



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



PAULA CRISTINA DE LIMA CESAR

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NOS MARCOS REGULATÓRIOS DE  
EDUCAÇÃO E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

CANOAS, 2015

PAULA CRISTINA DE LIMA CESAR

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NOS MARCOS REGULATÓRIOS DE  
EDUCAÇÃO E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dirléia Fanfa Sarmiento

Co-orientação: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vera Lúcia Ramirez

CANOAS, 2015

PAULA CRISTINA DE LIMA CESAR

**O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE NOS MARCOS REGULATÓRIOS DE  
EDUCAÇÃO E SUAS DECORRÊNCIAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA  
DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada pela Banca Examinadora em 30 de novembro de 2015.

BANCA EXAMINADORA

---

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmiento  
UNILASALLE

---

Prof. Dra. Vera Lúcia Ramirez  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Mauro Meirelles  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Paulo Roberto Vargas  
UNILASALLE

---

Profa. Dra. Mary Rangel  
Universidade Federal Fluminense

## RESUMO

A pesquisa, de cunho teórico e do tipo documental, tem como foco investigativo os pressupostos sobre a educação de qualidade presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e suas decorrências para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Insere-se no contexto dos estudos realizados no âmbito da linha de pesquisa *Formação de professores, teorias e práticas educativas*. O *corpus* investigativo está composto pelos seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil; Convenção sobre os Direitos da Criança; Estatuto da Criança e do Adolescente; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/96; Plano de Desenvolvimento da Educação; Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica; Plano Nacional de Educação e as suas metas. A técnica para a análise documental foi a Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin, adotando-se como unidade de análise o eixo temático da formação continuada, e como temáticas a serem contempladas nessa formação: a *práxis* Educativa pautada por uma Educação em Direitos Humanos; a organização curricular; a organização dos ambientes e tempos educativos; o planejamento da *práxis* educativa e Avaliação da aprendizagem, dentre outros. As reflexões apresentadas pretendem contribuir para uma nova abordagem da formação de professores, buscando uma transformação na ação docente. Espera-se que as modificações na prática docente promovam a qualidade da educação e favoreçam a aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Qualidade. Marcos Regulatórios da Educação. Formação Continuada de Professores. Ensino Fundamental.

## ABSTRACT

The research, theoretical and documental, has as an investigative focus the preconditions about quality education available in *Regulatory Frameworks of Education (Marcos Regulatórios da Educação)*, at a national level, and their effects of the continuing educations for early basic education teachers. It takes place in the context of the studies undertaken in the research line *Education of Teachers, Theories and Educational Practices (Formação de professores, teorias e práticas educativas)*. The investigative corpus is composed of the following documents: *Constitution of the Federative Republic of Brazil; Convention on the Rights of the Child; Statute of the Child and Adolescent; Law of Directives and Basis for National Education/96; Education Development Plan; Committed Goals of All for Education Plan; National Curriculum Guidelines of Basic Education; National Education Plan* and your goals. The technique for documentary analysis was Content Analysis Technique, by Bardin, using as unit of analysis the central theme of continuing education, and to be considered in this education the following themes: the educational praxis guided by an Educations in Human Rights; the curricular organization; the educational environments and time organization; the panning of Educational Praxis and learning evaluation; among others. The reflections shown intend to contribute to a new approach of teachers training, in search a transformation in teachers' actions. It is expected the modifications in teachers' practices promote the quality education and favor the learning.

Keywords: Quality Education. *Regulatory Frameworks of Education (Marcos Regulatórios da Educação)*. Continuig Education for Teachers. Basic School.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Metas Educativas 2021 .....	42
Quadro 2 - Leitura inicial e organização do material .....	48
Quadro 3 - Aprofundamento do Material .....	49
Quadro 4 - Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica .....	61
Quadro 5 - Metas do Plano Nacional de Educação (PNE) .....	70

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS</b> .....	18
2.1 Notas introdutórias sobre a formação docente .....	18
2.2 Formação e saberes docentes .....	31
<b>3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O CENÁRIO INTERNACIONAL E SUAS INFLUÊNCIAS NOS MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL</b> .....	35
3.1 Dispositivos legais e a mobilização internacional em prol da Educação de Qualidade .....	35
<b>4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	43
4.1 Caracterização, problema e os objetivos do estudo .....	43
4.2 <i> corpus</i> investigativo da pesquisa .....	44
4.3 Procedimentos para a análise dos dados .....	45
<b>5 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES</b> .....	53
5.1 Marcos Regulatórios da Educação: pressupostos sobre educação de qualidade.....	53
5.2 Perspectivas temáticas para a formação continuada .....	76
5.2.1 <i>A práxis educativa pautada por uma Educação em Direitos Humanos</i> .....	76
5.2.2 <i>A organização curricular</i> .....	81
5.2.3 <i>Organização dos ambientes e tempos educativos</i> .....	85
5.2.4 <i>O planejamento da práxis educativa</i> .....	87
5.2.5 <i>A avaliação da aprendizagem</i> .....	91
<b>6 CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES (IN) CONCLUSIVAS</b> .....	96
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	103

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo, de cunho teórico e do tipo documental, tem como problema de pesquisa: *Quais pressupostos sobre educação de qualidade se encontram presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e de que forma tais pressupostos trazem decorrências para a formação continuada dos professores que exercem a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*

A problemática investigativa tem sua gênese em minha trajetória profissional como professora de uma rede municipal de ensino exercendo, nos últimos anos, a função de supervisora escolar. Percebi que o ideal da educação de qualidade permeava os discursos dos educadores, pois frequentemente era possível ouvir relatos de experiências que evocavam a busca da qualidade na educação como objetiva.

Também observei que não existia, entre os professores, um consenso sobre o significado de qualidade, havendo inúmeras interpretações do que se entende por qualidade na educação, algumas vezes esta interpretação estava atrelada à prática do professor em três dimensões: o domínio de classe, o domínio do conteúdo, o domínio metodológico.

O domínio de classe é entendido como a maneira pela qual o professor mantém ou não o foco dos alunos na aprendizagem. O domínio do conteúdo referia-se ao saber técnico do professor em relação à disciplina que leciona. O domínio metodológico era compreendido como a habilidade de saber ou não ensinar, ou seja, referia-se à didática.

Em outros discursos, a qualidade na educação era vinculada às condições de trabalho, compreendendo tanto a estrutura ou a falta de estrutura da escola, quanto a remuneração, entendidos pelos professores como falta de valorização profissional.

Um terceiro discurso relacionava a qualidade da educação ao interesse dos alunos, ao compromisso das famílias com a formação das crianças e sua participação nas rotinas da escola.

Mesmo sendo um conceito com inúmeros significados, é necessário termos presente que a educação de qualidade precisa ser compreendida sempre em consonância com o contexto social, ou seja, relacionada à qualidade social, pois representa a concepção de um ideal de sociedade e pessoa que se pretende formar,



influenciado pelos fatores ideológicos, políticos e culturais do contexto histórico e social.

Conforme Silva (2009), a concepção de qualidade social é uma abordagem que compreende como educação de qualidade, aquela prática que busca contribuir na superação das desigualdades entre classes sociais enraizadas em nossa sociedade, entendendo educação como um ato político e prática social.

Essas inquietações se intensificaram durante o período de atuação como Assessora Pedagógica de um conhecido grupo editorial voltado à produção de material didático e apoio pedagógico ao Magistério. Na Formação Pedagógica de professores da Rede Pública no Estado do Rio Grande do Sul, percebi que os anseios e dúvidas em relação à qualidade na educação são comuns a muitos educadores e são maximizados pela falta de entendimento do conceito de qualidade e sobre os indicadores de qualidade.

É significativo relatar a experiência vivida no período em que atuava como professora dos Anos Iniciais, durante o qual participei das formações enquanto sujeito em formação, ou seja, era formada pelos ideais e concepções educativas de outros. Enquanto professora, percebia que algumas reuniões pedagógicas, que faziam parte da formação continuada, pareciam deslocadas da realidade da sala de aula. Consistiam basicamente na leitura e discussão breve de textos que falavam sobre metodologia e nem sempre o tempo destinado à formação era ocupado exclusivamente para esta função.

Neste período, sentia falta de relatos de experiências que trouxessem as dificuldades enfrentadas pelos professores em sala de aula para discussão em grupo, bem como de momentos de estudos e reflexões sobre os casos desafiadores e da socialização das práticas que contribuíram para enfrentamento dessas situações. Os espaços de discussões sobre as mudanças possíveis e desejadas na escola, das vivências que oportunizassem conhecer a comunidade em que a escola estava inserida também fizeram falta neste período de formação.

Outro momento relevante foi o convite da equipe diretiva para atuar como supervisora escolar. Aceitar este convite e assumir o compromisso e a responsabilidade pela formação de meus colegas professores foi um desafio profissional, pois à medida que o grupo precisava da formação para refletir sobre a prática, este também se mostrava resistente. Diante desta situação, busquei refletir sobre o sentido da formação continuada naquele grupo, que se apresentava dividido

por gênero, por nível de formação, pelas formas de acesso ao cargo público e experiência profissional.

O grupo dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental era composto exclusivamente por professoras nomeadas por concurso público com formação inicial no curso Normal. Nesta parcela do grupo, poucas profissionais possuíam formação em curso superior, entretanto algumas já estavam buscando esta formação.

O grupo dos professores que atuavam nos Anos Finais do Ensino Fundamental, com uma distribuição mais homogênea quanto ao gênero, era composto exclusivamente por profissionais habilitados em suas áreas de atuação. Em relação ao acesso, a distinção se encontrava no fato de que a maioria destes profissionais acessou a docência por meio de contrato emergencial de trabalho.

Diante destas diversas realidades dentro do grupo, era urgente propor um espaço de formação que fizesse sentido e fosse relevante para a prática profissional e atuação frente às demandas do cotidiano da sala de aula. A formação precisa unir o grupo na busca da reflexão sobre a prática.

Franco e seus colaboradores (2007) afirmam que as discussões sobre a qualidade na educação não são novas. Apesar do pouco destaque dado ao tema nos discursos passados, é possível observar que desde a década de 1980, já se pensavam políticas públicas com o objetivo de responder à demanda da sociedade por uma educação de qualidade. O ideal de qualidade deste período pode ser caracterizado pela iniciativa de universalizar o acesso ao Ensino, sendo considerado um indicador de qualidade, visto o problema recorrente da desigualdade no acesso e nas condições de permanência na escola até a conclusão desta segunda etapa da Educação Básica. Essas duas situações, desigualdade no acesso e nas condições de permanência na escola associadas à reprovação escolar, geraram outra situação problemática: a distorção idade série/ano do fluxo escolar.

A educação de qualidade é compreendida como direito fundamental e universal, pois permite a todo indivíduo o acesso e o exercício de outros direitos. A universalização está, portanto, baseada no respeito aos direitos humanos e na obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica (BRASIL, 1996). Além disso, a educação precisa contemplar também as dimensões básicas da relevância, da pertinência, da equidade e as dimensões relacionadas à instrumentação da ação

pública, os princípios da eficiência e eficácia. No entendimento da UNESCO, educação de qualidade é:

Um bem público e um direito humano fundamental que os Estados têm obrigação de respeitar, promover e proteger, com vistas em assegurar a igualdade de oportunidades no acesso ao conhecimento por parte de toda a população. (2008, p. 9).

Toda a sociedade tem direito a uma educação de qualidade, obedecendo aos princípios de gratuidade e obrigatoriedade. De certa forma, tais princípios conferem relevância social aos estudos que se dedicam a aprofundar tal temática. Pesquisar sobre o tema da qualidade é urgente no atual contexto, tendo presente que este assunto é fonte de estudos, de políticas públicas e programas direcionados para dar conta desta demanda da sociedade, inclusive com avaliações externas que têm como objetivo identificar as fragilidades e as potencialidades do sistema educacional, produzindo dados por estados, municípios e instituições (FREITAS, 2004). Considerando também que, conforme o relatório da Unesco (2008), o ideal da qualidade tornou-se um objetivo a ser buscado pelos sistemas educativos e por toda a sociedade, inclusive com critérios de pertinência, equidade, eficiência e eficácia incorporados do meio empresarial pelas políticas públicas educacionais mantidas pelo poder público.

Nas últimas décadas, tem se acentuado as discussões sobre a qualidade educacional, sendo esta uma meta perseguida pelos sistemas educacionais e também compartilhada pela sociedade.

No mundo empresarial, o conceito qualidade é frequentemente utilizado contemplando dois sentidos: qualidade do produto e qualidade do processo. Na qualidade do produto o que está em questão é a melhor qualidade possível do produto, sem considerar os custos, ou seja, o objetivo é oferecer o melhor produto possível ao mercado consumidor. Enquanto a qualidade do processo considera o processo mais adequado para produção de determinado produto, prevendo finalidades do produto e seu custo (OLIVEIRA; ARAÚJO, 2005).

Já quando tratamos da qualidade da educação, temos presente que não é possível adotarmos a mesma compreensão utilizada no meio empresarial. Nesse sentido, ao falarmos em qualidade na educação, é consenso entre vários autores a multiplicidade de interpretações possíveis visto que estão em cena paradigmas

acerca do tipo ideal de pessoa e de sociedade que se deseja formar. Assim, trazemos algumas definições para melhor elucidar a temática a ser investigada.

Silva (2009, p. 216) ressalta o aspecto da complexidade e do “caráter polissêmico do conceito de qualidade”, do qual decorrem as múltiplas possibilidades de interpretação, no entanto, a educação no contexto escolar, para esta pesquisadora da UNB, pressupõe o entendimento de que

o bom trabalho pedagógico é aquela atividade intencional que acontece na escola, que possibilita as relações de aprendizagens entre sujeitos, orientadas pela ética profissional; é aquele que se alcança por meio de atividades voltadas para produção de ideias, de concepções, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes e habilidades. A educação de qualidade social implica, pois, assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais sejam socialmente distribuídos entre todos. (2009, p. 225).

Partilhando deste posicionamento, Bianchetti (2008) afirma que o conceito de qualidade é um “dilema”, já que tem tantas formas de utilização que podem ser até antagônicas. Essas diferentes interpretações são atribuídas aos “processos histórico-sociais” vivenciados pelos diversos países.

Em consonância com a dificuldade de delimitação do conceito, Oliveira e Araújo, afirmam que até mesmo para os especialistas determinarem o significado de qualidade em educação é uma tarefa difícil, visto que no Brasil ela foi compreendida sob três olhares diferentes, diante de três situações distintas, a saber: acesso, correção de fluxo e aprendizagem.

A primeira foi que até a década de 1980, diante da oferta precária e insuficiente, a qualidade do ensino era compreendida como ampliação do acesso à educação, pelo aumento do número de vagas, a universalização do Ensino Fundamental. Há uma “certa identidade entre a ideia de qualidade e a ampliação das oportunidades de acesso aos serviços educacionais, a partir do princípio de justiça redistributiva dos bens sociais e econômicos”. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 6).

Já a segunda situação, foi consequência do ingresso massivo da população a escolarização obrigatória. Na década de 1990 deu-se o indicador de qualidade, determinado pela distorção idade/série, oriunda da não aprendizagem e da consequente reprovação que provocavam uma quebra no fluxo escolar. Desta forma, não bastava mais apenas acessar a escola, por meio da garantia do direito à matrícula, era necessário permanecer na instituição educacional com sucesso.

Sendo, este período, marcado pela necessidade da regularização do fluxo escolar, foram colocados em prática os ciclos de escolarização, as promoções continuadas e os programas de aceleração da aprendizagem, pois o novo indicador de qualidade passou a ser o maior número possível de alunos com a idade adequada à série escolar cursada. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

A terceira situação, decorrente do ingresso massivo da população à escola, e conseqüentemente da não efetivação da aprendizagem, provocou um aumento significativo da reprovação escolar, gerando a necessidade da criação de políticas de correção de fluxo escolar, entre elas os programas de aceleração da aprendizagem e as promoções continuadas.

Os programas de correção de fluxo escolar não deram conta da efetivação das aprendizagens, agravando a situação da não aprendizagem, criando a necessidade de avaliar o processo para identificar as fragilidades do sistema educacional.

Essa situação gerou a necessidade da criação do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), uma das primeiras experiências na tentativa de identificar os problemas e as fragilidades do sistema educacional. Este sistema tem como objetivo principal nortear as ações governamentais na criação de políticas públicas que visem à melhoria da qualidade do Ensino Básico – entendido aqui como Fundamental e Médio.

Assim, avaliações mediante testes padronizados como o SAEB ou o PISA têm contribuído para destacar no cenário educacional brasileiro a questão da qualidade do ensino, bem como a questão correlata dos meios e recursos necessários para provê-la com igualdade para todos aqueles que acessam a etapa obrigatória de escolarização. (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005, p. 16).

Partindo-se destas perspectivas, nesta pesquisa, temos como referência o ideário da educação de qualidade presente nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, dos quais destacamos a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), o Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a), o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a) e as suas vinte metas (BRASIL, 2014b).

Esses documentos refletem a concepção veiculada por dispositivos em nível internacional, entre eles: a Declaração Universal dos Direitos humanos (2013), o Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998), o Documento da Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); o Marco de Ação de Dakar (2000) e a Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (2008).

Tais documentos internacionais têm em comum a defesa dos direitos humanos e, dentre eles, o direito à educação, cuja gênese e desenvolvimento tomam dimensões significativas a partir da promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada pela Organização das Nações Unidas, em 1948.

O Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI também apresenta a preocupação com a educação escolar<sup>1</sup> das crianças e adolescentes. Neste relatório, Delors enfatiza a importância da educação dos sujeitos compreendidos nesta faixa etária referindo-se que no entendimento da Comissão:

[...] A educação é também uma declaração de amor à infância e à juventude, que devem ser acolhidas nas nossas sociedades, reservando-lhes o espaço que, sem dúvida, lhes cabe no sistema educacional e também no seio da família, da comunidade de base e da nação. Esse dever elementar deve ser constantemente evocado para que seja levado em consideração, inclusive, nas tomadas de decisão de ordem política, econômica e financeira: parafrazeando o poeta, a criança é o futuro do homem. (2010, p.6).

Essa polissemia do conceito, e a necessidade de se estabelecer parâmetros para definir uma educação de qualidade nortearam estudos de vários pesquisadores, tornando-se tema de pesquisa de teses e dissertações. Para construção desta dissertação, se fez necessário buscar e analisar a produção acadêmica no período de 2011 e 2012, que foram os dois últimos anos de pesquisas, em cursos de pós-graduação, disponibilizadas na biblioteca virtual da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Iniciando as buscas, usamos a ferramenta de *pesquisa básica*, utilizando os seguintes descritores de busca: Educação de qualidade e a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Foram localizadas sete

---

<sup>1</sup> Conforme LDB, § 1º a *educação escolar*, que se desenvolve, predominantemente, por meio do *ensino*, em instituições próprias.

dissertações de mestrado, sendo três estudos do ano de 2011 e quatro referentes ao ano de 2012.

Após leitura dos resumos, percebemos que o foco dos estudos estava centrado na formação de professores e apenas um trabalho contemplava a temática da educação de qualidade. Em função disso, decidimos realizar uma nova busca, desta vez utilizando a ferramenta *pesquisa avançada*, que nos possibilita adicionar descritores de busca. Utilizamos desta vez quatro descritores, são eles: Marcos Regulatórios, Educação de Qualidade, Formação Continuada, e Anos Iniciais. Foram localizados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, 605 estudos nos anos de 2011 e 2012.

Nesta etapa, utilizamos como filtros de triagem: *Área da educação*, ficando com 211 produções acadêmicas. Entre estas produções, utilizamos também o filtro de triagem: *programas de educação*, tendo como resultado da busca 190 registros. Nestes, aplicamos o filtro de triagem: *doutorado*, restando 29 estudos. Realizamos a leitura dos títulos e resumos destas teses e identificamos apenas um estudo com possibilidades de aproximação com a nossa pesquisa.

Observando que nosso campo de pesquisa se restringia, abrimos a possibilidade de analisar as dissertações de mestrado, localizando 161 estudos. Após leitura dos títulos, optamos por sete estudos que contemplavam em seus títulos, os focos do trabalho: educação de qualidade, formação continuada de professores, e Marcos Regulatórios. Observamos nestes estudos, que nenhum deles apresenta a temática da educação de qualidade como centralidade da pesquisa. Desta forma, compreendemos que a temática esteve, pelo menos até 2012, contemplada nos estudos de forma secundária.

Ao realizar este estado da arte, somente para fins de análise, classificamos as pesquisas encontradas em dois grupos. O primeiro grupo apresenta seis dissertações que pesquisam sobre a Formação Continuada dos professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O segundo grupo é composto por uma dissertação que aborda como ideia central a temática da Educação de qualidade.

Após leitura dos resumos, apresentamos a seguinte síntese sobre os estudos em questão do primeiro grupo:

A dissertação de Cristina Carvalho de Araújo (2011), intitulada “Formação continuada no cotidiano dos (as) professores dos Anos Iniciais: desafios e possibilidades”, faz uma reflexão sobre a formação continuada dos professores dos

Anos Iniciais, na tentativa de compreender como tem se constituído a relação entre a formação continuada e a profissionalização docente e a repercussão desta relação na mudança qualitativa do trabalho docente, na busca da compreensão de como são pensadas as políticas educacionais para a formação continuada dos professores.

O estudo de Maria Oneide Lino da Silva (2012), “A Formação Continuada dos Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Teresina: Um olhar sobre o desenvolvimento profissional”, questiona como a formação continuada contribui para o desenvolvimento profissional do professor na escola, buscando contextualizar as políticas de formação continuada e descrever como acontece a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e como esta formação colabora para o desenvolvimento profissional.

A dissertação de Daniele Ramos de Oliveira (2011), “A formação continuada de professores de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico”, apresenta os resultados dos estudos na busca da compreensão da relação entre o trabalho pedagógico dos professores do primeiro ano do Ensino Fundamental e a proposta de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Marília – SP, tendo como objetivo investigar se existe relação entre a formação continuada e as necessidades formativas dos professores do primeiro ano.

