2013), no contexto das profundas mudanças que marcaram o final do século XX, aponta a qualidade da educação pública que fica em evidência, pondo em discussão projetos no âmbito das políticas públicas. Nesse contexto, a formação continuada ganha destaque no eixo das políticas educacionais, tendo um papel importante na educação brasileira, como meio viável para a melhoria da qualidade de ensino. Para que se compreenda a formação continuada, a autora considera que é preciso que se compreenda também a formação inicial: afinal, a formação do professor não deve ser dividida/separada, mas vista como algo contínuo.

Trevizan (2008) elucida a tão citada sociedade da informação ou da comunicação, que alterou a natureza do trabalho e a organização da produção. Para a autora, este enfoque resulta de outras mudanças relativas ao trabalho, e a formação continuada aparece como instrumento mais potente para democratizar o acesso das pessoas à cultura, à informação e ao trabalho. No entanto, as mudanças sociais, políticas e econômicas que vêm ocorrendo em nossa sociedade nas últimas décadas têm afetado diretamente a educação, as escolas e, mais especificamente, a prática docente. Assim,

[...] a formação de professores deve ser concebida como um processo contínuo, sistemático e organizado, pois parte do pressuposto de entendê-la e identificá-la como um percurso, uma trajetória que abrange a vida pessoal e profissional implicando reais necessidades de reconstrução de saberes cada vez mais avançados. (TREVIZAN, 2008, p. 29).

Constituem-se mudança induzida por reformas educacionais delineadas a partir dos anos de 1990, especificamente para as exigências estabelecidas por paradigma educacional: “As inovações dão respostas concretas às propostas políticas de mudança e sempre supõem ideias

de melhoria, cujos efeitos representam o aperfeiçoamento para o sistema educacional” (FALSARELLA, 2004, p. 7).

Manzano (2014) chama atenção para as mudanças estruturais da tecnologia, e das relações de trabalho que também se alteram, e que, portanto, exigem do indivíduo saber atuar em grupo, e como essa nova estrutura de comunicação e trabalho - chamada rede - afeta diretamente a prática docente. Desse modo, essas transformações sociais e econômicas ocorridas na segunda metade do século XX e início do século XXI têm trazido diversas mudanças, principalmente para os professores, cuja prática e identidade profissional se definem como construção social, ensejada sobre forte mudança desse processo – dessa forma o docente passa a ser considerado como intelectual reflexivo. Para a autora, de acordo com esta nova perspectiva, os processos de alterações nas práticas docentes estariam relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor: é preciso conhecer como ocorre a aprendizagem dos professores, no sentido de compreender como as práticas docentes se desenvolvem e mudam, a maneira como são oferecidas as formações continuadas, e compreender como as reformas e programas de formação podem ou não contribuir nesse processo. De acordo com a autora, a maioria dos programas de desenvolvimento profissional estabelece que a formação docente deve ser o elemento capaz de produzir mudanças nas crenças e nos conhecimentos dos professores, e que, a partir destas mudanças nas crenças, ocorreriam as transformações na prática docente. No entanto, não ocorrem tais mudanças nas crenças dos professores, pois estes precisam constatar que a introdução de novas metodologias e procedimentos didáticos não ameaçam os aspectos já conhecidos do ensino. Todavia, este não é um processo mecânico, não ocorre apenas num curso de formação: para a autora, o desenvolvimento profissional ocorre a partir da reflexão dos professores, como também pela aplicação de novos procedimentos que trazem resultados positivos para a aprendizagem dos alunos.

A autora classifica a mudança de crença em três âmbitos: o domínio pessoal (os conhecimentos, crenças e atitudes do docente); das consequências na aprendizagem dos alunos (resultados obtidos); domínio externo (fontes externas de informação ou estímulo). E conclui que a formação docente é um processo em desenvolvimento e que a formação continuada de professores se faz necessária como prática que permita ao docente realizar seu trabalho de forma crítica, reflexiva e com autonomia. No que se refere às crenças, “são consideradas “filtros” pelos quais os indivíduos selecionam instrumentos para aprender, e por meio das crenças que interpretam o objeto” (MANZANO, 2014, p. 28). Segundo a autora, o ensino se desenvolve por um processo que perpassa as crenças pessoais e as experiências adquiridas por meio do

conhecimento formal das experiências escolares. Assim, a formação continuada deveria perpassar essas crenças, como aponta a autora pois, a partir das mudanças nas crenças ou nos conhecimentos, ocorreriam transformações nas práticas dos professores, que se voltaria para o desenvolvimento das habilidades.

Ao tratar de habilidades, Eugenio (2013) aponta que não há natureza humana, mas que há uma natureza abstrata que caracteriza o sujeito desde sua origem, e que, se condições adequadas forem dadas a esse sujeito, a essência humana determinará suas possibilidades. No entanto, ao tratar de política educacional, reflete sobre a educação em tempos de neoliberalismo, e parte da premissa de que há uma condição humana - referindo-se à determinação social do ser humano - buscando explicar como as demandas políticas, econômicas e sociais vão significando a ação pedagógica - seja para a alienação ou emancipação.

A autora busca revisar o significado de neoliberalismo e globalização, afirma que estes dois conceitos fazem parte da atualidade, e que exercem influência sobre o fenômeno educativo. Uma vez que a sociedade está nivelada por padrões de consumo e massificação cultural, inclusive no campo educacional, principalmente na sala de aula, a autora considera que o professor é figura central do processo, por estar diretamente ligado à prática voltada para o ensino. Aponta que o professor representa o único vínculo entre o conhecimento acumulado pela cultura e os alunos de menor poder econômico. Assume a hipótese de que, quanto mais o professor esteja comprometido politicamente com a educação, mais se aperfeiçoa, mesmo após a formação inicial, pois, sem conhecimentos sólidos dos fundamentos da educação, da didática e do domínio dos conteúdos da área específica de conhecimento em que atua, a prática docente poderia estar limitada.

Contudo, em sua discussão a autora assume uma visão epistemológica da Psicologia Sócio-Histórica, da Formação Continuada de Professores e a relação com as políticas educacionais, principalmente se estas políticas desenvolveram subsídios sustentáveis para o aperfeiçoamento na carreira profissional e na prática educativa docente:

Realiza-se mudança induzida a partir de reformas educacionais delineadas a partir dos anos de 1990, especificamente para as exigências estabelecidas por paradigma educacional: “As inovações dão respostas concretas às propostas políticas de mudança e sempre supõem ideias de melhoria, cujos efeitos representam o aperfeiçoamento para o sistema educacional” (FALSARELLA, 2004, p. 7).

### 1.1.2 Estudos com perspectivas críticas

Mello (2011), em uma das características que confere à formação continuada, refere-se às possibilidades de continuidade das trocas, dos debates sobre o cotidiano escolar, que permitem ao educador reflexões sobre sua prática em sala de aula. Nesse sentido, o autor se refere às políticas de formação continuada criadas pelo governo federal, levando Estados e municípios a desenvolverem a formação continuada dos profissionais da educação, mas sem relação com suas reais necessidades e, dessa forma, é desenvolvido um volume de programas, gerando mais dificuldades do que soluções para as necessidades formativas expressas por estes programas.

Oliveira (2011) busca retratar a identidade do professor. Em sua pesquisa, apresenta dados sobre a formação e as práticas docentes influenciados pelos ideais positivistas e na educação, os quais lhes imprimiram um caráter científico, passando a privilegiar técnicas, métodos, e instrumentos no “fazer” docente, acenando com a “garantia” de respostas às demandas do contexto pedagógico tendo, de certo modo, profundos insucessos no campo da educação escolar. Do ponto de vista da autora, os elementos citados compõem a maneira de pensar sobre a formação docente, e que por décadas houve a priorização dessas técnicas para alcançar sucesso na educação escolar, não levando em consideração a dimensão sócio-histórica do conhecimento adquirido pelo professor. Dessa maneira, a autora defende que, tanto para a formação inicial quanto continuada do docente, deve-se revisitar a história e o processo de civilização do ser humano, e ao mesmo tempo, como se constituiu historicamente a profissão docente (OLIVEIRA, 2011, p. 35).

Na visão de Oliveira (2014), a formação continuada de professores é recente na história da educação brasileira, porém, se intensificou a partir dos anos de 1980. E, com o passar do tempo, foi se moldando a vários modelos - de cursos rápidos até programas mais extensos e em modalidades diversas. Contudo, segundo a autora, atualmente a formação de professores - tanto inicial, quanto a formação continuada - está amparada por programas do governo federal, pactuados no Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE). A legislação da educação nacional apresenta uma ideia de formação continuada de professores – tais manifestações estavam pautadas na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, mesmo que de maneira inibida. O artigo 62-A aponta que “[...] far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas” (BRASIL, 1996). A Lei

apresenta apenas como formação de profissionais da educação “[...] e expressa em continuidade ao artigo 61 em parágrafo único:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. tendo como a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço (BRASIL, 1996, art. 61. Inc. II).

A autora destaca a pesquisa da Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e Cultura – UNESCO, publicada em 2004, que analisa o perfil do professor da educação básica no Brasil. Essa pesquisa aponta que o aumento da oferta dos cursos de formação inicial e continuada não têm garantido a qualidade do ensino em sala de aula. No entanto, no que tange à “qualidade” - no contexto das políticas imprimidas pelo MEC - observa-se que a formação docente, principalmente a formação continuada, não tem sido amparada de maneira coerente com a real necessidade da educação básica no país: o foco é posto na aprendizagem do aluno, e este fica inserido num contexto de avaliações previstas pelas políticas educacionais instituídas pelo MEC, quais sejam, as referidas avaliações externas realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Ademais, a autora apresenta outras medidas legais definidas com grande impacto nas políticas educacionais e acerca da formação docente. As mais voltadas especificamente à formação em serviço são: O Plano nacional de Educação - PNE de 2001, seguido pelo PNE de 2011-2020; As Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN; O Plano de Desenvolvimento da Escola - PDE Escola; O Plano de Ações Articuladas – PAR. A autora conclui que em nosso contexto educacional há muitas propostas destinadas à formação docente, possuindo rigidez e um formato pré-estabelecido, mas sem nenhuma efetiva voz e participação do professor.

Para essa autora, os programas oferecidos são transmitidos de maneira compensatória e não de aprofundamento ou atualização do professor com relação aos avanços científicos. Magalhães e Azevedo (2015) complementam que esses programas não se refletem na formação docente. Apontam as críticas ao tecnicismo, ressaltando uma enorme preocupação quanto aos programas e cursos que buscam acrescentar, na formação docente, algumas competências e habilidades enunciadas como ingredientes “rotulados”, mas que, ao ver das autoras, a Formação Continuada deve compor procedimentos que complementem a Formação Inicial.

Angola (2008) destaca as políticas de intervenção do Banco Mundial nas políticas públicas brasileiras, e a forma como são aplicadas pelo governo brasileiro, privilegiando a formação aligeirada por meio de programas compensatórios, em detrimento da formação presencial. Para a autora, a formação docente ocupou centralidade entre as prioridades e estratégias propostas pelo Banco Mundial aos países em desenvolvimento, e nesse caso a educação brasileira é enfoque central das reformas do Estado brasileiro nos anos de 1990. Para Rigolon (2007) há distanciamento entre as políticas e a formação continuada e suas implementações na prática. A autora também aponta a tendência das políticas educacionais que ampliaram a oferta de programas de formação continuada nas duas últimas décadas do século XX. Afirma que a precariedade da formação inicial contribuiu para a intensificação de programas de formação em serviço que, por sua vez, acabaram assumindo caráter compensatório.

Coelho (2009) faz uma análise da formação continuada de professores, também a partir do contexto das reformas educacionais de 1990, oportunidades em que se buscou conduzir professores a determinadas experiências entre si. Para o autor, a reforma educacional instituiu uma pedagogia política para a formação continuada dos professores, e esta pedagogia atua como um projeto de governo, principalmente para explorar a atuação docente como resultado positivo do rendimento dos alunos. Contudo, menciona o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB<sup>1</sup> como política da reforma para a formação continuada de professores - porém, tais políticas educacionais não agem de forma hegemônica, pois há presença de outros discursos que abrem a possibilidade de outras formas de se realizar o ensino. Para o autor, compreender a política de formação docente como um projeto de governo, que prescreve uma forma de avaliar tendo por referência a norma constituída pelo discurso reformista para a realização do ensino, considera os professores enquanto sujeitos participativos do processo educativo como normalizados, compromissados, dedicados, dispostos a aprenderem constantemente, tendo que ser flexíveis e dinâmicos. Porém, de acordo como é realizada a avaliação, Dutra (2014) afirma que o IDEB gera uma ideologia de qualidade, imprimindo nos professores uma responsabilização, e gerando um clima de competição.

---

<sup>1</sup>Criado em 2007, funciona como um indicador nacional que possibilita o monitoramento da qualidade da Educação através de dados concretos. O IDEB é calculado a partir de dois componentes: a taxa de rendimento escolar (aprovação) e as médias de desempenho nos exames aplicados pelo Inep. Os índices de aprovação são obtidos a partir do Censo Escolar, realizado anualmente.

<<http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/programas-e-aco-es?id=180>> Acesso em 22 jul. 2017.

Para Silva (2006), as dificuldades de uma política de formação continuada - mesmo bem intencionada e presente no sistema de ensino - muitas vezes pode desconsiderar o chão da escola, (e conseqüentemente da sala de aula), continuamente com outras dificuldades que dizem respeito às instâncias ligadas à prática cotidiana do professor.

É o que podemos nomear competências e habilidades - na prática, ambas são indissociáveis. Enquanto a habilidade docente está ligada aos quatro pilares da educação definidos pela UNESCO – saber-conhecer, saber-fazer, saber-conviver, saber-ser – a competência está ligada às operações mentais, ou seja, desenvolver as habilidades. De fato, pressupõe algumas competências e habilidades que são *sine quo non* utilizadas nas salas de aula: saber lidar com diferenças, respeitando a identidade; ter uma comunicação acessível e compreensível para os educandos; relacionar-se com pensamentos e ideias; ter um pensamento crítico e flexível, além de ter autonomia intelectual; avaliar com responsabilidade; buscar os conhecimentos científicos e tecnológicos; manifestar boa convivência com o grupo, etc. Aos professores é atribuído o papel de formar com qualidade para que possam transmitir ao aluno - com eficácia - essas novas competências e habilidades em seu desenvolvimento. Sobre a inserção do Brasil como signatário das políticas educacionais implementadas pelo Banco Mundial na década de 1990, verifica-se que o principal objetivo seria a melhoria da qualidade e o aumento da eficiência do ensino. Desse modo é o que fica estabelecido como prioridade:

[...] indo ao caminho inverso do novo papel social do professor e seus elementos constitutivos, optando por estratégias aligeiradas como caminho capaz de melhorar a educação pública, dá ênfase à metodologia de ensino, priorizando ações relacionadas ao processo ensino-aprendizagem. A exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação para todo o Ensino Básico e para a formação de professores constitui-se no marco das políticas educacionais ditada pelos organismos internacionais. Surgem no sentido de unificar as diretrizes de orientação para a educação nos países dependentes. Essas orientações evidenciam a dimensão técnico-pedagógica da sala de aula, capacitação para os professores, visando ao aperfeiçoamento em serviço, de forma a orientá-los e adequá-los às receitas, com base nas diretrizes para cada segmento da educação. (SILVA, 2006, p. 13).

A autora nomeia de “pacotes” a forma de implementação das Diretrizes Curriculares de Formação, consideradas como políticas de arremedo, uma vez que a formação inicial não tinha bases sólidas construídas para que o professor tivesse autonomia na busca de formação científica - isso tudo ensejado pela ausência de uma política nacional de formação. Para a autora, essas formações - designadas como aligeiradas e conteudistas, - pouco têm contribuído para o melhoramento das práticas dos professores nas salas de aula, uma vez que o

docente não tem oportunidade de refletir sobre sua prática, e por outro lado, não tem contribuído para a carreira profissional dos professores.

### **1.1.3 Balanços de pesquisa**

Altobelli (2008) relata que os cursos de formação continuada desconsideravam o amplo processo de significação das experiências e produção dos saberes docentes, restringindo a autonomia profissional. A autora alega que a educação foi direcionada para atender o mercado de trabalho que, devido às mudanças desencadeadas a partir da regulação de mercado dos anos de 1990, exige uma formação rápida e mais eficiente, de indivíduos capazes de se engajar em atividades técnicas. Em face dessa necessidade, no final da década de 1970, a formação de professores ocorre de maneira mais intensa, sendo mais visível na década seguinte, com a premissa de melhores salários, condições de trabalho, e também a ideologia de melhoria da educação e da formação inicial e continuada de professores. Reflete sobre a modalidade da formação em serviço, com reflexão sobre a experiência em sala de aula a partir dos anos de 1990, considerando a aprendizagem docente como um processo complexo de geração do conhecimento que ocorre ao longo da vida do professor. No entanto, a partir de sua pesquisa apresenta a ideia de que os conteúdos trabalhados nos cursos de capacitação em geral nem sempre conseguiram mudar a prática docente: ao invés de proporem reflexão sobre a prática do professor em sala de aula, os cursos de formação continuada estão enraizados numa estrutura que tende a alienar os professores do processo de busca de soluções, procurando atribuir-lhe apenas a função de aplicadores de métodos e técnicas.

Gatti (2008), que reflete sobre o aumento da produção acadêmica e de discussões nos últimos anos sobre Formação Continuada – mesmo sendo um tema muito discutido nos últimas décadas deste século, aponta que ainda tem pouca contribuição para que se possa definir este termo em debate. Contudo, a autora afirma que, nos últimos anos do século XX, a Formação Contínua tornou-se mais forte nos variados setores profissionais e nos meios universitários, sendo posto de maneira imperiosa pois, de certo modo, caminha junto com a modernidade, com “[...] a ideia da atualização constante, em função da mudança nos conhecimentos e das tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho” (p. 58). De todo modo, a autora reflete sobre a necessidade de formação no âmbito educacional, em que o professor teria uma formação contínua.

Desse modo, segundo a autora, para que houvesse tal formação em questão, o Brasil, necessariamente, teria que desenvolver políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos do nosso sistema educacional. Nesse sentido, a autora se reporta aos anos de 1990, quando foi aprovada a Lei nº 9.394/96, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e que posteriormente daria possibilidades de outros caminhos para a educação brasileira, e conseqüentemente para a formação docente. A formação continuada passou a ganhar destaque em documentos nacionais e internacionais, com a ideia de preparar os professores para a “nova” economia mundial, ressaltando que a atual escola e seu corpo docente não estão preparados para enfrentar esta nova realidade que opera tais exigências. Com isso, os professores necessitam formar as novas gerações para esta nova demanda, em que novas competências e habilidades (já apontadas anteriormente) serão desenvolvidas tanto nos professores quanto nos alunos. Alguns desses documentos estão apresentados em item específico adiante.

De acordo com Gatti (2008), somente a partir da metade dos anos de 1990, com as provocações concretas para a formação continuada, dirigidas especialmente às três esferas administrativas do poder público, proporcionou-se autonomia e se ampliou a responsabilidade de Estados e municípios para o cumprimento da educação escolar. Ensejado pela movimentação do Fundo de Manutenção e valorização do magistério-FUNDEF<sup>2</sup> - caracterizado como um fundo de natureza contábil independente para cada Estado - pela primeira vez na história da educação brasileira houve respaldo para o financiamento sistemático de curso de formação em serviço para os professores titulados que estivessem em exercício na rede pública de ensino.

Como aponta Gatti (2008), a Formação Continuada vai ganhando espaço e repercussão no âmbito das políticas nacionais - tanto que, em 2003, por meio da Portaria Ministerial nº 1.403 foi instituído o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores da Educação Básica, seguido por um documento do Ministério da Educação – MEC, o qual, em seu título, destaca a “certificação” de professores, dando ênfase para tal ação. O documento previa várias ações para a valorização do magistério e para melhorar a qualificação da formação docente. Houve várias discussões acerca do documento, pois seu teor

---

<sup>2</sup>FUNDEF - foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997. Foi implantado nacionalmente em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

se refere apenas à certificação dos professores, o que levou à discussão do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública em 2003.

#### **1.1.4 O que dizem as pesquisas sobre formação continuada e as avaliações dos alunos**

Fechando este balanço a partir da maior parte das pesquisas mapeadas, verifica-se até aqui um distanciamento entre o que a formação continuada dos professores tem oferecido - ou mesmo pode contribuir - para o melhoramento dos índices e os dados do IDEB. Dentre as pesquisas analisadas (mesmo que apenas no resumo), e embora sentindo a necessidade de ler algumas pesquisas por completo, não consegui fazer essa relação direta, de forma clara e objetiva, buscando os caminhos traçados para tais formações. Os pesquisadores buscam de maneira 'isolada' os temas e suas repercussões na realidade educacional, abstraindo a similaridade entre trabalhos, desvelando uma visão 'holística' dos problemas educacionais, e a formação continuada dos docentes, sim, mas trazida em si mesmos, embora seja uma das discussões que merecem um sentido mais aprofundado, dada sua importância para o desenvolvimento da educação. Este é o foco apresentado a seguir, devido ao tema desta pesquisa.

Dentro do processo de embasamento que ampara a formação continuada na legislação, o recorte temporal mais discutido está em 2014, no Plano Nacional de Educação - PNE, anexo à Lei 13.005/14 (BRASIL, 2014). A Formação Inicial e Continuada de Professores tem destaque nas metas 15 e 16. Essa nova Lei tentará cumprir o que o PNE de 2001 não conseguiu. Magalhães e Azevedo (2015) destacam a triste realidade que contrapõe a legislação pelo PNE, quanto ao que se almeja na formação continuada. Para as autoras, aponta-se que a formação continuada seja oferecida aos professores como atualização ou complementação ao longo de sua carreira, como parte da organização do sistema de educação nacional sem, contudo, levar em conta que a formação inicial não garante aos futuros professores a dinamicidade da universalização do conhecimento. Porém, ressaltam que as formações continuadas têm se dado em perspectivas mercadológicas e supremacia de modelos, no momento em que envolvem os professores como meros executores desse processo responsável pelo preparo dos alunos para o mercado de trabalho.

O autor traz uma problemática em que o professor deve ser preparado, formado, mas cuja formação é como uma mercadoria. Dentro do processo formativo, o professor é o

responsável pelo preparo dos alunos para o mercado de trabalho. No entanto, dentro do processo formativo a inquietação é pertinente: como a formação continuada docente pode contribuir para o preparo do aluno, sendo o professor considerado o responsável por entregar o aluno preparado para o mercado de trabalho.

Sobre as políticas educacionais estabelecidas pelo MEC com ênfase no processo de formação continuada, podemos verificar que abrangem os programas e são amparados e dirigidos de acordo com as propostas do Sistema de Educação Nacional. Gatti (2008) destaca os programas de formação continuada oferecidos pelo MEC, tais como: Formação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); ProInfantil; Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica; Proinfo Integrado; e-Proinfo; Pró-letramento; Gestar II; Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, embora não tenham citado pesquisas sobre tais temas e tenham deixado de mencionar outros programas de formação continuada e a relação destes com a prática pedagógica, e como eles são realizados, e onde são amparados. Não refutam a ideia de que estes programas são decorrentes da ideologia política do MEC, e que na maioria das vezes não atendem a necessidade real do contexto escolar.

Trazendo para discussão as pesquisas realizadas sobre o IDEB e a Formação de professores, principalmente a partir dos anos de 1990, verifica-se que a avaliação externa dos sistemas de ensino, segundo Marchelli (2010), foi adotada pelos governos como instrumento de controle político do desenvolvimento social. De acordo com este autor, no que se refere aos resultados dos exames aplicados aos estudantes, passaram a ocupar um lugar central na agenda do planejamento educacional, em uma escala de melhor forma e eficácia para aferir a qualidade da educação. Para Freitas e Ovando (2015), o uso da avaliação está orientado para a regulação, a indução e, raramente, para as funções diagnóstica, formativa ou de prestação de contas públicas.

Diante da pesquisa realizada por Coelho (2009), verificou-se que o alvo das reformas na educação básica foi estabelecido para atender às necessidades básicas da aprendizagem dos jovens e, dessa maneira, a escola passou a ter a responsabilidade de atender a esta nova demanda. A formação escolar passou a visar o desenvolvimento de atitudes e competências, concernente à nova ordem de empregabilidade, tendo a educação um novo caráter, considerado individualista e norteado pela concepção de competências e competitividade. Nesse sentido, a formação do professor poderia construir um discurso teórico mais verdadeiro, e que se pensasse de forma mais crítica todo o processo de reforma que estabelece o processo de formação do professor, pois a formação não se resume a aprendizagens

de determinadas técnicas e habilidades. Entretanto, a partir do que preconizam os órgãos oficiais, construiu-se uma imagem desconfigurada do professor, repassando perdas para o aluno e para o sistema de ensino, porém ao mesmo tempo apenas este profissional teria condições de executar tais projetos governamentais. (PACHECO, MORAES e EVANGELISTA, 2001).

Nesse sentido, a formação docente é tida como política emergencial, como atesta Silva (2006, *apud* LÜDKE; MOREIRA e CUNHA, 1999) em análise feita a respeito das tendências e influências das políticas internacionais sobre a formação dos professores, que trazem dois aspectos mais problemáticos:

Primeiro, diz respeito à “ausência dos professores na definição de políticas e programas”. O que se constitui os denominados “pacotes” de formação, ocasionando uma acentuada rejeição por parte dos professores. O segundo aspecto se refere à “separação entre a reforma “despejada” sobre o sistema escolar e seus professores e a preparação destes para ela. Ela vem sempre antes, ficando para a outra, a preparação a seu reboque, numa flagrante inversão lógica” (SILVA, 2006, p. 13, *apud* LÜDKE; MOREIRA e CUNHA, 1999, p. 284).

Afirma-se que as Diretrizes Curriculares de formação de professores, pensadas como “pacotes”, são políticas de arremedo. A autora destaca as formações aligeiradas e conteudistas, que pouco tem contribuído para a melhoria das práticas dos docentes no seu contexto escolar diário, e que também não tem contribuído para a carreira profissional dos professores.