A Pesquisa de Fabiana Gomes de Magalhães (2012), “Políticas de formação continuada de professores: dos Marcos Legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG”, buscou compreender como os gestores da Secretaria Municipal de Educação e o sindicato dos professores Municipais de Juiz de Fora/MG avaliam a formação continuada dos professores proposta pela rede municipal de educação. O estudo contemplou três dimensões, a saber: o entendimento dos professores sobre a formação continuada da rede, a avaliação dos gestores em relação à política de formação continuada e o lugar ocupado pelos docentes nesta política de formação, segundo as interpretações de professores e gestores. Sob essas três dimensões é discutido o processo de construção da política de formação continuada e a relação entre essa formação e a melhoria da qualidade da educação, as condições de trabalho, o ambiente escolar, a prática docente, etc.

O estudo de Iza Cristina Prado da Luz (2012), “Política de formação continuada de professores: A repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores das escolas públicas”, aborda a Política de Formação Continuada de



professores no Brasil, com foco de estudo no programa Pró-Letramento. Este estudo teve como objetivo investigar qual a concepção de formação continuada desta política educacional, além de identificar se o programa integra uma política de valorização docente, buscando uma melhora nas condições de trabalho, remuneração e atuação profissional.

A dissertação de Naiara Mendonça Leone (2011), “Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência”, investiga as necessidades profissionais dos docentes em início de carreira nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental que precisam ser contempladas na formação continuada de professores. A pesquisa busca oferecer um referencial para construção de projetos de formação continuada que contemplem as necessidades específicas desse grupo de professores.

O segundo grupo é formado pela pesquisa de Ana Paula de Matos Oliveira (2011), “A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal”, aborda a regulação do Estado na Educação Básica por meio das avaliações externas. O foco deste estudo foi a influência dos resultados da Prova Brasil no processo de regulação da rede de ensino, por meio do planejamento de ações e políticas, criadas com objetivo de melhorar a qualidade da educação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Após a revisão de literatura, delimitada a dissertações, observamos que os estudos analisados aproximam-se do nosso foco de pesquisa em relação à importância da formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a relação desta com a educação de qualidade. Um dos estudos contempla o programa de formação continuada oferecido pelo governo federal, *Pró-letramento*. Outro estudo aborda os resultados da avaliação externa, Prova Brasil, como instrumento de regulação na criação de políticas de formação continuada.

Percebemos também que nosso estudo se distancia das pesquisas analisadas por abordar os Marcos Regulatórios da Educação no Brasil. A legislação não aparece como foco de estudo nas pesquisas selecionadas nesta revisão teórica.

Considerando o discurso vigente da educação de qualidade e a consequente centralidade que a formação de professores atingiu nos últimos anos, gerou-se uma discussão entre os profissionais da educação e também de outras esferas, que acreditam na educação como caminho para o desenvolvimento do país e como uma das formas democráticas para solucionar problemas sociais e culturais, contando,

inclusive, com políticas públicas criadas especificamente para dar conta tanto da formação inicial quanto da formação continuada dos professores.

Pelo exposto, avalia-se que o estudo possui tríplice relevância, nas esferas acadêmica, social e pessoal. Portanto, almejamos que a pesquisa contribua para o avanço nas reflexões acerca da educação de qualidade e suas decorrências para a formação continuada dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, recorte que realizamos para o estudo em tela.

O presente estudo está estruturado em seis capítulos. Inicialmente, no primeiro capítulo, introduzimos a temática investigativa.

No segundo capítulo, *Formação Continuada de Professores*, apresentamos pressupostos de autores que fundamentam nossa concepção sobre a formação continuada.

No terceiro capítulo, *O direito à educação de qualidade: o cenário internacional e suas influências nos Marcos Regulatórios da Educação no Brasil*, contextualizamos o movimento internacional, em termos de dispositivos legais, em prol da educação de qualidade.

No quarto capítulo, *Procedimentos Metodológicos*, apresentamos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, destacando o problema e os objetivos da investigação, bem como o corpus investigativo, e o processo analítico dos dados.

No quinto capítulo, *O direito à Educação de Qualidade e a Formação Continuada dos Professores*, realizamos a análise dos documentos constituintes do corpus investigativo da pesquisa e discutimos as perspectivas temáticas necessárias para a formação continuada, pautadas numa educação de qualidade como direito.

No sexto capítulo, *Considerações e Análises (in) Conclusivas*, concluímos a pesquisa apresentando as considerações finais e a indicação de possíveis decorrências para futuros trabalhos.

## 2 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: PERSPECTIVAS TEÓRICAS

Neste capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentam nossa concepção sobre a formação continuada.

### 2.1 Notas introdutórias sobre a formação docente

É antiga a situação de falta de formação dos professores, e, dessa forma, historicamente têm sido criados mecanismos para suprir a ausência desta formação. Foram criados desde exames de habilitação até cursos normais com turmas de professores que atuavam em escolas e que não possuíam habilitação para a docência, reforçando o que Gatti (2008) define como formação para suprimento, isto é, a formação em serviço.

Mesmo com a criação dos cursos normais, ainda não foi possível dar conta da formação de profissionais em quantidade adequada às necessidades do sistema educacional. Na tentativa de impulsionar a formação em serviço, foram criados vários programas de formação, que pretendiam dar conta da ausência da formação inicial e também das novas técnicas e metodologias de ensino.

Dentre os programas, destaca-se a parceria entre Brasil e Estados Unidos da América, com a criação em 1942 do Programa de Assistência Brasileiro- Americano (PABAAE). Conforme Paiva; Paixão (2002), este programa tinha como objetivo prestar assistência ao Brasil na formação de seus professores, por meio de treinamento dos professores das Escolas Normais. Os professores das Escolas Normais seriam os formadores dos demais professores e futuros professores e deveriam preparar os educadores para utilizar as técnicas e novas metodologias na prática docente.

Conforme site do INEP (2016), - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira - criado em 1937, com a finalidade de realizar pesquisas sobre a educação brasileira e colaborar na criação de políticas públicas voltadas ao desenvolvimento da educação, neste período, desenvolveu cursos de formação continuada para professores, por meio de “centros de treinamento do magistério”.

Situando o contexto histórico deste momento de formação, lembramos que este período se caracteriza pelo advento da Escola Nova. É o momento da formação baseada na prática pedagógica, inclusive com práticas de laboratório educativo,

onde toda a atividade prática era respaldada por uma teoria, que deveria ser seguida na integralidade.

Essa concepção de formação é bem exemplificada pelas conhecidas Escolas de Aplicação. Estas instituições funcionam anexas às Faculdades de Educação e constituíram-se em espaços de aplicação de teorias educacionais. Os alunos das licenciaturas e do Curso Normal, os futuros professores, faziam imersão no campo de trabalho e aplicariam, por meio de experiências educativas, as teorias vigentes sobre educação.

Seguindo a trajetória da formação de professores no Brasil, na década de 1960, marcada pela concepção de educação tecnicista, a formação continuada passou a ter ênfase na avaliação e no planejamento pedagógico. Os professores são treinados, por meio de cursos rápidos e palestras, a elaborarem objetivos para um maior e melhor controle da aprendizagem.

A formação adquire a função de reciclagem, mas ainda mantém aqueles traços da antiga formação para suprimento, traduzidos na concepção de complementação profissional. O ideal tecnicista deste momento restringe a formação à mera aplicação de modelos de planejamento prontos, impondo aos professores a função de executores deste planejamento.

A formação ainda não passou para a carreira profissional, pois a promoção ou avanço na carreira ainda está vinculado ao tempo de serviço ou ao mérito. O mérito é sempre avaliado pelo superior imediato, tendo como referência os trabalhos prestados. Outra forma de ascensão profissional era a nomeação para algum cargo administrativo, de direção ou inspeção escolar. Essas nomeações eram vistas como valorização profissional.

Este período é caracterizado pelo treinamento do professor para elaborar objetivos a fim de controlar a aprendizagem. O papel do professor é o de um executor do planejamento, que tem como objetivos a eficiência e a eficácia do ensino, o que já sinaliza um ideal de qualidade para a educação.

Na década seguinte, 1970, marcada pela pressão e pela desvalorização, o professorado é “esmagado” pela acusação de colaborar para a manutenção das desigualdades sociais – entendidas aqui como uma desvalorização do saber escolar no mercado de trabalho formal, visto que segundo Nóvoa (2007) desde o pós-guerra que os “critérios escolares” são cada vez menos utilizados no recrutamento das elites locais, modificando o papel da escola e reforçando a desvalorização da

carreira docente. Neste período iniciam-se as tentativas de “racionalização do ensino, da pedagogia por objetivos, na tentativa de controlar as práticas educativas” (NÓVOA, 2009, p. 12).

No final da década de 1970 começam os primeiros avanços sobre a importância da formação continuada para o desenvolvimento social dos professores. A formação continuada passa a fazer parte da carreira docente, são considerados para promoção os cursos de nível superior concluídos após ingresso do professor no magistério. Não basta apenas o tempo de serviço para avanço na carreira. As progressões de nível são avaliadas por pontuação obtida pelos cursos de formação continuada realizados pelo docente. Também se abandona a ideia do mérito, indicado pelo superior imediato para avanços no quadro de carreira. Agora é realizada uma avaliação do desempenho do professor, em documento oficial, definido pelo sistema educacional, iniciando-se o controle mais efetivo da formação para o trabalho docente.

A formação, neste período, assume o caráter de capacitação, aperfeiçoamento, educação continuada e permanente, tendo ênfase nos conteúdos de ensino, porém, agora, embasados na concepção crítica como tendência para a prática pedagógica. É realizada nos formatos de cursos de curta duração, seminários e palestras com objetivo de transmitir conhecimentos aos professores.

Na década de 1980, juntamente com a política de formação de professores voltada às discussões sobre organização escolar e as reformas educacionais voltadas à reestruturação dos sistemas escolares, principalmente sobre o currículo, Nóvoa (2007) afirma que os docentes experimentaram um aumento do “controle” de suas práticas.

Este controle era exercido principalmente por meio das práticas de avaliação institucional. Com a crítica ao modelo de racionalidade técnica vigente na formação de professores, surgiu a concepção de formação continuada como percurso de formação ao longo da trajetória profissional. Neste período, no campo dos estudos educacionais, tem início uma nova concepção educativa, a abordagem crítico-reflexiva traz reflexões sobre profissionalização docente, carreira e trajetória profissional e também a formação continuada.

É também nesta época que a formação continuada se consolida como parte da carreira do professor, visto que a promoção passa a considerar a titulação dos professores. A formação em cursos de nível superior e os cursos de formação

continuada são considerados como meios de acesso aos níveis mais elevados da carreira docente. Neste contexto, a ênfase da formação passa ao campo das análises em educação, sendo uma formação voltada às discussões sobre currículo e organização escolar.

Em 1990, novos ares de mudança sopram as antigas concepções da formação de professores. Perde importância a formação baseada na análise das estruturas educacionais e ganha força a análise sobre os professores e suas práticas.

De acordo com Nóvoa (2009), no final dos anos 90, inicia-se a “virada”, quando se começam os estudos sobre identidade profissional, trazendo de volta ao debate a vida dos professores, a carreira e os percursos profissionais e o desenvolvimento pessoal. Este momento de retorno dos professores ao centro dos debates educacionais coincide com o início das avaliações externas da aprendizagem. O autor afirma: “quando se fala em aprendizagens, fala-se, inevitavelmente de professores” (p. 12).

Observando a trajetória dos professores nas dinâmicas e políticas educacionais, concluímos que a categoria enfrentou tempos difíceis, que provocaram a crise da identidade docente e a conseqüente desvalorização da profissão. Conforme Nóvoa (2007), os docentes foram reduzidos a competências técnicas e profissionais, esvaziados da dimensão pessoal da profissão. Segundo Nóvoa (2009, p.12), assistimos agora a “um regresso dos professores à ribalta educativa, depois de quase quarenta anos de relativa invisibilidade”. Assim, parece que a década de 1990 resgata a dimensão pessoal do professorado.

Observamos, pelo exposto anteriormente, o retorno dos professores à centralidade dos debates acerca da educação, no período que são divulgados estudos internacionais que alertam para as questões da aprendizagem e incidem diretamente sobre os docentes, provocando tensões e questionamentos das práticas educativas e da própria instituição escolar. Estes questionamentos provocam uma pressão social, que exigem uma escola e uma educação de qualidade, em muitos casos, conforme Soares (2004), responsabilizando os educadores pelo fracasso escolar.

Segundo Silva (2009, p. 217), a educação é uma “prática social e um ato político”. Por isso, o entendimento de qualidade precisa ser direcionado para o ideal de qualidade social da educação. Logo, garantir a qualidade social da escola pressupõe “assegurar a redistribuição da riqueza produzida e que os bens culturais

sejam distribuídos entre todos” (SILVA, 2009, p. 225). Sendo assim, o objetivo da qualidade social da educação no Brasil consiste em diminuir o distanciamento entre as classes sociais que historicamente acompanham nossa sociedade.

Nesse entendimento de educação como ato político e prática social (SILVA, 2009), remetendo para uma ideia de qualidade social, percebe-se que, para uma prática educativa de qualidade, o professor ocupa o “centro” deste processo (NÓVOA, 2009, p. 13). Esta centralidade pode ser justificada, conforme Soares (2004) por ser atribuída à atuação do professor a responsabilidade pelo sucesso da aprendizagem. Por essa razão, pensar na formação docente, na identidade do professor e/ou questões atinentes ao professor faz-se necessário neste cenário educacional.

Neste contexto de pressão social por uma escola de qualidade, em que dispositivos legais abordam e respaldam com a força da legislação, de políticas públicas criadas com este intuito, e do recente retorno do professorado ao centro dos debates educacionais, emerge outra discussão pertinente e significativa: as implicações das políticas públicas para a formação continuada de professores nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na construção de uma prática educativa de qualidade.

A formação continuada faz parte da educação desde muito tempo, ocupando o lugar de suprimento da formação inicial, pois o sistema de ensino foi instituído antes que existissem professores habilitados para exercício da docência. Eram convocados os professores leigos, sem formação para a docência, que ao longo do percurso profissional construiriam sua prática docente. Conforme Gatti (2008), a ideia de suprimento permite que o sistema oportunize a formação durante o exercício profissional, garantindo assim habilitação aos professores que não possuíam a formação inicial. Sendo assim, podemos inferir que a formação continuada faz parte do sistema educacional, embora ainda não houvesse uma política estabelecida para esta formação.

Conforme Pimenta (1997), as pesquisas realizadas sobre a formação inicial tem indicado que os cursos de formação de professores, em geral, desenvolvem no seu currículo formal conteúdos e práticas de estágios distanciados da realidade das escolas, por isso constituem-se como uma ação burocrática que prioriza a esfera documental, mas que “não dá conta de captar as contradições presentes na prática social de educar” (PIMENTA, 1997, p. 5), razão pela qual nada ou pouco

acrescentam na construção de “uma nova identidade profissional docente” (PIMENTA, 1997, p. 6).

Sobre a formação continuada, Pimenta (1996) afirma que esta tem se resumido a realização de cursos de suplência e/ou de atualização dos conteúdos de ensino. São programas de formação, portanto, que não consideram os contextos da prática docente. Os modelos de formação neste formato não têm obtido sucesso na promoção das mudanças na prática docente, ou seja, não preparam o docente para criar ações que possam intervir nas situações de não aprendizagem e consequentemente enfrentar os desafios pedagógicos decorrentes do fracasso escolar.

Para Nóvoa, o processo de formação consiste na autoformação, afirmando que a formação acontece na troca, na interação com os demais envolvidos no processo, isto é, “formar é sempre formar-se”. (1995, p. 9). O autor problematiza a questão da formação com a pergunta: Quem forma o formador? E responde – a natureza, os homens e as coisas. Esta resposta esclarece o significado de autoformação, pois o formador é quem se forma, na relação com os outros, pela reflexão das experiências pessoais e profissionais.

Na perspectiva de Garcia (1999), mesmo sendo um conceito que admite várias possibilidades de interpretação, entende-se por formação de professores, a área de conhecimento pautada na investigação nos estudos sistematizados e organizados pelos quais os professores desenvolvem seus saberes e fazeres profissionais:

[...] 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 o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem. (1999, p. 26).

Segundo Veiga (2008), o sentido etimológico da palavra formação tem origem no latim, *formare*, significando: dar forma. Sendo assim, a formação de professores é entendida pela autora como ato ou ação de formar, educar para o exercício profissional. É uma ação que visa preparar alguém para educar, ensinar, pesquisar e avaliar (VEIGA, 2008).



Complementando o entendimento de Veiga, podemos acrescentar que também compõe a ação de formar, preparar o profissional para, além disso, formar sujeitos capazes de atuar criticamente na sociedade. Conforme Zabala (1998), a escola tem compromisso em promover a formação integral dos sujeitos, sendo necessário entender como parte da formação integral as possibilidades para desenvolver as habilidades motoras, afetivas, de relacionamento interpessoal e de inserção social.

Conforme Tardif (2004), na análise que faz do tempo, trabalho e aprendizagem dos saberes profissionais dos professores atuantes na Educação Básica, a identidade do professor é constituída e fortemente marcada pelas práticas dos professores que passaram pela sua vida escolar, quer seja enquanto aluno ou docente. Desta forma, incorporam-se ao modo de ser e fazer, carregando as marcas do seu trabalho, pois grande parte da vida do professor é marcada pela atuação profissional.

Veiga (2008) acrescenta que a formação de professores tem início na universidade, como formação inicial, mas não tem um fim, pois se estenderá ao longo da vida profissional, na formação continuada e no exercício da prática docente. Concepção partilhada por Tardif:

A aprendizagem do trabalho passa por uma escolarização mais ou menos longa, cuja função é fornecer aos futuros trabalhadores conhecimentos teóricos e técnicos que os preparem para o trabalho. (2004, p. 57).

Sobre a participação dos professores nos debates educacionais, incluindo-se a criação do Sistema de Avaliação Educação Básica (SAEB), de acordo com Freitas (2007) não houve a participação docente, o que nos leva a concordar com a autora quando esta faz a afirmação de que, apesar do discurso oficial sobre a importância dos professores no movimento das mudanças educacionais, as decisões sobre as políticas adotadas neste processo não surgem do debate com os educadores, constituindo-se em propostas externas, com o objetivo de formação de uma categoria de profissionais não reflexivos, que reproduzam o currículo e as políticas propostas pelos governos.

Nesse sentido, pode se perceber que a Formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental distancia-se da real necessidade de uma formação articulada à realidade da escola. Os professores não participam de forma ativa,

enquanto sujeitos desse movimento, nem discutem uma política de formação comprometida com uma educação de qualidade.

Observação realizada por Nóvoa (2009), a respeito dos professores, quando estudos internacionais apontaram para os problemas das aprendizagens, trazendo para a discussão as questões relacionadas à profissão docente:

Os professores reapareceram neste início do século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p.13).

Com o retorno dos professores ao centro das preocupações e das políticas, produziu-se e naturalizou-se principalmente pelo grupo composto pelos investigadores da área de formação de professores e pelo grupo dos especialistas que atuam como consultores das grandes organizações internacionais (OCDE), União Europeia, etc., o discurso político-pedagógico quanto às medidas necessárias para garantir tanto a aprendizagem docente quanto o desenvolvimento profissional dos professores. No entanto, neste debate o próprio grupo dos professores permanece à margem da discussão para renovação dos estudos sobre a profissão docente, além de terem seu território profissional ocupado por outros grupos, o que dificultou a concretização na prática, de ideias e discursos que pareciam tão óbvios e consensuais (NÓVOA, 2009).

Diante dos inúmeros desafios postos aos educadores nestes tempos de globalização, a identidade do professor continua sendo alvo de estudos e discussões. As funções tradicionais da escola e o papel do professor entram em debate neste novo cenário cultural e histórico, trazendo à luz dos debates uma redefinição do que é ser professor, buscando a constituição e definição desta identidade profissional, “capaz de lidar com as demandas da realidade contemporânea de forma crítica e afinada com os ideais democráticos de formação dos alunos para o exercício da cidadania e inserção digna no mundo do trabalho” (MAZZOTTI, 2007, p. 581).

Em sua pesquisa, Mazzotti (2007) apresenta a representação social dos professores acerca da identidade profissional docente, ficando bastante evidente que os professores do Ensino Fundamental sustentam diferentes concepções de sua identidade profissional docente. Os professores do primeiro segmento do Ensino

Fundamental (1º ao 5º ano) associam seu trabalho à dedicação, o que, segundo Mazzotti, está associado “a uma representação tradicional, arraigada à história e à cultura docente, com seus valores, modelos e crenças.” (2007, p. 584).

É comum entre os educadores dos Anos Iniciais, quando questionados sobre a ação pedagógica, na busca da justificativa da sua prática, vincularem seus fazeres pedagógicos ao sentimento de amor ao trabalho e às crianças, ressaltando a afetividade da relação professor-aluno para justificar sua dedicação aos alunos e a escola. Sobre isso, o autor explica:

Através da interpretação das justificativas percebe-se que o termo dedicação está associado à vocação, missão, doação e sofrimento, naturalizando-se, desta forma, como algo intrínseco à profissão docente. (MAZZOTTI, 2007, p. 586).

Os professores do segundo segmento do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) associam os termos dificuldade e luta em resposta ao que significa ser professor hoje, permitindo o entendimento de que os professores deste segmento concebam a profissão de maneira menos idealizada, visto que:

A construção de sentidos do trabalho docente se ancora mais na vivência cotidiana das dificuldades e da luta para exercer o magistério com profissionalismo do que nos valores agregados à vocação. (MAZZOTTI, 2007, p. 589).

Analisando os dados da sua pesquisa, Mazzotti (2007) concluiu que inúmeros fatores influenciam a construção da identidade docente, entre eles, encontra-se em destaque a desvalorização profissional, que afeta de forma mais intensa os professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Observamos que os professores dos Anos Iniciais estão em contato mais estreito com os estudantes e suas famílias, estando mais suscetíveis aos desgastes na relação professor-aluno-família, tornando-os alvos mais próximos para o descontentamento das famílias com a escola e suas práticas, fato que pode facilitar a responsabilização do professor pelo fracasso escolar.

Outra característica da desvalorização dos professores dos Anos Iniciais pode ser observada pela própria formação inicial, que pode ser realizada em nível médio<sup>2</sup>, que habilita ao exercício da docência sem formação superior.

Outro sinal de maior desvalorização dos profissionais dos Anos Iniciais em relação aos professores dos anos finais está relacionado à remuneração, pois os professores dos Anos Iniciais têm salários menores. Ainda consideramos como sinais de desvalorização docente, as condições de trabalho, que incluem as várias atribuições assumidas ou impostas aos professores no exercício da docência, e as próprias políticas educacionais que regulamentam a carreira.

Nas discussões sobre identidade profissional, ela é entendida por Nóvoa (2007) como lugar e espaço, isto é, “lugar de lutas e de conflitos e espaço de construção de maneiras de ser e estar na profissão” (NÓVOA, 2007, p 16). O autor prefere usar o termo “processo identitário”, pois acredita que o termo remete à mistura que “caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (p. 16). Garcia e seus colaboradores (2005, p. 47) afirmam que “a identidade docente é negociada entre múltiplas representações”.

Essas representações são constituídas pelos discursos da mídia, dos diferentes grupos que compõem o cenário acadêmico e da gestão que configuram um jeito de ser adequado ou não ao exercício da profissão. Segundo os discursos educacionais vigentes, que interpelam os professores, eles são os responsáveis pelo fracasso escolar.

É neste contexto de responsabilização, que as identidades docentes se constituem, porém não se reduzem à definição dos discursos oficiais, é preciso considerar a heterogeneidade do grupo docente em sentido amplo: história familiar e pessoal, suas condições e realidades de trabalho, suas formações e qualificações, níveis de ensino em que atuam, etc. Neste terreno, que se dão as disputas e negociações da construção da Identidade Docente, constituindo-se desta forma no

---

<sup>2</sup>O artigo 62 da LDB prevê que a “formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal”. O Decreto nº 3.276/1989 regulamentou do artigo 62 exigindo formação superior para todos os professores da educação básica. O § 2 do art. 3º deste Decreto afirmava que a formação do “magistério na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, far-se-á exclusivamente em cursos normais superiores”. A pressão política conservadora sobre o MEC conseguiu alterar essa redação, através do Decreto nº 3.554/2000 que trocou o advérbio exclusivamente pelo seu antônimo: “preferencialmente”.

[...] conjunto das representações colocadas em circulação pelos discursos relativos aos modos de ser e agir dos professores e professoras no exercício de suas funções em instituições educacionais, mais ou menos complexas e burocráticas. (GARCIA, HYPOLITO, VIEIRA, 2005, p. 48).

Morgado (2011) compreende os professores como parte essencial para a qualificação do ensino e para o sucesso dos educandos na escola, enfatizando também que, para que consigam buscar esses objetivos com melhores condições, são necessárias competência profissional, identidade profissional e profissionalidade.

[...] a mudança do actual panorama educativo e a consecução de um ensino de melhor qualidade requerem um conjunto alargado e concertado de medidas, muitas delas da responsabilidade da própria sociedade, estamos convictos de que a possibilidade de a escola se (re) afirmar como um espaço de referência social depende, essencialmente, da capacidade de os professores construírem uma verdadeira autonomia curricular, imprescindível para poderem perseguir em melhores condições as finalidades educativas, construção essa que não pode dissociar-se de três componentes que consideramos basilares: a competência profissional, a identidade profissional e a profissionalidade docente. (2011, p. 795).

A identidade profissional dos professores dos Anos Iniciais parece estar diretamente relacionada ao gênero feminino, pois nas instituições de ensino observa-se que a grande maioria dos docentes desta etapa são mulheres, o que atrela a docência nos Anos Iniciais ao cuidado e à maternagem que fazem parte da identidade profissional dos educadores das primeiras etapas da Educação Básica.

Conforme Morgado (2011), a construção da identidade docente está estritamente relacionada com a profissionalização, pois a profissionalização, além de contribuir para a construção do saber profissional, também permite ao sujeito “apropriar-se da cultura, valores e práticas características da profissão”, permitindo ao professor identificar-se com o grupo profissional, “desenvolvendo o sentimento de pertença” e inserindo-se no grupo, pois o “processo de construção da identidade não se concretiza fora da diversidade de relações que estabelece com os seus pares”. (MORGADO, 2011, p. 798).

Inúmeros pesquisadores, entre eles Oliveira (2008), concordam que os professores foram e são considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos. Esta responsabilização, as condições de trabalho, a desvalorização profissional, as novas exigências da sociedade acabam por influenciar na identidade

docente. Conforme Oliveira (2008, p. 31), o magistério não se identifica plenamente como trabalhador, pela “herança e tradição veem o magistério sob o prisma da vocação e do sacerdócio”.

Pensamos que esta concepção do magistério como vocação é bem mais arraigada nos professores dos Anos Iniciais e parece estar vinculada à ideia da docência como trabalho feminino, pois existe uma suposta ideia de que as mulheres têm capacidade de doação sem expectativas de retorno ou recompensa.

Pimenta (1996) afirma que a formação continuada tem se resumido a cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino e que esses modelos de formação têm sido pouco eficazes na promoção das mudanças da prática docente que poderiam intervir de forma mais incisiva sobre as situações de fracasso escolar. São programas de formação que não consideram os contextos da prática docente.

Como não têm a prática docente como ponto inicial para a formação, estes programas terminam por não permitir ao professor fazer a necessária articulação dos novos saberes com a prática, promovendo uma reflexão sobre a prática e assim uma nova prática profissional na docência, como deve ser o objetivo da formação continuada do Magistério, uma exigência acadêmica reconhecida há décadas no Brasil pela pesquisa em Educação. (FUSARI, 1988).

Na prática, a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais consiste em reuniões e encontros na própria escola onde o professor atua, sendo discutido o cronograma do mês e realizados os planejamentos de atividades, leituras e discussões relacionadas à educação. Também são oferecidas, pelas mantenedoras das instituições de ensino, jornadas de formação, conhecidas como jornadas pedagógicas, geralmente, no início do ano letivo e no início do segundo semestre.

As Jornadas pedagógicas são constituídas de palestras, sobre temas gerais pertinentes a educação. Conforme detalhamento da estrutura da formação continuada dos professores, concordamos com Pimenta (1996), quando afirma que este modelo de formação não provoca reflexão sobre a prática docente, tampouco está articulado com o cotidiano da docência.

A profissão docente vem passando por modificações nos últimos tempos, tanto que hoje é exigida uma formação de nível superior para exercício da docência na Educação Básica. Essas transformações da profissão provocaram o surgimento de um *movimento de profissionalização* (TARDIF; FAUCHER, 2010) que apoia a formação inicial e também a formação continuada dos professores.

Esse “movimento de profissionalização” (TARDIF; FAUCHER, 2010, p.246 ) é compreendido por Roldão (2008, p. 42) como “desenvolvimento profissional”, no sentido de continuidade, de incompletude, acontecendo ao longo da trajetória profissional, sendo a profissionalização a etapa inicial deste processo, o período de estudos, de desenvolvimento de saberes e competências necessárias para ser habilitado ao exercício da docência.

Tratando da profissionalização como processo de construção e desenvolvimento de competências profissionais, conforme Morgado (2011, p. 797) faz parte da profissionalização “a apropriação da cultura profissional e a construção da sua identidade profissional”.

Para Tardif (2010) o processo de profissionalização é o movimento de transformação do estudante em profissional, pelo qual o mesmo se habilita ao exercício de funções profissionais. A profissionalização docente se desenvolve alicerçada nas competências profissionais (saberes da docência), na cultura e na identidade profissional.

A profissionalidade consiste em um processo de construção em permanente progresso e continuidade, partindo da construção dos saberes da profissão e do desenvolvimento da identidade profissional. Inicia-se na formação inicial, que confere a certificação para a habilitação profissional e prolonga-se ao longo da trajetória profissional. No entendimento de Tardif e Faucher (2010) é por meio do processo de profissionalização que os docentes se familiarizam com a cultura, as práticas e os valores da profissão.

Conforme estudos citados por Nóvoa (2007), a participação dos professores nas dinâmicas educacionais nas últimas quatro décadas passaram por significativas alterações, resumidamente: foram ignorados, desvalorizados e controlados até retornarem para o cenário da política educacional como sujeitos centrais no processo de melhorias da educação. Vamos discutir brevemente esses fatores na sequência.

Essas alterações começaram a ser percebidas por meados da década de 1960, período em que os professores foram “ignorados”, não tendo nenhum protagonismo no cenário educacional. Neste período, a profissão docente foi reduzida a um conjunto de competências técnicas. Conforme Nóvoa, é possível observar esta tendência na literatura da época que avaliava a “possibilidade de estudar o ensino, para além dos professores” como um avanço (2007, p 15).

## 2.2 Formação e saberes docentes

Conforme Pimenta (1997), aprender a conviver (falar e ouvir) com linguagens e saberes diferentes é o desafio essencial para a construção do trabalho coletivo interdisciplinar nas escolas.

A formação inicial, além da habilitação legal para o exercício da docência, espera-se que “forme o professor”, ou seja, que “colabore para o exercício de sua atividade docente”. A atividade docente não se resume a uma tarefa burocrática que para sua execução são exigidas a aquisição de “conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas” (PIMENTA, 1997, p. 6). Constitui-se em um trabalho de contribuição ao processo de humanização dos alunos.

A função da formação docente é proporcionar aos professores a possibilidade de desenvolverem conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite construir e reconstruir seus saberes e fazeres docentes, a partir dos desafios e necessidades que a prática docente apresenta cotidianamente. É desenvolver a habilidade de mobilizar os conhecimentos acadêmicos teóricos, necessários para a compreensão da educação, e articulá-los com a atividade prática, promovendo a capacidade de reflexão sobre a própria prática, transformando seus saberes-fazeres docentes num processo contínuo de construção de sua identidade de professor.

Como mencionado na nota de rodapé número 2, a formação inicial que habilita os professores dos Anos Iniciais para o exercício da docência aceita também a conclusão do curso Normal, a Nível Médio. Este curso é composto pelas disciplinas do Ensino Médio, suprimidas as disciplinas de Química, Física e Biologia e acrescentadas disciplinas pedagógicas e metodológicas e dois estágios, um com carga horária de 40 horas e outro com carga horária de 400 horas. Em Nível superior, a formação inicial para a docência nesta etapa de ensino é o curso de Pedagogia.

A construção da identidade do professor, no entendimento de Pimenta (1997), é um processo de construção do sujeito historicamente situado, por isso não é um dado externo que pode ser adquirido, nem possui um caráter permanente que não possa ser modificado, muito pelo contrário, está diretamente relacionada com o caráter dinâmico da profissão docente. Profissão que assume novas características



e se modifica para atender as novas exigências da sociedade, especialmente ampliadas na chamada sociedade do conhecimento.

A identidade profissional se constrói a partir de reflexões constantes sobre as tradições e os significados sociais da profissão e também na revalidação das práticas profissionais que se mantêm significativas, resistindo às inovações porque contém “saberes válidos” para a ação profissional na sociedade atual. (PIMENTA, 1999, p. 19).

A identidade do professor se modifica no confronto da teoria com a prática, dando espaço para construção de novas teorias. O professor também constrói sua identidade profissional pelo sentido que atribuí a sua prática docente, a partir de valores e concepções do seu modo de ser e estar no mundo, de sua trajetória de vida, enquanto autor e ator da própria prática e pelo sentido que o ser professor representa em sua vida e pelos relacionamentos com seus pares nos espaços de atuação.

Conforme Pimenta (1996), essa identidade construída nas experiências enquanto estudantes, na atuação profissional, na troca com os pares nos espaços de trabalho, na reflexão sobre a prática e pelo confronto da prática profissional com as teorias vigentes e pelos significados pessoais de ser professor constituem o grupo de saberes da experiência.

Pertencem ao grupo dos saberes da experiência os conhecimentos sociais, oriundos das representações sociais da profissão, divulgados pela mídia, tais como: a desvalorização social da profissão, as dificuldades da atuação em escolas precárias e diante de turmas numerosas e heterogêneas. Constituem o grupo de saberes que os estudantes trazem de suas experiências de aluno. São aqueles saberes da experiência que lhes permitem definir quais de seus professores eram bons em conteúdo, ou bons em didática, etc. e quais foram significativos no seu desenvolvimento humano.

Os saberes da experiência também são compostos pelos saberes produzidos na atuação docente, pelas trocas com os pares, na reflexão permanente sobre a prática. Os saberes da experiência não bastam para a construção da identidade do professor, eles permitem aos estudantes conhecerem o que é ser professor, mas não faz com que se identifiquem como professores, porque percebem o ser professor e a escola do ponto de vista do aluno. Essa passagem, do ponto de vista

da docência no lugar de aluno ao ver-se como professor, é um dos desafios da formação inicial.

Também faz parte dos saberes da docência, o conhecimento, que consiste no conjunto dos saberes específicos de cada área do conhecimento. Sem o domínio dos saberes específicos, se torna difícil ensinar bem. Porém, além de dominar o conhecimento da área, se faz necessário refletir sobre o conhecimento e suas relações com as demais áreas e com a sociedade.

Mesmo dominando os saberes específicos de sua área de conhecimento, conforme Pimenta (1996), poucos professores já se questionaram sobre o significado desses conhecimentos, para si mesmos e para os estudantes ou sobre qual a relação entre os saberes das diferentes áreas de conhecimento que compõem o currículo escolar, ou sobre como as escolas trabalham o conhecimento e como este trabalho da escola com o conhecimento pode produzir ou influir no fracasso escolar.

Para entendimento do que é conhecimento, é importante compreender que o conhecimento, em si, é composto por estágios. O primeiro estágio do conhecimento é a informação, que por si só não representa saber. Conhecer consiste no resultado do trabalho com a informação, ou seja, após a classificação, a análise e a contextualização da informação, chegamos ao terceiro estágio, do saber, que é a capacidade de relacionar as informações, produzindo novos conhecimentos.

Compreendemos que o segundo passo na construção da identidade do professor é a promoção do conhecimento, ou seja, refletir sobre os conhecimentos de que são especialistas e sua validade na sociedade, compreendendo os estágios do conhecimento e as implicações na vida dos estudantes e na sua.

Outro saber da docência é o saber pedagógico, definido pelos alunos como o conjunto de conhecimentos didáticos, isto é, o saber ensinar. Esta afirmação revela que os alunos têm conhecimento de que para ensinar não bastam apenas os saberes da experiência e/ou os saberes específicos, é preciso contar com os saberes didáticos e pedagógicos.

Os saberes pedagógicos, ao longo da história da formação de professores, foram abordados de diferentes formas, ora com ênfase na relação professor-aluno, na motivação e no interesse de aprender dos estudantes, ora baseado na psicologia, ora nas técnicas de ensino, outras foram os conhecimentos científicos. E assim se

alternaram as abordagens relacionadas aos saberes pedagógicos na formação dos professores.

Para a docência, é necessário contar com a articulação dos saberes da experiência, dos saberes do conhecimento e dos saberes pedagógicos. Na história da formação de professores, esses saberes foram e parecem continuar sendo trabalhados de forma fragmentada.

Essa abordagem fragmentada dos saberes na formação de professores repercute na docência dos Anos Iniciais, sob a forma de desarticulação dos conteúdos com a realidade e distanciamento das práticas pedagógicas que buscam promover uma aprendizagem significativa e contextualizada. Essa descontextualização da escola com a realidade aumenta um grave problema educacional da atualidade: o fracasso escolar.

Pimenta critica a fragmentação dos saberes na formação dos professores, e sugere uma possibilidade para superação desta fragmentação, com a construção de saberes pedagógicos partindo das necessidades apresentadas pela prática, que superem os “esquemas apriorísticos das ciências da educação” (1996, p. 81), recriando os saberes partindo da prática social do ensino.

Como alternativa para superação desta fragmentação de saberes na formação de professores dos Anos Iniciais, é necessário pensar uma formação que tenha como ponto de partida as necessidades educacionais apresentadas na atualidade, que propõem novos desafios à educação, entre eles a superação do fracasso escolar.

A formação voltada para a superação do fracasso escolar necessita refletir sobre as práticas que buscam enfrentar o problema, suas concepções metodológicas, a reestruturação das escolas e suas propostas de organização curricular, entre elas: classes de aceleração de estudos, ciclos de aprendizagem, adequações curriculares, etc.

### **3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: O CENÁRIO INTERNACIONAL E SUAS INFLUÊNCIAS NOS MARCOS REGULATÓRIOS DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

Neste capítulo, apresentamos os principais dispositivos legais que contextualizam a mobilização internacional em *prol* da Educação de Qualidade. Tais dispositivos se constituem em Marcos Regulatórios da Educação que traçam metas a serem cumpridas pelos países que assumiram conjuntamente tais metas. Desse modo, os países consignatários devem contemplar, em seus Marcos Regulatórios Nacionais, o que postulam tais documentos, no que se refere a políticas públicas e programas educacionais.

#### **3.1 Dispositivos legais e a mobilização internacional em prol da Educação de Qualidade**

A educação de qualidade e o direito ao aprender são preconizados em vários dispositivos legais, tanto no cenário nacional quanto no internacional. Conforme salientamos na introdução, o marco fundamental para a defesa da educação como um direito fundamental do ser humano foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) a qual destaca que, cada país signatário da Declaração, como é o caso do Brasil:

[...] tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce através do ensino e da educação, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universais e efetivos, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DUDH, 2013).

O artigo 26 desta Declaração explicita que a educação, como direito de todas as pessoas, será gratuita e obrigatória, voltada para o desenvolvimento da personalidade humana, capaz de promover os valores da compreensão, da tolerância, e da amizade entre os povos. A Declaração garante também o direito de livre escolha dos pais quanto ao gênero de instrução oferecida aos filhos.

1. Toda pessoa tem direito à instrução<sup>3</sup>. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (DUDH, 2013)

Posteriormente a esta Declaração, vários outros dispositivos foram sendo criados e assumidos pelos dirigentes de cada país com vistas a assegurar os direitos humanos, dentre eles o da educação e da aprendizagem. Para esta contextualização, elegemos três Marcos Regulatórios da Educação mais significativos, ao longo destas últimas décadas, os quais têm fomentado o estabelecimento de metas e indicadores relativos à educação de qualidade: o documento da Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990); o Marco de Ação de Dakar (2000) e a Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As Metas Educativas 2021 (2008).

No documento da Conferência Mundial de Educação para Todos, mundialmente conhecido como EPT, é explicitada a seguinte constatação:

*Há mais de quarenta anos, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que "toda pessoa tem direito à educação". No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:*

- *mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário: mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres - são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;*
- *mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a*

---

<sup>3</sup>Ao nacionalizar a DUDH, o governo de Getúlio Vargas, por opção ideológica, submeteu ao Congresso Nacional a tradução dos termos "éducation" (da versão oficial francesa da DUDH) e "education" (da versão inglesa) por **instrução**, numa clara restrição ao sentido mais abrangente, humanístico e pedagógico de educação. Por óbvio, até uma alteração na legislação nacional, este permanece sendo o texto oficial da DUDH na versão reconhecida pelo governo brasileiro. A tradução portuguesa aprovada pela ONU utiliza o termo educação. ([http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](http://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf))

*qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais;*

*• mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais. (grifo do documento).*

Além destes dados relativos à infância, o documento oferece uma análise da situação dos adultos em relação à escolarização, afirmando que existia no mundo um alto número de analfabetos, em torno de 960 milhões, sendo que dois terços são mulheres.

No artigo 1 (alínea 4) deste documento é ressaltado que:

*A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação.*

Toda a sociedade e, portanto, os governos nacionais e locais são convocados a constituir uma rede de cooperação e apoio mútuo em prol da educação de qualidade, constituindo-se em sociedades educativas. Para que os pressupostos firmados na Declaração se concretizem, o documento faz alusão à necessidade do desenvolvimento de políticas públicas de apoio em todos os setores e segmentos sociais; a mobilização e otimização de recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários; e a consolidação da solidariedade internacional em prol da efetivação dos dispositivos que versam sobre as garantias da oferta universal da educação de qualidade.

Ao final do documento, como um compromisso assumido pelos governos nacionais participantes da Conferência, é reafirmado que a educação é compreendida como um direito fundamental de todas as pessoas, independente de gênero, idade ou nacionalidade. Em tempo, reafirma-se a fé e a esperança com que a educação possa colaborar na construção de um mundo melhor “mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro”, que promova o desenvolvimento social, econômico e cultural, além do incentivo à cooperação internacional e à tolerância (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

A Declaração observa a relevância da educação para o desenvolvimento pessoal e social, fazendo referência ao valor e à utilidade do “conhecimento tradicional” e do patrimônio cultural. Ao mesmo tempo em que reconhece a

importância da Educação Básica para o desenvolvimento autônomo e a necessidade de oferecer as gerações futuras uma “formação básica abrangente”, capaz de fortalecer as etapas superiores de ensino, visando uma formação tecnológica e científica na busca do desenvolvimento autônomo dos indivíduos e das nações, não deixa de reconhecer que a realidade da educação atualmente “apresenta graves deficiências”.