Sobre as pesquisas de cursos aligeirados, Manzano (2014) destaca que os cursos de formação sob esta perspectiva prezam pelo desenvolvimento de habilidades e competências como requisitos fundamentais para a prática do professor. Esses cursos são dirigidos sob modelos e metodologias voltados como forma de controle e sujeição dos professores. Apresenta balanço das recentes políticas de formação de professores no Brasil, como o documento elaborado em parceria do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), destacando o papel da Universidade Aberta do Brasil (UAB) na formação inicial e continuada e o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) integrada ao Plano de Ações Articuladas (PAR), que desde 2009 vem ministrando cursos superiores para professores sem nível superior que atuam em escolas públicas, atendendo às exigências da Lei 9.394/96 LDBEN. Nesse documento, explicita que também estava contido o pró-letramento. Instituído em 2005, voltado ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, este programa objetivava resultados

avaliados em nível local por uma prova externa, *a Provinha Brasil* – Avaliação da Educação Infantil incorporado ao IDE - Indicadores Demográficos e Educacionais dos Estados e Municípios. Segundo a pesquisadora, com vistas a uma configuração da melhoria dos índices de alfabetização no Brasil, o MEC lançou o Plano Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com a meta de que todas as crianças brasileiras sejam alfabetizadas num ciclo com duração de três anos, ou seja, nos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

No entanto, pode-se verificar que estes cursos são postos mecanicamente. Rigolon (2007), em sua tese de doutoramento, afirma que a sistemática dos cursos de formação inicial e continuada oferecidas aos professores das séries iniciais, vem sendo incisivamente questionada no meio acadêmico, e tem crescido uma vasta literatura sobre esta questão, principalmente sobre sua ineficácia. A pesquisadora cita que, até o momento, os planos excelentes neste país têm fracassado por não haver pessoas com qualificação para executá-los - tanto que há ineficiência dos cursos oferecidos para os professores na formação inicial e continuada. Estudo realizado pela UNESCO em 2006, citado pela autora, aponta que a respeito dos investimentos em programas ou cursos de formação em serviços oferecidos para professores alfabetizadores, o Brasil ainda não rompeu com o fracasso escolar. Ela constata que a precariedade da formação inicial contribuiu para a intensificação de programas de formação em serviço. Entretanto, a pesquisadora considera que tais medidas afetaram diretamente o professor e seu trabalho, alargando incisivamente o debate sobre sua formação, e a responsabilidade pelos resultados obtidos pelos alunos é atribuída ao professor. Nesse sentido, a formação de professores é alvo destas políticas voltadas para a alegada qualidade da educação brasileira, notadamente para elevar os indicadores do IDEB.

Nessa direção, Dutra (2014), em pesquisa realizada na Cidade de São Luís, Estado do Maranhão, apresenta o retrato do Estado com baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDHM), constatado no Atlas/Brasil como penúltimo no *ranking* nacional em 2010. Sendo a educação, considerada pelo PNUD como um dos quesitos que compõem o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH, e os Estados e Municípios tendem a somar tais quesitos: saúde, educação e economia para comporem seus respectivos IDHM.

Eugenio (2013) aponta as pesquisas, avaliações e análise das políticas que têm sido concentradas no eixo de superação das desigualdades educacionais, como: analfabetismo, baixa escolarização, defasagem, evasão e repetência. Para o pesquisador, os baixos índices de desempenho dos alunos apresentados nos testes de larga escala, têm impulsionado os gestores a alternativas de premiação de escolas por mérito e produtividade. Para ele, os discursos

remontam ao fato de que os profissionais da educação não estão se mobilizando para enfrentar a realidade complexa pela qual passa a realidade educacional, e ainda culpa a figura do professor, como se este pudesse de fato, controlar as contingências sociais, políticas e econômicas que perpassam a realidade e se refletem no sistema de ensino.

Angola (2008), também em dados de sua pesquisa de mestrado, aponta os dados do INEP como falta de cumprimento do que foi preestabelecido pelo PNE de 2001, afirmando que em 2006 cresce o número de matrículas nos cursos de formação. Diante do cenário de contradições do governo federal, a realidade dos Estados brasileiros exige a formação de professores para atender à demanda da educação.

## **1.2 CONCEITOS: Formação Continuada de Professores**

Marin (1998) destaca que nos últimos anos em diversos países o desenvolvimento profissional dos professores tem focado a utilização de processos genericamente denominados de educação continuada.

No entanto, existem vários conceitos relacionados ao processo de formação continuada que foram utilizados ao longo dos anos, como atesta Marin (1995). A autora reflete acerca da terminologia utilizada da década de 1980 aos dias atuais referente à educação continuada dos profissionais da educação, levando a um repensar destes conceitos no sentido de *re-ver* tais termos presentes nos discursos dos profissionais da escola, e até nos vários níveis administrativos da educação.

Para a autora, dentre os termos mais comuns encontrados nas duas instâncias, - tanto nos discursos dos professores quanto nos âmbitos administrados da educação, - destacam-se: reciclagem, treinamento, aperfeiçoamento, capacitação, educação permanente, formação continuada e educação continuada. Entretanto, tais termos têm diferenças entre si, tanto nos conceitos quanto no sentido dado à palavra, porém com uma ressalva dos três últimos termos mencionados. De acordo com a autora, estes três termos podem ser postos em um único bloco, pois se referem a um mesmo eixo de formação de professores.

O termo “reciclagem”, de acordo com a autora, esteve presente nos discursos sociais e institucionais desde a década de 1980, sendo utilizado para profissionais de várias áreas,

incluindo a educação. Contudo, ao buscar o real significado do verbete em dicionários, para explicar o antagonismo deste termo em relação ao processo de formação, onde aparece como “atualização pedagógica, cultural, para se obter resultados melhores”, verifica que, de acordo com Ferreira (*apud* 1995), em se tratando de “atualização pedagógica” seria preciso haver alterações profundas, considerar que o material seja manipulável, no sentido de poder ser destruído e modificar sua forma, atribuindo-lhe nova função. Assim, em se tratando de educação, em que se trabalha com seres humanos e não com objetos manipuláveis ou que podem ter alterada a sua forma, jamais poderia ser utilizado para pessoas, sobretudo, para os profissionais, que não podem - e não devem - fazer “tabula rasa” de seus saberes (MARIN, p. 14, 1995). Em crítica aos cursos implantados a partir desse conceito, a autora faz menção ao tempo reduzido para formação dos profissionais da educação, principalmente dos professores, pois tais cursos são oferecidos e realizados em períodos curtos, tomam uma parcela ampla do universo que envolve o ensino, e assim os temas são abordados de forma superficial.

O termo treinamento, segundo a autora, foi muito utilizado para formação humana, principalmente na área da educação. No entanto, ao buscar o significado do termo a partir de Green (*apud* MARIN, 1995) aponta-se que o foco principal de treinamento está na modelagem de comportamento, sendo utilizado também para modelar os músculos, sobretudo em caso de reabilitação. Porém, como alerta Scheffler (*apud* MARIN, 1995) os moldes não podem ser utilizados no processo educativo, pois isso não é compatível. Certamente, a formação continuada tem um processo, e é desencadeado dentro de um universo que abrange a natureza humana. Porém, posto em “moldes” estaria sendo incoerente com a formação docente, podendo, portanto, rejeitar os “moldes” selecionados, acompanhados da noção de que os planos educativos devem conter a ideia de serem modificados pela própria tentativa de execução. No entanto, a autora faz uma ressalva sobre o termo treinamento designado aos profissionais da área de educação física: de acordo com o significado ‘tornar apto, capaz de realizar tarefas, de ter habilidades’, afirma que não é algo para ser rejeitado integralmente, depende da área de atuação profissional. Todavia, para a autora, em se tratando de profissionais da educação, é inadequado tratar-se os processos da educação continuada como treinamento, pois na sua essência impõe apenas ações com finalidades meramente mecânicas, e que não se espera modelagem de comportamento ou reações padronizadas.

Para o termo aperfeiçoamento, a autora busca os conceitos padrões designados à palavra, apontando que a busca da perfeição para os seres humanos é algo inatingível, e que, no trabalho, as pessoas não conseguem atingir tal perfeição, mas podem obter melhorias,

embora dentro de seus limites. No âmbito escolar, a autora ressalta a questão da perfeição na atividade educativa, e elucida o que seria não ter falhas - porém, em educação tem-se que conviver com as possibilidades de acertos e desacertos, devido ao grande número de fatores advindos dos processos da formação continuada. Assim, a autora parte do pressuposto de que os professores entram em conflito subjetivo a partir das formações, e que algumas vezes podem precisar deixar de lado condutas irrelevantes para a prática pedagógica, e busquem suas alterações e/ou superações. Nessa acepção, define que é possível pensar em aperfeiçoamento no sentido de corrigir aspectos insatisfatórios, adquirindo maior grau de instrução, porém, podendo deixar alguns saberes fora de foco, possibilitando aquisição de outros saberes, que possam substituir as ações e pensamentos irrelevantes, mas que esta aquisição nem sempre é suficiente para os conhecimentos no processo dinâmico educativo.

Para a palavra capacitação, a autora aponta dois significados a partir de Ferreira (*apud*, MARIN, 1995): o primeiro parece ser congruente com a ideia de formação continuada pois, para exercer a profissão de educadores, é necessário que as pessoas adquiram condições para isso, que se tornem capazes para assumir a profissão. O segundo significado do termo capacitação refere-se a persuadir, convencer. Para a autora, em educação persuasão seria doutrinação - no sentido pejorativo - pois a partir destas formações o professor teria que aceitar - sem questionar - o que vem pronto e acabado e que, na maioria das vezes, foge da realidade educacional docente, ou do contexto educativo em que se encontra a necessidade pedagógica dos professores. Nesse sentido, a autora se refere ao mascaramento da realidade quando, a partir do termo “capacitação”, criam-se inúmeras ações, dentre as quais algumas cujo teor é a venda de pacotes educacionais, ou propostas fechadas com a propedêutica da suposta melhoria. Porém, ao contrapor estas formações como capacitações, o texto alerta que as consequências são desastrosas durante e após o uso de tais materiais e processos, e considera inúmeros fatores que contribuem para o fracasso: primeiro, sobre o desvio a partir dessa capacitação, que não completa ou nada agrega à formação do professor; noutros está a desorganização interna das escolas que eliminam certas formas de trabalho sem ter alternativa correspondente para tais funções.

Entretanto, em se tratando de conhecimentos em continuidade, valorização do conhecimento dos profissionais da educação e tudo aquilo que eles podem construir a partir de interações no processo de formação continuada, a autora destaca o significado de três termos: educação permanente, formação continuada, educação continuada. Para ela, trata-se de considerar o eixo da formação inicial ou básica, agregando o de formação continuada, com

valorização do conhecimento, e com estabelecimento de novas dinâmicas interacionistas, quando as instituições, juntamente com seus profissionais, possam buscar soluções para seus problemas e dificuldades.

Entre os conceitos presentes nos termos citados acima, o único que a autora menciona como acréscimo aos outros dois é o de educação permanente. Todavia, este termo não está fora deste bloco - ao contrário, apenas acrescenta, pois a concepção subjacente ao termo é a educação como processo prolongado pela vida toda, em contínuo desenvolvimento.

De acordo com a autora, o termo formação continuada é bastante usado entre os autores brasileiros e estrangeiros. Aponta a concepção do uso desse termo pela autora Chantraine-Demilly (*apud* MARIN, 1995). Dentre os modos de socialização, essa autora francesa distingue a formação em duas categorias - formais e informais - cuja função consciente é a de transmissão de saberes e saber-fazer. Ademais, destaca quatro modelos ideais de formação: as formas universitária, escolar, contratual e a interativa-reflexiva, pois para Marin (1995) as formações contínuas guardam significados fundamentais de atividades conscientemente propostas, direcionadas para a mudança. Para Marin (1995) a concepção de educação continuada acrescenta outros modos de interação deixados de lado por Chantraine-Demilly, como a implementação dos processos de formação no *locus* do próprio trabalho, de maneira contínua, sem lapsos, sem interrupções, uma verdadeira prática social de educação em busca de novos saberes e compartilhamento de práticas pedagógicas, possibilitando saberes e ampliando horizontes dos profissionais da educação.

A partir dessa visão geral sobre os diferentes conceitos existentes, foi selecionado o conceito de desenvolvimento profissional conforme apresentado por Marcelo (1997) e Imbernón (1994, 1997).

Segundo Marcelo (1997), a pesquisa sobre formação de professores cresceu quantitativa e qualitativamente nos anos de 1980 e 1990. O autor aponta como descritor aprender a ensinar, diante da amplitude de pesquisas realizadas sobre formação docente, comentando que a pesquisa evoluiu na direção de indagação sobre os processos pelos quais os professores geram conhecimento, além dos tipos de conhecimentos que adquirem.

Em observação da dinâmica e inovações das dimensões organizacionais, curriculares, didáticas e profissionais, estudos analisam os modelos de mudança dos professores, sendo que estes processos de mudança do docente estão diretamente ligados ao processo de mudança pessoal. É o que Marcelo (1997) chama de “dimensão pessoal de

mudança”, ou seja, a proposta de impacto que a inovação tem, ou que pode ter sobre as crenças ou valores dos professores. Contudo, o processo de mudança nos professores ocorre a partir do princípio de que suas crenças e atitudes se modificam quando percebem os resultados positivos na aprendizagem dos alunos, segundo Guskey (*apud* MARCELO, 1997).

Em pesquisas sobre a formação e o desenvolvimento dos professores, há uma questão que se relaciona a sujeitos cujas atividades os levam a se envolver em situações informais de aprendizagem e à ideia de que o desenvolvimento profissional continua a se desenvolver ao longo de sua carreira, por estarem inseridos em contextos sociais dentro e fora da escola, gerando assim diferentes tipos de orientação referidos ao estilo de aprendizagem dos professores ou seja, há professores que podem gostar de aprender por si mesmos, sem diretrizes externas e há os que preferem aprender seguindo diretrizes (um supervisor, um livro). Outra questão discutida nas pesquisas analisadas por Marcelo (1997) se refere às etapas do desenvolvimento cognitivo e emocional da pessoa adulta. Essas etapas proporcionam informações imprescindíveis para explicar e compreender melhor as necessidades dos professores em cada uma das diferentes etapas do desenvolvimento profissional, abrangendo o processo formativo desses profissionais em sua trajetória, entre demandas e ofertas formativas imbricadas a estas necessidades.

Em face da trajetória profissional docente verifica-se, na literatura e em pesquisas realizadas, que o desenvolvimento não é um processo estático nem uniforme. Dessa maneira, entende-se que é caracterizado por uma mudança constante, e que o professor tem experiências em diferentes momentos, desde o ingresso na carreira docente, o momento de descoberta, de organização pessoal e profissional, e o encontro consigo mesmo e com a profissão, e até mesmo o “choque com a realidade”. Outro momento seria o da estabilização profissional, caracterizado por um repertório básico de técnicas instrucionais, além de ser capaz de selecionar métodos e materiais condizentes com a realidade do aluno. A experimentação também é momento em que o professor segue novas práticas, às vezes fora da própria escola, movido pela necessidade de busca para atender às novas demandas ou por entrar em crise existencial em relação à continuação na carreira. Para os professores, um momento que pode ser traumático é representado pela busca de uma situação profissional mais ou menos estável, caracterizada por duas vias: um professor com distanciamento afetivo, possibilitando um profissional mais relaxado e menos preocupado com os problemas cotidianos de sala de aula, e também um certo distanciamento com relação aos alunos; outra via seria relativa aos professores amargurados, que provavelmente pouco buscariam desenvolvimento profissional, mantendo-se num patamar

conservador. A última etapa é a preparação para a aposentadoria. A pesquisa realizada por Marcelo (1997) apresenta três quesitos: o interesse em especializar-se ainda mais, atitude defensiva, e o desencanto com a profissão. Pelo fato de estarem cansados, há a possibilidade de estes profissionais passarem suas frustrações para os professores iniciantes. Estas definições das etapas da trajetória profissional docente foram descritas por Huberman (*apud* MARCELO, 1997), em pesquisa realizada na Suíça em 1989 e que caracterizou o ciclo vital da profissão docente defendido por Sikes (*apud* MARCELO, 1997).

Em outra publicação Marcelo apresenta conceitos importantes confirmando a necessidade de formação para quem ensina:

Parece-nos claro que dado que o ensino, à docência, se considera uma profissão, é necessário, tal como noutras profissões, assegurar que as pessoas que a exercem tenham um domínio adequado à ciência, técnica e arte da mesma, ou seja, possuam competência profissional (MARCELO, 1999, p. 22).

A partir desta afirmação, o autor apresenta as fases de formação, incluindo, entre elas a fase de formação permanente, caracterizando-a como “todas as atividades danificadas pelas instituições ou até pelos próprios professores de modo a permitir o desenvolvimento profissional e aperfeiçoamento de seu ensino” (p. 26).

Na sequência, Marcelo apresenta seu conceito sobre formação de professores, incluindo os que já estão em exercício:

A formação de professores é a área de conhecimentos, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO, 1999, p. 26).

Trata-se, segundo ele, de um processo com caráter de evolução, sistemático e organizado. O que muda na formação continuada é o conteúdo, foco ou metodologia, quando comparado com a formação inicial. É um processo que pode ser individual ou em equipe (p. 26).

Também apresenta modelo para expor seu conceito de desenvolvimento profissional para enfatizar sua perspectiva sobre a formação continuada por superar as demais concepções. Dentre os vários aspectos envolvidos nessa concepção, destaca-se aqui a terceira

relação que o autor estabelece entre o desenvolvimento profissional e aspectos da vida escolar: o desenvolvimento do ensino. Essa opção se deve ao fato de que esta pesquisa pretende estabelecer relações entre a formação continuada dos professores para alterar o ensino para melhorar a aprendizagem e possível alteração dos resultados do IDEB. No entanto, apesar dessa ênfase, a execução do processo implica envolver outras dimensões: a escolar, a inovação do currículo e a profissionalidade dos professores articulados por ele em modelos de desenvolvimento que partem sempre do processo de identificação de necessidades. Nessa pesquisa, a identificação de tal necessidade é a melhoria de índices de rendimento escolar (p.139-146).

Assim, a formação continuada se pauta no desenvolvimento e no transcorrer da vida profissional do professor. A concepção de desenvolvimento contínuo não definirá a formação como um produto acabado, mas sim o professor como sujeito em evolução.

A obra de Imbernón se apresenta também em vários livros, por abranger diversos tipos de abordagem sobre a formação continuada.

Em um de seus livros, bastante amplo sobre o tema, Imbernón (1994) apresenta desde o início uma chamada de atenção sobre a necessidade crescente de interesses sobre a educação e, conseqüentemente, sobre os professores e sua formação em vários países do mundo.

Desde o início dessa obra o autor apresenta a perspectiva de formação acoplada ao desenvolvimento profissional para romper com a separação entre esses dois termos vigentes ao longo do tempo. Esse é o foco central situado pelo autor em diversos tipos de modelos. Porém, nos capítulos iniciais sintetiza outras concepções e parece ser interessante incluí-las aqui devido ao tipo de documentos obtidos, quais sejam, os ofertados pelo governo nacional.

No terceiro capítulo, o autor apresenta sínteses de orientações conceituais utilizadas na formação do professor, apontando a relevância de se conhecer tais concepções, pois são elas que dão suporte às práticas - que nunca são neutras. Assim, é fundamental apresentá-las para a possibilidade de compreensão sobre o que as atividades de formação estimulam no professorado e, conseqüentemente, para o desenrolar de seu trabalho em sala de aula. Apresenta a seguir, a orientação teórica perenialista ou acadêmica, a racional técnica e as baseadas na prática (1994, p. 36).

A perenialista baseia-se na tradição de transmissão de conhecimentos caracterizados como definitivos, e das investigações realizadas sobre processos conceituais de

ensino, centralmente focados nos conteúdos dos currículos. O eixo central é a ideia de um conhecimento único para todos, abstraindo as especificidades, com forte conotação elitista e conservadora. Decorre daí a concepção de que ao professor cabe a transmissão atuando como mediador entre os alunos e “os conteúdos culturais selecionados por outros” (Imbernón, 1994, p. 37).

Posteriormente o autor localiza a orientação que denomina, genericamente, de técnica ou racional-técnica, baseada no essencialismo caracterizado como a negação da diferença ou reduzindo os fatos em sua lógica “na busca do permanente e invariável” (1994, p. 37). Nesta perspectiva há uma mistura de componentes idealistas e realistas, mesclando conteúdos e avanços da tecnologia e psicologia comportamental com ênfase na formação instrumental advinda do mercado e menor preocupação com a cultura geral e mais completa (1994, p. 38).

A aceitação desta orientação pautou-se em alguns dados (altas taxas de analfabetismo funcional ou no fracasso escolar culpando a escola por tal situação, e na adoção de sistema simples e cômodo, tais como livros de texto e provas padronizadas) e em algumas razões culturais, tais como a forte mentalidade pragmática e o crescente interesse dos grupos empresariais na escola para um preparo eficaz do alunado para o trabalho. Visualiza-se a formação centrada em competências entendidas como:

[...] processo técnico generalizável, sistemático e rotineiro, e será concentrada a atenção em um professor técnico, dotado de técnicas e meios para solucionar problemas de caráter geral, não situações problemáticas ligadas ao contexto de preferência com a perspectiva teórica de natureza científica denominada “Ciências da Educação”. (IMBERNÓN, 1994, p. 38).

A partir da década de 1990 começaram a aparecer outras tendências criticando e propondo a concepção do professor como um agente de mudança individual e coletiva, enfatizando que há de se acrescentar - ao “que” e “como fazer” - as perspectivas de por que e para que se faz a formação. Decorrente de tal preocupação surgiram múltiplos enfoques, mas ampliou-se a influência do enfoque denominado pelo autor de “orientação prática de análise interpretativa”, com a importância da reflexão sobre a prática em contexto determinado, que dá importância à vida na sala de aula, no trabalho colaborativo como desenvolvimento da escola e socialização do professorado. A partir de então surgiram estudiosos com essas perspectivas do professor “prático-reflexivo”, compondo o grande espectro que o autor passa a denominar de

desenvolvimento de uma nova cultura profissional do professorado, chegando a listar dezoito tipos de professores na literatura, todos com a possibilidade de serem formados (p. 65).

Em outro raciocínio, Imbernón destaca três eixos que diferenciam a formação inicial da formação continuada:

- 1- A reflexão sobre a própria prática, e a compreensão, interpretação e intervenção sobre ela;
- 2- A troca de experiências, e a necessidade de atualização e confrontos com os campos de intervenção educativo;
- 3- Desenvolvimento profissional voltado para o trabalho colaborativo, para transformar esta prática em processos de comunicação. (IMBERNÓN, 1994, p. 57).

Para o autor, a formação continuada dos professores se apoiará em uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, no sentido de que estes profissionais possam refletir sobre suas ideias, ações e atitudes, produzindo um processo constante de auto-avaliação que possibilite o desenvolvimento profissional. Contudo, o autor considera a formação continuada de professores como um terreno das capacidades, habilidades e atitudes, com a tendência a questionar, permanentemente, os valores, as concepções de cada profissional.

Em outro trabalho depois de sete anos, Imbernón destaca, na formação permanente, cinco grandes eixos de atuação:

- 1- A reflexão prático-teórica, onde o professor faz reflexão sobre a própria prática, mediante análise, a compreensão, a intervenção sobre a realidade, e assim, gerar conhecimentos sobre a própria prática educativa;
- 2- Troca de conhecimentos entre os pares, onde o professor compartilha espaços/tempos da própria prática com os colegas professores;
- 3- A união de um projeto de trabalho, ao socializar e compreender a realidade pedagógica, quando será efetivado um plano de trabalho;
- 4- A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais, dessa maneira o respeito e a solidariedade fazem parte do cotidiano de trabalho, e contudo, para a formação do professor;
- 5- O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante trabalho conjunto para transformar esta prática. (IMBERNÓN, 2011, p. 50).

No modelo de formação partindo desses eixos, o autor busca dimensionar a formação docente como propícia ao crescimento profissional, pois os professores não ficarão inertes, acomodados às imposições estabelecidas por programas pré-definidos de formação, sem saber das reais necessidades dos professores e, dessa forma, a capacidade profissional não

se esgotará na formação técnica, mas alcançará terrenos práticos e as concepções pelas quais se estabelece a ação docente.

Considerando que o desenvolvimento não é estático, e que o professor deveria construir o novo e abandonar o tradicional - pois o professor não é um aplicador de técnicas - Imbernón (1994) afirma que a formação de professores deveria promover a reflexão sobre o que os professores fazem e por que fazem. Afinal, para o autor, o professor é um mediador de conhecimento e do ensino transformado.

Os modelos de formação descritos por Imbernón (1994, p. 67) estabelecem critérios que diferenciam um modelo do outro, mas podemos encontrar nesses modelos estratégias e atitudes comuns que possam produzir melhoras no ensino e na gestão da própria escola, a partir da formação do professor.

- a- orientada e individual, onde o professor confronta reflexivamente com a própria ação/experiência profissional;
- b- O modelo de observação/evolução, tendo como base a reflexão e análise do professor e a troca de experiências com os demais colegas;
- c- O modelo de desenvolvimento e melhoria, no qual o aprendizado do professor se dará pela necessidade de respostas a determinadas situações problemas no contexto educacional, e pela participação no desenvolvimento do currículo, projetos de melhoria da instituição educativa;
- d- O modelo de formação ou institucional, em que o formador é quem seleciona as estratégias, metodologias formativas que entende serem viáveis para contribuir com a prática pedagógica dos professores; outra maneira deste modelo, é a troca, o compartilhamento das práticas pedagógicas;
- e- O modelo de investigação ou indagação, permitindo que o professor identifique uma área de interesse, que busque sobre esta área, e aplique em sua prática pedagógica. Concerne ao professor formular questões válidas sobre sua própria prática e traçar diálogo que respondam os seus questionamentos.

Esses modelos de formação compreendem reflexões sobre a prática educativa do professor, pautados na própria ação, e em lhes proporcionar observação da própria atuação e compartilhamento com os colegas, sendo pertinente à orientação conceitual sobre o ensino do professor.

Para o autor, a formação terá como base a reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, partindo de suas convicções teóricas, esquemas de funcionamento, e atitudes, - enfim, que o professor faça uma auto avaliação que lhe dê subsídios e oriente sua prática pedagógica. No entanto, para esta análise reflexiva, exige-se uma proposta crítica de intervenção educativa, partindo da concepção ideológica e comportamental subjacentes. Para este autor, a formação permanente deve estar atrelada às capacidades, habilidades e atitudes, e sobretudo dos valores e concepções de cada profissional como um todo, e que devem questionar permanentemente.

Analisando-se todos esses conceitos, verificam-se semelhanças e diferenças. Uma das grandes diferenças vem da primeira concepção apresentada por Imbernón (1994), em que o cerne está apenas no domínio do conhecimento, com a perspectiva da padronização levando ao elitismo e conservadorismo, assim como o modelo técnico-racional, preocupado com o mercado e a formação para ele, modelo que parece importante para a análise das nossas realidades atuais.