Este documento finaliza admitindo que a educação por si só não será suficiente para a construção do ideal de sociedade acima referido, pois compreende que é preciso melhorar a sua qualidade e torná-la mais significativa, além de universalizar o seu acesso (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Segundo o documento Educação Para Todos (UNESCO, 2008), a educação tem como objetivo colaborar na superação da pobreza, na redução das desigualdades sociais, na promoção da inclusão, da integração social e cultural e na prevenção à corrupção e à violência. Somadas a essas expectativas de educação, como meio de superação das mazelas sociais, ainda temos a responsabilização frequentemente atribuída aos professores em relação ao sucesso ou fracasso escolar.

Conforme Soares (2004, p. 91) o sucesso da escola no aprendizado dos alunos “é em grande parte determinado pelo professor, pelos seus conhecimentos, seu envolvimento e sua maneira de conduzir as atividades da sala de aula”. Desta forma, surge a necessidade de aprofundar os estudos e reflexões sobre o real significado do conceito de qualidade aplicado à educação nos atuais contextos sociais e educacionais, propostos pelos Marcos Regulatórios da Educação e quais as influências destes na formação continuada de professores.

O documento denominado *O Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos* (2000), reafirma o compromisso assumido coletivamente em prol da concretização dos objetivos e metas do EPT. Nessa perspectiva, este documento valida:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços

para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (UNESCO, CONSED, 2001)

O Marco de Ação apresenta um conjunto com seis metas, relativas à expansão e aprimoramento da educação na primeira infância, ao acesso de todas as crianças à educação, às garantias de aprendizagem e melhorias na alfabetização de adultos, explicitados desta forma no documento:

Expansão e aprimoramento da assistência e educação da primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desfavorecidas.

Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de concluí-la. Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.

Atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente para as mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos.

Eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005 e alcançar a igualdade de gênero na educação até 2015, com enfoque na garantia ao acesso e o desempenho pleno e equitativo de meninas na educação básica de boa qualidade;

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida.

A sexta meta do documento faz referência a melhorias da qualidade em todos os aspectos da educação. Ressaltamos que, conforme declarado, esses aspectos precisam ser mensuráveis e atingidos por todos, sinalizando e fortalecendo a necessidade de aferições através de algum sistema de avaliação.

*O Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (2000)*, apresenta seis metas expostas na citação anterior e prevê a adoção de onze estratégias para serem colocadas em prática a fim de atingir as metas estabelecidas. Estas estratégias reforçam a necessidade do comprometimento político com a educação, da promoção de políticas educativas, para o suprimento das demandas dos sistemas de ensino, passando pela promoção da igualdade entre gêneros, no combate a doenças, e melhoria do status e do profissionalismo dos docentes, etc. Conforme o documento, estas são as estratégias:



Mobilizar forte comprometimento político nacional e internacional com a Educação para Todos, desenvolver planos de ação nacionais e aumentar significativamente o investimento em educação fundamental.

Promover políticas de EPT dentro de um quadro setorial sustentável e bem integrado, vinculado de maneira clara à eliminação da pobreza e a estratégias de desenvolvimento.

Desenvolver sistemas de direção e administração educacional sensíveis, participativos e controláveis.

Atender às necessidades dos sistemas educacionais afetados por conflitos, catástrofes naturais e instabilidade, e conduzir programas educacionais de modo a promover a compreensão mútua, a paz e a tolerância, e que ajudem a evitar a violência e o conflito.

Implementar estratégias integradas para a igualdade entre os gêneros na educação que reconheçam a necessidade de mudanças nas atitudes, valores e práticas.

Implementar urgentemente programas e ações educacionais para combater a pandemia do HIV/AIDS.

Criar ambientes educacionais seguros, saudáveis, inclusivos e equitativamente financiados que levem à excelência na aprendizagem, com níveis claramente definidos de desempenho para todos.

Elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores.

Utilizar as novas tecnologias de informação e comunicação para ajudar a atingir os objetivos da EPT.

Monitorar sistematicamente o progresso na direção dos objetivos da EPT e as estratégias nos níveis regional, nacional e internacional.

Apoiar-se em mecanismos existentes para acelerar o avanço na política da Educação para Todos.

Estas ações propostas pelo *Marco de Ação de Dakar - Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos (2000)* buscam por meio de suas metas e estratégias garantir o comprometimento governamental e da própria sociedade na promoção de uma educação de qualidade prevendo ambientes educacionais saudáveis, inclusivos e financiados adequadamente para que promovam a excelência na aprendizagem.

O documento *Metas Educativas 2021* resultou do acordo firmado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em El Salvador em 19 de maio de 2008, com os Ministros da educação dos países ibero-americanos. Tais Metas têm como objetivo facilitar o debate para possibilitar um entendimento entre todos os países ibero-americanos sobre a educação que se quer na celebração dos bicentenários.

Considerando a diversidade sociocultural e econômica dos países ibero-americanos, se faz necessário admitir que atingir as metas educativas propostas

pelo documento não constitui uma tarefa fácil, tampouco um projeto educacional simples dará conta desta missão. Porém, mesmo com as dificuldades, trata-se de uma ação necessária para o futuro, visto que as metas estabelecidas estimularão a solidariedade e reforçarão o compromisso coletivo assumido por estes países na busca da integração cultural, histórica e educativa. Esta iniciativa pretende reforçar a educação nas políticas dos países envolvidos, além de uni-los em torno de objetivos comuns, a fim de promover a construção de sociedades mais justas e democráticas. (OEI, 2008).

Espera-se que a comemoração dos Bicentenários, que deu origem ao documento Metas 2021, seja o início de um movimento que se estenderá pela próxima década, formando a geração futura com cidadãos livres e cultos que busquem

transformar as formas de viver e as relações sociais, abrindo outras possibilidades para a conquista da igualdade de todos no reconhecimento das diversidades. Espera-se que a década dos Bicentenários seja a mola propulsora na busca pela concretização dos direitos das mulheres e das coletividades. (OEI, 2008)

Principalmente as “minorias étnicas, as populações originárias e os afrodescendentes” (OEI, 2008). Além destes objetivos, é necessário incluir a participação social e o compromisso solidário dos países, disponibilizando recursos para contribuir com os países que não dispõem das mesmas possibilidades.

O projeto surge quando se celebram os 200 anos da vinda da Corte Portuguesa ao Brasil e quando vários países ibero-americanos se preparam para celebrar o bicentenário de sua independência. O principal objetivo é conseguir, nos próximos anos, uma educação que responda satisfatoriamente às demandas sociais inadiáveis, tais como a possibilidade de que mais alunos estudem, durante mais tempo, com uma oferta de qualidade reconhecida, equitativa e inclusiva, e na qual participe a grande maioria das instituições e setores da sociedade, pois se acredita que a educação é a estratégia fundamental para avançar na coesão e na inclusão social.

As Metas do Milênio atuam como motor e dinamizador do processo de melhoria e de cooperação. Parece estar comprovado que a motivação individual e coletiva existe em função das metas que se pretende conseguir, o que reforça a importância da geração de expectativas futuras para alcançar um maior esforço e coesão social em torno delas. (OEI, 2008, p.7).

O documento apresenta um conjunto de metas gerais, que se desdobram em 27 metas específicas e 38 indicadores com a projeção de um nível de êxito a ser alcançado pelos países até 2021. Estes níveis de êxito “formulam-se em diferentes graus, com a finalidade de adequar-se à situação inicial dos países. Uma importante tarefa posterior será que cada um dos países defina o nível de êxito específico que pretende conseguir” (OEI, 2008, p.76). O quadro1 apresenta as onze Metas Educativas.

Quadro 1 - Metas Educativas 2021

<b>Metas Educativas 2021</b>
1 Comprometer a sociedade com a educação.
2 Educar na diversidade.
3 Ampliar a Educação Infantil.
4 Universalizar a Educação Básica e melhorar sua qualidade.
5 Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas.
6 Melhorar o acesso dos jovens ao ensino pós-obrigatório;
7 Conectar educação e emprego.
8 Educar ao longo de toda a vida.
9 Cuidar do desenvolvimento profissional dos docentes.
10 Contribuir para a configuração do espaço ibero-americano do conhecimento e para a pesquisa científica.
11 Conseguir mais recursos para a educação e investir melhor.

Fonte: Análise documental: A Educação que Queremos para a Geração dos Bicentenários: Metas Educativas 2021.

Os dispositivos ora apresentados, com o intuito de contextualizar o movimento internacional acerca da educação de qualidade, trazem decorrências para o delineamento dos Marcos Regulatórios da educação de cada país e, conseqüentemente, para a estruturação e consolidação de políticas públicas educacionais mais adequadas à realidade global. Com base em tal contextualização, na seção a seguir, passamos à apresentação dos procedimentos metodológicos do estudo.

## 4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos adotados para a realização da pesquisa, destacando o problema e os objetivos da investigação.

### 4.1 Caracterização, problema e os objetivos do estudo

A pesquisa, de cunho teórico, tem como problema de investigação: *Quais pressupostos sobre educação de qualidade se encontram presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e de que forma tais pressupostos trazem decorrências para a formação continuada dos professores que exercem a docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*

Este estudo se caracteriza por ser uma pesquisa descritiva, pois “observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. Procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características” (CERVO, BERVIAN, 2002, p. 66). Conforme os autores, a pesquisa descritiva pode assumir diversas formas, sendo uma delas, a pesquisa documental, que busca conhecer a realidade através dos documentos em estudo.

Conforme Bardin (2011, p. 51), a análise documental pode ser definida como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado ulterior, a sua consulta e referência”.

Para Pádua (2005, p. 68) a pesquisa documental consiste no estudo realizado a partir de documentos autênticos, “contemporâneos ou retrospectivos”, tendo por finalidade comparar/descrever fenômenos, determinando tendências ou características.

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa documental, pois faz uma investigação em documentos oficiais, a fim de identificar e descrever os pressupostos sobre a educação de qualidade presentes em tais documentos. Godoy, ao se referir aos documentos, afirma que estes constituem significativas fontes de dados para estudos qualitativos, salientando que tal expressão, ao ser compreendida de forma ampla, inclui:

[...] os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes). (1995, p. 21-22).

A opção pela técnica de pesquisa documental neste estudo se justifica pelas características do *corpus* de pesquisa: os documentos, que possuem período de validade das informações prolongado e também por fornecerem informações sobre o contexto histórico, social e econômico do seu período de origem, além de serem estáveis, não ocorrendo modificações do *corpus* de pesquisa. Conforme Godoy (1995, p. 22):

[...] os documentos constituem uma fonte não-reativa, as informações neles contidas permanecem as mesmas após longos períodos de tempo. Podem ser considerados uma fonte natural de informações à medida que, por terem origem num determinado contexto histórico, econômico e social, retratam e fornecem dados sobre esse mesmo contexto. Não há, portanto, o perigo de alteração no comportamento dos sujeitos sob investigação.

Para Godoy (1995), existem três aspectos importantes na pesquisa documental: a escolha dos documentos, o acesso a eles e a sua análise. A escolha dos documentos ocorre em função de propósitos, ideias ou hipóteses, não sendo um processo aleatório. O acesso aos documentos oficiais, como leis ou estatutos, é sempre mais facilitado, pois são de domínio público. A análise consiste na compreensão das características, ideias e concepções que estejam subentendidas no documento.

Neste estudo, utilizamos os documentos que regulam a educação enquanto direito fundamental e as legislações específicas da educação, partindo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) até as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013), configurando assim um período de estudo de mais de 20 anos.

Diante da abrangência do período de estudo, a pesquisa documental, segundo Godoy (1995), é adequada, pois permite a identificação das “tendências no comportamento do fenômeno” no caso deste estudo, a educação de qualidade.

## **4.2 O *corpus* investigativo da pesquisa**

Feita a opção pela técnica de pesquisa documental, conforme justificativas expostas anteriormente, passamos à definição do conceito de documento utilizado neste estudo. Utilizamos, neste estudo, o conceito de documento na concepção de Pádua (2005, p. 69), que define documento como “toda base de conhecimento fixado materialmente e suscetível de ser utilizado para *consulta, estudo ou prova.*” (grifo do autor). Ao encontro desta concepção, Appolinário (2009, p. 67) define documento como sendo:

Qualquer suporte que contenha informação registrada, formando uma unidade, que possa servir para consulta, estudo ou prova. Incluem-se nesse universo os impressos, os manuscritos, os registros audiovisuais e sonoros, as imagens, entre outros.

Esses documentos constituem as fontes de informações e explicações que carregam em seu conteúdo os esclarecimentos ou novos questionamentos para o pesquisador.

Neste estudo, consideramos como documentos constituintes do corpus investigativo, os Marcos Regulatórios da Educação, ou seja, os textos legais que orientam a ação educativa nas instituições de ensino em nosso país. Dentre tais documentos, elegemos os que seguem:

- a) Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988);
- b) Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990a);
- c) Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b);
- d) Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996);
- e) Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a);
- f) Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b);
- g) Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013);
- h) Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a) e as suas metas (BRASIL, 2014b).

### **4.3 Procedimentos para a análise dos dados**

O percurso de análise de nossa pesquisa tem inspiração nas ideias de Laurence Bardin, uma referência teórica na técnica de Análise de Conteúdo. Antes de especificar nossa trajetória de pesquisa, pensamos que é importante situar o que se compreende por Análise de Conteúdo.

De acordo com Bardin (2011, p. 42), atualmente ainda se considera como ponto de partida a definição de análise de conteúdo proposta por Berelson (apud BARDIN; BARDIN, 2011) sendo ela considerada “uma técnica de investigação que através de uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”.

Conforme Moraes (1999), a técnica de análise de conteúdo consiste numa metodologia utilizada para interpretar e descrever o conteúdo de diferentes tipos de textos e documentos.

Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. Emprega um conjunto de técnicas de análise de dados. (MORAES, 1999, p. 2).

Tal técnica desenvolveu-se no início do século XX, nos Estados Unidos, principalmente pela análise de materiais jornalísticos, incentivados pela escola de jornalismo de Columbia. Em 1927, é publicado *Propaganda Technique in the World War*, uma análise de imprensa e propaganda realizada por H. Lasswell, constituindo-se o primeiro pesquisador a publicar um estudo usando a referida técnica. (BARDIN, 2011).

Conforme Moraes (1999), a técnica de análise de conteúdo ao longo dos anos oscilou entre a objetividade, expressa pelos números e a subjetividade das abordagens qualitativas. Importante salientar que em ambas as abordagens: quantitativa ou qualitativa, a técnica de análise de conteúdo oferece ao leitor informações complementares da mensagem em estudo, havendo cada vez mais um aumento na valorização das abordagens qualitativas, que contam com a “indução e a intuição como estratégias para aprofundar a compreensão dos fenômenos estudados” (MORAES, 1999, p. 2).

Para Moraes (1999), existem diferentes propostas de descrição do processo da análise de conteúdo, entretanto ele sugere cinco etapas: preparação das

informações, transformação do conteúdo em unidades, classificação das unidades em categorias, descrição e interpretação. Apresentamos, a seguir, uma breve descrição das etapas propostas pelo autor.

A etapa da preparação consiste em identificar as informações a serem analisadas, fazendo a escolha dos materiais que serão significativos para a pesquisa, seguindo para a codificação destes documentos, a fim de facilitar a sua localização.

A unitarização corresponde à leitura aprofundada com a finalidade de definir a unidade de análise e, após, uma releitura cuidadosa dos materiais, identificando nos documentos essas unidades significativas.

A etapa correspondente à categorização é um procedimento de agrupamento dos dados a fim de classificar os elementos do documento, a partir de critérios previamente estabelecidos.

A descrição corresponde à etapa da expressão dos significados absorvidos nos documentos, pois não basta apenas categorizar o material, para cada categoria será produzida uma síntese, que apresente os significados das unidades de análise.

A última etapa, que consiste na interpretação, é a mais importante do estudo. É a etapa em que o pesquisador extrapola a simples descrição e aprofunda o entendimento e a compreensão dos conteúdos constantes nos documentos.

De acordo com Moraes, essas etapas constituem os “procedimentos especiais para o processamento dos dados científicos” (1999, p. 2), sendo um guia para o método de investigação, a análise de conteúdo.

Segundo Godoy (1995), a análise de conteúdo compreende três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise é a fase da organização, onde se estabelece um esquema de trabalho, com o primeiro contato com os documentos. A fase da exploração do material é a fase da leitura dos documentos selecionados, onde são feitas as codificações, classificação e categorização. A fase do tratamento dos resultados corresponde à análise dos conteúdos, onde o pesquisador busca torná-los significativos e válidos.

Para Bardin (2011), a organização da técnica de análise de conteúdo é composta por três etapas: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial. Neste estudo, fizemos a opção pela técnica proposta pela autora.



A primeira etapa, a pré-análise, é o momento inicial do trabalho. É a etapa da exploração, seleção e organização do material que será utilizado para a coleta dos dados. É o momento em que o pesquisador prepara o esquema de trabalho e faz as opções metodológicas, organiza o material e o esquema de trabalho da forma que melhor possa contribuir no entendimento do fenômeno e definição do *corpus da investigação*, o detalhamento do campo de pesquisa, que é onde o pesquisador deve focar seu interesse investigativo.

Neste momento da pesquisa, aconteceu a leitura e organização dos documentos legais que constituem os Marcos Regulatórios da Educação, que foram utilizados nesta dissertação: a Constituição da República Federativa do Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação e as suas metas.

Inicialmente organizamos os documentos por data, criando uma sequência de publicações. Seguimos para o momento de leitura e fichamento do material, conforme síntese apresentada no quadro 2:

Quadro 2 - Leitura inicial e organização do material

DOCUMENTO	ORGANIZAÇÃO DO MATERIAL
Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).	Legislação Nacional ampla que aborda e normatiza também a educação enquanto direito fundamental. Excerto para análise capítulo III, seção 1, artigos 205, 211 e 214.
Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990a).	Trata dos direitos das crianças e adolescentes. Excerto para análise: Artigo 28 que contempla o direito à educação.
Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b).	Trata dos direitos das crianças e adolescentes. Excerto para análise: Capítulo IV- Do Direito à Educação, à Cultura e ao Lazer. Artigos 53 e 54
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).	Legislação específica e norteadora da educação no país. Excertos significativos para análise: Capítulo I, artigo 1º apresenta a concepção de educação do documento. Capítulo II, artigo 2º e 3º trata dos princípios e fins da educação. Capítulo III aborda o direito à educação e o dever do estado, artigo 4º contempla o dever do estado com a garantia da qualidade.
Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a).	Programas para o desenvolvimento da escola que promovam o desenvolvimento da socialização e da autonomia, tendo como prioridade o enfrentamento das

	desigualdades e oportunidades e a educação de qualidade.
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b).	Vinte e oito diretrizes pautadas nos resultados de avaliação de qualidade e de rendimento dos estudantes.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013).	Conjunto de Diretrizes Curriculares que articulam os princípios, os critérios e os procedimentos que devem ser observados na organização e concretização dos objetivos para a Educação Básica.
Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a) e as suas metas (BRASIL, 2014b).	Dez diretrizes e vinte metas, desmembradas em estratégias. Estas metas devem ser cumpridas pelos dirigentes de Estado, em até dez anos, finalizando este prazo em 2024.

Fonte: Elaborado pela autora.

Durante o fichamento, criamos um arquivo com pressupostos, reflexões e considerações sobre a abordagem que cada documento apresentava atinentes à educação e à qualidade. Após a leitura e a organização dos documentos, traçamos o percurso metodológico com a descrição analítica do material que consistiu na próxima etapa da pesquisa.

A segunda etapa, a descrição analítica, consistiu em seguir o percurso metodológico estabelecido. O material selecionado e organizado, que formou o *corpus* de pesquisa, foi melhor explorado e aprofundado, sendo definidas nesta etapa as categorias/eixos de análise. Conforme Moraes (1999), os dados oriundos destas fontes chegam ao pesquisador em estado bruto, precisando ser organizados para facilitar o exercício de compreensão e interpretação, característicos da técnica de Análise de Conteúdo com abordagem qualitativa. O quadro 3 apresenta a síntese do aprofundamento do material:

Quadro 3 - Aprofundamento do Material

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO DO MATERIAL
Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988). Capítulo III	Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas e garantia de padrão de qualidade.
Convenção sobre os Direitos da Criança (BRASIL, 1990a).	Ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos; adoção de medidas para estimular a frequência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.
Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990b). Capítulo IV	A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. É dever do Estado assegurar à criança e ao

	adolescente ensino fundamental, obrigatório e gratuito e atendimento no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).	O artigo 3º do capítulo II contempla os princípios da educação, dentre eles destacamos: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; valorização do profissional da educação escolar; garantia de padrão de qualidade;
Plano de Desenvolvimento da Educação (BRASIL, 2007a).	Ação instrumental do Plano Nacional de educação sustentado pelos pilares: 1) visão sistêmica da educação; 2) Territorialidade; 3) Desenvolvimento; 4) Regime de colaboração; 5) Responsabilização; 6) Mobilização Social. Programas direcionados à Formação de professores, Financiamento da educação, Avaliação da Educação e Plano de Metas.
Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007b).	Diretrizes que contemplam três dimensões importantes para a educação: a aprendizagem, a formação e carreira docente e a gestão escolar.
Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013).	Busca estabelecer bases comuns nacionais para a educação, tendo como objetivo prover os sistemas de ensino para que possam contribuir no desenvolvimento pleno de crianças, jovens e adultos, por meio de uma educação de qualidade, adequada ao nível de aprendizagem, à idade e que respeite as diversidades culturais, sociais, físicas, étnicas, etc.
Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014a) e as suas metas (BRASIL, 2014b).	Prevê professores da Educação Básica com formação de Nível Superior já no primeiro ano de vigência do plano e fomento da qualidade da educação básica, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem para que se alcance as médias nacionais do IDEB

Fonte: Elaborado pela autora.

Definindo brevemente, as categorias consistem no agrupamento de conteúdos por sentido ou similaridade, podendo ser organizados de três formas: modelo aberto, modelo fechado ou modelo misto.