A partir dos modelos apresentados por Marcelo (1995) e Imbernón (1994, 2011) verifica-se certa similaridade quanto ao eixo central de considerar a formação como uma necessidade de continuidade na profissão, quer seja individual ou em grupos, em diversas circunstâncias, mas privilegiando a escola em que atuam com as peculiaridades de ambos. Mas há diferenças entre as perspectivas dos autores, pois Marcelo (1995) e Imbernón lançam mão, respectivamente, de: a) aspectos das escolas, currículos, profissionalidade, necessidades de supervisão, apoio profissional, projetos de inovação, investigação, avaliação, planejamento; e b) professores novatos e sua socialização com os experientes; orientação individual, observação e avaliação, desenvolvimento e melhoria, treinamento ou formação institucional, investigação ou indagação, formação e cultura profissional. Apontam vários sistemas de formação conforme o foco central, propostas para uma nova cultura profissional, as instituições formativas, assessorias e os perigos da resistência à formação e desprofissionalização docente. Portanto, são muitos os aspectos similares e diferenciados, que demandariam mais longo esforço de cotejo entre eles.

Imbernón (1994) chama a atenção, ainda, para o pouco espaço, na bibliografia, de estudos sobre as práticas e conteúdos que ocorrem nos processos de formação, temas que parecem importantes. Apresenta, ainda, considerações sobre a importância de se analisar cursos presenciais e não presenciais para tal finalidade.

### **1.3 O cenário político-legal da Formação Continuada de Professores na educação brasileira**

As mudanças ocorridas na América Latina na virada do século XX para o século XXI foram regidas por uma configuração econômica da ordem mundial. Fortemente marcadas por uma série de propostas de transformações políticas e econômicas, essas mudanças repercutiram significativamente nas políticas sociais e no mundo do trabalho, tendo sido palco de desenvolvimento tecnológico e da globalização do capital humano e financeiro.

No Brasil houve propostas de reformas, de reestruturação nos serviços públicos, a partir da redefinição do papel do Estado na década de 1990, ocasionando expressiva transformação para redimensionar o papel da escola. Para Dourado (2001), o processo da Reforma do Estado, no Brasil, foi assentado em premissas de modernização, racionalização e privatização, sendo que as políticas educacionais, neste panorama, remetem à compreensão de prioridades e compromissos que estão diante dos padrões de intervenção estatal.

Peroni (2003) focaliza também esse processo, segundo a lógica neoliberal, que confere à educação um lugar privilegiado dentro dos processos de reestruturação produtiva e no desenvolvimento econômico, alicerçado em preceitos como o de educar para o contexto da globalização, imprimindo à educação um sentido restrito e deixando de lado seu maior significado, tais como educação para a cidadania, para a participação política e para o resgate do ser humano histórico.

Fonseca (2009), ao abordar a temática, também afirma que as preocupações com a qualidade do ensino centram-se, com maior ênfase, na educação básica. No discurso político, assim como nas proposições das reformas educacionais oficiais, a ênfase na qualidade da educação básica consolida-se com o modelo hegemônico calcado nos programas de modernização da economia, refletindo as políticas neoliberais.

Em decorrência das políticas veiculadas nos anos de 1990 no processo de Reforma do Estado e de Gestão da Educação:

Um dos pontos destacados nesta Reforma da América Latina é a descentralização da gestão do sistema educacional entre as esferas diferentes de governo, focalizando em alguns casos, nas províncias (estados) e, em outros, nos municípios a transferência do financiamento da administração da escola (KRAWCZYK, 2008, p. 61).

Considerando tais propostas educacionais da década de 1990, verifica-se a implementação de mudanças significativas na organização e na gestão escolar, como atesta Peroni (2003), pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Lei 9.394/96, promulgada em dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) introduz importantes mudanças na escola, reafirmando o direito à educação garantido pela Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). A nova LDB, em sintonia com os princípios neoliberais, destaca a efetivação dos processos de descentralização e desconcentração das políticas e da gestão educacionais, exigem-se mudanças nos atuais processos gerenciais vividos pelo sistema. Gatti (2008) complementa esses movimentos dizendo:

Documentos internacionais diversos enfatizam essa necessidade e essa direção. Dentre eles, destacamos três documentos do Banco Mundial (1995, 1999, 2002), em que essa questão é tratada como prioridade, e neles a educação continuada é enfatizada em seu papel renovador; o documento do Programa de Promoção das Reformas Educativas na América Latina (PREAL, 2004); e, como marcos amplos, a Declaração mundial sobre a educação superior no século XXI: visão e ação e o texto Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento do ensino superior (UNESCO, 1998); a Declaração de princípios da Cúpula das Américas (2001); e os documentos do Fórum Mundial de Educação (Dacar, 2000). (GATTI, 2008, p. 62).

Articulando com a tese do Banco Mundial, as políticas educacionais implementadas nos anos de 1990, especificamente na formação de professores, assiste-se a ênfase da formação em serviço e no aligeiramento da formação inicial conforme se verifica abaixo:

Com a aprovação da LDB e na esteira do processo de diversificação e diferenciação da educação superior, o governo federal regulamenta uma nova organização acadêmica das Instituições de Ensino Superior (IES), por meio do Decreto n.º 2.306/97. A LDB e esse decreto consubstanciam, dentre outros, um novo *locus* de formação de professores: os Institutos Superiores de Educação (IES). (DOURADO, 2001, p. 52).

Estas políticas aligeiradas na formação docente, que tentaram tirar a formação dos professores da universidade, expressam aquisição de competências e habilidades, pondo em prática o modelo de formação com um objetivo, entre outros, que fosse a melhoria da formação dos professores do ensino fundamental.

Segundo Evagelista e Shiroma (2003, p. 28) foi realizado em agosto de 1998 um Fórum Nacional com o tema *Um Modelo para a educação do século XXI*, que reuniu especialistas e representantes do Ministério da Educação e da Cultura (MEC) e do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES). Nesta oportunidade, houve

discussões sobre os desafios para o Desenvolvimento Nacional e qual seria o papel da educação neste processo. A formação docente recebeu destaque no evento, pois foi apresentado dado de que 53,49% dos professores da educação básica não possuíam ensino superior completo. Com estas necessidades apresentadas, emergiu o apelo à profissionalização, elevando a formação docente ao nível superior realizado em Institutos Superiores e de maneira abreviada, realidade que durou pouco, podendo-se acrescentar que a iniciativa privada se beneficiou nesse processo.

A educação brasileira passou por mudanças estruturais e normativas para se adequar às premissas neoliberais. A partir da institucionalização da LDB em 1996, que requeria a construção do Plano Nacional de Educação (PNE) para o país, estabeleceram-se para um período de dez anos diretrizes e metas a serem cumpridas e as mesmas deveriam estar em sintonia com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia em março de 1990. O PNE de 2001, aprovado através da Lei 10.172, era basicamente um conjunto de metas e estratégias qualitativas e quantitativas a serem cumpridas (BRASIL, 2014), sendo que o PNE de 2014-2024, o segundo Plano da Educação Nacional, aprovado pela Lei 13.005/2014 (BRASIL, 2014), é mais estratégico, e traz importantes instrumentos para viabilizar suas ações conjuntas em regime de colaboração e monitoramento contínuo, embora ainda com algumas lacunas.

Destarte, para o atual PNE, o desafio será cumprir as 20 metas a partir de suas 254 estratégias. Estabelece, em prazo de um ano de vigência da Lei, garantir em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, política de formação dos profissionais da educação, estabelecida na LDB. Propõe assegurar a todos os professores da educação básica que possuam formação específica de nível superior. Além disso, prevê formar, em nível de pós graduação, 50% dos professores da educação básica, até o último ano de vigência dessa Lei.

Segundo o MEC, para imprimir qualidade e desenvolvimento, foi instituído o monitoramento da educação brasileira através de dados. Em 2007 o MEC aproveitou o lançamento do Programa de Aceleração do Crescimento - PAC<sup>3</sup>, estabelecido no segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2007-2011), destinado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De acordo com Saviani (2009), cada Ministério teria que indicar ações que se enquadrariam no PAC. Para o autor, o Plano de Desenvolvimento

---

<sup>3</sup> O Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) promoveu a retomada do planejamento e execução de grandes obras de infraestrutura social, urbana, logística e energética do país, contribuindo para seu desenvolvimento acelerado e sustentável. <<http://www.pac.gov.br/sobre-o-pac>> Acesso em 23 jun. 2016.

da Educação - PDE daria abrangência aos níveis e modalidades de ensino, por abarcar várias ações, incluindo o IDEB.

Delineado de acordo com as políticas educacionais implantadas no Brasil na década de 1990, e atendendo às propostas das avaliações externas, o Estado brasileiro deixa de ser provedor e passa a ser regulador, em consonância às recomendações de agências internacionais como o Banco Mundial (BM), o Fundo Monetário Internacional (FMI), e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO), que passam a estabelecer ajustes para a educação brasileira com o foco de atender às necessidades do mercado:

Diante desse quadro, a concepção de qualidade de ensino passou a ser significativamente pautada pelas notas e pelos resultados obtidos por meio das avaliações externas, como, por exemplos, o SAEB e a Prova Brasil. Estas avaliações têm, por um lado, o objetivo de mensurar habilidades cognitivas dos estudantes em conteúdos pertinentes às áreas de Língua Portuguesa e Matemática, e, por outro lado, o objetivo de oferecer um indicativo sobre a possível qualidade de ensino que é ministrado nas escolas, subsidiando, desta forma, a tomada de decisões da gestão escolar. (CHIRINEA, A. M. e BRANDÃO, C. F., 2015, p. 463).

Como consequência do processo voltado para as questões de controle das avaliações e da qualidade, que se inicia com a prova Brasil e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), ainda na década de 1990, foi criado posteriormente, o IDEB, sob responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) - tanto na elaboração, quanto na execução e verificação final dos resultados das avaliações. O IDEB, hoje, reúne dados anteriormente gerados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), da Prova Brasil, e das taxas de aprovação e reprovação, obtidos por meio do Censo Escolar.

De acordo com Saviani (2009), o IDEB é parte integrante do PDE e do Plano Compromisso Todos pela Educação instaurado pelo Decreto 6.094 de abril de 2007. De acordo com o Plano, o MEC instaurou o que foi chamado de “um novo regime de colaboração”, em que todos os entes federados atuassem sem interferência, imprimindo-lhes autonomia, dando aos Municípios, Estados e Distrito Federal a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional pois, segundo o PDE, era necessário obter uma visão geral da realidade para que se efetivasse a interferência política visando a melhoria dos indicadores educacionais.

Para o autor, a partir desse compromisso passou-se à elaboração dos respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR) em cada Estado, com diagnóstico realizado entre 2008 e

2011. Os entes federados realizaram um novo diagnóstico da situação educacional local, e elaboraram o planejamento para uma nova etapa (2011-2014), utilizando, como indicador, o IDEB dos anos 2005, 2007 e 2009. Entretanto, Ferreira acrescenta:

[...] a proposta é que o PAR fosse construído de forma participativa, de modo a envolver ativamente os gestores e os educadores locais, as famílias e a comunidade e, assim, resguardar a organicidade das ações e outorgar autonomia ao ente federado. (FERREIRA, E. B., 2014, p. 605).

Saviani (2009) destaca o PAR como um planejamento multidimensional da política educacional que os entes federados devem realizar em um período de quatro anos. Quanto à estrutura, o Plano está articulado em ações, com apoio técnico/financeiro da União e os recursos transferidos diretamente pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

Com vistas à abrangência do governo gerencial, para pôr em prática um grande número de programas instituídos pelo PDE, criou-se um fundo contábil para dar apoio financeiro à educação. Entretanto, este fundo teve maior abrangência, pois seu raio de ação é de maior potencial, atingindo toda a Educação Básica. Criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, por meio da Emenda Constitucional 53/2006, e regulamentada pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) criado com a Emenda Constitucional 14/96. (FERREIRA, 2014, 2015; SAVIANI, 2009)

Dentro de um Estado gerencial, a descentralização é valorizada por tornar as políticas mais eficazes no sentido da descentralização de responsabilidades em níveis hierárquicos inferiores da organização administrativa, em que os governos estaduais e municipais se fortaleceriam, visto que teriam autonomia para gerenciar e desenvolver os projetos de erradicação do analfabetismo, dando visibilidade à elevação dos indicadores. Para haver a suposta melhoria na qualidade da educação seriam necessários profissionais qualificados para atender às necessidades da nova ordem política de Estado, contemplando programas de formação inicial e continuada, expressa no relatório do PDE intitulado “Plano de Desenvolvimento da Educação: Razões, Princípios e Programas”.

A formação inicial e continuada do professor exige que o parque de universidades públicas se volte (e não que dê as costas) para a educação básica. Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende de seus professores e o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos

docentes. O aprimoramento em nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependências mútuas, evidente e positiva entre níveis educacionais (BRASIL, 2007).

No que concerne à qualidade, em discursos como o acima não há o que reprimir, pois todos os documentos oficiais, elaborados por organismos nacionais/internacionais consideraram a formação de professores como a mola propulsora para elevar os índices de qualidade que a educação precisa para se inserir nos padrões das exigências da nova sociedade. Alarcão (1998) destaca que, dentro dos padrões científicos e inovadores adotados neste século, esta nova sociedade exige cidadãos responsáveis, capazes de iniciativas, mais flexíveis em suas atitudes e compreensão acerca do mundo do trabalho, resistentes às adversidades, promotores de ideias, inovadores, e que saibam avaliar seus sucessos e fracassos.

As pesquisas sobre políticas que visem melhorar a qualidade do atendimento educativo nas redes públicas de ensino, particularmente a formação continuada de professores, constitui-se de suma importância para compreender de que forma os programas oferecidos pelo MEC estão sendo implantados, e que contribuições têm trazido para garantir a qualidade socialmente referenciada da educação pública. Por outro lado, deve-se levar em conta, também, o grande volume de recursos que esses programas movimentam, e de que forma estão repercutindo na melhoria da qualidade da educação. Como mudanças induzidas pelas reformas educacionais delineadas a partir dos anos de 1990, especificamente para as exigências estabelecidas pelo paradigma educacional: “[...] as inovações dão respostas concretas às propostas políticas de mudança e sempre supõem ideias de melhoria, cujos efeitos representam o aperfeiçoamento para o sistema educacional”. (FALSARELLA, 2004, p. 7).

Do ponto de vista das políticas, essa melhoria deve ser expressa pelas avaliações externas, conforme já apontado. Vejamos, então, algumas definições e sua relação com o PDE.

### **1.3.1 Definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)**

No âmbito dessas propostas políticas educacionais do Estado brasileiro, principalmente a partir dos anos de 1990, a educação ganha visibilidade no processo de reformas, e a avaliação externa opera nesse conjunto de políticas educacionais vigentes. No sentido de avaliar o desempenho de alunos do ensino fundamental, o MEC lança, em 2005, a

Prova Brasil, que posteriormente deu base à construção do IDEB, já apresentado anteriormente, como parte integrante do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e do Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094/07). De acordo com Saviani (2009), o PDE propôs abrangência aos níveis e modalidades de ensino, por abarcar várias ações, incluindo o IDEB.

O PDE foi lançado oficialmente em 24 de abril de 2007 por meio do Decreto 6.094/07, compreendido em 28 diretrizes e consubstanciado por um Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como ideia central do Plano. Os Estados, municípios e Distrito federal firmaram um regime de colaboração no pacto “Todos pela Educação”, segundo Saviani (2009).

O Plano está organizado em quatro eixos norteadores – educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização – e apoiado em duas bases: uma financeira e outra técnica. No que diz respeito ao financeiro, os recursos são captados do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) criado em 2007 através da Emenda Constitucional 53/2006, e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 (BRASIL, 2007) e pelo Decreto nº 6.253/2007 (BRASIL, 2007), conforme apontado anteriormente. Do ponto de vista técnico, o PDE se apoia em dados estatísticos, pautados no rendimento dos alunos da educação básica e da avaliação das escolas públicas aferidas pelo IDEB, coordenado pelo Instituto de Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), visando monitoramento dos programas implantados até fim do prazo, estabelecido para 2022.

Com o intuito de apresentar o Plano à sociedade, o MEC desenvolveu divulgação midiática de longo alcance, gerando uma aceitação por grande parte da população, por apontar caminhos e alternativas para o enfrentamento dos problemas relacionados à qualidade da educação básica no Brasil. De acordo com o MEC “[...] o PDE é mais um passo em direção à construção de uma resposta institucional amparada na concepção de educação da modernidade, os programas que compõem o Plano expressam essa orientação” (BRASIL, 2007). Segundo a proposta do PDE, tem-se em vista o enfrentamento estrutural da desigualdade de oportunidades educacionais, respeitando as diferenças sociais e culturais, estando alinhado aos princípios da Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Para o MEC, o PDE pretende ser mais do que a tradução do Plano Nacional de Educação (PNE). Este, em certa medida, apresenta um bom diagnóstico da realidade educacional brasileira, mas deixa em aberto questões das ações para serem tomadas para a melhoria da qualidade da educação. (BRASIL, 2007).

É no bojo do PDE que os entes federados - Estados e municípios – organizaram (a partir de seus diagnósticos, incluindo as necessidades da formação continuada dos professores) os Planos de Ações Articuladas (PAR).

No que tange às políticas apresentadas e implantadas pelo Ministério da Educação, sobre a proposta, pude perceber que seus documentos oficiais visam melhorar a qualidade do atendimento educativo nas redes públicas de ensino. E, particularmente, que o foco sobre a formação continuada de professores se constitui de suma importância para compreender a forma como os programas oferecidos pelo MEC estão sendo implantados, e que contribuições têm trazido para garantir a suposta qualidade politicamente referenciada da educação pública. Por outro lado, deve-se levar em conta, também, o grande volume de recursos que esses programas movimentam, e de que forma estão repercutindo na referida melhoria da qualidade da educação, como está posto em pauta nos principais documentos emitidos pelo MEC.

Esta é uma pesquisa que tem esta intenção: a de verificar qual a relação entre os cursos de educação continuada e os resultados de tais medidas quanto ao rendimento do alunado no futuro.

No próximo capítulo tem início a apresentação da pesquisa com o relato dos procedimentos e alguns dados relativos ao cenário da pesquisa.

## CAPÍTULO II

### **2 O CENÁRIO DA PESQUISA: procedimentos, dados iniciais sobre o Estado e a educação do município**

Este capítulo relata o percurso da pesquisa, suas bases, conhecendo o campo onde foi realizada a pesquisa, procedimentos e alguns dados dos indicadores nacionais, estaduais e municipais, incluindo dados sobre a educação no que tange ao rendimento escolar.

#### **2.1 A pesquisa realizada**

Os debates em torno da formação de professores têm se ampliado e há um crescente interesse, por parte dos que estudam o fenômeno educativo, em compreender os caminhos para a melhoria da qualidade da educação em nosso país (MOURA, 2013, p. 25).

Conforme já relatado na introdução, realizei esta pesquisa no Estado do Maranhão e particularmente na cidade de Monção. Os resultados verificados nas avaliações do IDEB eram muito diferentes do que se podia observar na realidade das escolas e do município – e me provocaram grande inquietação. Havia alguma coerência entre esses resultados e a realidade que eu conhecia? Se não, como entender isso?

O primeiro momento da pesquisa se deu no sentido de coletar informações sobre as pesquisas realizadas sobre a formação continuada no país, e também, se havia relação com as políticas educacionais, dados já relatados no capítulo anterior, assim como o desejo de saber qual a contribuição dos programas de formação continuada promovidos pelo MEC para a suposta melhoria da educação, sobretudo fazer uma relação com o IDEB.

Sobre a formação de professores, verifica-se tratar de um dos temas que vêm sendo discutidos, e afirmado principalmente pelos organismos internacionais como UNESCO e a OIT<sup>4</sup>, além de estar explícito até mesmo em documentos oficiais do MEC e da própria

---

<sup>4</sup>A Recomendação da OIT/UNESCO relativa ao Estatuto do Pessoal Docente foi adotada em 5 de Outubro de 1966 numa conferência especial intergovernamental convocada pela UNESCO em Paris, em articulação com a OIT. Estabelece os direitos e responsabilidades dos professores e os padrões internacionais para sua preparação inicial e formação contínua, recrutamento, emprego e condições de ensino-aprendizagem. (UNESCO/OIT, 1996).

UNESCO, que vem insistindo sobre a necessidade de formação dos professores para que seja atingida a sonhada melhoria do ensino e a suposta qualidade da educação pública no nosso país, o que está em seu relatório de pesquisa publicado em 2004, sobre o perfil do professores da educação básica no Brasil:

As medições nacionais e internacionais confirmam que os progressos são muito lentos e que existem desigualdades muito significativas nos resultados de aprendizagem dos alunos de diferentes origens sociais. Embora seja verdade que o êxito da aprendizagem é consequência de fatores muito diversos e complexos, é aceitável sustentar que uma das explicações do baixo impacto das reformas nos processos de ensino-aprendizagem tenha sua raiz no “fator docente”, entendido como o conjunto de variáveis que definem o desempenho dos mestres, professores e diretores das escolas: condições e modelos de organização do trabalho, formação, carreira, atitudes, representações e valores. (UNESCO, 2004).

No entanto, para Gatti (2009) as sucessivas avaliações da educação brasileira, em âmbito nacional ou internacional, indicam que o baixo rendimento escolar persiste, e demonstram a magnitude e a complexidade do problema. São inúmeros os fatores que contribuem para a baixa qualidade da educação brasileira, sendo o fator básico a falta de profissionais qualificados - apesar dos inúmeros programas de formação inicial e continuada promovidos pelo MEC e outras agências. Com isso, permanece a inquietação sobre os programas implantados, principalmente os que estão diretamente ligados ao PDE/PAR, conforme também apontado anteriormente em relação às políticas na área da educação e nas pesquisas.

Dessa forma, o primeiro momento do mapeamento bibliográfico abrangeu esferas organizadas após as buscas por pesquisas na área de formação continuada de professores, e a relação com as políticas ensejadas nos anos de 1990. Utilizei palavras chave para analisar as pesquisas, que foram organizadas por blocos que representam os focos estudados: -Necessidade de cursos para os professores em função de novas necessidades sociais, em face da precária formação inicial ou em decorrência das políticas; Estudos com perspectivas críticas; Balanços de pesquisa; O que dizem as pesquisas sobre formação continuada e as avaliações dos alunos.

Após o delineamento do cenário acadêmico com as pesquisas, parte da composição do objeto de estudo foi sendo delineado e, então, foram realizados os estudos teóricos para compor as bases do estudo.

Na sequência, foi o momento de reafirmar o tema: Formação Continuada de Professores e a relação das políticas educacionais com resultados de provas do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental, problematizando: quais foram os programas desenvolvidos pelo PDE/PAR para a formação continuada de professores, e qual a relação detectada com os indicadores obtidos no IDEB da educação básica, particularmente no ensino fundamental?

A seguir foram estabelecidos os objetivos.

O objetivo geral ficou assim delineado: analisar a formação continuada de professores oferecida no sistema público de ensino, identificando a relação destas formações com o IDEB nas séries iniciais.

Na sequência foram estabelecidos os objetivos específicos:

- Coletar informações do IDEB no município, zona urbana e zona rural;
- Identificar os cursos dentro dos programas do PDE voltados para a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino, verificando quais foram desenvolvidos.

Com base nos referenciais teóricos, esperava-se que os cursos tivessem propiciado ampliação da formação dos professores, de modo a superar dificuldades em relação ao rendimento escolar das crianças. Foram implantados vários programas de formação continuada de professores, a partir de propostas do MEC, cujo discurso girava em torno da “certeza” de que haveria a elevação dos indicadores, relacionando-os com a melhoria para educação básica.

Nesse sentido, a hipótese assumida nesta pesquisa é a de que há possibilidade de avanços e limitações para formar professores, mas estas são relativas às expectativas de apenas alterar os índices do IDEB, e não de propiciar outros aspectos formativos seguindo a lógica das reformas propostas.

O estudo, portanto, articula experiências desenvolvidas de formação continuada de professores pertencentes à rede municipal de ensino do município de Monção, do Estado do Maranhão, e os resultados de desempenho dos alunos nos anos de 2005 a 2015.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, buscando compreender o processo de formação dos professores da rede municipal de ensino, verificando as propostas de cursos, e sua inserção nos programas de políticas do MEC/PDE para a alegada melhoria do ensino. Os procedimentos utilizados na pesquisa foram: coleta e análise de documentos oficiais sobre os

programas desenvolvidos pela Secretaria Municipal de Educação de Monção e de resultados do IDEB do mesmo município.

Para tanto, foram realizadas várias visitas aos órgãos oficiais do município para obtenção dos documentos relativos aos cursos planejados pelas autoridades municipais da área de educação representando a Secretaria Municipal de Educação. Após a localização de alguns documentos, eles foram copiados mediante autorização, conforme documento de autorização no Anexo 1.

Registre-se que vários documentos relativos ao tema do estudo – cursos de formação continuada – não puderam ser localizados por terem sido retirados de circulação e não estarem disponíveis para consulta devido à mudança de governo municipal neste início de ano (2017).

O material sobre o IDEB foi localizado, obtendo indicadores de 2005 até 2015, apresentados a seguir.

### **2.1.1 Alguns dados quantitativos para situar o Maranhão e o município de Monção**

Neste item estão alguns resultados obtidos a respeito do cenário da pesquisa, apresentando aspectos gerais e da área de educação.

### **2.1.2 O Maranhão**

Ao se analisar a qualidade de vida dos brasileiros, de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), verifica-se que o Brasil ocupa a 73ª colocação no *ranking* mundial do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), num conjunto de cerca de 195 países. De acordo com o PNUD, o IDH engloba três aspectos para o desenvolvimento humano: o conhecimento (medido por indicadores de educação), a saúde (medida pela longevidade) e o padrão de vida digno (medido pela renda). Dessa maneira, a instituição mensura não apenas o fator econômico, como também leva em consideração conquistas em saúde e educação. A instituição registra o Índice de Pobreza Multidimensional (IPM) onde o

Brasil ficou com 0,039. Esses dados avaliam privações nas áreas de saúde, educação e padrão de vida, sendo que, segundo o relatório, o País tem 8,5% dos brasileiros vivendo abaixo da linha da pobreza. De acordo com o órgão, o País registra ainda 20,2% dos habitantes com pelo menos uma grave privação em educação. No caso da saúde, esse índice é de 5,2%, e, do padrão de vida, de 2,8%. (BRASIL, 2010).