No modelo aberto às categorias não são estabelecidas de forma fixa no início, mas vão adquirindo forma no decorrer da análise. O modelo fechado permite ao pesquisador definir as categorias, embasado no marco teórico, e no decorrer da análise vai verificando a continuidade, modificação ou eliminação de uma categoria. No modelo misto, as categorias são definidas no início, porém não são fixas, podendo o pesquisador modificá-las em consequência dos achados da análise.

Neste estudo, utilizamos o modelo de categorias fechado, definindo, com base no marco teórico, a unidade de análise *a formação continuada de professores*, contemplando as temáticas: A *práxis* educativa pautada por uma educação em direitos humanos, a organização curricular, a organização dos ambientes e tempos educativos, o planejamento da *práxis* educativa e a avaliação da aprendizagem.

A terceira etapa, a interpretação referencial, ou seja, o momento em que fazemos a análise mais aprofundada nos dados, é o momento em que o pesquisador busca transformar os dados brutos em informações válidas e significativas. Nesta etapa, entra em ação a reflexão, a intuição do pesquisador, que, embasada nas leituras, nos materiais empíricos, estabelecem relações dos dados com a realidade.

Segundo Moraes (1999), a técnica de análise de conteúdo é uma interpretação pessoal do pesquisador em relação aos dados, já que não existe leitura neutra, ela está relacionada ao contexto.

Após as etapas de leitura, organização e sistematização dos documentos que compõem os Marcos Regulatórios da Educação Nacional, observamos que todos eles abordam o direito à educação.

Percebemos que os documentos: Constituição da República Federativa do Brasil, Convenção sobre os Direitos da Criança e o Estatuto da Criança e do Adolescente são legislações que contemplam todos os direitos civis, abordando o direito a educação de forma ampla, como direito fundamental obrigatório e gratuito.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano de Desenvolvimento da Educação, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica e o Plano Nacional de Educação e suas metas abordam as regulações exclusivas para a educação, apresentando uma concepção de educação, diretrizes e metas. Estes documentos convergem para um ideal de educação, amparado pela concepção de qualidade e fazem referência à formação de professores como parte significativa para atingir este ideal.

Para fins de análise e aprofundamento dos dados, buscamos o referencial educacional à nível internacional, que serviram de referência para os Marcos Regulatórios da Educação Nacional. Utilizamos os documentos mais significativos para cada década: Conferência Mundial de Educação para Todos: Satisfação das Necessidades de Aprendizagem (1990), Marco de Ação de Dakar- Educação para Todos: Cumprindo nossos compromissos coletivos (2000), Metas Educativas 2021,

(2008). Estes documentos buscam estabelecer metas e indicadores para a educação de qualidade, oferecendo um panorama da situação da educação no mundo.

## **5 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE E A FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES**

Neste capítulo, dedicamo-nos à apresentação da análise documental e à reflexão sobre as decorrências do que preconizam os Marcos Regulatórios da Educação, que constituíram o *corpus* investigativo desta pesquisa, para a formação continuada dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

### **5.1 Marcos Regulatórios da Educação: pressupostos sobre educação de qualidade**

No capítulo III da Constituição da República Federativa do Brasil (Seção I, Art. 205) consta que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” com vistas “ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, sendo a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. (Artigo 208, inciso I).

A educação, conforme a atual LDB precisa promover a inclusão social, formando cidadãos e profissionais, habilitando-os à vida social e profissional. Entretanto a realidade educacional do nosso país apresenta-se em contradição com o que prescreve o artigo 205, temos escolas com pouca ou nenhuma infraestrutura. Professores sem formação adequada a sua área de atuação e falta de equipamentos são apenas algumas das carências da escola, que ainda enfrenta a realidade social e familiar dos educandos, muitas vezes desfavorável à aprendizagem.

A Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada pela ONU em 20 de novembro de 1989, e promulgada no Brasil pelo Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990, evidencia, em seus cinquenta e quatro artigos a centralidade da criança em todas as decisões atinentes a ela.

Entende-se essa centralidade como proteção integral aos interesses e direitos da criança, na garantia de seu bem-estar físico e emocional e também na responsabilização quanto ao não cumprimento destes direitos.

O direito à educação é contemplado nos artigos 28 e 29 do Decreto acima mencionado. O artigo 28 reconhece este direito pelos Estados, prevendo o ensino primário obrigatório e gratuito, a disponibilização e o acesso às informações e orientações educacionais e profissionais, e adoção de medidas para estimular a frequência escolar e reduzir o índice de evasão.

Observando a realidade educacional, percebemos que os Estados, efetivamente, conseguiram ampliar o acesso ao Ensino Primário, atualmente nomeado de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, entretanto ainda os sistemas de ensino não implementaram políticas que estimulem a frequência e, de fato, reduzam a evasão escolar, sendo observadas as consequências desta evasão no aumento do número de alunos que buscam a educação na modalidade EJA – Educação de Jovens e Adultos.

Já o artigo 29 deste Decreto observa que a educação da criança deve ser orientada para a promoção do desenvolvimento da personalidade, das aptidões e da capacidade mental e física imbuindo o respeito aos pais, aos direitos humanos e ao meio ambiente.

Diante disso, percebemos um esforço das instituições escolares em contemplar em seus currículos, na forma de conteúdos ou como temas transversais, as temáticas dos direitos humanos, respeito e preservação do meio ambiente e valorização da família.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Nº 8069, de 13 de julho de 1990) “dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente” (Art. 1º), considerando criança “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquelas entre doze e dezoito anos de idade” (Art. 2º). É considerado um dos marcos legais no Brasil por reconhecer e assegurar à criança e ao adolescente todos os direitos fundamentais.

Em sua redação, o Estatuto assegura a proteção e a oferta de todas as oportunidades para o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes, conforme consta no Art. 3º:

A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No ECA (1990), o direito à educação é abordado dentro de um conjunto de direitos, inclusive de obrigatoriedade, prioridade, e responsabilizações. Em seu texto, a educação é compreendida não só como função da escola, e do setor público, também é observada como responsabilidade da família. É possível observar no Art. 4º que o estatuto compreende a educação como:

[...] dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Em sua redação, o Estatuto continua esclarecendo que a criança e o adolescente possuem “direito à liberdade, ao respeito à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis” (Art. 15). Neste entendimento, o Capítulo IV do ECA, denominado: *Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer*, evidencia, em seu artigo 53 que a educação é direito da criança e do adolescente e visa ao desenvolvimento integral da pessoa, e sua preparação para o trabalho e exercício da cidadania. Diante destas garantias, são asseguradas:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
  - II - direito de ser respeitado por seus educadores;
  - III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
  - IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;
  - V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
- Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Importante retomar o parágrafo único deste artigo, que garante às famílias o direito de conhecer e participar nas definições das práticas pedagógicas da escola de seus filhos. Esta participação pode ser efetivada por meio da atuação nos Conselhos Escolares, das reuniões pedagógicas, nas construções e reformulações dos Projetos Político-Pedagógicos. A LDB, no entanto, não tem a mesma compreensão do ECA. Pelo art. 12 da LDB, inciso VI, é mais genérico, bastando que



o estabelecimento de ensino se articule “com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola”, sendo suficiente – pelo inciso VII – “informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola”. A participação no processo de “elaboração da proposta pedagógica” da escola é uma incumbência dos docentes (Art. 13 da LDB). A LDB, nesse sentido da participação da família, é bem menos exigente que o ECA.

O Estatuto prevê o direito à educação atribuindo responsabilizações à escola, à família, à comunidade, à sociedade em geral e também ao Estado. O Estatuto da Criança e do Adolescente, no que se refere ao dever do Estado, destaca em seu Art. 54 que compete ao poder público assegurar à criança e ao adolescente:

I - Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsável, pela frequência à escola. (BRASIL, 1990, Art. 54).

Entre as responsabilizações atribuídas pelo Estatuto da Criança e Adolescente ao poder público, quanto à obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e progressiva extensão ao Ensino Médio, ao atendimento educacional especializado, atendimento a crianças na Educação Infantil, etc. é importante destacar que, segundo o § 3º do artigo 54, também compete ao poder público acompanhar juntamente com as famílias a frequência escolar. Mais recentemente, a Emenda

Constitucional nº 59, de 2009, alterou a redação do art. 208 da Constituição Federal e, portanto, altera as respectivas normas na LDB e no ECA, estabelecendo como “dever do Estado” oferecer, conforme o Inciso I do art. 208: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”.

Nesse sentido, as escolas empreendem esforços, fazendo o chamamento dos responsáveis pelos alunos com excesso de faltas e, em último caso, comunicando através da FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente) ao Conselho Tutelar, as faltas do estudante. O conselho Tutelar, entre outras atribuições, busca contato com as famílias e encaminha o aluno à instituição escolar.

Entretanto, este processo é lento, até a escola esgotar as possibilidades de retorno do estudante e enviar a ficha de aluno infrequente, passam-se vários dias. E também, até que o Conselho Tutelar faça os devidos contatos e conscientize as famílias das penalidades a que os responsáveis estão expostos, caso a criança não retorne à escola, passam-se, às vezes, meses. No entanto, legalmente, os prazos são exíguos sob pena de crime de responsabilidade em caso de comprovada negligência do agente público responsável pela execução da medida:

O prazo de 5 semanas ficou assim distribuído: uma semana para o professor regente de turma ou disciplina dar o alerta à direção; uma semana para a equipe diretiva, juntamente com o Conselho Escolar, tomar as providências no âmbito escolar; duas semanas para o Conselho Tutelar aplicar as medidas cabíveis; e uma semana para o Ministério Público exercer suas atribuições. (MINISTÉRIO, s.d)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) tem uma redação semelhante ao Estatuto da Criança e do Adolescente no que se refere à educação. Ambas preveem em seus discursos legais, a educação como responsabilidade das famílias e do Estado, tendo como finalidade a preparação para o trabalho e para o exercício da cidadania. É possível estabelecer esta relação pelo que consta na seção que trata *Dos Princípios e Fins da Educação Nacional*, no Artigo 2º que afirma:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996)

A leitura da seção da LDBEN/1996 que trata dos princípios da educação permite perceber as semelhanças com o Estatuto da Criança e do Adolescente. De acordo com o Artigo 3º da LDBEN (1996) a educação será baseada nos princípios de igualdade, gratuidade, liberdade, respeito, conforme observamos no recorte do texto abaixo:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII - valorização do profissional da educação escolar;
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extraescolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Destacamos desta citação, a preocupação com a valorização do profissional da educação e a garantia do padrão de qualidade. A garantia do padrão de qualidade retorna ao texto da LDBEN/1996 no artigo 4º, como dever do Estado e no decorrer dos artigos da lei é sinalizada a universalização da avaliação externa.

Percebemos que a legislação compreende, como parte importante para a melhoria da qualidade na educação, a valorização do professor, através do estabelecimento de direitos, tais como, plano de carreira, piso nacional e formação profissional.

Retomando o artigo 4º, inciso IX, a LDBEN/96 afirma o dever do Estado em garantir “padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

No artigo 87 é reforçada a avaliação externa requerendo sua universalização, conforme o exposto no parágrafo terceiro deste artigo: “Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] integrar todos os estabelecimentos

de Ensino Fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar” (BRASIL, 1996).

Inicialmente essa avaliação era realizada a cada dois anos, de forma intercalada, nos quintos, nonos anos do Ensino Fundamental e no terceiro ano do Ensino Médio, como amostragem. Atualmente as avaliações em larga escala são praticamente censitárias, isto é, todas as turmas dos respectivos anos com mais de 20 alunos participam do processo. EM 2013, foi criada a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), com característica censitária, aplicada anualmente aos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Observamos que as avaliações pretendem apresentar um diagnóstico da educação no país, a fim de orientar ações e políticas públicas que possam assegurar o cumprimento da legislação de garantias de acesso, permanência e estabelecimento de um padrão de qualidade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) teve como centralidade a melhoria da educação no país, priorizando a qualidade da Educação Básica. Contempla metas relativas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, à Educação Profissional e à Educação de Jovens e Adultos, salientando a formação de professores, dentre outras áreas.

No que se refere à qualidade educacional, o Plano inova ao estabelecer relações entre avaliação, financiamento e gestão, trazendo para o sistema educacional o conceito de responsabilização e a conseqüente mobilização social, provocando modificações na concepção de avaliação. Modificações que podem ser melhor percebidas a partir de 2005, pois até essa data o SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) consistia apenas em uma prova aplicada a uma parcela representativa dos alunos de cada estado, de dois em dois anos, juntamente com um questionário para identificação do nível socioeconômico.

Atualmente podemos dizer que este instrumento era limitado, pois se tratava de uma avaliação amostral, não permitindo que se interpretassem os resultados por município, impossibilitando que os gestores dos sistemas municipais de ensino acompanhassem o desenvolvimento da qualidade da educação na sua cidade. Também não oferecia informações por escola, o que impedia que diretores escolares visualizassem o desempenho dos alunos e pudessem melhorar as condições de aprendizagem ou saber se estas melhorias estavam surtindo o efeito esperado.

Mesmo conhecendo as limitações do Sistema de Avaliação (SAEB), é importante reconhecer que se tratava de uma ferramenta útil, pois, conforme o site do INEP (2016), oportunizava o acompanhamento do desempenho médio dos estudantes e permitia o estabelecimento de relações entre o desempenho dos alunos nas avaliações e as variáveis apuradas pelo questionário de investigação de nível sócioeconômico.

Em 2005, com a reformulação do SAEB, ocorre a primeira avaliação censitária da educação pública. Devido à adesão dos governos estaduais e municipais, conscientes da urgência de se construir um sistema nacional de avaliação que acompanhasse a aprendizagem e as condições de ensino, garantindo a formação básica, principalmente em Língua Portuguesa e Matemática, mais de três milhões de estudantes da quarta série/quinto ano e da oitava série/nono ano do Ensino Fundamental fizeram a Prova Brasil.

Esta reformulação promoveu um verdadeiro “Raio X” do Sistema Nacional de Educação, produzindo dados por estados, municípios e instituições educacionais. A cada divulgação destes dados aumenta a responsabilização da comunidade de pais, professores, gestores e políticos com a aprendizagem. Também permite identificar boas práticas que podem ser divulgadas e fragilidades que necessitam de enfrentamento efetivo. A Prova Brasil permitiu visualizar a existência de boas práticas e superar a falsa crença do censo comum de que nenhuma escola pública seria capaz de garantir a aprendizagem satisfatória, apesar do fato de existirem enormes desigualdades regionais, muitas vezes dentro de um mesmo sistema de ensino (PDE, 2007).

O Plano também retoma a importância da qualidade educacional através da definição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), enquanto um indicador que resulta da combinação dos resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) e os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar). (PDE, 2007). Conforme o exposto no PDE:

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do Ensino Fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O

desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada. (PDE, 2007, p. 23).

No quadro 4, apresentamos as metas projetadas para serem alcançadas pelos Municípios e Estados brasileiros, na Educação Básica até 2021. O quadro está dividido por nível de ensino: Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio.

Vamos nos dedicar a comentar aqui o quadro referente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, que apresenta o IDEB observado no período de 2005 até 2013 e as metas para cada avaliação a partir de 2007 até 2021. Os índices marcados com a cor verde atingiram a meta. Os dados são referentes às instituições públicas municipais, às instituições públicas estaduais e privadas. Para gerar o IDEB das instituições públicas calcula-se a média entre as notas obtidas pelas instituições estaduais e as instituições municipais. Observe no quadro:

Quadro 4 - Metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

#### Anos Iniciais do Ensino Fundamental

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

#### Anos Finais do Ensino Fundamental

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
<b>Municipal</b>	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
<b>Privada</b>	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.5	7.3
<b>Pública</b>	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

### Ensino Médio

	IDEB Observado					Metas				
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>										
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: INEP, 2015.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação<sup>4</sup>, como um dos programas estratégicos do PDE, visando à melhoria da qualidade da Educação Básica, estabeleceu um conjunto de 28 diretrizes para a política educacional brasileira com vistas à melhoria dos indicadores educacionais, em regime de colaboração entre os entes federados. Essas diretrizes contemplam três dimensões importantes para a educação: a aprendizagem, a formação e carreira docente e a gestão escolar.

As diretrizes que dizem respeito à dimensão da aprendizagem contemplam a educação infantil, a alfabetização, a inclusão de alunos com necessidades especiais, acompanhamento da frequência, combate à repetência e à evasão escolar, entre outras, conforme recorte do texto abaixo:

- I - estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II - alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- III - acompanhar cada aluno da rede individualmente, mediante registro da sua frequência e do seu desempenho em avaliações, que devem ser realizadas periodicamente;
- IV - combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;
- V - combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não frequência do educando e sua superação;

<sup>4</sup>Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. O Plano está composto de três partes: a gestão educacional (18 programas); a formação de professores e de profissionais da educação (21 programas) e a infraestrutura e apoio educacional (25 programas).

- VI - matricular o aluno na escola mais próxima da sua residência;
- VII - ampliar as possibilidades de permanência do educando sob responsabilidade da escola para além da jornada regular;
- VIII - valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas;
- X - promover a educação infantil;
- XI - manter programa de alfabetização de jovens e adultos.

É importante ressaltar as ações das instituições e das redes de ensino para diminuir os índices de reprovação, que têm como consequência a repetência escolar, devido à falta de aprendizagens mínimas para o ano em curso. Efetivamente, as escolas implantaram Laboratórios de Aprendizagem, salas de recursos e aulas de reforço escolar no turno inverso. Essas ações podem ter tido alguma repercussão na aprendizagem dos estudantes para que aumentassem os índices de aprovação.

Entretanto, a ação de maior destaque utilizada como estratégia para correção do fluxo escolar, foi a criação das turmas de aceleração de estudos. Essas turmas eram compostas exclusivamente por alunos com distorção na idade/série e tinham como objetivo acelerar a aquisição de aprendizagens para que pudessem ser reconduzidos ao ciclo/ano/série correspondente a sua idade.

As diretrizes seguintes abordam a dimensão da formação e carreira dos professores, prevendo programas de formação inicial e continuada, implantação de planos de carreira e valorização profissional. São seis diretrizes, a saber:

- XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;
- XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;
- XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XV - dar consequência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;
- XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor.



Percebemos que as diretrizes expostas reconhecem a importância da valorização dos profissionais da educação, por isso propõem a implantação dos planos de carreira, com progressão de salário e condições de trabalho adequadas ao bom desempenho da atividade docente. É visível o esforço dos municípios na implantação desses planos de carreira, embora ainda não contemplem os quesitos necessários para que os profissionais sejam de fato valorizados.

É notável a concepção, por parte dos sistemas de ensino, de que profissionais valorizados, são mais motivados e comprometidos com os estudantes e podem contribuir na melhoria da educação.

As últimas onze diretrizes contemplam a dimensão da gestão educacional, deferindo sobre a nomeação de diretores escolares, gestão participativa, planos de educação e criação de Conselhos Escolares, etc. Conforme recorte abaixo:

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;

XIX - divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB;

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino;

XXIII - elaborar plano de educação e instalar Conselho de Educação, quando inexistentes;

XXIV - integrar os programas da área da educação com os de outras áreas como saúde, esporte, assistência social, cultura, dentre outras, com vista ao fortalecimento da identidade do educando com sua escola;

XXV - fomentar e apoiar os conselhos escolares, envolvendo as famílias dos educandos, com as atribuições, dentre outras, de zelar pela manutenção da escola e pelo monitoramento das ações e consecução das metas do compromisso;

XXVI - transformar a escola num espaço comunitário e manter ou recuperar aqueles espaços e equipamentos públicos da cidade que possam ser utilizados pela comunidade escolar;

XXVII - firmar parcerias externas à comunidade escolar, visando a melhoria da infraestrutura da escola ou a promoção de projetos socioculturais e ações educativas;

XXVIII - organizar um comitê local do Compromisso, com representantes das associações de empresários, trabalhadores, sociedade civil, Ministério

Público, Conselho Tutelar e dirigentes do sistema educacional público, encarregado da mobilização da sociedade e do acompanhamento das metas de evolução do IDEB.

Dentre as diretrizes expostas acima, destacamos a gestão democrática, que ainda é um ideal a ser alcançado em muitos sistemas de ensino, pois a eleição de diretores ainda não acontece em todos os municípios, gerando diferentes realidades: municípios que têm como prática a eleição direta de diretores, outros a administração indica quais profissionais da escola estão aptos a concorrer à direção e outros em que a direção é indicação direta da Secretaria de Educação.

Observa-se pelos excertos expostos acima que o Plano de Metas, por meio de suas 28 diretrizes busca uma abordagem ampla do processo educacional, compreendendo como parte necessária para a melhoria da qualidade da aprendizagem não só a dimensão própria do conhecimento, mas a gestão educacional, e a valorização do professor, por meio de criação e implantação dos planos de carreira e do incentivo às políticas de formação, abordando não só a formação inicial, mas também reconhecendo a importância da formação continuada na trajetória profissional dos docentes.

O Plano de Metas em discussão propõe aos sistemas de ensino, municipais e estaduais que aderirem ao compromisso, vinte e oito diretrizes baseadas nos resultados das avaliações de qualidade. As avaliações de qualidade têm como objetivo quantificar o rendimento escolar dos estudantes. Como parte do compromisso, está o apoio do Ministério da Educação aos Sistemas de Ensino, nos eixos: Gestão Educacional, Formação de Professores e Profissionais de Serviços de Apoio Escolar, Recursos Pedagógicos e Infraestrutura Física. Entre as vinte e oito diretrizes do Plano de Metas já mencionadas anteriormente, três estão diretamente relacionadas à profissão docente, conforme recorte:

XII – Instituir programa próprio ou em regime de colaboração para a formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII – Implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV – Valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional. (BRASIL, 2007).

Neste estudo, vamos abordar especificamente a meta XII, que trata da formação docente. O acesso à formação docente foi ampliado pela implantação do Sistema Nacional de Formação do Magistério, pelo decreto 6.755/2009. A implantação do Sistema Nacional de Formação do Magistério ampliou o número de vagas nos cursos de Licenciatura, tanto nas modalidades presenciais ou à distância.