Ao observarmos na tabela os aspectos para o desenvolvimento humano, os entes federados brasileiros apresentam fatores variados, e o Estado do Maranhão, apresenta IDHM na penúltima posição no *ranking* nacional, entre os dados a seguir:

<b>TABELA 1: Aspectos para o desenvolvimento humano</b>					
<b>Posição</b>	<b>Lugares</b>	<b>IDHM</b>	<b>IDHM Renda</b>	<b>IDHM Longevidade</b>	<b>IDHM Educação</b>
<b>1 °</b>	Distrito Federal	0.824	0.863	0.873	0.742
<b>2 °</b>	São Paulo	0.783	0.789	0.845	0.719
<b>3 °</b>	Santa Catarina	0.774	0.773	0.860	0.697
<b>4 °</b>	Rio de Janeiro	0.761	0.782	0.835	0.675
<b>5 °</b>	Paraná	0.749	0.757	0.830	0.668
<b>6 °</b>	Rio Grande do Sul	0.746	0.769	0.840	0.642
<b>7 °</b>	Espírito Santo	0.740	0.743	0.835	0.653
<b>8 °</b>	Goiás	0.735	0.742	0.827	0.646
<b>9 °</b>	Minas Gerais	0.731	0.730	0.838	0.638
<b>10 °</b>	Mato Grosso do Sul	0.729	0.740	0.833	0.629

<b>11 °</b>	Mato Grosso	0.725	0.732	0.821	0.635
<b>12 °</b>	Amapá	0.708	0.694	0.813	0.629
<b>13 °</b>	Roraima	0.707	0.695	0.809	0.628
<b>14 °</b>	Tocantins	0.699	0.690	0.793	0.624
<b>15 °</b>	Rondônia	0.690	0.712	0.800	0.577
<b>16 °</b>	Rio Grande do Norte	0.684	0.678	0.792	0.597
<b>17 °</b>	Ceará	0.682	0.651	0.793	0.615
<b>18 °</b>	Amazonas	0.674	0.677	0.805	0.561
<b>19 °</b>	Pernambuco	0.673	0.673	0.789	0.574
<b>20 °</b>	Sergipe	0.665	0.672	0.781	0.560
<b>21 °</b>	Acre	0.663	0.671	0.777	0.559
<b>22 °</b>	Bahia	0.660	0.663	0.783	0.555
<b>23 °</b>	Paraíba	0.658	0.656	0.783	0.555
<b>24 °</b>	Piauí	0.646	0.635	0.777	0.547
<b>24 °</b>	Pará	0.646	0.646	0.789	0.528
<b>26 °</b>	Maranhão	0.639	0.612	0.757	0.562
<b>27 °</b>	Alagoas	0.631	0.641	0.755	0.520

*FONTE: Atlas Brasil, 2013 ( a tabela foi reproduzida como está no documento)*

Em relação a essa posição, o Governo do Estado do Maranhão lançou o Plano “Mais IDH”, instituído pelo Decreto nº 30.612, de 02 de janeiro de 2015. Esse decreto consiste em propor uma ação estratégica de combate à extrema pobreza e de promoção de justiça e cidadania para milhares de maranhenses excluídos do processo social, cultural e político. O Plano tem como foco os municípios com maior vulnerabilidade social. (MARANHÃO, 2015).

De acordo com o documento, a Secretaria de Estado da Educação do Maranhão oferecerá às redes públicas, dentre outras ações no eixo educação, o AVANÇA - Programa de Regularização de Fluxo Escolar, implantado em 30 municípios maranhenses, com o objetivo de contribuir para a melhoria dos indicadores educacionais, a partir de ações de intervenção pedagógica da distorção idade-ano escolar dos estudantes do ensino fundamental. O Plano maranhense Mais IDH articula-se de maneira política e consolida o Regime de Colaboração com os municípios, estabelecendo formas de cooperação e articulação, levando em consideração o que estabelece o Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 e o Plano Estadual de Educação do Maranhão – Lei 10.099/2014, com vistas ao Plano “Mais IDH” que elegeu a formação continuada de professores como um dos objetivos dos docentes que atuarão no Programa, para que ampliem seus conhecimentos didáticos e re-signifiquem suas práticas de ensino (MARANHÃO, 2015). No que se refere à área de Educação Nacional Brasileira, correspondentes aos anos iniciais do ensino fundamental, são apresentados, na Tabela 2, os dados já obtidos e também os previstos sobre as redes escolares e as instâncias:

<b>TABELA 2: Dados do IDEB – obtidos e previstos para o país em diferentes redes de ensino</b>												
<b>Anos Iniciais do Ensino Fundamental</b>	<b>IDEB Observado</b>						<b>Metas</b>					
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2021
<b>Total</b>	3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	5.5	3.9	4.2	4.6	4.9	5.2	6.0
<b>Dependência Administrativa</b>												
<b>Estadual</b>	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	5.8	4.0	4.3	4.7	5.0	5.3	6.1
<b>Municipal</b>	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.5	3.8	4.2	4.5	4.8	5.7
<b>Privada</b>	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.8	6.0	6.3	6.6	6.8	7.0	7.5
<b>Pública</b>	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	5.3	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.8

Fonte: INEP – Saeb e Censo Escolar, 2016. Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. (A tabela foi reproduzida como na fonte)

No que tange à autonomia, cada ente federado assume a responsabilidade e o compromisso de promover melhorias da qualidade da educação em sua esfera de competência. Todavia, de acordo com os autores mencionados e outros analisados no levantamento bibliográfico, observa-se que o IDEB é uma política gerencial do Estado regulador e que o PDE é programa para auxiliar na consecução das metas preconizadas para o indicador de resultados,

servindo de sustentação para o desenvolvimento de dados estatísticos para o cumprimento de metas.

Por exemplo, Dutra (2014) diz que a educação ganha um perfil de maior exigência, principalmente quanto aos profissionais que executam atividades escolares, e que este novo modelo de educação, historicamente posto desde os anos de 1990, assume a exigência de um profissional qualificado e que atenda às necessidades do mercado.

A Tabela 3 apresenta os dados do IDEB de 4ª série/5º ano das séries iniciais do ensino fundamental, dados pertencentes a todos os entes federados brasileiros. Nela é possível vislumbrar os baixos indicadores do Maranhão, entre outros Estados, em todos os anos ali constantes. Entretanto, comparando-se as metas projetadas pelos Estados e os resultados obtidos, verifica-se superação dos dados em quase todas as unidades da federação, inclusive no Maranhão.

<b>TABELA 3: Indicadores Educacionais de todos os entes federados</b>														
<b>4ª série / 5º ano</b>	<b>IDEB Observado</b>						<b>Metas Projetadas</b>							
<b>Estado</b>	<b>2005</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2007</b>	<b>2009</b>	<b>2011</b>	<b>2013</b>	<b>2015</b>	<b>2017</b>	<b>2019</b>	<b>2021</b>
Acre	3.4	3.8	4.3	4.6	5.1	5.4	3.5	3.8	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
Alagoas	2.5	3.3	3.7	3.8	4.1	4.7	2.6	2.9	3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
Amapá	3.2	3.4	3.8	4.1	4.0	4.5	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4
Amazonas	3.1	3.6	3.9	4.3	4.7	5.2	3.1	3.5	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1	5.4
Bahia	2.7	3.4	3.8	4.2	4.3	4.7	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
Ceará	3.2	3.8	4.4	4.9	5.2	5.9	3.2	3.6	4.0	4.3	4.5	4.8	5.1	5.4
Distrito Federal	4.8	5.0	5.6	5.7	5.9	6.0	4.9	5.2	5.6	5.8	6.1	6.3	6.6	6.8
Espírito Santo	4.2	4.6	5.1	5.2	5.4	5.7	4.3	4.6	5.0	5.3	5.6	5.8	6.1	6.3
Goiás	4.1	4.3	4.9	5.3	5.7	5.8	4.2	4.5	4.9	5.2	5.4	5.7	6.0	6.2
Maranhão	2.9	3.7	3.9	4.1	4.1	4.6	2.9	3.3	3.7	4.0	4.2	4.5	4.8	5.2
Mato Grosso	3.6	4.4	4.9	5.1	5.3	5.7	3.7	4.0	4.4	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
Mato Grosso do Sul	3.6	4.3	4.6	5.1	5.2	5.5	3.6	4.0	4.4	4.7	5.0	5.2	5.5	5.8
Minas Gerais	4.7	4.7	5.6	5.9	6.1	6.3	4.8	5.1	5.5	5.7	6.0	6.2	6.5	6.7
Pará	2.8	3.1	3.6	4.2	4.0	4.5	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
Paraíba	3.0	3.4	3.9	4.3	4.5	4.9	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Paraná	4.6	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	4.7	5.0	5.4	5.6	5.9	6.2	6.4	6.6
Pernambuco	3.2	3.6	4.1	4.3	4.7	5.0	3.3	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5
Piauí	2.8	3.5	4.0	4.4	4.5	4.9	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
Rio de Janeiro	4.3	4.4	4.7	5.1	5.2	5.5	4.4	4.7	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1	6.4

<b>TABELA 3: Indicadores Educacionais de todos os entes federados</b>														
4ª série / 5º ano	IDEB Observado						Metas Projetadas							
Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Rio Grande do Norte	2.7	3.4	3.9	4.1	4.4	4.8	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
Rio Grande do Sul	4.3	4.6	4.9	5.1	5.6	5.7	4.3	4.7	5.1	5.3	5.6	5.9	6.1	6.4
Rondônia	3.6	4.0	4.3	4.7	5.2	5.4	3.7	4.0	4.5	4.7	5.0	5.3	5.6	5.9
Roraima	3.7	4.1	4.3	4.7	5.0	5.2	3.8	4.1	4.5	4.8	5.1	5.4	5.6	5.9
Santa Catarina	4.4	4.9	5.2	5.8	6.0	6.3	4.5	4.8	5.2	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5
São Paulo	4.7	5.0	5.5	5.6	6.1	6.4	4.8	5.1	5.5	5.8	6.0	6.3	6.5	6.7
Sergipe	3.0	3.4	3.8	4.1	4.4	4.6	3.1	3.4	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0	5.3
Tocantins	3.5	4.1	4.5	4.9	5.1	5.1	3.6	3.9	4.3	4.6	4.9	5.2	5.5	5.7

Fonte: INEP – Saeb e Censo Escolar, 2016. Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta (A tabela foi reproduzida do mesmo modo que estava na fonte)

Como assinala Dutra (2014), as ponderações da política aplicada como propostas de observar os índices avaliativos que compõem o IDEB, se particularizaram em esforços fragmentados, pois o IDEB é utilizado como apresentação de números absolutos produzidos através de dados estatísticos que, de um lado, servem para que os entes federados cumpram os acordos estabelecidos em obter meta 6.0 até 2022 e, de outro, para explicar os fatos sociais, compreendendo uma normativa no modelo gerencial.

O Estado utiliza esses dados para as intervenções, principalmente no que concerne à Educação. Nesse sentido, é através do IDEB que se tem os dados necessários para que sejam efetivadas as devidas reparações e distribuições de verbas, sendo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o órgão substancial de regulação.

O IDEB maranhense, como mostra o INEP, apresenta dados que caminham a passos lentos para atingir as metas projetadas para até 2021, metas a serem cumpridas como estabelece o PNE de 2014.

O Maranhão - segundo a Tabela 4 - atingiu para os anos iniciais um IDEB de 4.4 em 2015, com a projeção para 2021 de 5.0. Todavia, a projeção do IDEB Nacional é 6.0. Assim, pode-se supor que o Maranhão, no âmbito das séries iniciais, não atingirá a Meta Nacional - como mostra a Tabela 4, a seguir:

**TABELA 4- Dados do IDEB maranhense referente às séries iniciais do ensino fundamental**

4ª série / 5º ano	Ideb Observado							Metas Projetadas						
	Estado	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019
MA	2.7	3.5	3.7	3.9	3.8	4.4	2.8	3.1	3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0

Fonte: INEP – Saeb e Censo Escolar, 2016. Os resultados marcados em verde referem-se ao IDEB que atingiu a meta. (A tabela foi reproduzida do mesmo modo em que estava na fonte).

A partir da observação dos dados do IDEB e da verificação do IDH nacional e do IDHM estadual, observa-se que há controvérsias no IDEB, pois no Relatório do PNUD os fatores que compõem o IDH, “a Educação” aparece como setor a ser melhorado. Ambos os órgãos apresentam os dados de 2015 - porém verifica-se discordância entre eles.

No sentido de conhecer a realidade educacional - e de como se utiliza a formação continuada para os professores a partir de programas do governo federal, e quais, de fato, se efetivaram na rede municipal - é necessário conhecer um pouco do contexto municipal.

### 2.1.3 Panorama histórico do Município de Monção/MA

A busca pelo entendimento e a trajetória educacional da cidade de Monção me propiciaram o desejo de conhecer seu passado para compreender o presente. Nesta busca encontrei um professor/pesquisador com obras publicadas. Munícipe de Monção, o Professor Ronilson de Sousa<sup>5</sup> publicou em 2013 sua primeira obra “*MONÇÃO: dos primórdios à primeira república*”, (utilizada nesta pesquisa); a segunda é intitulada “*MONÇÃO: da emancipação aos nossos dias*”, em que o autor aborda a emancipação política do município. Tem também um terceiro trabalho, em fase de finalização, e que em breve será publicado. Suas pesquisas são voltadas para a História de Monção - apenas a última obra (a ser publicada) trata da Educação de Monção, e que o professor compartilha com minha pesquisa, autorizando sua consulta e referências.

<sup>5</sup> Nasceu em 13 de março de 1975, licenciado em Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Literatura Portuguesa e Brasileira pela Universidade Estadual do Maranhão, e especializado em Língua portuguesa e Literatura. Sua primeira obra foi publicada em 2013 com título “*MONÇÃO: dos primórdios à república*”, e a segunda: “*MONÇÃO: da emancipação aos nossos dias*”.

Na primeira obra, o autor retrata Monção ainda como vila provincial: Vila de São Francisco Xavier de Monção, e que deu origem à atual cidade de Monção/MA.

O professor Ronilson de Sousa, em seu livro *História da Educação*<sup>6</sup>, relata que:

Foi José Feliciano Botelho<sup>7</sup> de Mendonça, que atendendo as ordens do presidente da Província do Maranhão, Paulo José da Silva Gama, publicada em regulamento provincial de 19 de fevereiro de 1814, assentou, ajudado por Diogo Guilherme Boyle, uma nova Vila de Monção, no aclave de uma planície, a uma altura de duzentos e sessenta metros, exatamente onde estão hoje as Praças Presidente Kennedy e Nelson Serejo de Carvalho. A povoação recém-plantada recebeu o nome de São Francisco Xavier de Monção. Os trabalhos de estabelecimento foram concluídos em 03 janeiro de 1820, conforme documento enviado por Feliciano Botelho de Mendonça, faltando só a Demarcação, realizada em 03 de janeiro de 1823. Mas em virtude do pouco número de moradores, a nova povoação não foi elevada à categoria de Vila, ficando integrada ao município de Viana. A Povoação foi integrada oficialmente ao território do município de Viana a 19 de abril de 1833, pelo Presidente da Província do Maranhão, Joaquim Vieira de Sousa e Silva. Pelo decreto-lei estadual nº 519 de 09.06.1859 foi criado oficialmente o município de Monção, que saiu da condição de Distrito de Viana e foi instalado solenemente a 26.11.1859 e teve como primeiro governante o Tenente Coronel Jacinto José Gomes, na função de presidente da Vila, eleito a 09.10.1859 e empossado a 26.11.1859. (SOUSA, *obra a publicar*, 2017).

Monção é uma cidade cheia de lagos, e cortada pelo Rio Pindaré com fartura de peixe, e uma vegetação propícia à caça:

[...] oferecia amplos meios para tudo quanto podia ser desejado em todas as estações do ano e, no tempo do verão, os campos da beira do rio apresentavam excelentes estradas por terra sendo mais fácil o acesso para outros destinos pelos moradores, além de ser uma área de vasta região campesina e lacustre, circundada de campos, igarapés e lagos de água potável para todos os lados, que vitalizam o solo, tornando-o fértil para todo tipo de agricultura e dá à sede do município, no período invernos, um relevo de ilha. (SOUSA, 2013, p. 99-100).

Como relata o autor (Sousa, 2013), José Feliciano Botelho de Mendonça, miliciano em Viana, e Diogo Guilherme Boyle, piloto da Câmara de Viana, reuniram algumas pessoas e desceram o rio em busca de terra propícia para a fundação da vila de Monção.

---

<sup>6</sup> Livro a ser publicado, porém, citado neste trabalho, com plena autorização do autor. Título dado pelo autor: MONÇÃO: História da Educação (1827 a 2000).

Dessa maneira, se ergueu a vila de São Francisco Xavier de Monção, posteriormente emancipada e desligada de Viana através da lei imperial nº. 387 de 1846 e o Decreto de 13 de dezembro de 1832, surgindo a atual cidade de Monção. (SOUSA, 2013, p. 145-149).

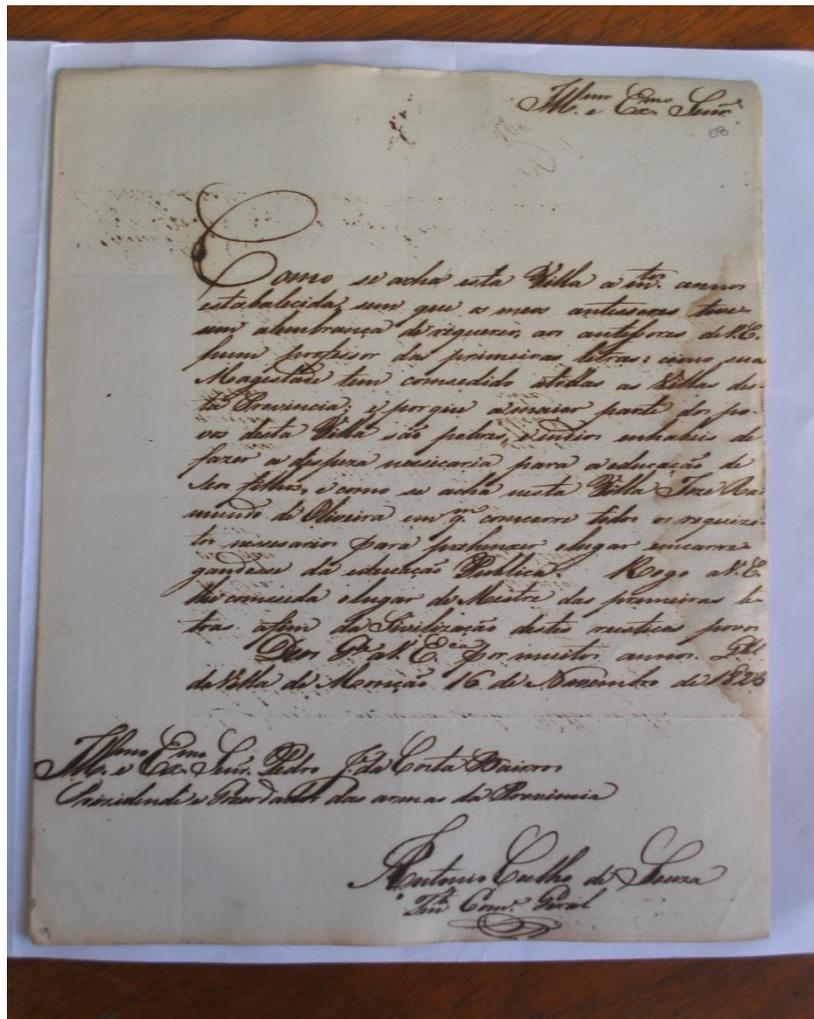
#### **2.1.4 Contexto histórico da educação monçonense**

De acordo com professor Ronilson Sousa, em sua pesquisa “*História da Educação de Monção*”, antes da fundação da Escola de Primeiras Letras em 1820, a população da Povoação de São Francisco Xavier de Monção contava com apenas 90 pessoas. Em 1825 o capitão Antônio Coêlho de Sousa se preocupou com a falta de escola para os moradores, escrevendo em 16 de novembro de 1825 ao presidente da província, Pedro da Costa Barros, reclamando da falta de instrução escolar para os habitantes da Vila de São Francisco Xavier de Monção, e pedindo que o presidente criasse uma escola na povoação - e sugeriu um morador para a função de professor:

Como se acha esta vila a muitos anos estabelecida, sem que os meus antecessores a lembrança de requerer, aos antecessores de Vossa Excelência, um professor de primeiras letras; como sua majestade tem concedido a todas as vilas desta província; e porque a maior parte dos povos desta vila são pobres e índios inábeis de fazer a despesa necessária para a educação de seus filhos, e como se acha nesta vila José Raimundo de Oliveira em que concorre todos os requisitos necessários para preencher o lugar encarregando-se da educação pública. Rogo a Vossa Excelência lhe conceder o lugar de mestre das primeiras letras a fim da civilização destes rústicos povos. Deus guarde a V. Excelência por muitos anos. Comandante Geral da Vila de Monção. 16 de novembro de 1825 - ao excelentíssimo Senhor Pedro José da Costa Barros - Presidente e Governador das armas do Maranhão. (SOUSA, a publicar, 2017).

Segue o documento, em cópia, sobre tal solicitação conforme relatado.

*Ofício do Comandante Antônio Coêlho de Sousa. É o primeiro documento sobre Educação Escolar em São Francisco Xavier de Monção.*



FONTE: arquivo do professor Ronilson de Sousa.

Com a outorga da primeira Constituição do Império em 1824, foram criadas as Escolas de Primeiras Letras em todas as cidades, vilas e lugarejos mais populosos - situação da Povoação de São Francisco Xavier de Monção. De acordo com o professor/pesquisador, foram estabelecidos critérios para instalação de escolas e, dessa maneira, a Assembleia Legislativa determinou ser necessário que as localidades somassem uma população entre 500 a 600 habitantes e um número mínimo de 20 alunos, com frequência regular comprovada. Todavia, se o número de estudantes regulares diminuísse para menos de 20, a escola poderia ser fechada. Para o pesquisador, a Vila de São Francisco de Monção recebeu a Escola de Primeiras Letras de Monção para alunos do sexo masculino, com ensino mútuo e o método Lancaster. Em 02 de julho de 1864, a lei nº 705 criou uma Escola de Primeiras Letras para o sexo feminino.

O pesquisador apresenta o atraso da instrução pública no Maranhão Imperial como decorrente de vários fatores: falta de professores, de prédios adequados, e de materiais pedagógicos, levando o presidente da província a criar, através da lei estadual nº 156, de 15 de outubro de 1843, a Inspetoria de Instrução Pública, com a finalidade de fiscalizar as escolas e as ações dos professores, a adoção dos livros, a melhoria dos estabelecimentos escolares, e principalmente, de fazer a mediação entre o governo e os professores.

Em 1854, o regulamento de instrução pública da província dividiu as escolas públicas primárias em duas classes, sob a denominação de escolas de 1º grau e escolas de 2º grau, ressaltando que nesse momento já havia salas para o sexo feminino.

De acordo com Sousa (2017), 1889 foi o ano que marcou o fim do Império e o nascimento da República, sendo que a vila de São Francisco Xavier de Monção encontrava-se com quatro escolas públicas de primeiras letras: duas na sede, uma em Barradas e outra em Boa-Vista, ambos povoados de Monção.

Para o pesquisador, em 1896 o Governo republicano fechou a primeira escola em Monção: a Escola de primeiras letras do povoado de Barradas, ressaltando que todas as escolas públicas eram mantidas pelo Estado - apenas em 1890 foi criada a primeira escola pública municipal. De acordo com o pesquisador, o único registro desta escola é um ofício notificando o governo provincial de sua criação, porém não consta em documentos do censo de 1896, e também não existe esta escola nos dias atuais.

Embora Monção tenha iniciado seu “sistema de ensino” com escolas isoladas por sexo, no início do período republicano continuava com esse modelo. Ao ver do pesquisador, a partir de 1912 as escolas isoladas por sexo vão sendo substituídas pela escola mista, e tal processo também influencia o uso do método. Como apresenta a seguir:

Por direcionamento didático, o método mútuo vai sendo substituído pelo misto, que reunia as vantagens do método individual e do mútuo. Essa prática permitiu a organização de classes homogêneas e a organização dos conteúdos em níveis, assim como uma mudança nas relações entre alunos e professor. A adoção desse método exigia a produção de materiais didáticos pedagógicos, como livros, cadernos e o quadro negro, para que um maior número de alunos fosse atendido ao mesmo tempo, evidenciando a necessidade de um espaço próprio. Era a prática do método intuitivo, surgido na Alemanha no final do século XVIII por iniciativa de Basedow, Campe e Pestalozzi, que objetivava despertar e aguçar a observação das coisas (objetos escolares ou levados para a escola), fazer com que as crianças vejam, toquem, meçam, comparem, identifiquem e então conheçam. (SOUSA, a publicar, 2017).

Este método evoluiu para um ensino mais abrangente, e a educação tomou novos rumos, voltando o olhar do educando para seu entorno. Porém os monçõenses objetivavam ter uma educação que se equiparasse à do restante do país. Em 1923, o governo do Estado publicou o Decreto nº 616 de 15 de fevereiro de 1923, estabelecendo que a Educação primária teria abrangência dos cinco aos 13 anos de idade. Segundo Sousa (2017), o Curso Elementar seria destinado a crianças dos cinco aos sete anos (Correspondia ao Maternal-Jardim de Infância); o Curso Médio, dos sete aos 12 anos (Correspondia ao 1º, 2º e 3º anos) e o Curso Complementar, dos 12 aos 13 anos (Correspondia ao 4º e 5º anos).

Em face da política nacional, o período de 1930 a 1935 foi bastante conturbado para o Estado do Maranhão, e a Lei nº 262 de 19 de abril de 1932 extinguiu o município de Monção e o anexou ao território de Pindaré-Mirim, mantendo-o como Distrito. Com a mudança dos representantes da administração estadual, houve o fechamento ou abandono de todas as escolas, inclusive da Escola Mista Estadual, como atesta o professor/pesquisador Ronilson de Sousa por consulta e leitura de documentos. Contudo, o município foi restabelecido em 1935 e a criação de escolas em 1937. Monção passou três anos na condição de Distrito de Pindaré-Mirim, e voltou a ser município em 30 de setembro de 1935, pelo Decreto nº 919.

Em 1942 o governo do Estado implantou uma escola agrupada diurna, na sede, ali ofertando o curso elementar e o curso complementar, e na zona rural do município apenas o curso extraordinário (1º e 2º anos) sob regência de professoras leigas, o que era permitido na época.

Entretanto, um conjunto de mudanças ocorreram no país, e a década de 1940 teve como ponto central a Reforma Capanema, vista como um conjunto de leis orgânicas decretadas entre 1942 e 1946, norteando diferentes níveis e modalidades de ensino: primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, durante a gestão do ministro da educação Gustavo Capanema. No Estado do Maranhão

[...] esta preocupação é evidenciada nas ações governamentais de organização/sistematização do ensino, visualizadas desde 1938 e que muito lentamente vai ganhando forma, até se configurar como texto de adaptação de lei orgânica em 1946- decreto-lei estadual de 31.12.1946. (SOUZA, obra a publicar, 2017).

Como expressa o pesquisador, esse decreto determinou que a educação passasse a compreender o ensino primário nas seguintes categorias: ensino primário fundamental,

destinado a crianças de sete a 12 anos e ensino primário supletivo, destinado a adolescentes e adultos.

O município aprovou a Lei nº 01 de 07 de abril de 1948, considerado um marco na política educacional de Monção, por ser a primeira lei genuinamente municipal a politizar a educação do município, trazendo duas determinações importantes: reconheceu e canalizou recursos a escolinhas particulares e criou uma comissão para fiscalizar o ensino, atribuição que competia ao prefeito municipal. No mesmo ano, foram criadas as Escolas Reunidas<sup>8</sup>, a partir decreto municipal nº 13 de 20 de agosto de 1948, e nesse mesmo ano a Lei nº 05 de 10 de junho autorizou a prefeitura a doar um terreno de seu patrimônio ao Estado para a construção de uma Escola Rural.

1948 foi um ano de mudanças e, em observação aos problemas pelos quais a educação maranhense passava, nesse ano foram realizados congressos de prefeitos nas cidades de Pinheiro, Caxias e Carolina. Nesses congressos, os prefeitos decidiram priorizar o ensino primário. Concederam ao ensino primário o primeiro lugar na distribuição dos recursos destinados a custear as despesas com exercícios e manutenção dos órgãos de cada prefeitura, sendo que cada prefeito também se comprometia a abrir um número de escolas. Em 1949 foi publicada a lei de nº 26, de 24 de fevereiro, quando ocorreu a criação da Inspeção de Ensino pela Lei nº 26, considerada importante para a organicidade do ensino, e dando um importante passo para o ensino, já que delegava a um profissional de ensino as atribuições de gestão pedagógica.

Outra informação importante na pesquisa do professor Ronilson de Sousa é a presença dos grupos escolares<sup>9</sup> em Monção. Os grupos escolares surgiram no Estado de São Paulo em 1894. De acordo com o pesquisador, até o início do século XX o Estado do Maranhão ainda não possuía grupos escolares funcionando na capital - e por todo o interior havia apenas escolas isoladas, muito embora houvesse, nesse Estado, defensores da implantação de grupos escolares – como Benedito Leite, desde 1896. Entretanto, a partir de 1920 os grupos escolares passaram a ser implantados no interior do Estado maranhense, mesmo funcionando em casarões ou prédios improvisados, e, em 08 de novembro de 1952, pela lei municipal nº 51, transformou

---

<sup>8</sup> Escolas Reunidas era o agrupamento de escolas isoladas em um único local sob a direção de um dos professores, o que se entende como reunião de escolas isoladas em um único prédio.

<sup>9</sup> O Grupo Escolar era um modelo de organização do ensino fundamental mais racionalizado e padronizado, com prédio escolar, mobília escolar, material escolar, livros didáticos, disciplinas, ensino e programa. Considerava também o curso primário completo, elementar e complementar (1º, 2º, 3º, 4º e 5º anos) com quatro horas de trabalho. Além disso o regulamento de educação delimitava para o funcionamento do grupo escolar, a quantidade de cinco normalistas. (SOUSA, 2017, a publicar).

em Grupo Escolar, a escola Presidente Dutra, e em 1953 através da Lei estadual nº 1.095 de 29/12/1953 transformou a Escola Agrupada Dr. Getúlio Vargas em Grupo Escolar. Em 1953, o prédio do Grupo Escolar Dr. Getúlio Dorneles Vargas começou a ser construído, sendo entregue à população monçonense em 05 de agosto de 1955.

Em 10 de dezembro de 1954, com a Lei Municipal nº 105, foi criado o Departamento de Educação do município, que reorganizou a Instrução Pública Primária Municipal na seguinte forma: Departamento de Educação, Diretor Escolar, Fiscal Escolar, Secretário, Zeladores e professores. De acordo com Sousa (2017), esta lei criou a organização das escolas, que foram divididas em grupos escolares, escolas municipais do interior e Escola de música.

O município crescia, e com ele as dificuldades de atendimento, tanto que o pesquisador registrou a dificuldade dos jovens em cursarem o ginásio – apenas quem ia para a capital podia conseguir esse acesso. Nesse sentido, o governo Sarney em 1968 implantou o Projeto Bandeirante, objetivando atender, a princípio, 25% da necessidade dos municípios maranhenses. Para o pesquisador, os objetivos dos Ginásios Bandeirantes eram: possibilitar continuidade de estudo aos egressos do Curso Primário; ajudar na formação de mão-de-obra especializada para o desenvolvimento e dar condições para criação e acesso a cursos superiores. Ao término do projeto Bandeirantes, em 1980 o governo do Estado implantou na cidade de Monção, o CEMA - Centro Educacional do Maranhão, para estudantes da 5ª à 8ª série, com aulas pela Televisão Educativa. Este projeto já funcionava em outras cidades maranhenses desde o final dos anos de 1960, estabelecido pela lei nº 58/69. No que tange ao ensino médio, Sousa (2017) aponta que foi fundada em 10 de abril de 1978 a primeira escola de ensino médio em Monção: a Escola Albérico França Ferreira.

Diante da repercussão do movimento de alfabetização de adultos no Brasil, em 1947 Monção aderiu ao primeiro movimento de Alfabetização de Adultos, fruto da Cruzada Nacional pela Educação, que visava combater o analfabetismo sob orientação do governo estadual. Através da Lei nº 58, de 11.04.1953, o município criou uma escola noturna para alfabetização de adultos.

Na década de 1970 era perceptível o alto índice de analfabetismo, e em junho de 1971 o governo federal implantou em Monção o Mobral: Movimento Brasileiro de Alfabetização. O programa foi instituído não só para alfabetizar, mas também para dar educação continuada a adolescentes e adultos que não tinham tido oportunidade de estudar. De acordo com o pesquisador, o Mobral permaneceu até 1980. Ressalte-se que em setembro de 1971 o município recebeu o *Projeto João de Barro*, que tinha como objetivo a alfabetização das

populações rurais em articulação com seu cotidiano. O *Projeto João de Barro* recebeu esse nome devido ao fato de seu público morar em casas de taipa, chão batido e coberto de palha, uma alusão ao pássaro construir e morar em casa de barro. O Projeto permaneceu no município até 1974.

No processo de alfabetização e amenização do analfabetismo, em 1988 foi implantado o Projeto Educar. Foram mais de 100 turmas iniciadas, porém com pouca duração, de apenas de seis meses. Vários Projetos de Educação foram implantados e desenvolvidos em Monção entre 1983 e 1988.

Em 2001, já em pleno século XXI, Monção ainda enfrentava sérios problemas com as taxas de analfabetismo. O pesquisador retrata a situação sobre a Educação de Jovens e Adultos – EJA: cada escola com demanda de alfabetização ou distorção idade/série recebeu uma sala da EJA. Atualmente, de acordo com a LDBN Lei 9. 394/96, o Programa EJA se tornou uma modalidade de ensino, abrangendo o público caracterizado como Educação de Jovens, Adultos e Idosos – EJAI.

De acordo com o pesquisador, a atual realidade educacional do município apresenta um contraste entre os recursos recebidos pela educação e os resultados encontrados. No entanto, verifica-se que a maioria dos povoados não dispõe de estradas que permitam o acesso, e que as escolas funcionam sob a ditadura da “necessidade”: falta desde a merenda escolar de qualidade a um simples giz. As “Escolas Barracões”, (expressão constatada no PME/MONÇÃO, 2015) e que, de fato, são a realidade no município, continuam sendo o retrato mais fiel desse abandono e desse descaso com a educação monçonense.

Em sua pesquisa, afirma que a partir de 2002 o município de Monção aderiu aos programas do Governo Federal como: Brasil Alfabetizado, Alfa e Beto, PNATE (Programa Nacional de Transporte Escolar), PNAIC (Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa). Somam-se a esses programas como Bolsa Família, Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) e Saúde na Escola.

Trata-se de um município que, mesmo atravessando séculos, apresenta muita desigualdade, principalmente na educação - como se verifica no PME/2015, que o Município estabelece como norteamento para as políticas locais, em consonância com a Política Nacional do PNE de 2014.

Veremos a seguir os dados do IDEB das escolas municipais dos anos iniciais que realizaram as avaliações externas operacionalizadas pelo INEP para a consecução dos dados.

### 2.1.5 Rol das escolas municipais com o referido IDEB – Monção

O *locus* da pesquisa, como se verificou no item anterior, fica no Estado do Maranhão, a 243 km de distância da cidade de São Luís, capital do Estado.

Monção é o município que foi eleito como amostra para observação e análise dos indicadores e a relação que estes têm com a formação continuada de professores. Em 2016 tinha uma população estimada de 32.884 habitantes, com a área de 1.239,913 km<sup>2</sup>. É uma cidade com idade de mais de dois séculos e meio, como apresentado no panorama histórico, porém enfrenta sérios problemas sociopolíticos, como a educação, fator que me levou a pesquisar o município. Sua emancipação política se deu no dia 26 de novembro de 1859, quando os camaristas do município de Viana, ao qual Monção era vinculado, deram posse aos camaristas eleitos de Monção, tornando-o independente com limites e administração própria. (MONÇÃO, 2015).

De acordo com o Plano Municipal de Educação – PME/Monção de 2015, a rede escolar em 2014 contava com um total de 105 escolas municipais, uma particular e duas pertencentes à rede estadual de ensino. O documento informa que o ensino ofertado pelo Município se restringia à Educação Básica, especificamente ao Ensino Fundamental, cabendo ao Estado a oferta do Ensino Médio; o município também fornece transporte escolar para os alunos que moram na zona rural.

Entretanto, observando há quanto tempo Monção conseguiu sua emancipação política, o próprio PME informa a difícil e peculiar realidade educacional do município, ressaltando que “[...] boa parte dos povoados é de difícil acesso” e as escolas funcionam em condições precárias. “As ‘Escolas Barracões’ ainda são uma triste realidade em nosso município” (MONÇÃO, 2015). O atendimento ao ensino fundamental expresso na tabela 5 demonstra a realidade qualitativa das áreas do município quanto às matrículas:

<b>TABELA 5- Matrículas efetivas em Monção no ano de 2014</b>						
<b>Ensino Fundamental</b>						
<b>Zona</b>	<b>Anos iniciais</b>			<b>Anos finais</b>		
	Parcial <sup>10</sup>	Integral <sup>11</sup>	Total <sup>12</sup>	Parcial	Integral	Total
<b>Urbana</b>	574	984	1558	829	461	1290
<b>Rural</b>	1326	803	2129	323	574	897
<b>Total</b>	1900	1787	3687	1152	1035	2187
<b>Total geral do Ens. Fundamental. 5874</b>						

*FONTE: PME/Monção - MA, 2015. (A tabela foi reproduzida da mesma forma que estava na fonte).*

<sup>10</sup> Matrículas inicial.

<sup>11</sup> Matrícula final.

<sup>12</sup> A soma das matrículas inicial e final.

As matrículas efetivadas na Rede Pública de Ensino do município de Monção em 2014, no âmbito do ensino fundamental dos anos iniciais e dos anos finais, tanto da zona urbana quanto da zona rural, foram efetuadas durante o processo do ano letivo – como apresenta o PME da educação municipal, e como apresentado na Tabela 5. A Matrícula Parcial se refere às matrículas realizadas no início do ano letivo, e a Matrícula Integral se refere às matrículas realizadas no processo do primeiro e segundo semestres. Indicam o quanto o Município recebeu de alunos durante o ano letivo e ao término do ano letivo chega-se ao Total dessas matrículas (parcial mais integral).

O atendimento escolar na Rede Municipal se dá também nos seguintes níveis escolares e modalidades de ensino, conforme dados do plano: Creche, Pré-escolar, Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (PME, 2015).

O Município firmou compromisso com “Todos Pela Educação” – PDE, construindo assim seu Plano de Ações Articuladas - PAR, com o propósito de mudar a realidade local. A Secretaria Municipal de Educação, por meio do PAR, buscou convênios, projetos e ações propícios ao desenvolvimento sócio educacional, como estabelecem as diretrizes enviadas pelo MEC:

O município atualmente aderiu aos programas do Governo Federal como: Brasil Alfabetizado, Alfa e Beto e PNAIC, com o objetivo de aperfeiçoar a qualidade da educação. Com o incentivo dos Programas Federais como Bolsa Família, PNATE, Programa Nacional de Transporte Escolar), PNAE (Programa Nacional de Alimentação Escolar), Saúde na Escola e o apoio da Prefeitura observa-se que o índice de repetência e a evasão escolar têm diminuído. Porém ainda há migração de muitas famílias para as grandes metrópoles do país. (MONÇÃO, 2015, p. 17-18).

Visando a melhoria da qualidade da educação, o município assumiu o desafio de qualificar o ensino-aprendizagem. Observa-se esse compromisso com base nos dados obtidos na construção do PME/2015. Porém, de acordo com o Plano construído pelo Município, constatou-se que não há vagas suficientes para atender a demanda do ensino fundamental, e que as estruturas das escolas não são apropriadas, sendo que na maioria das vezes são improvisadas – igrejas, casa de professor, barracões (MONÇÃO, 2015).

Ademais, no quadro de docentes que estavam em regência de classe em 2014 - com um total de 533 professores, entre zona urbana e rural – apenas 139 professores possuíam ensino superior completo, havendo 12 com formação incompleta e restando ainda 382 professores sem formação superior (MONÇÃO, 2015). De acordo com a LDB, em seu Art. 62:

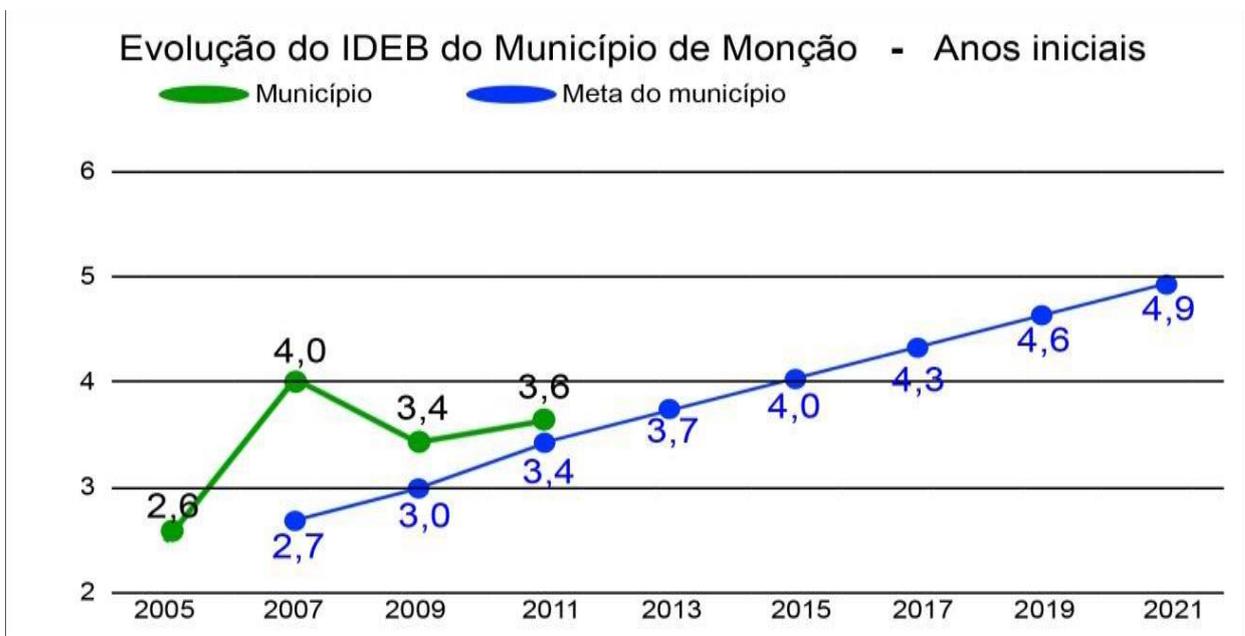
A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. (BRASIL, Lei 9.394, 1996).

Observe-se que a LDB em 2014 já estava completando mais de uma década de vigência, e que o PNE de 2001 já estabelecia políticas de formação docente, apresentando como objetivo e prioridade estabelecido pela Lei 10.172/01: “Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”. Ademais, ressalte-se que em 2007 o Município assinou o Pacto Todos pela Educação por meio do PDE. Mesmo, assim, apresenta, em documento Oficial da Educação Municipal – PME/2015, uma alta quantidade de professores sem formação superior.

Nesse sentido, para este município, dentro de realidade própria, há o desejo de se compreender como foram estabelecidas as políticas educacionais do Governo Federal para atender às necessidades de formação continuada de professores, sendo que apresenta IDEB insatisfatório às metas projetadas.

É o que revela a Figura 1, a seguir:

**FIGURA 1: Gráfico relativo aos dados do IDEB dos anos iniciais do Município-Monção de 2005 – 2015**



FONTES: PME, Monção, 2015.

A Figura 1 não apresenta IDEB em 2013 para os anos iniciais, embora as avaliações tenham acontecido nos demais entes federados. Foi verificado no *site* do MEC que o Município consta sem nota do IDEB em 2013. Todavia, subentende-se que o Município não tenha atingido a meta projetada, ou que a nota tenha sido insuficiente, não atendendo os requisitos necessários para ter o desempenho calculado para o IDEB. Verifica-se na Tabela 6 que algumas escolas dos anos iniciais do ensino fundamental, pertencentes à rede municipal de ensino, realizaram a Prova Brasil, e obtiveram nota no IDEB, observando-se que nenhuma escola que realizou a avaliação atingiu a Meta projetada.

Em 2015, o IDEB de Monção para os anos iniciais foi de 3.8, como apresenta o site do MEC. Todavia, não aparece na Figura 1 devido ao PME ter sido concluído antes de sair o resultado do IDEB referente a 2015, porém a nota do IDEB dos anos iniciais consta no *site* INEP.

O que chama atenção sobre tais políticas educacionais delineadas pelo MEC é o fato de um município - que assinou o Pacto Todos pela Educação e que participa das políticas do MEC para a melhoria da qualidade do ensino, que desde 2007 está amparado pelas diretrizes e ações do PDE - não apresentar dados estatísticos referentes ao ano de 2013 para os anos iniciais do Ensino fundamental.

Ao lançar o PDE, em 2007, o MEC estampa, de início, 41 ações, abrangendo praticamente todos os programas em desenvolvimento. Segundo Saviani (2009), essas ações cobrem todas as áreas de atuação, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de apoio e de infraestrutura. Contudo, observa-se que a realidade proposta pelas políticas e a necessidade real dos municípios parecem estar distantes uma da outra.

Dentre as escolas participantes das avaliações externas, e que constam no *site* do MEC, nem todas as escolas do município participam das referidas avaliações, conforme mostra a Tabela 6, para melhor observação com resultados específicos de cada uma:

**TABELA 6: Dados do IDEB das escolas municipais de Monção/MA que realizaram a Prova Brasil**

Escola ↕	Ideb Observado						Metas Projetadas							
	2005 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2007 ↕	2009 ↕	2011 ↕	2013 ↕	2015 ↕	2017 ↕	2019 ↕	2021 ↕
CENTRO DE ENS MUL PRES DUTRA	3.2	4.1	3.4	4.2		3.9	3.2	3.6	4.0	4.3	4.6	4.9	5.2	5.4
COL ALBERICO FRANCA FERREIRA		4.4				**		4.6	4.9	5.2	5.4	5.7	5.9	6.2
EM ARACY GUSMAO			3.1	2.9	2.4	3.2			3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
EM DAYSE BASTOS SOUSA	2.6	3.5	3.9	3.2	3.1	3.7		3.0	3.4	3.7	4.0	4.3	4.6	4.9
EM ELIAS HAICKEL			2.5	3.5		**			2.7	3.0	3.3	3.6	3.9	4.2
EM EUGENIO BARROS			4.0		2.0	3.1			4.3	4.5	4.8	5.1	5.4	5.7
EM HORTENCIA GUSMAO	2.8		3.3	3.6	2.3	3.7	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1
EM SAO SEBASTIAO			3.1			3.2			3.3	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8
ESCOLA MUNICIPAL JOAO CRISOSTOMO			3.2	3.4	2.6	2.9			3.5	3.8	4.1	4.4	4.7	5.0
UE PRES JOSE SARNEY	2.1	4.1	2.4	3.2		3.7	2.2	2.5	3.0	3.2	3.5	3.8	4.1	4.4
UE RAIMUNDA COELHO COSTA	2.8	4.0	3.7	2.9	2.7	3.9	2.9	3.2	3.6	3.9	4.2	4.5	4.8	5.1

Fonte: INEP, 2016 **Obs:** \*\* Sem média na Prova Brasil 2015: Não participou ou não atendeu os requisitos necessários para ter o desempenho calculado. (A tabela foi reproduzida da mesma forma que estava na fonte).

O exame da Tabela 5 mostra ausência de avaliação e dados de diferentes escolas em vários anos. Isso enseja, à pesquisa, fortes questionamentos sobre as políticas e seus desdobramentos voltados para a educação brasileira, pois no discurso do MEC são oferecidos suportes para que os municípios tenham condições de realizar o acordo firmado a partir do “Pacto Todos pela Educação”.

A descentralização ocorreu para que os municípios, Estados e DF tivessem autonomia para gerir seus respectivos sistemas de ensino. No *site* do MEC, no que diz respeito ao PAR, o município realizou a construção do Plano e estabeleceu as metas a serem cumpridas a partir de ações. Verifica-se, no entanto que, mesmo com estas políticas vigentes, o município teve declínio absurdo no IDEB em 2013, sendo que nenhuma escola que realizou a Prova Brasil,

como apresenta na Tabela 6, atingiu a meta projetada, ressaltando que nem todas tenham realizado a avaliação.

Outro quesito que vale ressaltar é que a avaliação de 2015, apresentou fortes diferenças de resultados entre as escolas que realizaram a avaliação, tendo uma escola que nem atingiu a média. Tal fato enseja afirmar que as políticas presentes nos papéis nem sempre são as que se efetivam na realidade.

Contudo, o Município apresentou em seu PME/2015 os programas e projetos contemplados para a melhoria da educação de acordo com a política do MEC.

A seguir é apresentado o Capítulo III, com os programas desenvolvidos pelo Município de Monção/MA para atender as necessidades apontadas até o momento.

## CAPÍTULO III

### 3- FORMAÇÃO CONTINUADA: ações, características básicas de desenvolvimento

Esta parte da pesquisa apresenta o que foi possível obter em relação a documentos durante a coleta de dados. São realizadas análises com auxílio do referencial teórico, ou seja, os conceitos apresentados pelos autores mencionados no primeiro item desta dissertação, item I, tendo como eixo norteador as políticas de formação continuada para os professores e a relação destas ações com o índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

Para a pesquisa busquei documentos que esclarecessem quais atividades de formação continuada foram disponibilizadas para os professores do município de Monção/MA.

Dentre os documentos encontrados na SEMED/Monção/MA foram obtidos dois tipos de informação: um tipo composto por Planos de Ações para a Educação do município, um de 2014, e o outro referente a 2015, com atividades de formação executadas pela própria secretaria, e outro tipo de informação relativa a cursos disponibilizados pelo governo federal para todo o país.

Ambos os Planos de Ação para a Educação monçonense foram realizados pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED) em consonância com o Plano de Ações Articuladas, com o objetivo geral de “Ser referência no processo educativo e garantir a melhoria das condições adicionais, através do trabalho participativo, formando cidadãos críticos para que possam agir construtivamente na sociedade” (MONÇÃO, 2014 e 2015).

O Plano de Ações de 2014 apresenta dentre seus objetivos específicos: Oferecer Formação Continuada para os Profissionais da Educação (professores, diretores, coordenadores e técnicos da Secretaria de Educação). Entre as propostas estabelecidas no Plano, foram encontradas seis Ações voltadas para a formação docente dos anos iniciais:

- 1- **Game da leitura** - partiu da verificação das dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita dos alunos; as formações eram voltadas para os professores de modo que pudessem trabalhar no sentido de corrigir o déficit de alfabetização e letramento para alunos de 4º e 5º anos do ensino fundamental. A realização das formações era de responsabilidade da equipe técnica da SEMED, e usavam como

estratégias estudos dirigidos por grupos, com a avaliação efetivada junto aos envolvidos na ação;

- 2- **Correção de fluxo** - o problema central para a realização dessa ação foi a constatação da existência de alunos com distorção idade-série no ensino fundamental I. Para enfrentar esse problema, foi estabelecido o objetivo central de combater o analfabetismo no ensino fundamental I. Foi definido o Programa Se Liga e Acelera no sentido de realizar essa ação. As formações eram voltadas para os professores e supervisores do programa. Para a realização das formações, houve uma coordenação do programa, responsável pelo programa. Os professores participantes das formações, se auto avaliavam através de relatórios de suas atividades desenvolvidas em sala de aula com seus alunos, e também o trajeto das formações. Esta ação de formação será descrita mais adiante neste capítulo.
- 3- **Registro de frequência e avaliações de desempenho para combater a repetência** - problema encontrado: o baixo índice de frequência e desempenho escolar dos alunos. Objetivo: a aprendizagem dos alunos. As formações com os docentes foram realizadas pela supervisão do Ensino Fundamental I;
- 4- **Orientar os professores no planejamento de novas propostas das atividades já realizadas** - a SEMED realiza o projeto Trilhas<sup>13</sup>, com o objetivo de contribuir com o educador no planejamento e fortalecer as ações de formação visando alcançar os objetivos do projeto. As formações foram realizadas por técnicos da SEMED, e as avaliações dos professores realizadas através de fichas de acompanhamento e relatório;
- 5- **Mais Educação** - a ação, também proposta pelo governo federal, correspondeu a promover a interação de diferentes saberes, conhecimentos, agentes e cenários educativos, com objetivo de cuidar para que todos que fazem parte da comunidade escolar fossem convidados e estimulados a participar efetivamente do programa. A ação voltou-se para os monitores, com estratégia de solicitar que acompanhassem o processo de ensino-aprendizagem atuando junto ao corpo docente, alunos e pais. A coordenação do Mais Educação foi responsável pelo acompanhamento dos monitores do programa. A avaliação foi contínua e evolutiva para os monitores. Ação desenvolvida pela SEMED voltada para o

---

<sup>13</sup>Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Monção/MA com o objetivo de capacitar os professores para alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. (MONÇÃO, 2014).

programa, e compartilhar métodos e conteúdo, de forma a colaborar para o desenvolvimento pleno e integral dos educandos, com objetivo de aumentar o tempo e o espaço educativo realizando atividades diferenciadas em diversas áreas. Para atingir os objetivos, as estratégias foram oficinas e socialização das atividades a cada final de semestre. A SEMED foi responsável pela formação dos monitores do Mais Educação. Os monitores registraram atividades, observados pelo coordenador do Programa.

Enquanto o Plano de Ações do ano de 2014 compreendeu variadas Ações, voltadas para as Formações de Professores do Ensino Fundamental I, no sentido de colaborar com a prática docente, o Plano de Ação 2015 contemplou apenas a formação para os monitores do Programa Mais Educação, com oficinas objetivando a valorização dos jogos pedagógicos. Algumas dessas Ações são analisadas no próximo subitem deste capítulo, onde serão detalhadas.