A criação deste sistema de formação de professores, além da necessidade de oferecer uma formação inicial, consiste em uma ação na busca para viabilizar o previsto pela LDBEN/1996: uma política de formação de profissionais da educação, onde todos os professores da Educação Básica tenham formação de Nível Superior na área de conhecimento em que atuam.

O decreto 6.755/2009 compreende que a qualidade da educação é consequência da gestão do projeto político-pedagógico da instituição de ensino, devendo ser construído coletivamente pelo corpo docente e demais integrantes da comunidade escolar, considerando a realidade escolar em todas as dimensões. Além da gestão do projeto político-pedagógico, também é reconhecida, como elemento essencial no processo de melhoria da qualidade da educação, a formação dos professores, devendo integrar-se ao cotidiano da escola considerando os diferentes saberes e a experiência docente. (UNESCO, 2009).

A primeira iniciativa governamental para aumentar o acesso dos professores à formação inicial ocorreu pelo decreto 5.800/2006, que criou a Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o propósito de organizar as universidades públicas federais para oferecerem cursos à distância aos professores que não tiveram acesso à formação superior. Contando com a parceria dos municípios na criação de polos de Educação a Distância para oferecer aos alunos espaço para realização de atividades acadêmicas presenciais e encontros com os tutores e formadores.

A formação continuada dos docentes também foi contemplada pelo Governo Central por meio de dois programas de governo. Os programas Pró-letramento e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Esses programas foram criados para a formação dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O programa Pró-letramento foi criado em 2005, com o objetivo geral de contribuir para a melhoria do ensino e aprendizagem da escrita, leitura e alfabetização matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A formação foi organizada em formato de curso com módulos presenciais e não presenciais, com carga horária total de 120 horas.

Este programa oferece momentos de reflexão e construção de conhecimentos, ampliando as aprendizagens dos processos de ensino da Língua Portuguesa e da Matemática, oferecendo suporte à ação docente. Em seus propósitos estão o incentivo ao desenvolvimento da cultura de formação continuada nas escolas e parcerias de formação em rede entre universidades e secretarias de educação e escolas.

O Programa foi direcionado aos professores que atuavam nas turmas do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Cada grupo de professores era acompanhado por um formador, conhecido como tutor. O material utilizado era composto por apostilas e vídeos. Cada bloco de formação tinha como avaliação a realização de uma tarefa, que poderia ser um jogo, uma técnica, etc. que deveria ser aplicada em aula.

A ideia de construção da cultura de formação nas escolas é estimulada por meio do revezamento dos grupos na formação. O revezamento consistia na troca de grupos e tutores, o grupo que participava da formação em Língua Portuguesa ao final do curso, passava a participar da formação em Matemática e vice-versa.

Mais recentemente, em 2013, foi criado o segundo programa de formação de professores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. O Pacto, como é conhecido entre os educadores, tem características muito semelhantes ao programa Pró-letramento. É um curso presencial com foco na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, com duração de dois anos, com carga horária de 120 horas anuais, voltado aos professores do bloco de alfabetização, que corresponde aos 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental.

As ações desenvolvidas nesse programa visam fomentar o debate sobre o direito das crianças à aprendizagem no processo de alfabetização, acompanhar as etapas de aprendizagem, planejar as situações didáticas que utilizem os materiais didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação. Todas essas ações têm como objetivo a melhoria da qualidade do ensino nos Anos Iniciais.

Este programa é uma ação que pretende dar uma resposta à sociedade em relação ao compromisso com a alfabetização, conforme a segunda diretriz do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação que contém o seguinte texto: alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico.

Esses dois programas de formação, o Pró-letramento e o Pacto, também se constituem nas ações previstas pela diretriz XII, do plano de metas que diz respeito à instituição de programas de formação continuada dos professores.

A Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional prevê como função dos municípios integrar todas as instituições ao Sistema Nacional de Avaliação, compreendendo que a educação necessita ser aferida. Neste sentido, o artigo 3º do Plano de Metas, reitera que a qualidade da educação será aferida pelo IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, enfatizando que:

A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Necessário retomar aqui que o IDEB é composto pelos resultados das avaliações externas juntamente com dados do censo escolar, que informam sobre fluxo escolar e distorções idade/série. O Plano também indica a necessidade da elaboração do Plano de Ações Articuladas (PAR) para a obtenção do “apoio suplementar e voluntário da União às redes públicas de educação básica dos Municípios, Distrito Federal e Estados” (Art. 8º), que se dará “mediante ações de assistência técnica ou financeira, e que privilegiarão a implementação das diretrizes constantes do artigo 2º, observados os limites orçamentários e operacionais da União” (§ 1º). Segundo o artigo 9º: “O PAR é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa ao cumprimento das metas do Compromisso e à observância das suas diretrizes”.

Garantir a educação, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB), enquanto “direito humano universal e social inalienável”, consiste no desafio atual atribuído à educação. É preciso analisar o direito à educação em relação com os “direitos civis e políticos e com os direitos de caráter subjetivo”. (2013, p. 19)

Efetivar a educação enquanto direito humano individual e coletivo consiste em reconhecer que a educação possibilita aos sujeitos o acesso aos demais direitos constitucionais, civis, políticos, etc., entendendo-a como forma de preparar o sujeito

para exercício da plena cidadania, habilitando-o para “viver e conviver” em sua mais ampla dimensão. (DCNEB, 2013, p.19)

Educação é toda prática de “socialização da cultura da vida”, onde é possível aprender, produzir e modificar “saberes, conhecimentos e valores”, constituindo-se em um “processo efetivado nas relações sociais”, transcendendo os tempos e espaços escolares em função da diversidade de “sujeitos que a demandam” (DCNEB, 2013, p.19).

Conforme enfatiza o documento em análise, a Educação Básica, além de direito universal, é a base para construção das habilidades que permitirão ao sujeito o pleno exercício da cidadania. Constitui o momento temporal e espacial contextualizado pelo processo de escolarização, permeado pelas mudanças corporais, emocionais, afetivas, cognitivas e culturais que o sujeito vivencia. Experiências que permitem construir e reconstruir sua identidade, valorizando e respeitando a diversidade, tornando-se, então, uma exigência do projeto educacional a liberdade e a pluralidade (DCNEB, 2013).

O Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), com vigência até o ano de 2024, apresenta dez diretrizes, em sua maioria, reforçando metas e diretrizes dos documentos analisados anteriormente, atentando para as diretrizes IV e IX que reiteram a melhoria da qualidade educacional e a necessidade de valorização dos docentes, conforme podemos observar:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V- formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, Art. 2<sup>o</sup>)

Destaque deste conjunto de diretrizes do Plano Nacional de Educação, para a diretriz VIII que estabelece o investimento a ser feito na educação, o qual deve ser calculado como proporção do PIB. Pelas análises feitas nos demais documentos constantes neste estudo, este é o primeiro que aborda diretamente a questão do investimento em educação.

Além das dez diretrizes, o PNE também define 20 metas, desmembradas em estratégias a serem cumpridas por todo e qualquer dirigente de Estado, no espaço máximo de dez anos, finalizando este prazo em 2024.

Apresentamos, a seguir, o quadro 5, com as 20 metas do Plano Nacional de Educação:

Quadro 5 - Metas do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta.
1	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).
4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3 <sup>o</sup> (terceiro) ano do ensino fundamental.
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.
7	Fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à educação profissional.

11	Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.
13	Elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do <a href="#">art. 61 da Lei nº9.394, de 20 de dezembro de 1996</a> , assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos (as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do <a href="#">inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal</a> .
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (BRASIL, 2014).

Ao longo da pesquisa, optamos pelo aprofundamento da análise das metas do Plano Nacional de Educação. Entendemos que este documento é a aplicação de toda a legislação educacional discutida anteriormente, sendo também o plano de ação para efetivar o ideal da educação de qualidade.

Importa salientar que, em termos analíticos, propomos um desmembramento dessas metas e uma breve descrição para melhor situar o foco de nosso estudo.

As metas podem ser organizadas em quatro grupos, conforme seus objetivos. As metas 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10 e 11 compõem o primeiro grupo, que diz respeito ao



acesso à escolarização, a universalização do Ensino Fundamental, a ampliação da escolaridade e das oportunidades educacionais.

Em relação ao conteúdo da meta 1, é importante lembrar que para além do acesso à escola, existem outros fatores que não podem deixar de ser contemplados, como qualificação do ambiente e dos professores, pensando no desenvolvimento integral dos estudantes.

A meta 2 aborda a universalização do Ensino Fundamental. Esta é uma etapa praticamente atingida, o grande desafio encontra-se em conseguir a permanência dos estudantes na escola e a conclusão desta etapa de ensino dentro da idade adequada.

Em relação à meta 5, a alfabetização dos estudantes até o terceiro ano do Ensino Fundamental é um objetivo a ser buscado pelos professores e famílias, visto que o processo de alfabetização não se inicia com o ingresso no Ensino Fundamental. Dá-se deste antes, na relação da criança com a cultura letrada, a leitura e a escrita. Entretanto, as bagagens das crianças são bastante diferentes e desiguais, cabendo à escola administrar essas experiências, garantido a equidade. Este processo de garantia da equidade necessita ser mediado por um professor capacitado, com formação pertinente que conheça os pressupostos da alfabetização.

A meta 7 e suas 36 estratégias dizem respeito à qualidade na educação, relacionando a melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem como meios para atingir as médias do IDEB. Atualmente a melhoria da qualidade na educação, a correção do fluxo escolar e a melhoria da aprendizagem são objetivos urgentes, pois implicam diretamente em questões significativas para o desenvolvimento do país, tais como: a melhoria da qualidade de vida das pessoas, o exercício do direito à educação e o desenvolvimento econômico e social do país.

Desenvolver uma educação de qualidade pressupõe, além da melhoria no desempenho nas avaliações externas, enfrentar a desigualdade social do país, promovendo a inclusão social. Esta qualidade pressupõe melhorias nas condições de trabalho, valorização, formação e desenvolvimento profissional de todos os atores envolvidos na educação, além da definição e implantação de currículos que promovam a aprendizagem significativa.

Pensamos que se fizeram caminhadas significativas na tentativa de inclusão social, por meio de programas de distribuição de renda, como o Programa Bolsa

Família, embora este ainda não tenha dado o retorno esperado na superação das desigualdades. Quanto às melhorias de condições de trabalho dos profissionais da educação e da formação dos professores, percebemos que o governo se empenhou na criação de programas de formação, tanto inicial quanto continuada. Entretanto, ainda se faz necessário repensar os currículos escolares, a fim de torná-los atrativos e significativos aos alunos, para que a educação possa contribuir na superação das desigualdades sociais.

O segundo grupo, composto pelas metas 4 e 8, está relacionado à redução das desigualdades sociais e à valorização da diversidade, incentivando a criação de sistemas educacionais inclusivos.

A meta 4 refere-se à escola inclusiva, ao atendimento especializado dos alunos portadores de deficiências, transtornos globais e altas habilidades integrando-os a escola regular. Percebe-se que os sistemas de ensino já estão buscando a implantação das salas de recursos especializadas, voltadas ao atendimento desses alunos no ambiente escolar, tendo como objetivo oferecer suporte pedagógico aos professores e integrar os alunos ao cotidiano da escola. É importante que além de prever os recursos técnicos para a inclusão, se invista na formação dos professores para atuarem junto aos alunos com necessidades especiais.

A meta 8 refere-se à ampliação dos anos de escolarização entre a população de 18 e 29 anos. Busca-se chegar a 12 anos de escolarização entre essa faixa etária. Esta meta tem como objetivo reduzir as desigualdades no acesso e permanência na escola, principalmente da população de maior vulnerabilidade social: negros, população rural e a parcela mais pobre da população.

Uma das iniciativas governamentais que procura viabilizar esta meta é a modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA, oferecida gratuitamente pela rede pública de ensino para os alunos maiores de 15 anos de idade, que não conseguiram concluir a Educação Básica na idade apropriada.

O terceiro grupo, representado pelas metas 15 a 18, aborda a valorização dos profissionais da educação, sendo estratégicas para o sucesso de todas as outras metas.

A meta 15 aborda a formação de professores, amparada pela LDBEN/1996. Esta meta delineia uma política de formação de profissionais da educação para que todos os professores da Educação Básica tenham formação de Nível Superior na área de conhecimento em que atuam. A formação do professor em cursos de

licenciatura é condição essencial para que este possa assumir as tarefas docentes. Percebe-se que as políticas que visam à formação dos professores precisam ser incrementadas, já que o acesso à formação universitária no país não se efetivou, pois temos ainda nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental professores atuando sem esta formação e nos Anos Finais, professores atuando em áreas diferentes de sua formação inicial.

Além da formação dos professores em Nível Superior, a meta propõe a ampliação de programas de iniciação e incentivo à docência aos estudantes das licenciaturas, com o objetivo de estimular a formação de profissionais para atuarem na Educação Básica. Como exemplo, podemos citar o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), lançado em 2007 para estimular a formação de professores e suprir a carência nas áreas de Matemática, Física, Química e Biologia para o Ensino Médio. Com o sucesso do programa, em 2009, este foi ampliado para toda a Educação Básica. Vale ressaltar que este programa é anterior a aprovação do PNE, entretanto, a meta 15 incentiva a sua continuidade e ampliação.

O PIBID oferece bolsas aos alunos dos cursos de licenciatura que participam de projetos de iniciação à docência, desenvolvidos pelas Instituições de Educação Superior em colaboração com as escolas públicas de Educação Básica.

Os projetos de iniciação à docência, propostos pelas universidades, fazem a aproximação dos estudantes das licenciaturas com a realidade das escolas públicas desde o início da sua formação, oportunizando que realizem atividades didático-pedagógicas orientadas por professores da universidade e da escola de atuação. O Pibid tem como objetivos:

- a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- b) contribuir para a valorização do magistério;
- c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

- e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
- f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura (PIBID, 2010, p. 3).

Percebemos, através dos objetivos do Programa, o compromisso com a formação inicial dos professores, a busca para inserir os futuros docentes na realidade da escola pública e a tentativa de aproximar as aprendizagens apresentadas na Universidade com a prática docente.

As metas 16, 17 e 18 tratam da progressão, carreira e equiparação dos profissionais da educação, prevendo, que até o final da vigência deste plano 50% dos professores da Educação Básica tenham formação em Nível de Pós-Graduação, tendo garantia de formação continuada em sua área de atuação. A meta também prevê a equiparação dos salários dos profissionais da educação aos de outras profissões com o mesmo nível de escolaridade. A questão da remuneração dos docentes é discutida a longa data, sendo um fator primordial para a melhoria da qualidade do ensino.

O quarto grupo, abordado nas metas 12 a 14, dizem respeito ao Ensino Superior. Em geral, o Ensino Superior é de responsabilidade dos governos estaduais e federal, mas isso não quer dizer que os municípios não precisem estar comprometidos com estas metas, visto que os professores e demais profissionais formados pelas instituições de Ensino Superior atuarão nas instituições do município, colaborando para o desenvolvimento local. Por esta razão, os municípios devem participar conjuntamente com os Estados e a União na elaboração das metas para a Educação Superior.

A meta 19 refere-se à gestão democrática do ensino, tratando como princípios: a participação dos profissionais envolvidos na educação na construção do projeto-político-pedagógico da escola e a participação da comunidade escolar na composição dos conselhos escolares. Apresenta também os critérios para acesso aos cargos de direção.

Diante disso, no cotidiano da escola, podemos observar que a efetivação desta meta é um grande desafio, uma vez que acompanhar o desenvolvimento dessas ações é dificultado pela falta de regulamentações necessárias para seu efetivo funcionamento.

A meta 20 fala exclusivamente sobre o investimento em educação. Mesmo nosso estudo tendo foco na qualidade da educação e na formação de professores, não podemos ignorar esta meta que garante a ampliação do investimento público em educação e descreve a proporção em que os recursos deverão ser investidos e os prazos de concretização da meta.

## **5.2 Perspectivas temáticas para a formação continuada**

Destacamos que a formação continuada pode se estruturar por meio de um programa específico desenvolvido com base nas demandas formativas dos professores, ou como normalmente ocorre, por meio de encontros, seminários, entre outros. Dentre as temáticas a serem contempladas na formação continuada, independente do formato que ela assume, destacamos como decorrentes da análise documental que realizamos nos Marcos Regulatórios que constituíram o *corpus* investigativo desta pesquisa, a saber: a *práxis* educativa pautada por uma Educação em Direitos Humanos; a organização curricular; a organização dos ambientes e tempos educativos; o planejamento da *práxis* educativa e a avaliação da aprendizagem.

### *5.2.1 A práxis educativa pautada por uma Educação em Direitos Humanos*

Pensando na formação continuada dos professores, com o objetivo de promover uma *práxis* educativa amparada no respeito aos Direitos Humanos, buscamos compreender o conceito de *práxis*, visto que a *práxis* na educação humaniza a cultura e a transformação do sujeito, o qual tem a oportunidade de se recriar.

Conforme Pimenta (1994), a atividade docente é *práxis*, pois envolve um processo de reflexão diante dos objetivos da educação e as concepções do educador, enquanto sujeito que pela educação provoca transformações e que também é transformado por ela.

*Práxis* aqui é entendida segundo conceitos de Marx e Vázquez, fugindo da interpretação atribuída usualmente como sinônimo do termo prático. Para Marx, *práxis* é atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo. (Dicionário Marxista).

Conforme Vázquez “toda a *práxis* é atividade, mas nem toda a atividade é *práxis*” (VÁZQUEZ, 2007, p. 219). O que diferencia *práxis* de atividade, é que a *práxis* é a atividade conscientemente orientada, implicando não só as dimensões objetivas, mas também subjetivas da atividade.

A *práxis*, ou atividade prática é considerada por Vázquez (2007) como ação transformadora, do homem sobre o meio, não sendo apenas atividade, mas atividade prática sustentada pela reflexão.

A atividade teórica não se constitui em *práxis*, pois, segundo Vázquez, não modifica realmente o mundo, embora “a atividade teórica só exista por e em relação com a prática” (2007, p. 232). Por mais próximas que possam ser as relações entre atividade teórica e a *práxis*, a atividade teórica não pode ser considerada *práxis*, visto que transforma conceitos e percepções, mas não transforma a realidade. De acordo com esse autor a atividade teórica, por si, não opera mudanças no mundo, mas tem importância na sua função de analisar, perceber, interpretar, criar hipóteses e propor as modificações.

Conforme Pimenta, não basta o conhecimento da realidade, a partir desse conhecimento é necessário transformá-la:

A atividade teórica é que possibilita de modo indissociável o conhecimento da realidade e o estabelecimento de finalidades para sua transformação. Mas para produzir tal transformação não é suficiente a atividade teórica, é preciso atuar praticamente. (2007, p. 92).

A prática necessita da teoria, não como mera atividade empírica. Toda prática necessita de:

- a) Conhecimento da realidade;
- b) Conhecimento dos meios e da utilização técnica exigida em cada prática;
- c) Conhecimento da prática acumulada (teoria do conhecimento);
- d) Atividade finalista, ou antecipação dos resultados.

Finalizando a definição de *práxis*, compreende-se que teoria e prática são indissociáveis enquanto *práxis*. Sendo a atividade docente *práxis*, também é atividade prática. A atividade docente é objeto de estudo da didática, já que o eixo

norteador é o ensino-aprendizagem. A didática é objeto de estudo da Pedagogia, que estuda a educação, a *práxis* educativa como *práxis* social.

A pedagogia constitui-se atividade teórica, cujo objetivo central é o conhecimento e suas finalidades, e a educação é uma atividade prática. Nesta perspectiva, a teoria investiga/questiona/reflete sobre a prática, tornando-se prática orientada, organizada, consciente, pois a prática estará investida de teoria, tornando assim, conceitualmente, *práxis*.

É somente pela investigação dialética que a Pedagogia pode dar conta de conhecer e estabelecer as finalidades (atividade teórica) conjugadas às necessidades e possibilidades materiais para fazer da educação (*práxis* educativa) o processo de humanização do homem. (PIMENTA, 2006, p. 97-98).

O sentido da pedagogia dialética não está em si mesma, mas na humanização da *práxis*, pois a educação e a atividade docente constituem-se prática social, por isso necessita de preparação, de formação profissional inicial e continuada para garantir que a *práxis* seja, de fato, comprometida com a transformação social e cultural do aluno e também do professor.

De acordo com Pimenta (2007), a didática é uma área do conhecimento que tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, sendo uma atividade teórica, onde estão envolvidos conhecimentos e antecipação da realidade, construindo-se uma ferramenta para a *práxis* do professor. A didática busca preparar o professor para a atividade de ensinar em determinado contexto social, com a intencionalidade de inserir-se nesta situação para modificá-la, contribuindo para o processo de humanização. Diante disso, a Didática é uma área essencial na trajetória da formação do professor.

Esse entendimento da Didática como área de conhecimento própria para o estudo do processo de ensino e aprendizagem implica em um projeto de formação que oportunize o conhecimento de como acontece o ensino e a aprendizagem atualmente. Este conhecimento da aprendizagem não se consegue somente pela observação, exige conhecimento teórico, análises e reflexões sobre o processo.

Tendo em vista a formação continuada de professores, embasada numa *práxis* educativa reflexiva, que considere o contexto histórico e social dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, torna-se importante uma discussão acerca dos

direitos humanos, os quais perpassam pelo campo da educação, um espaço ideal para a aplicação e ampliação destes direitos.

O debate sobre os Direitos Humanos não é algo novo, mas nas últimas décadas tem se intensificado. A escola torna-se um espaço adequado para a discussão e aplicação desses direitos. É no espaço escolar que se incentiva o diálogo e se promove a reflexão sobre as condições em que esses direitos são observados ou não.