No Quadro 1, estão presentes os programas do governo federal contemplados no Plano Municipal de Educação de Monção/MA – PME/Monção/2015, mas não são todos detalhados no Plano de Ação de 2014, nem no de 2015. Na sequência de análise, os Quadros 2 a 6 trazem informações de algumas atividades de formação a partir de documentos coletados na SEMED/Monção e em algumas escolas.

Todavia, há um distanciamento entre os planos federais e o que os Planos de Ação da Educação de Monção apresentam, com o que foi posto no PME do Município. Esse distanciamento repercute numa dicotomia de como verdadeiramente aconteceram as formações docentes, e qual sua viabilidade para a prática docente no sistema público de ensino do município. Seria apenas um amontoado de intenções para compor o quadro de exigências da esfera pública? Destarte, os documentos são preliminares do que foi efetivado - mas a organização e o registro de como aconteceram nos apresentam a dimensão e o rumo que foi tomado para alcançar o objetivo proposto em cada formação. Observe-se o que foi exposto nas Ações, e os programas implantados no Município, e que estão presentes no PME/Monção/2015:

<b>QUADRO 1: Programas implantados no município de Monção/MA para atender as necessidades educacionais de acordo com as políticas do MEC.</b>	
<b>PROGRAMAS</b>	<b>ESCOLAS ATENDIDAS NO MUNICÍPIO</b>
PDDE BÁSICO	36
MAIS EDUCAÇÃO	28
ATLETA NA ESCOLA	17
ESCOLA CAMPO	14
ACESSIBILIDADE	02
MAIS CULTURA	08
<i>Total de escolas atendidas</i>	105

FONTE: PME/Monção, 2015.

De acordo com o que está exposto do *site* do MEC, os recursos do PDDE são destinados a: solucionar problemas diários de manutenção do prédio escolar e de suas instalações (hidráulica, elétrica, sanitária, etc.); suprir a necessidade de material didático e pedagógico; e possibilitar a realização de pequenos investimentos. (BRASIL, 2017).

Com a aplicação desses recursos diretamente nas escolas, a intenção do MEC seria a melhoria das condições de funcionamento da unidade de ensino, inserindo a comunidade escolar na participação da gestão escolar nas suas faces administrativa, financeira e pedagógica.

Destaca-se aqui o Programa Mais Educação, como selecionado pelo Município de Monção/MA, em 2012, e que atendeu 28 escolas. Foi instituído em 2007 pela Portaria Interministerial n.º 17, que integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, já apresentado no Capítulo II. O Programa Mais Educação é coordenado pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), em parceria com as Secretarias Estaduais e/ou Municipais de Educação. Foi criado para ampliar a jornada e organização do currículo escolar, tendo como foco a Educação Integral. De acordo com MEC, o Programa Mais Educação foi criado para desenvolvimento de atividades de educação integral que expandem o tempo diário das escolas ao mínimo de sete horas para as redes estaduais e municipais de ensino, e que também ampliam as oportunidades educativas dos estudantes.

Para o MEC, as atividades são postas no contra-turno dos educandos, organizadas nos seguintes macro campos: Acompanhamento Pedagógico; Meio Ambiente; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde;

Educomunicação; Investigação no Campo das Ciências da Natureza; Educação Econômica, e dentro de cada macro campo foram definidas as atividades:

As atividades tiveram início em 2008, com a participação de 1.380 escolas, em 55 municípios nos 26 estados e no Distrito Federal, atendendo 386 mil estudantes. Em 2009, houve a ampliação para 5 mil escolas, 126 municípios, de todos os estados e no Distrito Federal com o atendimento a 1,5 milhão de estudantes, inscritos pelas escolas e suas respectivas redes de ensino. Em 2010, o Programa foi implementado em 389 municípios, atendendo cerca de 10 mil escolas e beneficiando 2,3 milhões de alunos a partir dos seguintes critérios: escolas contempladas com PDDE/Integral no ano de 2008 e 2009; escolas com baixo IDEB e/ou localizadas em zonas de vulnerabilidade social; escolas situadas nas capitais e nas cidades das nove regiões metropolitanas, bem como naquelas com mais de 90 mil habitantes. Em 2011, aderiram ao Programa Mais Educação 14.995 escolas com 3.067.644 estudantes a partir dos seguintes critérios: escolas estaduais ou municipais de baixo IDEB que foram contempladas com o PDE/Escola 2009; escolas localizadas em territórios de vulnerabilidade social e escolas situadas em cidades com população igual ou superior a 18.844 habitantes. (BRASIL, 2007 – Portal do MEC)

No que foi exposto pelo MEC, este foi mais um programa visando atender - em caráter prioritário - os municípios com Baixo IDEB, promovendo a redução de desigualdades regionais na educação. Ademais, para atender as necessidades e para a efetividade e manutenção do Programa Mais Educação, a operacionalização foi realizada por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), ambos financiados pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Esse recurso destinava-se ao pagamento da bolsa dos monitores<sup>14</sup> que desenvolviam atividades com os alunos, além da aquisição de materiais e contratação de alguns serviços.

Outro programa estabelecido foi o Programa Escola Campo que atendeu 14 escolas no Município, como expressa o PME/2015. Este programa também se originou e foi financiado pelo PDDE que - além da manutenção com os recursos às escolas municipais, estaduais, e federais localizadas em zona rural, e que atendeu alunos da educação básica – teve seus recursos destinados a adequar a estruturas físicas destas escolas à realização das atividades educativas. Para que as escolas pudessem receber os recursos, os gestores escolares deviam requerê-los junto ao MEC, apresentando as reais necessidades da instituição escolar, e estar com o Censo atualizado.

---

<sup>14</sup> A Educação Integral abre espaço para o trabalho dos profissionais da educação, dos educadores populares, estudantes e agentes culturais (monitores, estudantes universitários com formação específica nos macro campos), observando-se a Lei nº 9.608/1998, que dispõe sobre o serviço voluntário. (BRASIL, 2007, p. 15).

O Programa Acessibilidade está entre programas a que Município de Monção aderiu, e que estão presentes no PME/2015, documento oficial da Educação do Município, e atendeu duas escolas.

[...] As escolas municipais recebem alunos especiais em salas regulares, que ainda não estão preparadas para o processo de inclusão social. O município não dispõe de profissionais capacitados, nem tão pouco, de equipamentos e/ou materiais acessíveis ao desenvolvimento integral dessas pessoas, apenas 7 escolas na sede possuem salas de recursos multifuncionais. (MONÇÃO, 2015, p. 35).

Para dar apoio aos Estados e municípios, o MEC firmou parceria com os Sistemas de Ensino, e lançou o Programa Acessibilidade, com a intenção de assegurar o direito à educação e promover no contexto escolar a autonomia e independência das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, implementando políticas educacionais para a Educação Especial. O financiamento veio do FNDE/PDDE, de acordo com a Resolução/CD/FNDE nº 10, de 18 de abril de 2013, que estabeleceu os critérios de repasse e execução do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em cumprimento ao disposto na Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, a fim de implementar o Programa Escola Acessível. (BRASIL, 2013).

O Programa Mais cultura, como expressa no PME/2015 do município de Monção, atendeu oito escolas. Lançado em outubro de 2007, o Programa é uma Ação do Governo Federal e representa o reconhecimento da cultura como necessidade básica, direito de todos os brasileiros. Como expressa no *site* do MEC:

A criação do Programa, o Governo Federal incorpora a cultura como vetor importante para o desenvolvimento do país, incluindo-a na agenda social – com status de política estratégica de Estado para atuar na redução da pobreza e a desigualdade social. (BRASIL, 2007).

O Programa também é mantido via FNDE/PDDE.

No próximo item serão discutidos os programas de formação continuada implantados no município de Monção/MA, visto que, a maioria dos programas mencionados não correspondem aos documentos encontrados na SEMED, embora estejam no PME do município. No entanto, servem de base para a compreensão do que o município recebeu de recursos para buscar a melhoria da educação por outros caminhos.

### 3.1 As ações de educação continuada selecionadas para análise

A efetividade da pesquisa se deu a partir coleta do material para ser analisado. Para sua realização e por ter caráter qualitativo, e cunho documental, busquei informações que contemplassem esclarecimentos/compreensão das atividades/ações das formações continuadas para os professores do município de Monção/MA.

Estabeleci como critérios de escolha:

- a) Que as formações continuadas fossem desenvolvidos no Município em parceria com o Governo Federal ou que fossem desenvolvidas com recursos próprios do município;
- b) Os cursos deveriam compreender um marco temporal, de 2005 a 2015;
- c) O público-alvo: Professores dos anos iniciais da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino.

Para compor as análises, a partir dos Quadros 2 ao 7, exceto o Quadro 3, foram utilizadas informações dos documentos analisados. Cada quadro apresentado a seguir foi estruturado de acordo com especificações abaixo, para a melhor compreensão:

- 1- CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA – esta grade visa discriminar o curso realizado no município, e também a ação planejada/realizada pelo município para a educação;
- 2- MATERIAL OBSERVADO – especificar o tipo de material encontrado;
- 3- ANO E LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA – registro de tempo e local da realização das ações e/ou planejamento das ações pela Secretaria Municipal de Educação – SEMED.
- 4- OBSERVAÇÕES – nesta grade apresento uma prévia de minhas observações sobre formações, constantes nos materiais coletados.

O material coletado é composto de documentos referentes aos cursos de formação continuada desenvolvidos no Município de Monção/MA, entre os anos de 2005 a 2015. Com suas informações, estes documentos subsidiarão a análise dos Índices de Desenvolvimento da Educação do Município, fornecendo-nos sua base e também nuances.

Dentre os documentos coletados estão:

- 1- Pró – letramento;
- 2- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- 3- Mais Educação;
- 4- Se Liga e Acelera Brasil.

Embora nos documentos haja indícios da implantação e até do desenvolvimento de outros programas de formação continuada no município, aqui não estão presentes pela falta de documentos e registros, o que impede sua caracterização e possível análise.

Na busca por documentos - contratos, ofícios ou outros documentos de adesão, ou outros tipos de registros - que pudessem contribuir para a pesquisa, boa parte foi inviabilizada, pelo fato de a Gestão Municipal não ter se preocupado em arquivá-los. A coleta de material ocorreu no primeiro semestre de 2017. Nesse momento o país estava em processo de transição de governos municipais: alguns prefeitos se reelegeram, outros não. No município de Monção houve um novo prefeito eleito e o gestor anterior não realizou o processo de transição de governo organizando os documentos para a nova gestão. Tal situação impediu a coleta de mais informações sobre os programas de formações continuadas para os docentes da rede.

O campo de informações poderia ter sido mais abrangente. No entanto, pela opção de a pesquisa ser qualitativa e apenas documental, não foram realizadas entrevistas com os sujeitos atuantes como: Secretária Municipal de Educação, Coordenadores, Supervisores, Diretores, e Professores, deixando esse quesito para uma continuidade, ou novas pesquisas que possam utilizar-se dessa metodologia.

### **3.2 Caracterizando e analisando as ações**

Neste item serão detalhados os Programas de Formação Continuada para os professores do município de Monção do Estado do Maranhão, lembrando que o foco principal é o de estabelecer a possível relação desses programas desde a sua implantação pelo Governo Federal, com o Índice de Desenvolvimento da Educação, visto que o MEC manifesta, através dos documentos, proposta para a diminuição das diferenças regionais de dados. O Estado do Maranhão, por sua vez, já apresentou dados insatisfatórios, aparecendo como Estado brasileiro como um dos piores IDHM – em penúltimo lugar. O Município de Monção, por sua vez, apresenta fortes indícios da falta de políticas educacionais, como já mencionado em outros

momentos desta pesquisa. Contudo, as análises darão suporte para relacionar a teoria com a prática nessa realidade.

Os dados encontrados indicam pistas para que se possa refletir acerca da realidade exposta. Para Bogdan e Biklen (1994) “os dados são simultaneamente as provas e as pistas”, e desse modo é possível pensar sobre as análises, a partir dos dados criados por outros.

### **3.2.1 Pró – letramento**

Dentre os documentos analisados, e que apresentam formações para os professores da rede municipal, pautados em processos delineados pelos programas e preceitos regulamentados pelo MEC, observou-se uma centralidade de práticas. Tais práticas desenvolvidas nas formações são aplicadas de maneira metódica como apresentada nos programas de formação advindos do MEC. Nesse sentido, vale ressaltar a perspectiva de “Formação Continuada” para os professores, e em que esta formação tende a influenciar, ou até mesmo contribuir. A expectativa de formação continuada seria a de que o “indivíduo” ou “sujeito” fosse permanentemente ativo no processo, e que dentro desse processo pudesse estar envolvido com o meio em que se encontra, interagindo e compartilhando com seus pares espaços/tempos, ideias e aprendizados.

A relação entre formação docente e desenvolvimento profissional cria uma interdependência, cuja principal finalidade é elevar esta interdependência entre a evolução dos princípios e modelos de formação permanente proposta por Imbernón (1994). Nesse caso, a formação é voltada para os professores, mantendo uma relação direta com a escola e com os profissionais que a compõem. Marin (1998) destaca o desenvolvimento profissional dos professores, e se baseia no pressuposto da educabilidade do ser humano, concebendo-a como um processo contínuo.

Os programas de formação continuada que são postos nas redes públicas de ensino, com quesitos e metas a cumprir, são como receitas prontas para o desenvolvimento profissional.

O Pró-letramento foi um programa de formação continuada - dos mais antigos que pude constatar nos documentos encontrados. Este programa, conhecido também como Mobilização pela Qualidade da Educação – de acordo com o MEC, “é um programa de

formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental” (MEC, 2017).

Para a realização do Programa, o MEC fez parceria com Universidades, para tomarem parte no compromisso de formações continuadas de professores, e com a participação dos Estados e municípios que aderiram ao compromisso. As formações deste programa são destinadas aos professores que estão em exercício nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

De acordo com o registro dos diários, o Pró-Letramento funcionava na modalidade semipresencial. Para isso, havia o acompanhamento dos tutores - porém de curta duração. Como consta no *site* MEC “os cursos de formação continuada oferecidos pelo programa têm duração de 120 horas com encontros presenciais e semipresenciais, com atividades individuais com duração de 8 meses”. Uma contradição, pois o próprio MEC aponta tais atividades como Formação Continuada.

Dentro de uma perspectiva de “Desenvolvimento do ser humano”, como aponta Marin (1998), trata-se de um curso sem sequência, de pouca duração. Analisando-se a documentação de acordo com as Diretrizes do Programa verifica-se disparidade em apresentar objetivos tais como:

- 1- Oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- 2- Propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- 3- Desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- 4- Contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- 5- Desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, MEC, 2017).

Estes objetivos estão estampados atualmente no *site* do MEC, que é o Coordenador Nacional do Programa, por meio da Secretaria de Educação Básica – SEB, além de elaborar as diretrizes e critérios para que os municípios e Estados as cumpram. Como afirma Marin (1995), são “formações advindas como pacotes prontos” - o que implica crítica, ao assim denominar esse tipo de formação, e destaca sua superficialidade. A adoção desse termo e sua concepção no meio educacional levou à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados.

Nesse processo de formação continuada, assim entendida pelo município, encontrei dois ‘diários de bordo’ pertencentes a dois coordenadores. Nesse material havia o registro de como ocorreu essa formação continuada no município de Monção em 2006. A seguir está o Quadro 2, com as observações feitas a partir desses diários:

**QUADRO 2: Pró letramento: Programa de Formação Continuada dos Professores das séries iniciais do Ensino Fundamental**

CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	MATERIAL OBSERVADO	ANO E LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA
<p><b>Pró letramento: Programa de formação continuada dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental</b></p>	<p>Caderno de acompanhamento da formação do cursista - Curso de formação de professores em alfabetização e linguagem.</p>	<p>Monção/Maranhão - 2006 (Pólo II – Viana, MA).</p>
<b>OBSERVAÇÕES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As turmas estavam divididas em A e B;</li> <li>• Análise de dois cadernos de acompanhamento da formação, (as anotações foram realizadas por um tutor das turmas A e B);</li> <li>• Cada turma tinha 30 professores participantes, num total de 60 cursistas, todos atuantes na rede de ensino naquele momento (não consta ter havido evasão ou desistência);</li> <li>• Todos eram professores de 1ª a 4ª série (apenas uma professora atuava na educação de jovens e adultos - EJA, mas também no correspondente a 1ª a 4ª série;</li> <li>• Na turma A, dos 30 cursistas apenas dois tinham graduação; na turma B havia dois com graduação e dois professores ainda estavam cursando graduação (não especificados os cursos) ;</li> <li>• O tempo de docência variava de dois a 23 anos para os professores de ambas as turmas;</li> <li>• O número de alunos por sala para cada professor era de 14 a 38 alunos;</li> <li>• Na formação também havia uma professora que ensinava adultos de 1ª a 4ª série, e os alunos tinham entre 15 e 19 anos, num total de 20 alunos.</li> </ul>		
<b>CONTEXTO DA FORMAÇÃO:</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• As anotações eram realizadas pelo cursista em seu caderno de acompanhamento da formação, que estava dividido em fichas:             <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Perfil da turma: formação acadêmica; tempo de docência; série de atuação; faixa etária dos alunos; e número de alunos por sala;</li> <li>2- Controle de frequência do cursista: registro dos períodos de trabalho das atividades presenciais (maio a novembro de 2006);</li> <li>3- Registro dos encontros presenciais, discriminando as atividades com datas;</li> <li>4- Registro das atividades EAD realizadas e com data;</li> <li>5- Avaliação do cursista subdividida em fascículos:                 <ol style="list-style-type: none"> <li>1- Capacidade linguística da alfabetização e a avaliação;</li> <li>2- Organização do tempo pedagógico e planejamento do ensino;</li> <li>3- Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de aula de leitura;</li> <li>4- Práticas linguísticas pedagógicas com o tema “leitura de vida”;</li> <li>5- Jogos e brincadeiras no ensino da língua portuguesa;</li> <li>6- Modo de falar/modo de escrever;</li> <li>7- O livro didático em sala de aula;</li> </ol> </li> <li>6- Avaliação geral do cursista: em que se pode observar que ocorreu um somatório de todas as médias alcançadas em cada fascículo, com o que o professor cursista obtém uma média final;</li> <li>7- Avaliação do percurso do cursista: avaliação qualitativa, atendendo a critérios a partir de sua evolução.</li> </ol> </li> </ul>		

Fonte: SEMED/Monção-MA, 2016-2017      Elaboração da própria autora mantendo a redação original

Analisando estes dados, observei que nesse período o município apresentava maioria de professores sem formação superior - mesmo depois de dez anos da promulgação da LDBEN Lei 9.394 de 1996, o que é preocupante! Na turma A, dos 30 professores cursistas apenas dois tinham graduação; Na turma B dois com graduação e dois professores ainda estavam cursando a graduação (não especificados os cursos de graduação). Ou, seja, para duas turmas com uma média de 30 professores em cada uma, é muito alto o percentual de professores sem formação superior, quase a totalidade.

Observando as turmas de formação, e ainda o fato de ser um curso de curta duração, e como o município não lhe deu continuidade, pelo que se pôde observar nos documentos encontrados, significa que a formação continuada não acontece.

Como já mencionado, esse curso foi implementado por Estados e municípios para cumprir as diretrizes estabelecidas pelo Coordenador Geral, o MEC, que enviava prontos os materiais para as formações - tanto os materiais de estudo, quanto os de avaliação. O material de estudo era impresso e em vídeo, e os professores cursistas tinham atividades presenciais e a distância – EAD, situações em que eram acompanhados por professores orientadores, chamados de tutores. Nas duas modalidades havia controle, e os professores cursistas, além de realizar suas tarefas, tinham que datá-las:

- a) Registro dos encontros presenciais, discriminando as atividades com datas;
- b) Registro das atividades EAD com atividade realizada com data;

No que se refere à avaliação, era quesito de responsabilidade do Tutor como expresso no quadro 2, acima. O professor cursista tinha nota, sim! Era nota atribuída ao término da formação continuada. Nesse curto período, o cursista tinha que responder as questões propostas pelos fascículos, como mencionado no quadro 2, recebia uma nota para cada atividade, com o que se fazia uma média para se constituir em nota final, além da avaliação do percurso do professor cursista no processo da formação do programa, deixando de fora sua trajetória docente.

Isso parece coincidir com a afirmação:

O sistema Educacional sempre situou a formação do profissional da educação, ou seja, a profissionalização docente, num contexto de um discurso ambivalente, paradoxal ou simplesmente contraditório; de um lado, a retórica histórica da importância dessa formação; de outro, a realidade da miséria social e acadêmica que lhe concedeu. (IMBERNÓN, 2011, p. 59).

A formação docente, neste caso, é entendida como política de arremedo, e que serve para ocupar o professores numa perspectiva conteudista, com técnicas sequenciais, sem buscar a efetividade da realidade social dos alunos, das famílias e da própria localidade em que a escola está inserida. Marin (1995) faz uma crítica quanto à característica de superficialidade. A adoção do termo treinamento ou capacitação bem cabem a essa modalidade; essa concepção no meio educacional levou à proposição e a implementação de cursos rápidos e descontextualizados.

O Pró-letramento, destinado a professores dos anos iniciais, com foco em Português e Matemática, serviria para atender as exigências do INEP/IDEB<sup>15</sup> lançado no ano seguinte (2007), uma vez que a política de ajuste emergencial para a educação brasileira já vinha sendo implantada desde os anos de 1990.

Assim, a educação passou a ser regulada através de dados estatísticos, e essas formações desconexas certamente não se traduzirão em qualidade de ensino, nem em aprendizado para os alunos, nem tampouco em desenvolvimento profissional para o docente. Para Marin (1995), em se tratando de conhecimento em continuidade, valorização do conhecimento dos profissionais da educação é tudo aquilo que eles podem construir a partir de interações no processo de formação continuada. Para ela, trata-se de considerar o eixo da formação inicial ou básica agregando o de formação continuada, com valorização do conhecimento, e com estabelecimento de novas dinâmicas interacionistas, quando as instituições, juntamente com seus profissionais, puderem buscar soluções para suas dificuldades.

Com cursos desse tipo, o MEC insiste em realizar formações com critérios definidos sem contextualização, criando diretrizes para atingir um fim pré-determinado, qual seja, elevar os índices da educação nacional, sem no entanto considerar o aprendizado dos alunos e o

---

<sup>15</sup>O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no **Censo Escolar**, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)** – para as unidades da federação e para o país, e a **Prova Brasil** – para os municípios. <http://portal.inep.gov.br/ideb> Acesso em 11 nov. 2017.

desenvolvimento profissional dos professores – o que não constitui efetiva preocupação nem interesse.

### 3.2.2 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC também é um programa de formação docente, cujo compromisso firmado entre o governo Federal, e os do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, foi instituído através da Portaria nº 867 de 04/07/2012 do Ministério da Educação, com ações norteadoras para os entes federados. Trata-se do compromisso que está posto no PNE de 2014, para assegurar a plena alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (ao final do 3º ano do ensino fundamental), e com isso há necessidade de formar professores para a execução do programa.

Com as parcerias, os agentes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, de acordo com a Resolução Nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 seriam: Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação – SEB/MEC, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, Instituições de Ensino Superior – IES, Secretarias de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios.

Desde sua implantação, o objetivo central do Pacto foi atender a meta 5 do PNE – Plano Nacional da Educação, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. “Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do terceiro ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2014, p. 58). Para alcançar este objetivo, uma das estratégias estabelecidas foi:

promover e estimular a formação inicial e continuada de professores(as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação *stricto sensu* e ações de formação continuada de professores(as) para a alfabetização. (BRASIL, 2014, p. 59).

Os compromissos firmados entre os entes federados e o MEC começaram a ser lançados e encaminhados aos Estados e municípios, e os programas foram postos em prática. Os parceiros, por sua vez, os executavam, ou ainda executam - pois a vigência do compromisso Todos Pela Educação é determinada pelo alcance das Metas projetadas em rendimentos

escolares dos educandos por meio do IDEB, cujo fim deverá coincidir com o término do PNE em 2022.

Para alcançar os objetivos dos compromissos firmados, o MEC lançou em 2012 PNAIC, cuja distribuição por região aparece no quadro 3, assim como as IES que fizeram parte do Pacto desde 2012.

**QUADRO 3: Distribuição das Universidades participantes por região – PNAIC - 2013**

Região	Universidades	Total
Norte	Acre: UFAC Amapá: UNIFAP Amazonas: UFAM Pará: UFOPA, UFPA Rondônia: UNIR Roraima: UFRR	6
Nordeste	Alagoas: UFPE Bahia: UFRB, UFBA, UNEB Ceará: UFC Maranhão: UFMA Paraíba: UFPE Pernambuco: UFPE Piauí: UFPI Rio Grande do Norte: UFRN Sergipe: UFS	11
Centro-Oeste	Distrito Federal: UNB Goiás: UFG Mato Grosso: UFMT Mato Grosso do Sul: UFMS	4
Sudeste	Espírito Santo: UFES Minas Gerais: UFOP, UFJF, UFMG, UFU, UFVJM, UEMG, UNIMONTES Rio de Janeiro: UFRJ São Paulo: UNESP, UFSCAR, UNICAMP	12
Sul	Paraná: UFPR, UEM, UEPG Rio Grande do Sul: UFPel, UFSM Santa Catarina: UFSC	6
<b>Total Geral:</b>		<b>39</b>

Fonte: *Manzano, 2014.*

De acordo com o Quadro 3, os Estados foram assistidos por Instituições de Ensino Superior para a realização das Formações Contínuas do PNAIC. As IES deveriam ser credenciadas no *site* do PNAIC para poderem realizar as atividades de formação estabelecidas pelo MEC, de acordo com o PACTO:

Essa formação será conduzida por orientadores de estudos, professores pertencentes ao quadro das redes de ensino, devidamente selecionados com base nos critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação, que participam de um curso de formação de 200 horas, ministrado por formadores selecionados e preparados pelas Instituições de Ensino Superior/IES que integram o programa. Em suma, as IES selecionam e preparam seu grupo de formadores que, por sua vez, terão a responsabilidade de formar os orientadores de estudo, que conduzirão as atividades de formação junto aos professores alfabetizadores. (BRASIL, PNAIC, 2014).

Em 2014 o MEC lançou o Documento Orientador 2014, em que apresenta três eixos de atuação do Pacto: materiais didáticos e pedagógicos, avaliações e controle social e mobilização. Dentre os eixos norteadores, a Formação Continuada Docente ganhou destaque, para os professores serem preparados para depois se tornarem multiplicadores, ou seja, professores formadores de alfabetizadores.

O documento expressa orientações sobre a execução das ações de formação continuada de professores, amparadas pela Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída pelo Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e que atualmente se respalda no Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016. Seu Art. 1º estabelece:

Fica instituída a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica, com a finalidade de fixar seus princípios e objetivos, e de organizar seus programas e ações, em regime de colaboração entre os sistemas de ensino e em consonância com o Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei no 13.005, de 24 de junho de 2014, e com os planos decenais dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, Decreto nº 8.752/2016).

Desse modo, a formação continuada é entendida como política nacional, sendo um componente essencial da profissionalização do professor. Em face da trajetória profissional docente verifica-se, na literatura e em pesquisas realizadas, que seu desenvolvimento não é um processo estático nem uniforme (Marcelo, 1997). Dessa maneira, a formação continuada de professores deveria se pautar no desenvolvimento e no transcorrer da vida profissional do professor, com a concepção de desenvolvimento contínuo, e não definida a formação como um produto acabado, mas sim o professor como sujeito em evolução (Marcelo, 1999).

Na perspectiva aligeirada e superficial do discurso do MEC, esse programa atenderia as necessidades de alfabetização dos alunos em sala de aula e o professor daria continuidade a seu processo formativo, tanto que as condições para participar seriam a de que fossem professores em exercício, com turmas das séries iniciais.

O MEC recomenda expressamente que o Professor Alfabetizador que tenha concluído a formação em Linguagem em 2013 permaneça atuando em turmas do Ciclo de Alfabetização em 2014 (turmas do 1º, 2º, 3º ano e multisseriadas/multieta) e, se possível, continue participando do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, na condição de bolsista ou não bolsista, visando assegurar a continuidade dos trabalhos durante os três primeiros anos do ensino fundamental. (BRASIL, Documento Orientador Pacto, 2014).

No caso dos Professores Alfabetizadores, a política pública visa estimular a consolidação do processo de aperfeiçoamento na prática pedagógica e a permanência desses profissionais no ciclo de alfabetização (sempre que possível, acompanhando os alunos do primeiro ao terceiro ano). De acordo com o Pacto, os professores alfabetizadores teriam atribuições de responsabilidade:

VII - do professor alfabetizador:

- a) dedicar-se ao objetivo de alfabetizar todas as crianças de sua(s) turma(s) no ciclo de alfabetização; [...]
- d) realizar em sala de aula as atividades planejadas nos encontros da Formação, registrando as dificuldades para debate nos encontros posteriores;
- e) colaborar com as discussões pedagógicas relacionadas aos materiais e à formação;
- f) planejar situações didáticas utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo Ministério da Educação;
- g) aplicar as avaliações diagnósticas registrando os resultados no SisPacto ou utilizando outra forma pactuada previamente com seu respectivo orientador de estudo;
- h) acompanhar o progresso da aprendizagem das suas turmas de alfabetização, registrando-o no SisPacto ou outras formas de registro pactuadas com o respectivo orientador de estudo; [...] (BRASIL, Resolução CD, Nº 4/2013).

O modo como se efetuavam as atividades de formação estavam pautadas no Documento Orientador – 2014, desenvolvido pelo MEC e encaminhado para Estados e Municípios. De acordo com o documento, as estratégias utilizadas para as formações contemplavam atividades de estudo, planejamento e socialização da prática - estava tudo detalhado, especificado, organizado e estabelecido pelo MEC:

Em 2013 participaram do eixo de Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: 53 coordenadores estaduais, 5424 coordenadores municipais, 78 coordenadores no âmbito das IES, 170 supervisores (IES), 645 formadores (IES), 15.950 orientadores de estudos e 317.462 professores alfabetizadores das redes estaduais e municipais de ensino (BRASIL, DOCUMENTO ORIENTADOR – PNAIC, 2014).

No Maranhão, como apresenta o Quadro 3, a IES responsável para dar subsídios e executar as formações foi a Universidade Federal do Maranhão – UFMA, atendendo 160 municípios, dentre eles o município de Monção.

Entretanto, o Município de Monção, como já afirmado, assinou o “Pacto Todos Pela Educação”, lançado em 2007 através do PDE, e cujo objetivo era superar as desigualdades regionais de analfabetismo. A partir do PDE, o MEC lançou vários programas voltados para a formação docente, mas sem se preocupar com as realidades locais das escolas, dos alunos e dos

docentes. Isso fez com que, na maioria dos programas, surgisse o “fracasso” de uma parte, gerando desinteresse dos gestores em dar continuidade aos Programas com o MEC, e de outro, o desinteresse dos próprios docentes, pelo fato de não contemplar sua prática, dentro do seu contexto pedagógico.

O PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, foi iniciado no município de Monção em 2013, embora tenha firmado o Pacto desde 2012 com o Governo Federal. Foram três anos seguidos em que o município desenvolveu as atividades do PNAIC com os professores da rede de ensino, porém o Pacto não foi renovado para lhe dar continuidade, sendo interrompido em 2015<sup>16</sup>.

No Município de Monção, o PNAIC foi aceito para atender as necessidades dos professores sem nível superior (dado fortemente enfatizado pelo PME/Monção, 2015). Havia também um agravante: o município apresentava baixo rendimento no IDEB, como mostra a Figura 1, já analisada.

As ações de formação apresentadas pelo PNAIC eram realizadas pela Universidade Federal do Maranhão. Todas as ações do Pacto precisavam de permissão para sua realização e apenas por IES cadastradas no *site* do Pacto para desenvolver as atividades nos Municípios e Estados, como já mencionado anteriormente. O Quadro 4 apresenta algumas observações dos documentos coletados:

<b>QUADRO 4: PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b>		
<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>MATERIAL OBSERVADO</b>	<b>ANO E LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
<b>PNAIC- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento orientador das ações de formação 2014 enviado pelo Ministério da Educação;</li> <li>• Comunicado n. 01/2014 da Universidade Federal do Maranhão -UFMA;</li> </ul>	Ano de 2013; 2014 e 2015 Formações em: São Luís campus UFMA e em Monção.
<b>OBSERVAÇÕES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>A instituição cadastrada no site do Pacto para desenvolver as atividades no município de Monção foi a Universidade Federal do Maranhão – UFMA;</b></li> <li>• <b>De acordo com o Documento Orientador das Ações de Formação 2014, enviado pelo MEC seria continuidade do Pacto realizado em 2012, e com início das formações em 2013. Junto</b></li> </ul>		

<sup>16</sup> De acordo com o atual documento, o Município renovou o Pacto no início de 2017, e já iniciará as atividades com as turmas de professores nos primeiros meses de 2018.

com o MEC a UFMA reafirma seu compromisso de continuidade através do Pacto, enviando o comunicado n. 01/2014 ao município de Monção/MA, prosseguindo com as formações em 2015;

- O PNAIC em Monção/MA: a adesão aconteceu em 2012, tendo início em 2013;
  - 1- Foram realizadas as formações do PNAIC no município por três anos consecutivos:
    - a- 2013
    - b- 2014
    - c- 2015
  - 2- A manutenção e apoio logístico eram parcerias do município com o governo Federal;
  - 3- Em 2014-2015 formaram-se oito turmas de 22 professores cada, sendo todos bolsistas, inclusive os orientadores e o coordenador geral do PNAIC no município.

*Fonte: SEMED/MONÇÃO-MA, 2016-2017*

*Elaboração da própria autora*

Com a adesão do município ao Programa em 2012, e iniciando em 2013, foram formadas turmas com professores cadastrados no Censo do ano anterior. Ao todo, em 2013 estavam cadastrados 171 professores. Todos pertenciam à rede municipal de ensino, e com atuação em sala de aula dos anos iniciais, pois esta era uma condição do Pacto para integrar os Professores Alfabetizadores no processo de formação. Outra exigência do Programa era a de que os professores alfabetizadores dessem continuidade no ano seguinte com as turmas, para acompanhamento dos alunos.

As atividades de formação eram pautadas nos cadernos de formação. O MEC/SEB, por meio da Diretoria de apoio à Gestão Educacional, CEEL/UFPE, o MEC/SEB elaborou 34 cadernos de formação, dirigidos aos orientadores de estudos e aos professores participantes das formações continuadas do PNAIC 2013. De acordo com a pesquisa de Manzano

Desses 34, um caderno era sobre Educação Especial, um sobre formação do professor alfabetizador contendo a apresentação do Programa, oito eram direcionados aos professores do 1º ano do ensino fundamental, oito para os professores do 2º ano e mais oito para os professores do 3º ano e mais oito cadernos eram destinados aos professores educadores de regiões rurais ou campo com classes multisseriadas. (MANZANO, 2013, p. 68).

De acordo com a autora, todos esses materiais deveriam ser utilizados nos encontros presenciais do curso de formação do PNAIC, e foram elaborados a partir de experiências do curso de formação CEEL/UFPE.

Contudo, verifica-se nos documentos apresentados e nas pesquisas realizadas, que esse programa foi imposto pelo MEC, e os professores não participaram do processo de debates,

negociação, aprovação de conteúdos importantes relacionados à prática pedagógica em sala de aula e às reais necessidades de seus alunos. Esse curso foi reduzido às tarefas de estudos e aplicação de propostas.

Nesse caso, cabe analisar o tipo de formação que constitui, ainda hoje, esse tipo de proposta com a adoção de sistemas prontos, conforme aponta Imbernón (1994), uma perspectiva técnico-racional e não de desenvolvimento profissional, como também aponta Marcelo (1999), ou de treinamento, como aponta Marin (1995).

### **3.2.3 Mais Educação**

O Programa Mais Educação foi instituído por meio da Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007 e regulamentado pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. De acordo com a Portaria “[...] o Programa Mais Educação, visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. (BRASIL, 2007).

Desde sua implantação, o programa Mais Educação foi desenvolvido em parceria com Estados e municípios, e financiado diretamente pelo FNDE/PDDE visando a Educação Integral dos educandos. Os repasses eram feitos para as escolas que possuíam Unidade Executora do Caixa Escolar, e poderiam ser destinados a duas modalidades: custeio, destinado ao ressarcimento das despesas com alimentação e transporte dos estagiários, e materiais pedagógicos, e a outra era para compra de kits e bens permanentes que o programa requeria.

De acordo com o Art. 2º da Portaria, o Programa tinha a seguinte finalidade:

- I - apoiar a ampliação do tempo e do espaço educativo e a extensão do ambiente escolar nas redes públicas de educação básica de Estados, Distrito Federal e municípios, mediante a realização de atividades no contraturno escolar, articulando ações desenvolvidas pelos Ministérios integrantes do Programa;
- II - contribuir para a redução da evasão, da reprovação, da distorção idade/série, mediante a implementação de ações pedagógicas para melhoria de condições para o rendimento e o aproveitamento escolar;
- III - oferecer atendimento educacional especializado às crianças, adolescentes e jovens com necessidades educacionais especiais, integrado à proposta curricular das escolas de ensino regular o convívio com a diversidade de expressões e linguagens corporais, inclusive mediante ações de acessibilidade voltadas àqueles com deficiência ou com mobilidade reduzida;

IV - prevenir e combater o trabalho infantil, a exploração sexual e outras formas de violência contra crianças, adolescentes e jovens, mediante sua maior integração comunitária, ampliando sua participação na vida escolar e social e a promoção do acesso aos serviços sócio assistenciais do Sistema Único de Assistência Social - SUAS;

V - promover a formação da sensibilidade, da percepção e da expressão de crianças, adolescentes e jovens nas linguagens artísticas, literárias e estéticas, aproximando o ambiente educacional da diversidade cultural brasileira, estimulando a sensorialidade, a leitura e a criatividade em torno das atividades escolares;

VI - estimular crianças, adolescentes e jovens a manter uma interação efetiva em torno de práticas esportivas educacionais e de lazer, direcionadas ao processo de desenvolvimento humano, da cidadania e da solidariedade;

VII - promover a aproximação entre a escola, as famílias e as comunidades, mediante atividades que visem a responsabilização e a interação com o processo educacional, integrando os equipamentos sociais e comunitários entre si e à vida escolar;

VIII - prestar assistência técnica e conceitual aos entes federados de modo a estimular novas tecnologias e capacidades para o desenvolvimento de projetos com vistas ao que trata o artigo 1º desta Portaria (BRASIL, Portaria Normativa Interministerial nº 17, 2007).

O programa tem a concepção de Educação Integral, possuindo, como essência, o desenvolvimento pleno do sujeito e a escola seria responsável pelos diferentes conhecimentos transmitidos. Dessa maneira, a proposta do Mais Educação visa a construção de aspectos multidimensionais de vida dos alunos, com uma visão geral de mundo. Por isso o programa foi elaborado por macro campos que pudessem atender a vários aspectos: socioculturais e ambientais, corporais, éticos e sociais.

Realizadas dentro e fora das escolas, as atividades escolares deveriam ser orientadas por “monitores”. O Quadro 5 apresenta como repercutiu o programa Mais Educação no Município de Monção:

**QUADRO 5: A Formação Continuada de Professores com o Programa Mais Educação**

<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>MATERIAL OBSERVADO</b>	<b>ANO E LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
<b>MAIS EDUCAÇÃO</b>	Documentos da SEMED e de algumas Escolas	De 2012 à 2016 com todas as escolas da zona urbana e algumas da zona rural do município de Monção/MA.
<b>OBSERVAÇÕES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O programa Mais Educação foi firmado em 2011;</li> <li>• O programa nas escolas foi estabelecido através do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do FNDE, com vistas a uma educação integral do aluno;</li> <li>• Atividades: desenvolvidas por professores bolsistas, chamados de monitores;</li> <li>• Em um turno o aluno tinha aula normal, e no contra turno eram desenvolvidas atividades do Mais Educação;</li> <li>• Cada monitor tinha sua turma de alunos, que variava de 15 a 20 alunos cada;</li> <li>• Diretores das escolas onde eram desenvolvidas atividades do Mais Educação: chamados de professores comunitários;</li> <li>• Atividades desenvolvidas: Português e Matemática - algumas escolas tinham capoeira e até hortas (de acordo com o espaço físico de cada escola). Essas atividades eram definidas pelos diretores e coordenadores;</li> <li>• As formações dos professores aconteciam por meio de empresas escolhidas pela Secretaria Municipal de Educação, com recursos do governo federal/FNDE/PDDE;</li> <li>• Professores participantes do Mais Educação: contratados, e não concursados, pois tinham que efetuar as atividades no contra turno.</li> </ul>		

Fonte: SEMED/MONÇÃO-MA, 2016-2017

Elaboração da própria autora

O Programa Mais Educação foi firmado em 2011 pelo município de Monção, mas só iniciou suas atividades em 2012 continuando até 2016, em todas as escolas da zona urbana e algumas da zona rural. Os professores que atuavam no programa eram chamados de monitores, sendo responsáveis por turmas de 15 a 20 alunos. Cada monitor trabalhava com um tipo de oficina.

Muitas vezes sem ter bases pedagógicas para exercer a função docente, esses monitores desenvolveram prática educativa com os alunos e não formação continuada de professores. A contradição está posta porque o programa requer enfoque multidimensional do conhecimento, e traz a concepção de abrangência para os “monitores”.

Por não serem professores efetivos do quadro permanente da Rede Pública de Ensino, as formações recebidas do programa Mais Educação eram de responsabilidade do Município, que as efetivava com os monitores.

[...] Segundo o Art. 8º cabe aos Estados, Distrito Federal e Municípios, que aderirem ao Programa Mais Educação, observar o seguinte: “IV - colaborar com a qualificação e a capacitação de docentes, técnicos, gestores e outros profissionais, em parceria com os Ministérios e Secretarias Federais integrantes do Programa. (BRASIL, Portaria Normativa Interministerial nº 17, 2007).

De fato, a atuação desses profissionais - sejam chamados de professores ou de monitores - seguia orientações diferentes dos professores contratados para as aulas regulares. Mas de todo modo beneficiaram os alunos com um complemento de formação que pode redundar em ajuda nos exames da avaliação externa e aumento do resultado no IDEB.

O Quadro 6 representa duas escolas da rede Municipal de Ensino do Município de Monção, e as respectivas atividades desenvolvidas pelos monitores com os alunos.

#### **QUADRO 6: O Programa Mais Educação desenvolvidos em duas escolas – Escola A, e Escola B**

##### **ESCOLA – A: atividades desenvolvidas (12 MONITORES)**

- **Capoeira; (dois monitores)**
- **Esportes; (dois monitores);**
- **Matemática;**
- **Letramento;**
- **Inclusão digital;**
- **Banda Fanfarra;**
- **Horta sustentável;**
- **Clube de Leitura;**
- **Redes sociais;**
- **Artesanato.**

##### **ESCOLA – B: atividades desenvolvidas (6 MONITORES)**

- **Capoeira;**
- **Esportes;**
- **Matemática;**
- **Letramento;**
- **Banda Fanfarra.**

*Fonte: SEMED/MONÇÃO-MA, 2016-2017*

*Elaboração da própria autora*

De acordo com o Quadro 6, a escola A tinha mais monitores e atividades que a escola B. Isso ocorreu pelo tamanho da escola e quantidade de alunos. No entanto, as formações eram dadas para todos os monitores de igual modo.

Como apresenta o Quadro 5, as ações de formação dos professores aconteciam através de empresas escolhidas pela Secretaria Municipal de Educação, mas o recurso vinha do governo federal/FNDE/PDDE. Foram quatro anos consecutivos do Programa Mais Educação no Município. Nesse caso, as atividades de formação eram contínuas para os monitores.

Pode-se observar, no Quadro 6, que as atividades eram variadas, e desenvolvidas com os alunos por monitores que na maioria das vezes não possuíam formação superior. Nesse sentido, as atividades de formação adquiriam outras características de formação pedagógica similar à formação inicial para atuação na prática pedagógica em sala de aula. As empresas selecionadas pela SEMED traziam o material pronto, e seus funcionários trabalhavam com os monitores. Porém as práticas de sala de aula ou no contexto escolar eram registradas pelo monitores a cada atividade - e nos registros pode-se verificar um desencontro da realidade escolar com a proposta do programa.

### **3.2.4 Se Liga e Acelera Brasil**

O Programa Acelera Brasil teve início em 1997 por meio do Instituto Ayrton Senna (IAS) com apoio do MEC e do FNDE para sua implantação nas redes públicas de ensino. O Programa visava corrigir a distorção idade/série, auxiliando os alunos a melhorarem seu rendimento escolar e serem alfabetizados na idade certa, eliminando a cultura de repetência dos alunos nas escolas.

Sendo um programa de Aceleração de Aprendizagem, muitos alunos não o conseguiram acompanhar, por não saberem ler, nem escrever. Como decorrência, foi implantado o Se Liga, em 2001, ficando a cargo da Instituição Ayrton Senna desenvolver os programas, levados para os Estados e municípios.

Desde o começo o programa foi desenvolvido nos anos iniciais em escolas públicas. Como a iniciativa do programa era a de alfabetizar os alunos na idade certa, foram desenvolvidas formações continuadas para os professores que atuassem no programa, pois um de seus quesitos era contribuir para o aprimoramento da formação docente.

Os programas Se Liga e Acelera foram implantados no município de Monção em 2013. As atividades de formação eram chamadas de “capacitações”, sendo os professores “treinados” para corrigir o fluxo escolar dos alunos na faixa etária de nove a 14 anos de idade da 1ª série à 4ª série do ensino fundamental.

As atividades de formação continuada eram presenciais e a distância. Nas capacitações os professores também participaram de um curso formal de capacitação a distância, denominado Capacitar. Para o termo capacitação, Marin (1995) aponta dois

significados. O primeiro parece ser congruente com a ideia de formação continuada, pois, no momento em que se assume a função de educador, é necessário adquirir condições para isso. Já o segundo sentido dado ao termo capacitação refere-se a persuadir, convencer que, embora possa ser considerado inadequado segundo a autora, por ser portador do conceito de persuasão ou convencimento, neste caso é perfeitamente cabível considerá-lo, pois os professores precisam, efetivamente, incorporar as orientações.

A maneira como foram apresentados os documentos de formação do programa Se Liga, tanto no *site* do MEC como no *site* do IAS, mostrou que as atividades vinham prontas, e os professores apenas as recebiam como eram postas. Assim, o significado do termo “capacitação” pode ser classificado como doutrinação no sentido pejorativo, pois os professores tinham que aceitar o que vinha, sem questionar, tudo vinha pronto e acabado.

Verifica-se que a realidade da formação docente é congruente com a preocupação das políticas educacionais. A evolução do IDEB de Monção na Figura 1, apresentada como Meta projetada em 2013 para a melhoria da qualidade da educação com 3,7 não consta no *site* do MEC/INEP e no PME/2015, correspondente ao IDEB do Município nesse ano de 2013, como já mencionado na análise da Figura 1.

Pelo fato de não haver dados do IDEB sobre as séries iniciais do Município de Monção em 2013 nem no *site* MEC/INEP, nem no PME/2015 do município, pode-se concluir que a educação básica, principalmente nos anos iniciais, apresentava sérios problemas - o que poderia impactar o IDEB diretamente.

O PME/2015 da educação monçonense mostrou que um dos problemas a se enfrentar era a distorção idade/série. Assim, sanar essa distorção e diminuir a defasagem escolar seria algo que poderia contribuir para melhorar os índices, alinhando-se às políticas do MEC. Dessa maneira, e com duplo foco de atuação, o Programa Se Liga e Acelera foi implantado nos municípios, com objetivo de melhorar o rendimento dos educandos. Observe o Quadro 7 a seguir:

<b>QUADRO 7: Formação Continuada com o Programa Se Liga e Acelera</b>		
<b>CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA</b>	<b>MATERIAL OBSERVADO</b>	<b>ANO E LOCAL DA FORMAÇÃO CONTINUADA</b>
<b>SE LIGA E ACELERA BRASIL</b>	Proposta de ação da Secretaria Municipal e educação-SEMED	Monção/MA, 2013-2014
<b>OBSERVAÇÕES</b>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programa do Instituto Airton Senna para corrigir fluxo escolar dos alunos na faixa etária de nove a 14 anos de idade, de 1ª à 4ª série do ensino fundamental;</li> <li>• Sanar a distorção idade/série;</li> <li>• Diminuir defasagem.</li> </ul>		

Fonte: SEMED/MONÇÃO-MA, 2016-2017

Elaboração da própria autora

Verifica-se que são bem poucas as informações sobre o assunto. O professor era acompanhado por um supervisor, que observava sua prática pedagógica na realização das atividades. Sua observação era registrada para que, ao final da aula, desse um *feedback* para o professor, apontando seus “acertos e erros” em sala de aula durante o uso do material.

O monitoramento e acompanhamento eram hierárquicos: os supervisores tinham assistência técnica de um coordenador municipal, e o programa de modo geral contou com assistência técnica de uma equipe do Centro de Ensino Tecnológico de Brasília - Excelência em Educação Fundamental, Ensino Médio, Técnico e a Distância – EAD e a coordenação-geral do Instituto Ayrton Senna – IAS, de São Paulo.

No município o programa durou só um ano, e o contrato com o IAS não foi renovado. Verificou-se tratar de efetivo treinamento, com orientação, fornecimento de material e supervisão para a correção de rumos quanto ao adequado uso de todo o aparato.

Retomando-se o foco deste estudo, pode-se verificar que os resultados do IDEB anteriormente demonstrados tem sua razão de ser e de continuar sendo, diante da dificuldade de atingir as metas previstas.

O atendimento fornecido pelo Pró-Letramento, em situação semi-presencial, certamente não atendeu às necessidades dos professores, considerando-se a pequena quantidade de professores formados e a distância existente entre suas necessidades pedagógicas e o que se oferecia nas formações. Os resultados esperados com a medida do IDEB - a despeito da

existência de outras medidas anteriores, como a Prova Brasil na década de 1990 – estão atrelados a uma tentativa de iniciar os processos de avaliação externa às escolas.

O trabalho de formação feito pelo PNAIC também é problemático, diante do tipo de atendimento feito junto às escolas por meio de monitores multiplicadores das orientações recebidas em primeira instância. Também é uma formação que já vem formatada, pronta e generalizável para todas as escolas. As orientações – desde as mais recentes até as de há muitas décadas – afirmam que, se não for especificamente para atender as necessidades de cada região, cada escola e até de cada professor, as ações de formação continuada têm pouco efeito, conforme os autores citados neste estudo.

Do mesmo modo, as ações do Programa “Se liga e Acelera” pouco proveito tiveram, mesmo com todo o conjunto de medidas de treinamento. O programa teve vida curta no município, não sendo renovado e, sem todo o aparato, com alguém para orientar e fazer as avaliações, aula após aula, os professores acabaram não tendo as condições que o próprio curso previa para alterar as práticas.

Quanto ao Programa Mais Educação, ficou bem claro tratar-se de desenvolvimento de atividades complementares ao processo educativo central da escola. Sem dúvida foi enriquecedor para o alunado, mas padeceu de um problema: colocar para trabalhar na função docente pessoas sem formação, aumentando ainda mais o contingente de não formados em atuação nas escolas.

O século XXI antevê a mundialização, requerendo respostas positivas voltadas para a produtividade do mercado. Neste quesito de produção, a mão de obra é requerida emergencialmente para suprir a necessidade de tal modo que ao trabalhador são atribuídas exigências, responsabilidades e capacidade de iniciativas inovadoras e com flexibilidade ao novo contexto de vida estabelecido pelo mercado regulador. Nesse sentido, percebe-se a necessidade de redefinir muitos aspectos até então pouco questionáveis, abalizados pela concepção do conhecimento científico racional e imutável como substrato para a educação, conforme muitos autores dentre os citados nesta pesquisa.

Neste cenário, a Educação é inserida em movimento de pretensa busca de qualidade, requerendo da escola ser um âmbito de transformação, e o professor o protagonista da proposta para elevar a qualidade da educação. Dessa maneira, pesquisas revelam que tem aumentado nas últimas décadas iniciativas colocadas sob o grande termo “educação continuada”, entendida como o conceito de formação no âmbito das políticas educacionais que,

na realidade, são caracterizadas mais como treinamento e reparação, como política que aligeira e fragiliza a formação inicial dos que a possuem, e não contribui para os docentes com formação precária - os mais facilmente aparelháveis com pacotes pedagógicos e materiais instrucionais.

Foi possível verificar que as políticas instituídas pelo MEC para formação de professores a partir dos anos de 1990, com as Reformas do Estado, deram-se pela necessidade das premissas assentadas na modernização pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização. Desse modo, foram instituídas políticas aligeiradas para a formação docente, tidas como políticas de arremedo, como afirma Silva (2008) em sua pesquisa de Mestrado, quando diz que as Diretrizes Curriculares de formação são pensadas como “pacotes”. Destaca as formações aligeiradas e conteudistas, e que pouco têm contribuído para o melhoramento das práticas dos docentes no seu contexto escolar diário, e que também não tem contribuído para a carreira profissional dos professores.

Monzano (2014) também destaca que os cursos de formação sob esta perspectiva prezam pelo desenvolvimento de habilidades e competências superficiais para a prática pedagógica, porém sem se preocupar com a realidade educacional em que a escola, a família e os alunos estão inseridos, e onde os cursos são impostos com modelos e metodologias como forma de controle e sujeição dos professores.