O atual contexto social, político e econômico reforça a ideia de desvalorização dos sujeitos e contribui para potencializar o sentimento de exclusão frente à sociedade. Essa concepção dos sujeitos, excluídos e descartáveis vem de encontro ao ideal de sujeito de direitos, preconizado pela legislação. A legislação prevê direta ou indiretamente em seus artigos uma educação voltada aos direitos, respaldada pelos princípios éticos, direcionada para o estabelecimento de relações entre os direitos civis, políticos e sociais. Dentre essas legislações discutidas neste estudo, destacaremos aqui a Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada pela Assembleia Geral da ONU de 1948.

No momento em que concebemos a educação como meio para o pleno desenvolvimento das pessoas, como seres humanos atribuímos a ela a marca de direito humano. O ideal de pleno desenvolvimento humano é o cerne de toda a Declaração Universal dos Direitos Humanos. A concepção de sujeitos livres, cultos e aptos a atuarem nas tomadas de decisões pode ser percebida no artigo 22, que concebe o indivíduo como sujeito de direitos, sociais, culturais e econômicos, entendidos como “indispensáveis à dignidade humana e ao livre desenvolvimento de sua personalidade”.

Conforme a Declaração, podemos afirmar que o desenvolvimento da personalidade é um direito social, pelo qual a sociedade é responsável. Neste contexto, o direito à educação está ancorado pelos Direitos Humanos, sendo uma ferramenta para a promoção da dignidade humana.

Segundo Candau e Sacavino (2013), a promoção de uma educação em Direitos Humanos precisa ser trabalhada em três dimensões: formação de sujeitos de direito, processo de empoderamento e construção de sociedades democráticas e humanas.



A primeira dimensão compreende a “formação de sujeitos de direitos para a qual se faz necessário articular a dimensão ética com a político-social e as práticas concretas”. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 62).

A segunda dimensão diz respeito ao processo de empoderamento dos sujeitos historicamente excluídos. Entende-se por empoderamento a liberação da potencialidade que cada sujeito tem de ser atuante na sociedade, de forma individual e coletiva, por meio da participação significativa nos grupos e movimentos sociais.

A terceira dimensão esta relacionada aos processos de educar para a construção de sociedades democráticas e humanas, através do resgate da memória histórica, com a intenção de inibir os acontecimentos que negligenciaram os direitos do cidadão.

Trata-se, portanto, de transformar mentalidades, atitudes, comportamentos, dinâmicas organizacionais e práticas cotidianas dos diferentes atores, individuais e coletivos, e das organizações sociais e educativas. (CANDAU; SACAVINO, 2013, p. 64).

O processo de formação com objetivo de transformação de concepções e práticas arraigadas na sociedade constitui o objetivo principal de uma educação pautada em Direitos Humanos. Ao encontro desta concepção, Carvalho (2007) entende que com essas iniciativas de formação pretende-se:

[...] que o compromisso da ação educativa com a formação de virtudes públicas – de valores que dizem respeito à vida pública - seja objeto de compreensão, debate e de ação pelo grupo de professores participantes e possa impregnar a cultura da instituição, atualizando-se em suas práticas pedagógicas e procedimentos de gestão. (CARVALHO, 2007, p. 474).

Entendemos que as instituições de ensino necessitam abrir espaços para discutir a *práxis* educativa amparada pelos Direitos Humanos. Pela discussão e reflexão se poderá construir ações com objetivo de mudar e transformar a prática educativa, os currículos e a identidade da própria instituição.

Segundo Carvalho (2007), a formação sólida em valores não resulta apenas de um esforço individual do docente, mas de uma ação coletiva da instituição escolar em busca da superação das desigualdades. É preciso contar com engajamento dos

professores de todas as áreas de ensino na provocação de reflexões e análises histórico-sociais. Sendo assim:

O aprendizado de princípios e valores éticos, como os que animam os Direitos Humanos, não se dá, portanto, pela sua simples veiculação verbal. Ao contrário, sua transmissão e preservação dependem das **práticas sociais cotidianas** dos profissionais da educação, da consciência que têm dos princípios que animam e do significado de seus esforços no sentido de os traduzirem, aplicá-los e mantê-los vivos. A melhor forma de cultivá-los e transmiti-los como um dos mais importantes legados culturais da humanidade é torná-los presentes não só em suas palavras, mas em suas ações como professores e profissionais da educação. (CARVALHO, 2007, p.483-484).

Atualmente a educação direcionada para os Direitos Humanos ainda não é contemplada adequadamente na prática educativa, nem no currículo escolar. Portanto se faz necessária uma formação continuada pautada na *práxis* educativa e amparada nos Direitos Humanos para que se aprofunde o debate sobre a constituição dos sujeitos enquanto atores sociais, promovendo uma educação em valores que aborde a temática da igualdade e da dignidade humanas.

### 5.2.2 A organização curricular

Outra temática atinente à formação continuada é a organização dos currículos escolares. O currículo organiza o fazer pedagógico. Pensando-se nisso, é indispensável elencar algumas de suas intenções, visto que, conforme Silva (2010), não existe currículo neutro, todo currículo é carregado de intencionalidades.

O currículo na perspectiva tradicional resumia-se à técnica, tendo como foco central a discussão acerca das melhores formas de organização, visando à aceitação dos conhecimentos e saberes como verdades científicas inquestionáveis, com foco nos conceitos de ensino e aprendizagem.

No entanto, “as teorias tradicionais pretendem ser apenas isso: ‘teorias’ neutras, científicas, desinteressadas” (SILVA, 2010, p. 16). Ainda segundo este autor, o modelo representativo deste período foi proposto por Bobbit, o qual defendia que a escola precisava funcionar como uma empresa, tendo como meta a eficiência. Os especialistas em currículo deveriam identificar as habilidades necessárias para a atuação profissional e construir currículos para o desenvolvimento dessas habilidades e criar mecanismos de avaliação da aquisição destas habilidades.

Dentro da abordagem crítica, os conhecimentos enraizados no currículo passam a ser questionados. O foco da reflexão pedagógica é transferido para os conceitos de ideologia e poder. Conforme Silva as teorias críticas nos ensinaram que currículo é um espaço de poder:

O currículo é capitalista. O currículo reproduz - culturalmente- as estruturas sociais. O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista. O currículo é um aparelho ideológico do Estado capitalista. O currículo transmite a ideologia dominante. O currículo é, em suma, um território político. (2010, p.147-148)

O currículo, nesta perspectiva, deixa de ser visto como verdade e passa a ser questionado, já que é entendido como invenção. O grande movimento desta abordagem é o porquê de tais conhecimentos fazerem parte do currículo e não outros. O currículo é considerado um dos meios para manutenção da realidade social vigente.

Para as teorias pós-críticas do currículo, poder e conhecimento exercem uma relação de dependência no que se refere às questões de poder. Essa abordagem compreende que o currículo faz parte dos processos de formação do sujeito. Dentro desta perspectiva pós-crítica, é cabível uma análise do currículo multiculturalista, o qual aborda a diversidade cultural na sociedade contemporânea.

Por um lado, o multiculturalismo é um movimento legítimo de reivindicação dos grupos culturais dominados no interior daqueles países para terem suas formas culturais reconhecidas e representadas na cultura nacional. O multiculturalismo pode ser visto, entretanto, também como uma solução para os problemas que a presença de grupos raciais e étnicos coloca, no interior daqueles países, para a cultura nacional dominante. (SILVA, 2010, p. 85).

Embora haja uma aparente ambiguidade dentro do multiculturalismo, é importante ressaltar que não podemos separá-lo das relações de poder, uma vez que ele representa movimento, resistência e luta política.

De acordo com Silva (2010), não existe uma única definição de currículo, visto que não existe uma única concepção educativa. O currículo estará a serviço dos valores e interesses da sociedade.

As teorias de currículo precisam inevitavelmente responder a duas questões: o que ensinar? E a quem queremos formar? “A questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser

ensinado. De uma forma mais sintética a questão central é: O que?” (SILVA, 2010, p. 14). Essas questões acabam por deduzir qual o conhecimento é considerado importante a partir do tipo de sujeito que se pretende. Assim, a definição de currículo pode ser entendida como:

Quando definimos currículo, estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível de modalidade de educação, numa trama institucional, etc. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 15).

Seguindo o entendimento desse autor, o currículo é um instrumento de organização da escola, para que a instituição possa propor a trajetória a ser percorrida e orientar a *práxis*. Toda escola precisa ter um currículo e objetivos, não de forma burocrática, como previam as teorias tradicionais, mas sim levando em consideração o contexto e as suas decorrências na *práxis* educativa, bem como no sujeito que se pretende formar.

Dentro da instituição escolar, percebemos que o currículo apresenta funções conforme diz Sacristán:

As funções que o currículo cumpre como expressão do projeto de cultura e socialização são realizadas através de seus conteúdos, de seu formato e das práticas que cria em torno de si. Tudo isso se produz ao mesmo tempo: conteúdos (culturais ou intelectuais e formativos), códigos pedagógicos e ações práticas através dos quais se expressam e modelam conteúdos e formas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 16).

Para atingir seus objetivos de formação de sujeitos, o currículo utiliza conteúdos, saberes e conhecimentos que são selecionados de um corpo de conhecimentos científicos e universalmente reconhecidos com válidos. Essa seleção precisa considerar o ideal de sujeitos que os sistemas de ensino, suas instituições de ensino e a prática docente pretendem formar.

Assim como Silva (2010), Gimeno Sacristán (2000) também percebe o currículo como “uma construção cultural”, sendo uma forma de organizar a prática educativa. Portanto:

A visão do currículo como algo que se constrói exige um tipo de intervenção ativa discutida explicitamente num processo de deliberação aberto por parte dos agentes participantes dos quais esta a cargo: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais, para que não seja uma mera reprodução de decisões e modelações implícitas. Nem o currículo

como algo tangível, nem os subsistemas que os determinam são realidades fixas, mas históricas. (SACRITÁN, 2000, p. 102).

O currículo precisa ser fruto do trabalho coletivo de todos os envolvidos no processo educativo. Estando todos dispostos a negociar suas intencionalidades, na busca de uma educação voltada aos Direitos Humanos.

À luz dos pressupostos teóricos discutidos até aqui, não tivemos como objetivo chegar a um conceito de currículo, visto que este é amplo e inclui várias interpretações. Pretendemos sim, estabelecer parâmetros para entendimento de sua função dentro da instituição. Em síntese, o currículo organiza as funções da escola, bem como define os objetivos educacionais. Portanto, necessita de frequente atualização, sendo revisto, analisado e avaliado, a fim de que se possa perceber os sujeitos que estão sendo produzidos ou reproduzidos, construindo conhecimentos ou transmitindo informações. É evidente, portanto, a importância da discussão acerca do currículo nos processos de formação continuada de professores. A respeito disso, Sacristán afirma:

Retomar e ressaltar a relevância do currículo nos estudos pedagógicos, na discussão sobre educação e no debate sobre a qualidade do ensino é, pois, recuperar a consciência do valor cultural da escola com instituição facilitadora de cultura, que reclama inexoravelmente o descobrir os mecanismos através dos quais cumpre tal função e analisar o conteúdo e sentido da mesma. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 19).

Por isso a formação continuada precisa estar a serviço de uma discussão sobre o currículo, tendo como norteador a sociedade que se pretende construir, por meio dos sujeitos que passam pela escola. Na seleção dos conhecimentos que compõem o currículo é prudente prestar atenção às questões que o perpassam, a fim de que a escola não colabore ingenuamente com uma prática educativa que promova as desigualdades sociais.

O currículo precisa contemplar de fato o debate sobre as questões étnicas, e políticas de gênero e sexualidade para construir uma cultura de tolerância, respeito e solidariedade.

Um projeto de formação continuada pautado nos Direitos Humanos, precisa incluir uma ampla discussão e reflexão sobre o currículo. De forma que os professores consigam perceber o sentido de cada conteúdo que lecionam, e as

influências destes conhecimentos na manutenção ou modificação da realidade dos estudantes.

### 5.2.3 Organização dos ambientes e tempos educativos

Anteriormente argumentamos sobre a importância do currículo para a formação dos sujeitos e da transformação social. Também discutimos sobre a relevância de uma *práxis* educativa amparada em Direitos Humanos. Tão importante quanto estas temáticas é a discussão sobre os ambientes e tempos educativos. Sobre isso Sacristán afirma:

Toda regulação que afeta a instituição escolar, o pessoal disponível, os meios didáticos, os espaços, o tempo e sua distribuição, o tamanho das classes, o clima de controle, etc. são os campos mais imediatos da aprendizagem escolar. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 90).

O tempo e o ambiente escolar influenciam na aprendizagem. São essas organizações aliadas ao currículo que determinam a qualidade na educação. Uma melhoria da qualidade na educação poderá se efetivar com mudanças nas condições em que se produz essa aprendizagem. Nesse sentido, a utilização do tempo e do espaço

são duas variáveis que, apesar de não serem as mais destacadas têm uma influência crucial na determinação das diferentes formas de intervenção pedagógica. As características físicas da escola, das aulas, a distribuição dos alunos na classe e o uso flexível ou rígido dos horários são fatores que não apenas configuram e condicionam o ensino, como ao mesmo tempo, transmitem e veiculam sensações de segurança e ordem, assim como manifestações marcadas por determinados valores: estéticos, de saúde, de gênero, etc. (ZABALA, 1998, p. 130).

O tempo que o estudante passa no espaço/ambiente escolar exerce influência direta na sua formação. A configuração do espaço escolar e suas características podem determinar o tipo de relações sociais que se estabelecem entre os sujeitos envolvidos. Para o autor, a discussão acerca do espaço tornou-se polêmica quando o foco de ensino se deslocou do professor para o aluno. “O centro de atenção já não é o que há no quadro negro, mas o que está acontecendo no campo dos alunos” (ZABALA, 1998, p. 131-132). Essa mudança de foco apresenta uma nova

perspectiva educacional. Passa a ser considerado o ambiente em que o aluno convive como fator de aprendizagem.

De acordo com Sacristán (2000), o clima de trabalho, organizado de acordo com as particularidades da instituição, que vise à concretização do currículo, compõe o ambiente escolar. O autor, seguindo o esquema proposto por Apple (apud GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 93-94) apresenta seis aspectos básicos do ambiente escolar, os quais integram o currículo:

O primeiro aspecto refere-se ao *conjunto arquitetônico* da escola, ou seja, uma organização espacial capaz de estabelecer relações com o mundo externo. A disposição desse espaço permite vivenciar as relações de poder, os modos de ser e estar no mundo.

O segundo aspecto destacado corresponde aos *aspectos materiais e tecnológicos*. Referem-se aos recursos que estimulam a aprendizagem, como materiais, aparelhos e modelos. Entretanto, a qualidade da aprendizagem não está pautada no material, mas na forma de utilização deste recurso.

Outro aspecto relevante são os *sistemas simbólicos* e de informação, que dizem respeito ao currículo da escola, tradicionalmente definido como conteúdo.

O quarto aspecto está relacionado às *habilidades do professor*, referindo-se a ele como um estimulador, considerado o principal recurso didático, e também um transmissor e articulador de influências exteriores. Através de suas habilidades profissionais, o professor torna-se o executor das diretrizes da escola e ao mesmo tempo criador de condições de aprendizagem.

O aspecto seguinte diz respeito aos *estudantes* e outro tipo de pessoal. Em relação aos estudantes, a influência exercida entre os pares é considerada como um dos principais espaços educativos, pois é aí que se dá o desenvolvimento social, moral, intelectual, além de ser um espaço de motivação, estímulos e atitudes. Entende-se por outro tipo de pessoal, os profissionais de apoio do ambiente escolar.

O último aspecto contempla os *componentes organizativos e de poder*. Correspondem à instituição, com o seu aparato de organização e regulamentação do tempo e do espaço.

A respeito do tempo, Zabala (1998) o considera como fator decisivo na estruturação de projetos metodológicos. Num primeiro momento, o tempo pode ser considerado como um fator imutável, uma vez que a determinação de períodos de uma hora parece ser tempo suficiente para efetivação de todo tipo de aprendizagem.

Entretanto, algumas ações podem não ser bem-sucedidas se o tempo não for flexibilizado de acordo com as necessidades do momento. Conforme o autor,

Existem certas tarefas que podem ser executadas em quinze minutos ou conteúdos que podem ser maçantes se os trabalhamos durante um espaço de tempo mais prolongado. Pelo contrário, há atividades e conteúdos que merecem uma dedicação muito mais prolongada. No entanto, é evidente que o ritmo da escola, de toda uma coletividade não pode se deixar levar pela aparente improvisação, principalmente quando existe mais de um professor encarregado de um grupo. (ZABALA, 1998, p. 135).

Percebemos que o professor precisa adequar tempos e aprendizagens, flexibilizando-os conforme a necessidade de aprendizagem dos alunos. O tempo é um aliado do educador e precisa ser compreendido como tal, uma vez que organizações temporais inflexíveis podem prejudicar o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em vista os pressupostos teóricos discutidos anteriormente, fica evidente que, para que se promovam reformas educacionais e uma educação de qualidade, as formações continuadas devem provocar discussões e reflexões sobre uma mudança dos princípios que regem a organização dos ambientes e tempos educativos.

A organização de tempo escolar atual, que privilegia a carga horária dividida em períodos definidos, anos e séries não é a única possibilidade de funcionamento da escola. Podemos pensar em diferentes organizações e construir coletivamente com a comunidade escolar uma forma de organização que potencialize o desenvolvimento das habilidades dos educandos, considerando as particularidades dos sujeitos.

A organização do espaço/ambiente educativo vai além da estrutura física da escola, contempla o aparato físico e humano da instituição. Precisamos refletir e discutir uma adequação que considere os níveis de ensino e promova a aprendizagem e o convívio solidário e participativo dos envolvidos no processo, oportunizando espaços de aprendizagens concretos e significativos.

#### *5.2.4 O planejamento da práxis educativa*

O ato de planejar a *práxis* educativa é um meio de pensar a própria ação pedagógica. Surge, então, mais uma temática de suma importância para a



promoção de uma educação de qualidade, pois está nela o caminho entre o que pretendemos e o que faremos, entre a teoria e a prática. A respeito disso, Sacristán afirma:

O planejamento é a função de ir formando progressivamente o currículo em diferentes etapas, fases ou através das instâncias que o decidem e moldam. O planejamento do currículo é feito pelo político que o prescreve, pelo fabricante de livros-textos, pelo centro que realiza um plano ou pelo professor que define uma programação. Tudo isso supõe decisões acumuladas que dão forma à prática. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.281).

Nesse sentido, compreendemos que o planejamento não pode ser uma simples seleção de conteúdos, mas sim, propiciar o desenvolvimento de uma proposta educativa, onde se prevê ações de ensino e aprendizagem e se prepara as condições em que estas aprendizagens acontecerão. Para isso, a escola deve planejar as ações pedagógicas, administrativas e sociais articuladamente. Esse planejamento articulado resulta na Proposta Pedagógica da instituição e no Plano de Trabalho dos professores contemplados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996).

O artigo 12 da LDBEN (1996) designa como função das instituições, a elaboração e execução da sua proposta pedagógica; enquanto o artigo 13 prevê que esta elaboração deva ser construção coletiva, com a participação dos professores. O artigo 13 também incumbe o professor pela elaboração do plano de trabalho e seu desenvolvimento, de acordo com a proposta pedagógica da instituição.

Sobre o projeto pedagógico, Libâneo (2004) afirma que este é um meio de organizar a escola, sendo composto por legislações, currículos, conteúdos, etc. e outras formas de estruturar a instituição. Entretanto, ainda agrega a característica *instituinte*, uma vez que institui uma cultura organizacional, por meio da criação de objetivos, procedimentos, comportamentos, valores, etc. Conforme Libâneo (2004), o projeto pedagógico curricular, precisa responder as seguintes perguntas:

- a) Qual escola queremos?
- b) Quais as necessidades desta comunidade escolar?
- c) Como vamos formar nossos alunos para desenvolverem a autonomia, a participação e a cidadania?

- d) Como vamos manter o projeto em avaliação dentro da perspectiva da ação-reflexão- ação?

Amparados por estas questões norteadoras, podemos perceber o caráter processual do projeto, incompleto, que precisa ser constantemente avaliado, e retomado, e também a necessidade de dar respostas às urgências de sua comunidade.

Tanto a proposta ou projeto pedagógico como o plano de trabalho são definidos por Sacristán como “macroplanejamento do currículo”, correspondendo à organização da “estrutura geral de ideias e conteúdos”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 283). Ainda existe o planejamento de ações que visam a dar conta de questões mais específicas, como por exemplo, um conteúdo a ser ensinado.

Conforme Zabala o planejamento é o ponto de partida para facilitar a aprendizagem dos alunos. O planejamento precisa ser flexível, a ponto de permitir-se a “*adaptação às necessidades dos alunos*” no decorrer do processo educativo, além de ter objetivos possíveis de serem alcançados e superados com empenho e auxílio quando necessários. (1998, p. 92).

Tem que ser um planejamento suficientemente flexível para poder se adaptar às diferentes situações da aula, como também deve levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio. É importante que possam participar na tomada de decisões sobre o caráter das unidades didáticas e a forma de organizar as tarefas e seu desenvolvimento, [...] (ZABALA, 1998, p.94).

Dentro dessa perspectiva, o planejamento precisa considerar os conhecimentos prévios dos alunos para que o exercício de aprender seja significativo. Sua flexibilidade permite um acompanhamento constante do processo de ensino-aprendizagem, possibilitando ao professor modificar sua abordagem, sua metodologia, incluir novos recursos e até mesmo ampliar os conhecimentos.