Como pode ser constado, todos os programas apresentados nas coletas de dados da pesquisa, partiram do acordo realizado em 2007 com o Plano De Metas Compromisso Todos Pela Educação, por meio do Decreto 6.094 disposto pela União, em regime de colaboração com o Distrito Federal, Estados e municípios.

O IDEB é o protagonista para atestar a qualidade da educação de acordo com o MEC, sendo calculado e divulgado pelo INEP partir de dados de rendimento escolar e desempenho dos alunos, por meio das avaliações do SAEB – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Trata-se de indicador para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão aos compromissos junto às escolas, seus alunos, suas famílias e aos governos local e central.

Entretanto, pela análise dos resultados das avaliações, apresentados desde o início do estudo, e as feitas sobre as atividades de formação, parece pouco provável que os próximos resultados serão muito diferentes dos que já foram constatados ao longo de vários anos de ineficácia e distorção. Sempre foram bem pequenos os avanços, de uma mensuração do IDEB para outra, e sempre abaixo do que se esperava. Não que isso signifique alguma coisa de valor,

pois sempre pode ser questionado, mas é sempre um indicador a demonstrar que as escolas e os professores estão em dificuldades para atender ao processo de alfabetização da imensa maioria das crianças que chegam à escola em Monção, no Maranhão.

Os modelos de formação apresentados pelas políticas educacionais não são adequados para uma educação que objetive a qualidade e o aprendizado, e se torna perceptível numa avaliação do que a legislação propõe e os documentos dos programas apresentam. Tudo tem sido sempre pré-estabelecido e organizado sistematicamente como controle – que se dá desde o material didático produzido e distribuído pelo MEC para as ações de formação dos professores por meio dos programas.

As propostas e execução de formação apresentadas neste trabalho passam longe das considerações teóricas dos autores elencados e seus conceitos de desenvolvimento profissional docente.

## 4 CONSIDERAÇÕES

Este estudo começou com inquietações sobre as inconsistências de resultados obtidos pelo IDEB e o que se via no interior das escolas.

A evolução dessa preocupação transformou-se em uma ideia de projeto que, por sua vez, estabeleceu-se como um foco, um tema de estudo. A partir de então, foram buscadas informações sobre a área de estudo para identificar os trabalhos realizados no país, resultando no primeiro capítulo desta dissertação, aliado ao mapeamento de conceitos necessários para desenvolver a pesquisa sobre a formação continuada de docentes que pudessem alterar os resultados dos indicadores de avaliação compostos pelo IDEB.

A partir desse conjunto de informações foi estabelecida uma problematização: quais foram os programas desenvolvidos pelo PDE/PAR para a formação continuada dos professores e qual relação poderia ser detectada entre esses cursos e os indicadores obtidos no IDEB?

O objetivo geral decorrente da problematização ficou assim delineado: analisar a formação continuada de professores oferecida no sistema público de ensino e quais os programas promovidos para a possível efetivação dessas ações de formação no sentido das relações com o IDEB das séries iniciais. Este objetivo e os específicos que auxiliaram na realização da pesquisa foram perseguidos, permitindo a obtenção dos dados apresentados nos capítulos 2 e 3, após a realização de todas as ações para obtenção das informações, tanto as documentais sobre os cursos, quanto as relacionadas às medidas legais que envolvem tais questões e os referenciais teóricos.

O material obtido foi descrito e analisado nos capítulos 2 e 3, permitindo algumas conclusões. No segundo capítulo foram apresentados todos os dados relativos ao IDEB do período definido – entre 2005 e 2015 - mostrando pequenas mudanças de um teste para outro.

A hipótese assumida nesta pesquisa foi a de que poderia haver avanços, mas também limitações produzidas a partir da relação dos dados gerados com o IDEB - portanto alterando-os positiva ou negativamente, conforme a repercussão da formação continuada de professores fornecida pelas ações das políticas federais dentro do processo de gestão escolar.

Os resultados das análises das ações de formação levam a confirmar parte da hipótese na direção da insuficiência da formação para alterar substantivamente os futuros resultados do IDEB.

O tipo de fundamentação técnico racional é restritiva no sentido do atendimento às peculiaridades de cada região, fornecendo ações padronizadas, com características de treinamento próprias de decisões tomadas em vários países com altas taxas de analfabetismo funcional ou fracasso escolar, culpando a escola e levando a modificações na direção de padronizar o ensino com textos e provas. Isso tende a facilitar a criação de esquemas compatíveis com esses tipos de provas também padronizadas - tudo o que foi visto nas ações analisadas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

ALTOBELLI, Cecília Célis Alvim. *As dificuldades e queixas de professores alfabetizadores em tempos de formação continuada*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16362>> Acesso em 23 jan. 2016.

ANGOLA, Angélica Acácia Ayres. *Política para formação de professores: a escola normal pública de 1999 a 2003*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/1334>> Acesso em 03 nov. 2016.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Acessibilidade, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/17428-programa-escola-acessivel-novo>> Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Atlas – IDH do Estado do Maranhão, 2013. Disponível em: <<http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/ranking>> Acesso em 28 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Atleta na Escola, 2014. Disponível em: <<http://atletanaescola.mec.gov.br/etapanacional.html>> Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094 - Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6253.htm)> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Documento Orientador Pacto, 2014. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/documento\\_orientador\\_2014.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/documento_orientador_2014.pdf)> Acesso em 16 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Documento Orientador Programa Escola Acessível, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13290-doc-orient2013&Itemid=30192)> Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. EC – Nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais

Transitórias. Brasília, 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc53.htm)> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. EC Nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm)> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Educação básica: Saeb, Aneb, Anresc e Ana. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/saeb>> acesso em 10/01/2017> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Escola Do Campo. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18731](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18731) Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei 13.005, Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei no 10.172, Plano Nacional de Educação - PNE. Brasília, 2001. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei nº 11.494 - Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB. Brasília, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111494.htm) Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 9.424 - Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9424.htm) Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Mais Cultura, 2007. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/mais-cultura>> Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Mais Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/16689-saiba-mais-programa-mais-educacao>> Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. *Mais Educação*, 2016. <<http://portal.mec.gov.br/programa-mais-educacao/apresentacao>> Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. O Plano De Desenvolvimento da Educação: razões e princípios e programa, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=18731](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18731)> Acesso em 15 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024. Câmara dos deputados, Brasília, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). Senado Federal-UNESCO. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. PNAIC, 2017. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/documento-orientador>> Acesso em 16 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Portaria Normativa Interministerial nº- 17, de 24 de abril de 2007 - Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais\\_educacao.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf)> Acesso em 17 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 4, de 27 de fevereiro de 2013 - Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores – PNAIC. Disponível em: <[https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl\\_tipo=RES&num\\_ato=00000004&seq\\_ato=000&vlr\\_ano=2013&sgl\\_orgao=FNDE/MEC](https://www.fnede.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=getAtoPublico&sgl_tipo=RES&num_ato=00000004&seq_ato=000&vlr_ano=2013&sgl_orgao=FNDE/MEC)> Acesso em 22 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal de 1988. Brasília, D.O.U., 5/10/1988. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/DOUconstituicao88.pdf)> Acesso em 10 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 7.083, 2010 - Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm)> Acesso em 27 nov. 2017.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 - Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional de 20/12/1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)> Acesso em: 09 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Portaria nº 1.403, 2003 - Institui o Sistema Nacional de Certificação e Formação Continuada de Professores. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/p1403.pdf>> Acesso em 27 nov. 2017.

CHIRINEA, Andréia Melanda. e BRANDÃO, Carlos da Fonseca. *O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados*. vol. 23, n. 87, pp.461-484. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v23n87/0104-4036-ensaio-23-87-461.pdf> Acesso em 09 fev. 2017.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. vol.16, n.59, pp.229-258, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a05.pdf>> Acesso em 20 jan. 2017.

DOURADO, Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professor nos anos de 1990. In: DOURADO, Fernandes e PARO, Vitor Henrique (orgs.). *Políticas Públicas & Educação Básica*. São Paulo: Xamã, 2001.

DUTRA, Marcone Antônio. *O fetichismo da avaliação numérica do ideb e a reificação da cultura nas escolas ludovicenses*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Maranhão. Disponível em <[http://www.tedebc.ufma.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=980](http://www.tedebc.ufma.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=980)> Acesso em 10 nov. 2012.

EUGENIO, Aline Aparecida Perce. *Políticas públicas e subjetividade docente: seus impactos na vida e no trabalho de professores da rede de ensino do Estado de São Paulo*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16081>> Acesso em 15 nov. 2017.

FALSARELLA, Ana Maria. *Formação continuada e prática de sala de aula*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. *Federalismo e Planejamento Educacional no exercício do PAR*. Cad. de pesquisa v.44, n.153, p.602-623 jul./set. 2014.

\_\_\_\_\_. *Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 88, p. 545-566, jul./set. 2015.

FONSECA, Marília. *Políticas públicas para qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, mai./ago. 2009.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de e OVANDO, Nataly Gomes. *A avaliação educacional em contextos municipais*. Educ. Soc., Campinas, v. 36, nº. 133, p. 963-984, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v36n133/1678-4626-es-36-133-00963.pdf> Acesso em 13 nov. 2016.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. *Comportamento dos professores da educação básica na busca de informação para a formação continuada: estudo de caso dos colégios maristas*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Ciência da Informação. Brasília, 2003. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9945/1/2003\\_KellyCristineGoncalvesDiasGasque.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9945/1/2003_KellyCristineGoncalvesDiasGasque.pdf) Acesso em 15 nov. 2017.

GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. (coords.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf> Acesso em 13 jan. 2017.

GATTI, Bernardete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 37 jan./abr. 2008. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782008000100006&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 13 nov. 2016.

IMBERNÓN, Francisco. *A formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9ª ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. *La formación y el desarrollo profesional del profesorado: hacia una nueva cultura profesional*. Colección Biblioteca de Aula. Barcelona. Editorial Graó, de Serveis Pedagògics. 1º edição: septiembre. 1994.

KRAWCZYK, Nora Rut. Em busca de uma nova governabilidade na educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade e ROSAR, Maria de Fátima Felix (orgs.). *Política e Gestão da Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGALHÃES Lígia Karam Corrêa de e AZEVEDO, Leny Cristina Soares Souza. *Formação Continuada e suas implicações: entre a lei e o Trabalho docente*. In: Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 95, p. 15-36, jan. - abr., 2015.

MANZANO, Thaís Sodrê. *Formação continuada de professores alfabetizadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no Município de São Paulo: proposições e ações*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10463> Acesso em 03 nov. 2016

MARANHÃO. Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão. Lei 10.099/2014. Disponível em: [http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento\\_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf](http://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf) Acesso em 22 nov. 2017.

MARCELO GARCIA, Carlos. *Formação de professores - para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1995.

\_\_\_\_\_, Carlos. *Pesquisa sobre formação de professores: o conhecimento sobre aprender a ensinar*. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Trabalho apresentado na XX Reunião anual da ANPED, Caxambu, setembro, 1997.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. *Expansão e qualidade da educação básica no Brasil*. *Cadernos de Pesquisa*, v.40, n.140, p. 561-585, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1340140.pdf>> Acesso em 08 nov. 2016.

MARIN, Alda Junqueira e PIMENTA, Selma Garrido (orgs.). *DIDÁTICA: teoria e pesquisa*. Junqueira&Marin Editores – Araraquara, SP, 2015.

MARIN, Alda Junqueira. *Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções*. Cadernos Cedes, 1ª Edição, p. 13-22, Campinas-SP, 1995.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento profissional docente: início de um processo centrado na escola. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus, 1998.

MELLO, Adilson Ventura de. *Centro de formação continuada de professores: a distância entre legislação, proposta de formação e necessidades formativas expressas por professores*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10314><https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/10314>> Acesso em 23 jan. 17.

MONÇÃO, *Plano Municipal de Educação – PME*, Monção/MA, 2015.

MOURA, Eduardo Junio Santos. *Iniciação à docência como política de formação de professores*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Brasília, 2013. Disponível em <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15025/1/2013\\_EduardoJunioSantosMoura.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/15025/1/2013_EduardoJunioSantosMoura.pdf)> Acesso em 15 jan. 2017.

OLIVEIRA, Jezabel Gontijo Machado de. *Trajetórias de constituição do ser docente*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2011. Disponível em <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9537/2/2011\\_JezabelGontijoMachadodeOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9537/2/2011_JezabelGontijoMachadodeOliveira.pdf)> Acesso em 15 jan. 2017.

OLIVEIRA, Luciana da Silva. *O professor e sua formação: aspectos constitutivos desse processo*. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Brasília, 2014. Disponível em <[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16143/1/2014\\_LucianaSilvaOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/16143/1/2014_LucianaSilvaOliveira.pdf)> Acesso em 15 jan. 2017.

PACHECO, José Augusto, MORAES, Maria Célia Marcondes de e EVANGELISTA, Olinda. *Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil e em Portugal*. Educar, Editora da UFPR. Curitiba, n.18, p. 185-199. 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n18/n18a11.pdf>> Acesso em 13 nov. 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. *Política educacional e o papel do Estado: no Brasil dos anos 1990*. São Paulo: Xamã, 2003.

RAMOS, Marilu Dascanio. *Formação continuada de professores: novos arranjos institucionais após a descentralização do ensino fundamental*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2013.

RIGOLON, Walkiria de Oliveira. *Formação continuada de professores alfabetizadores*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: <<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16314>> Acesso em 11 nov. 2016.

SAVIANI, Demerval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis Nº 5.540/68 E 5.692/71. In: SAVIANI, Demerval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez - autores associados, 2004.

\_\_\_\_\_. *PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação: uma análise crítica da política do MEC*. São Paulo: Cortez - autores associados, 2009.

SELLTIZ, WRIGHTSMAN e COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. v. 1/3. 2. ed.. São Paulo: E.P.U, 1987.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. Profissionalização: da palavra à política. In: PACHECO, J. A.; MOARES, M. Célia M. de e EVANGELISTA, Olinda. *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Porto: Porto Editora, 2003.

SILVA, Andréa de Carvalho. *Formação continuada em serviço e prática pedagógica*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/2925?mode=full>> Acesso em 11 jan. 2017.

SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e consentimento: a política educacional do Branco Mundial*. Campinas – SP: autores associados: São Paulo Fapesp, 2002.

SILVA, Regina Celi Delfino Da. *Necessidades de formação continuada dos Professores da educação de jovens e adultos*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da

Paraíba UFPB/CE. 2007. Disponível em:  
<<http://tede.biblioteca.ufpb.br/bitstream/tede/4891/1/arquivototal.pdf>> Acesso em 11 jan.  
2017.

SOUSA, Ronilson de. *Monção: da Emancipação aos Nossos Dias*. Imperatriz, MA: Ética,  
2016.

\_\_\_\_\_. *Monção: dos primórdios à primeira república*. São Luis, MA: 360°  
Gráfica e Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. *MONÇÃO: História da Educação (1827 a 2000)*. (Obra a publicar).  
Monção, MA, 2017.

TREVIZAN, Anaide. *Um processo de formação continuada: das necessidades formativas às  
possibilidades de formação*. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade  
Católica de São Paulo, São Paulo, 2008 Disponível em:  
<https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16361> Acesso em 23 jan. 17.

UNESCO – *O Perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*.  
Pesquisa Nacional UNESCO – São Paulo: Moderna, 2004.

## APÊNDICES

### 1: Pesquisas selecionadas para a análise de acordo com os blocos mencionado no quadro, período de 2003/2016

BLOCOS	DISSERTAÇÃO	TESES	ANO
Política de Formação docente	<b>9</b>	<b>4</b>	<b>2006-2016</b>
Trajetória docente	<b>4</b>	<b>2</b>	<b>2006-2011</b>
Prática docente	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>2003-2014</b>
Programa de Formação Docente	<b>19</b>	<b>1</b>	<b>2007-2016</b>
Avaliações externas e a formação docente	<b>8</b>	<b>2</b>	<b>2006-2015</b>
<b>TOTAL</b>	<b>45</b>	<b>10</b>	<b>2003-2016</b>

FONTE: CAPES, 2016-2017

Elaboração da própria autora

### 2: Artigos sobre Formação Continuada Docente/Fracasso Escolar. Período 2001-2006.

Ano	Autor	Título
2006	DAMIANI, Magda Floriana	<i>Discurso pedagógico e fracasso escolar</i>
2006	SOUZA, Denise Trento Rebello	<i>Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência.</i>
2001	CARVALHO, Marília Pinto de.	<i>Estatística de desempenho escolar: o lado avesso.</i>
<i>Total: 3 artigos</i>		

FONTE: SciELO, 2016-2017.

Elaboração da própria autora

**3: Artigos sobre Formação Continuada Docente/Políticas de Formação Continuada Docente. Período 2001-2016.**

Ano	Autor	Título
2016	NACARATO, Adair Mendes	<i>A parceria universidade-escola: utopia ou possibilidade de formação continuada no âmbito das políticas públicas?</i>
2016	CERICATO, Itale Luciane	<i>A profissão docente em análise no Brasil: uma revisão bibliográfica.</i>
2016	ALTHAUS, Dalvane. LIMA, Alselmo.	<i>Formação decente continuada, desenvolvimento de práticas pedagógicas em sala de aula e promoção da saúde do professor: relações necessárias.</i>
2015	GEGLIO, Paulo César.	<i>Políticas públicas de formação continuada para professores: um estudo de cursos realizados a partir de propostas licitatórias.</i>
2015	ANDRÉ, Marli.	<i>Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil: algumas questões.</i>
2015	SILVA, Domingos Pereira. RODRIGUEZ, Vicente.	<i>Formação continuada em serviço em contextos descentralizados.</i>
2015	AZEVEDO, Leny Cristina Soares Sousa. MAGALHÃES, Lígia Karam Corrêa de.	<i>Formação continuada e suas implicações: entre a lei e o trabalho docente.</i>
2015	AMORIM, Rejane Maria de Almeida. CASTRO, Marcelo Macedo Corrêa de.	<i>A formação inicial e a continuada: diferenças conceituais que legitimam um espaço de formação permanente de vida.</i>
2014	BRZEZINSKI, Iria.	<i>Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições VS conciliações.</i>
2012	ANDRÉ, Marli.	<i>Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.</i>
2008	GATTI, Bernadete A.	<i>Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década.</i>
2009	RUSCHEL, Elizete. VALLE, Ione Ribeiro.	<i>A meritocracia na política educacional brasileira.</i>
2009	SAVIANI, Demerval.	<i>Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro.</i>
2008	BRZEZINSKI, Iria.	<i>Políticas contemporâneas de formação de professores para os anos iniciais do ensino fundamental.</i>
2006	CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira.	<i>Um modelo de formação e sua aplicação em educação continuada.</i>
2003	FREITAS, Helena Costa Lopes de.	<i>Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização.</i>
2001	EVANGELISTA, Olinda. MORAES, Maria Célia Marcondes. PACHECO, José Augusto.	<i>Políticas educacionais nos anos 90: a formação de professores no Brasil.</i>

Total: 17 artigos

FONTE: SciELO, 2016-2017.

Elaboração da própria autora

**4:Gestão da Educação. Período 2000-2016**

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2016	SOUSA, Donaldo Bello de. BATISTA, Neusa Chaves.	<i>Balancos das avaliações municipais do Plano de Ações Articuladas: desafios atuais ao desenvolvimento da política nacional PAR.</i>
2015	FERREIRA, Eliza Bartolozzi.	<i>Gestão dos sistemas municipais de educação: planejamento e equilíbrio federativo em questão.</i>
2014	FERREIRA, Eliza Bartolozzi	<i>Federalismo e planejamento educacional no exercício do PAR.</i>
2013	JUNQUEIRA, Débora Saib. DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira.	<i>A propagação de novos modos de regulação no sistema educacional brasileiro: o Plano de Ações Articuladas e a relação entre escola e União.</i>
2013	FARENZA, Nalú. MARCHAND, Patrícia Souza.	<i>Relações intergovernamentais na educação à luz do conceito de regulação.</i>
2012	SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz DURLI, Zenilde.	<i>O PDE e as metas do PAR para a formação de professores da educação básica</i>
2012	MARSON, Gisele.	<i>Implicações do plano de desenvolvimento da educação para a formação de professores</i>
2009	FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago.	<i>Os projetos financiados pelo Banco Mundial Para o ensino fundamental no Brasil.</i>
2002	ALTMANN, Helena.	<i>Influência do Banco Mundial no Projeto Educacional brasileiro.</i>
2000	SANTOS, Lucíola Licínio de C.P.	<i>A implementação de Políticas do Banco Mundial para a formação docente.</i>
<i>Total:10 artigos</i>		

FONTE: SciELO, 2016-2017.

Elaboração da própria autora

**5: Artigos sobre Formação Continuada Docente/Qualidade da Educação. Período 2012-2016.**

<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2016	BERNARDO, Elisângela da Silva. CHISTOVÃO, Ana Carolina.	<i>Tempo de escola e Gestão Democrática: o programa Mais Educação e o Ideb em busca de qualidade.</i>
2015	CHIRINÉA, Andréia Melanda. BRANDÃO Carlos da Fonseca.	<i>O IDEB como política de regulação do Estado e legitimação da qualidade: em busca de significados.</i>
2014	ZAMPIRI, Marilene. SOUZA, Ângelo R.	<i>O direito ao Ensino Fundamental em uma leitura dos resultados do IDEB e da política educacional em Curitiba-PR</i>
2014	SCHNEIDER, Marilda Pasqual. NARDI, Elton Luiz	<i>O Ideb e a construção de um modelo accountability na educação básica brasileira.</i>
2014	NARDI, Elton. SCHNEIDER, Marilda. RIOS, Mônica Piccione Gomes.	<i>Qualidade na Educação Básica: ações e estratégias dinamizadoras</i>
2014	VOSS, Dulce Mari Silva. GARCIA, Maria Manuela Alves.	<i>O Discurso da Qualidade da Educação e o Governo da Conduta Docente</i>
2013	ALMEIDA, Luana Costa. DALBEN, Adilson. FREITAS, Luiz Carlos de.	<i>O IDEB: limites e ilusões de uma política educacional.</i>
2013	SOARES, José Francisco. XAVIER, Flávia Pereira.	<i>Pressupostos educacionais e estatísticos do Ideb</i>
2013	DUARTE, Natália de Souza.	<i>O impacto da pobreza no Ideb: um estudo multinível</i>
2013	SOARES, José Francisco. ALVES, Maria Teresa Gozaga.	<i>Efeitos de escolas e municípios na qualidade do ensino fundamental.</i>
2013	COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição	<i>Formação continuada para professores da educação básica nos anos iniciais: ações voltadas para municípios com baixo Ideb.</i>
2013	ALVES, Maria Teresa Gonzaga. SOARES, José Francisco.	<i>Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional</i>
2012	ANDREWS, Christina W.. VRIES, Michiel S. de	<i>Pobreza e Municipalização da educação: análise dos resultados do Ideb (2005-2009).</i>
2012	DIAZ, Maria Dolores Montoya.	<i>Qualidade do gasto público municipal em ensino fundamental no Brasil</i>
<i>Total: 14 artigos</i>		

FONTE: SciELO, 2016-2017.

Elaboração da própria autora

<b>6: Artigos sobre Qualidade da Educação: Avaliações Externas. Período 1999-2016.</b>		
<b>Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Título</b>
2016	DICKEL, Adriana.	<i>A avaliação nacional da Alfabetização no contexto do Sistema de avaliação da educação Básica e do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa: responsabilização e controle</i>
2016	CRUZ, Magna do Carmo Silva. TAVEIRA, Andreza de Santana. SOUZA, Sara Leite de.	<i>Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA): Contribuições deste Instrumento na Percepção de Gestores e Professores</i>
2015	FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. OVANDO, Nataly Gomes.	<i>A avaliação educacional em contextos municipais.</i>
2015	CARNOY, Martins. KHAVENSON, Tatiana. FONSECA, Isabel. COSTA, Leandro. MAROTTA, Luana.	<i>A Educação brasileira está melhorando? Evidências do PISA e do SAEB.</i>
2015	AMARAL, Arlene de Paula Lopes.	<i>Formação Continuada de professores: reflexão sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.</i>
2014	WERLE, Flávia Obino Corrêa.	<i>Panorama das políticas públicas na educação brasileira: uma análise das avaliações externas de sistemas de ensino</i>
2013	PINTO, Roberto Arlindo. VIANA, Marger da Conceição Ventura.	<i>As avaliações e a escola: possibilidades e desafios para a sala de aula.</i>
2012	FRANCO, Ana Maria Paiva.	<i>Uma Análise de Rankings de Escolas Brasileiras com Dados do SAEB.</i>
2011	WERLE, Flávia Obino Corrêa.	<i>Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultado à intervenção nos processos de operacionalização do ensino.</i>
2010	MARCHELLI, Paulo Sérgio.	<i>Expansão e qualidade da educação básica no Brasil.</i>
2008	COELHO, Maria Inês de Matos.	<i>Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios</i>
2002	ABICALIL, Carlos Augusto	<i>Sistema Nacional de Educação Básica: nó da avaliação?</i>
2002	BONAMINO Alicia. COSCARELLI, Carla. FRANCO, Creso.	<i>Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado Subjacentes ao SAEB e ao PISA.</i>
2001	FRANCO, Creso.	<i>O SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica: potencialidades, problemas e desafios</i>
1999	BONAMINO Alicia. FRANCO, Creso.	<i>Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB.</i>

*Total: 15 artigos*

FONTE: SciELO, 2016-2017.

Elaboração da própria autora

**ANEXO**

**ESTADO DO MARANHÃO**  
**Prefeitura Municipal de Monção**  
**CNPJ n.º 06.190.243/0001-16**

**Autorização de pesquisa acadêmica**

Eu, *Maria Célia Costa Barros* como Secretária Municipal deste Município, em análise a vinda da acadêmica *Maria das Graças Amorim de Almeida* neste departamento, apresentando proposta de pesquisa no âmbito educacional, precisamente vinculado a formação docente. Cujo tema do projeto por ela apresentado: **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A RELAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS COM RESULTADOS A PARTIR DO IDEB DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO MUNICÍPIO DE MONÇÃO DO ESTADO DO MARANHÃO**, vinculada a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP, do Programa de Educação: História, Política, Sociedade, AUTORIZO a mesma supracitada a fazer a pesquisa em nossa rede municipal de ensino, estendendo-a às escolas e aos profissionais da educação, também ao que diz respeito a análise de documentos oficiais e dados referentes ao IDEB deste município, todavia, os documentos são pertencentes do município, não podendo estes sair dos poderes e campos municipais de seus respectivos órgãos, podendo a acadêmica usufruir de cópias para que consiga a análise com maior precisão.

A Secretaria Municipal de Educação do município de Monção, com vista à melhoria e qualidade da educação, está aberta a colaborar com a pesquisa.

Monção - Ma, 28 de março de 2017

  
**Maria Célia Costa Barros**  
Secretária Municipal de Educação  
Maria Célia C. B. dos Santos  
Secretária de Educação  
Portaria: GP Nº 003/2017