Segundo Sacristán (2000), o planejamento da prática é um conjunto de possibilidades flexíveis e distintas de acordo com as áreas e níveis de ensino contemplados. Entretanto, alguns fatores delimitam estas possibilidades:

- a) As diretrizes curriculares que determinam o currículo a ser seguido;
- b) As avaliações externas, que estão fora do controle do professor;

- c) O condicionamento do professor quanto à oferta de material didático, os quais diminuem a autonomia do professor, empobrecendo sua prática;
- d) Falta de formação que capacite o professor a intervir nos processos de seleção do currículo;
- e) Organização da escola, que pelo seu projeto educativo, delimita o planejamento do professor;
- f) O tempo real destinado ao planejamento pelas instituições.

Esses são fatores que limitam a ação de planejar, interferindo no trabalho docente e diminuindo a autonomia profissional. Planejar, por exemplo, requer tempo e dedicação, caso não seja oferecido ao professor este tempo, automaticamente ele buscará alternativas pré-estabelecidas pelos livros didáticos distribuídos massivamente. Segundo Sacristán, quando o planejamento é uma tarefa de responsabilidade dos professores “deve servir para pensar a prática antes de realizá-la, identificar os problemas-chave nela e dotá-la de uma determinada racionalidade, de um fundamento e direção coerente com a intencionalidade”. (GIMENO SACRISTÁN, 2000. p. 297).

Nesse sentido, oportunizar e estimular espaços de planejamento individuais ou coletivos é um meio para imprimir qualidade ao processo educativo, refletindo sobre a *práxis* e antecipando as situações de aprendizagem.

Para Libâneo (2004), o planejamento refere-se à previsão da ação educativa, envolvendo definição de objetivos de aprendizagem, os métodos e os recursos que serão necessários, bem como o tempo destinado a sua realização e como acontecerá a avaliação. O autor entende que:

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo, quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. (LIBÂNEO, 2004, p. 149).

Portanto, a ação de planejar o ensino e a aprendizagem implica em determinadas intencionalidades, carregando a marca e os valores do educador, por meio dos objetivos e conteúdos a serem desenvolvidos. Por isso, o planejamento deve ser uma ação coletiva dos envolvidos no processo.

Ao encontro da afirmação de Zabala (1998) e Sacristán (2000), a respeito do caráter flexível do planejamento, Libâneo compreende-o como processo, ou seja, algo que não se finaliza no ato da elaboração, visto que “é uma atividade permanente de reflexão e ação” [...] de buscas de alternativas para a solução de problemas e de tomada de decisões, possibilitando a revisão dos planos e projetos e a correção do rumo das ações. (LIBÂNEO, 2004, p. 150).

Segundo Libâneo (2004), o planejamento escolar tem como funções: diagnosticar e analisar a realidade da escola, identificando as dificuldades e suas causas; definir objetivos, adequando-os às diretrizes da instituição escolar; determinar as atividades a serem desenvolvidas, considerando os recursos disponíveis, o diagnóstico da situação real e os objetivos definidos. Além disso, é preciso realizar a avaliação de resultados, refletindo sobre o processo e redefinindo rumos quando necessário.

Com o intuito de promover uma educação pautada em Direitos Humanos, a formação continuada precisa propor momentos de discussões acerca do planejamento, considerando que o projeto pedagógico da escola determina, em linhas gerais, as concepções de educação e de cidadão que deseja formar.

Por isso é necessário que os professores tenham consciência da importância desse planejamento, e sejam motivados a participar desta construção coletivamente, tendo em vista a realidade e o contexto educativo da instituição, considerando que o caráter flexível do planejamento permite que o projeto possa ser avaliado e reestruturado constantemente para se manter atualizado e corresponder as necessidades da instituição.

#### *5.2.5 A avaliação da aprendizagem*

A última perspectiva temática, mas não a menos importante para a formação continuada de professores, diz respeito à avaliação. Ela faz parte de todo o processo educacional, pois serve para acompanhar o ensino e a aprendizagem, possibilitando retomar o planejamento e ajustá-lo à necessidade.

Conforme Libâneo, a avaliação, no seu aspecto amplo, refere-se “a um conjunto de ações voltadas para o estudo sistemático de um fenômeno, uma situação, um processo, um evento, uma pessoa, visando a emitir um juízo valorativo”

(LIBÂNEO, 2004, p. 237). Em linhas gerais, avaliar significa coletar informações para uma posterior análise, a fim de pensar o trajeto e modificá-lo se necessário.

Na esfera educacional, o autor compreende avaliação sobre duas perspectivas:

Até há alguns anos a prática da avaliação era mais conhecida como atividade da escola, isto é, como avaliação da aprendizagem dos alunos na sala de aula. Atualmente, com a acentuação das análises mais globalizantes das relações entre a educação e desenvolvimento econômico, ganha grande peso a avaliação dos sistemas educacionais e do conjunto de escolas. (LIBÂNEO, 2004, p. 238).

Com o fenômeno da globalização, prevalecem os interesses econômicos, que passam a exigir o ajuste das políticas educacionais, de acordo com as suas necessidades, exigências de mercado, consumo, de produção, etc.

Segundo Casassus, é importante distinguir a avaliação dos sistemas e a avaliação dos alunos. O autor explica que:

Embora sejam os alunos os que respondem a provas e questionários, na realidade não são os alunos que são avaliados: o que se avalia é o rendimento do sistema, por meio das respostas dos alunos. Então, as interrogações dos estudos deveriam consistentemente orientar-se, não às pessoas que são os alunos, mas ao sistema no qual estão inseridos estes alunos. (1997, p. 135).

As instituições são avaliadas por meio dos alunos, portanto, o que está em discussão são as práticas educativas da escola. Os resultados dessas avaliações podem colaborar com os professores na reflexão sobre a *práxis*. A proposta de avaliar as instituições tem como objetivo promover uma educação de qualidade.

Conforme Libâneo (2004), essas duas formas de avaliação se distinguem principalmente pelos objetivos. Na avaliação dos sistemas de ensino, é pelo resultado obtido pelos alunos, nas avaliações externas, que se chega a um diagnóstico da realidade educacional, das instituições e da rede de ensino. Esse diagnóstico possibilita a criação de estratégias que visem à reorganização do sistema educacional.

Já na avaliação da aprendizagem do aluno, acontecem dois movimentos simultâneos: à medida que os professores avaliam essa aprendizagem, também têm suas práticas avaliadas por eles. É um momento de aprendizagem para o aluno e

para o professor, pois ambos têm a oportunidade de refletir sobre seus saberes e práticas.

De acordo com Zabala (1998, p. 195), tradicionalmente a avaliação é entendida como uma ferramenta “sancionadora e qualificadora”, focada nos resultados, onde o sujeito é o aluno e o objeto, as aprendizagens. Entretanto, a partir dos movimentos de reformas educacionais foi proposta outra forma de compreender a avaliação.

Segundo o autor, a avaliação passa a ser compreendida sob outros aspectos, como um processo de desenvolvimento, a evolução pessoal e a construção coletiva da aprendizagem. Sendo assim, Zabala afirma que:

É possível encontrar definições bastante diferentes e, em muitos casos, bastante ambíguas, cujos sujeitos e objetos de estudo aparecem de maneira confusa e indeterminada. Em alguns casos, o sujeito é o aluno, em outros é o grupo/classe, ou inclusive o professor ou professora, ou a equipe docente. Quanto ao objeto da avaliação, às vezes é o processo de aprendizagem seguido pelo aluno ou os resultados obtidos, enquanto que outras vezes se desloca para a própria intervenção do professor. (1998, p. 195).

A possibilidade de diferentes enfoques avaliativos permite que a avaliação ofereça em um mesmo instrumento, um diagnóstico da aprendizagem do aluno, da prática do professor e da realidade da escola.

Nas avaliações externas, o objetivo é construir um mapeamento da situação educacional do sistema de ensino, ou seja, tem uma função de diagnóstico. De acordo com Libâneo, as avaliações externas

precisam estar voltadas para o levantamento dos elementos que propiciem a democratização do acesso e a permanência na escola, condições de salário e trabalho dos professores, sólida formação cultural e científica a todos, efeitos das formas de gestão na aprendizagem dos alunos, em síntese, que propiciem melhor qualidade da aprendizagem escolar para todos os alunos, em condições iguais. (2004, p. 253).

Da mesma forma que a avaliação externa, a avaliação do aluno também deve ter característica de diagnóstico. Nesta concepção de diagnóstico, ela precisa estar a serviço da aprendizagem, colaborando no reconhecimento das maiores dificuldades dos alunos, além de identificar as causas dessas fragilidades.

Para Libâneo (2004), precisam ser tomadas as seguintes medidas para enfrentar os problemas de avaliação:

- a) reflexões coletivas dos professores sobre os fatores que interferem nas aulas e no desempenho dos alunos;
- b) conexão entre as concepções teóricas acerca da avaliação e a prática educativa;
- c) desenvolvimento das competências do professor para que este possa identificar compreender, e intervir nas situações de deficiências na aprendizagem;
- d) reconhecimento da avaliação como meio de identificação das dificuldades de aprendizagem para melhorar o ensino.

Observamos que a avaliação diagnóstica da aprendizagem pode contribuir para ressignificar o ato de avaliar. De um instrumento classificatório e excludente pode-se transformar a avaliação em mais um momento de aprendizagem.

Uma vez que a concepção de avaliação está centrada nos resultados obtidos pelos alunos, Zabala afirma que quando se fala de avaliação em aula, pode referir-se a um dos elementos do processo de ensino e aprendizagem ou a todo o processo de forma globalizada. Sendo assim,

talvez a pergunta que nos permita esclarecer em cada momento qual deve ser o objeto e o sujeito da avaliação seja aquela que corresponde aos próprios fins do ensino: por que temos que avaliar? Certamente a partir da resposta a esta pergunta surgirão outras, por exemplo, o que se tem que avaliar, A quem se tem que avaliar, como se deve avaliar, como temos que comunicar o conhecimento obtido através da avaliação, etc. (1998, p. 196).

A partir desses questionamentos, percebemos que o processo avaliativo precisa fazer parte das reflexões dos professores, tendo em vista que o resultado da avaliação deve servir de guia para o planejamento e não para excluir ou classificar, além de definir claramente o sujeito e o objeto de avaliação. A questão central é a avaliação do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que se pretende construir uma cultura avaliativa voltada para a transformação social e para uma educação de qualidade.

Transformar a temática da avaliação da aprendizagem em uma das pautas para a formação continuada dos professores tem importância para a prática educativa, uma vez que a *práxis* educativa surge e é guiada pela prática social. A

avaliação faz parte do contexto histórico da sociedade e, assim como exerce influência no processo também é influenciada por ele.



## 6 CONSIDERAÇÕES E ANÁLISES (IN) CONCLUSIVAS

As considerações finais desta pesquisa, bem como sugestões e contribuições para futuros estudos são apresentadas nesta seção. Aqui nos propomos a retomar algumas reflexões acerca do tema estudado, sem, no entanto, ter a pretensão de esgotá-lo, visto que a temática da qualidade na educação é ampla e complexa, estando constantemente se resignificando para dar conta das demandas educacionais e sociais da atualidade.

O problema de pesquisa que desencadeou este estudo foi: *Quais pressupostos sobre educação de qualidade se encontram presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e de que forma tais pressupostos trazem decorrências para a formação continuada dos professores que exercem a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?*

A análise documental realizada neste estudo teve como referência os Marcos Regulatórios da Educação Nacional. Considerando as análises realizadas, é possível inferir que o conceito de qualidade aplicado à educação é pouco estável e permite múltiplas interpretações. O ideal de qualidade já esteve atrelado à universalização da educação, depois ao fluxo escolar e atualmente está vinculado à aprendizagem.

Porém, conforme a LDEBEN/1996, esse conceito será baseado nos princípios de igualdade, gratuidade, liberdade, com a “garantia de padrão de qualidade”, como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. Amparados pelos princípios de igualdade, liberdade e gratuidade previstos como base para a educação, parece fazer sentido atrelar a qualidade da educação à questão social, por isso optamos por utilizar o conceito de qualidade social da educação, que refere-se à prática educativa que busca superar as desigualdades sociais, amparada pelos Direitos Humanos compreendendo o ato de educar como prática social.

A legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino a partir da Constituição Federal de 1998. Mas não foram definidos parâmetros, nem elementos para definir o que é uma educação de qualidade (OLIVEIRA; ARAUJO, 2005).

Ainda se faz necessário pensar um conjunto de indicadores que possibilitem instituir uma educação e uma escola de qualidade. A UNESCO (1998) baseada nas

respostas a testes e questionários aplicados aos alunos, estabeleceu sete elementos que indicam uma escola de qualidade. Estes elementos são:

- a) biblioteca atualizada e bem equipada com livros e materiais instrucionais;
- b) professores com formação superior e com remuneração adequada;
- c) profissionais que reconheçam sua responsabilidade na aprendizagem dos estudantes e não transfiram essa responsabilidade às famílias;
- d) constituição da avaliação do desempenho dos alunos, como prática formal da escola;
- e) prevalectimento da heterogeneidade, como critério para organização dos grupos;
- f) constituição de um ambiente de aula respeitoso e harmonioso, amparado nos princípios de convivência;
- g) participação da família no dia a dia da escola.

Parece que as escolas públicas, em sua grande maioria, não dispõem dos recursos físicos descritos como necessários para uma educação de qualidade. Há, por exemplo, bibliotecas sucateadas e muitas vezes sem profissionais disponíveis para o atendimento dos alunos.

Em relação aos profissionais que atuam no espaço escolar, os professores encontram-se em processo de qualificação profissional, utilizando-se, muitas vezes, de recursos próprios para esta formação, já que nem todos os profissionais são beneficiados pelos incentivos governamentais para essa formação, devido aos critérios limitadores impostos pelos orçamentos dos sistemas de ensino.

As políticas de remuneração, embora sejam pauta de discussão e de reivindicações da categoria, mesmo com o estabelecimento do piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério, não é observado por todos os sistemas, tão pouco a exigência da meta 17 do Plano Nacional de Educação (PNE/Lei Federal 13.005, de 25 de junho de 2014), que prevê a equiparação do rendimento médio dos profissionais do magistério aos demais profissionais com a mesma escolaridade.

Em relação ao comprometimento dos profissionais com a aprendizagem dos alunos, percebemos que ainda precisamos avançar na parceria da escola com a família. Entendemos que família e escola são duas instituições fundamentais no processo de formação dos sujeitos. Entretanto, nenhuma pode se omitir de seu papel e responsabilidade, transferindo funções para a outra, sobrecarregando-a e responsabilizando-a pelo fracasso na aprendizagem.

Ainda sobre a qualidade na educação, o Plano Nacional de Educação (2014), em sua meta 7, propõe 36 estratégias para correção do fluxo escolar e melhoria da aprendizagem a fim de atingir-se as médias do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica). É possível perceber que, atualmente, na educação brasileira, o ideal de qualidade está relacionado com os resultados da avaliação externa. O IDEB é o indicador da qualidade que combina os resultados da avaliação externa e os dados do rendimento escolar, apurados pelo censo escolar (PDE, 2007).

Sobre a formação de professores, conforme análises dos Marcos Regulatórios da Educação Nacional, observamos que essa formação também é considerada como parcela importante para a obtenção de uma educação de qualidade. Inferimos que esta importância pode não estar atrelada à valorização profissional e sim à responsabilização pelo fracasso escolar. Esta responsabilização dos professores poderá reforçar os sentimentos dos docentes em relação à já existente desvalorização profissional.

Foram criados programas para acelerar a formação inicial, a fim de atingir a meta 15 do Plano Nacional de Educação (2014), de que todos os professores da Educação Básica possuíssem formação de Nível Superior na sua área de atuação.

Esta meta vem garantir o que preconiza a LDBEN/1996, apresentando a forma de colaboração entre União, Estados e Municípios. A UAB (Universidade Aberta do Brasil) foi o primeiro programa de formação inicial para professores, criado para atingir esse objetivo.

Com o objetivo de incentivar a formação de professores, unindo teoria e prática e aproximando a formação universitária da realidade da escola de Educação Básica, foi criado o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID. Este programa constituiu-se em uma importante iniciativa para que os futuros professores pudessem vivenciar a atuação na escola, aplicar a teoria aprendida na universidade e aperfeiçoá-las se necessário.

O Pibid busca dar conta de uma antiga demanda da formação inicial, abordada por Pimenta (1997) quando afirma que os currículos dos cursos de formação de professores estão distanciados da realidade das escolas e constituem-se em ações burocráticas e documentais que não dão conta das particularidades da prática docente.

Como programas de formação continuada, encontramos duas iniciativas federais: O Pró-letramento, criado em 2005 e o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, criado em 2013. Estes programas têm como foco a alfabetização em Língua Portuguesa e a Matemática.

Não podemos negar o valor da iniciativa desses programas de formação continuada para os professores, mas precisamos ressaltar que há muitas semelhanças entre os dois programas, entre elas, cabe destacar a área de conhecimento comum, Língua Portuguesa e Matemática e o público, professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Observando a semelhança nesses dois programas de formação de professores, é possível relacioná-los como formação específica para melhorar o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pois ambos estão voltados para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e contemplam apenas as áreas do conhecimento que serão avaliadas na Prova Brasil, permitindo a interpretação de uma educação de qualidade apenas direcionada a atender a demanda das avaliações externas. O que é contraditório com o entendimento de qualidade da educação proposto pela UNESCO, que compreende a educação de qualidade como direito fundamental ao pleno desenvolvimento de todas as potencialidades que permitam ao sujeito desenvolver a compreensão, a tolerância, a dignidade e a capacitação para atuarem efetivamente em uma sociedade livre.

Apesar dos investimentos realizados na formação continuada dos professores, observa-se que o formato utilizado e o aumento de eventos, têm pouco impacto nas práticas pedagógicas e, conseqüentemente, no desenvolvimento da aprendizagem. Como destacou Pimenta (1996), esta formação tem se resumido à suplência e/ou atualização, sem considerar o contexto da prática docente.

Nota-se que modelos de formação que obtêm melhores resultados são os que contemplam a proposta pedagógica da instituição por vincularem-se ao planejamento e à realidade escolar e valorizam os saberes e práticas dos docentes,

na produção coletiva do conhecimento, além do acompanhamento e assessoria pedagógica para o desenvolvimento da proposta de formação.

Toda e qualquer mudança na ação pedagógica provém da formação, da troca de experiências e do trabalho coletivo. Este ideal de formação fortalece os vínculos profissionais e a valorização docente, melhorando o desempenho do professor, se estiver associado à avaliação, seja ela institucional ou individual.

Conforme Nóvoa (2009, p. 2) é necessário construir políticas que valorizem os professores, seus saberes e suas áreas de atuação. Como sugestão, o autor aponta três medidas, que podem contribuir na superação dos dilemas da formação dos docentes. A primeira medida apresentada pelo autor sugere que se traga a formação para “dentro da profissão”, que os professores assumam o lugar principal na formação dos seus pares. Neste caso da formação dentro da profissão, Nóvoa aponta como princípios da formação, o estudo dos casos de insucesso escolar, análise coletiva das práticas docentes, persistência para oferecer respostas às necessidades dos alunos, compromisso social e desejo de promover a mudança na sua prática pedagógica.

Como segunda medida, o autor propõe que se promovam novos modos de organização da profissão, partindo da construção de culturas colaborativas, partilha e coletividade. Essa nova organização da profissão provocaria novas formas de ser e estar na docência, caracterizada por ser uma profissão tradicionalmente individualista e com fortes traços de controle externo. Neste sentido de reorganização da docência, Nóvoa apresenta como sugestão o fortalecimento da comunidade de prática dentro da instituição, para reforçar o sentimento de pertencimento e de identidade profissional. Esses sentimentos são necessários para que o professor se aproprie dos processos de mudança, transformando-os em práticas concretas de intervenção.

A terceira medida contempla a necessidade de reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores. Para Nóvoa, é promover o autoconhecimento dentro do conhecimento profissional e de captar o sentido da profissão, visto que a docência não se resume a uma matriz técnica de saberes.

Retomando, é preciso investir no desenvolvimento das redes de trabalho coletivo, que constituirão o suporte da formação dos professores, amparadas no diálogo e na partilha de saberes e experiências. Esta proposta de formação evita o consumo de cursos e seminários que tanto são ofertados pelo mercado de formação

e pouco contribuem para as mudanças efetivas na prática docente, apenas colaboraram para a propagação do sentimento de desatualização profissional.

Nóvoa (2009) aponta a necessidade dos professores estabelecerem comunicação com a sociedade, conhecendo suas demandas atuais. Mesmo que esta abertura deixe a profissão ainda mais vulnerável, esta é a condição para a afirmação do prestígio e do status social que são imprescindíveis para a valorização da prática docente.

Como proposta de temáticas para serem contempladas na formação continuada, destacamos: a *práxis* educativa pautada por uma Educação em Direitos Humanos; a organização curricular; a organização dos ambientes e tempos educativos; o planejamento da *práxis* educativa e a avaliação da aprendizagem.

A reflexão acerca da *práxis* educativa pautada por uma Educação em Direitos Humanos precisa estar contemplada na formação continuada dos professores, a fim de promover uma educação voltada ao respeito e a dignidade humana. Pela reflexão, o professor poderá construir alternativas para superação das desigualdades, modificando a compreensão das situações do cotidiano e da própria prática, provocando transformações no currículo e na instituição.

Sobre a organização curricular, como temática de reflexão e construção coletiva dos envolvidos nos processo de ensino e aprendizagem, entendemos que a organização curricular precisa ter espaço na formação continuada dos professores a fim de que se possa perceber suas intencionalidades e incluir discussões acerca das questões étnicas, políticas de gênero e sexualidade, construindo uma cultura de respeito aos Direitos Humanos.

A temática acerca da organização dos ambientes e tempos educativos, conforme a UNESCO (1998), faz parte dos indicadores de qualidade da escola. A composição de um ambiente educativo baseado nos princípios de respeito e harmonia exerce influência na aprendizagem. A adequação do tempo às necessidades dos alunos respeita as particularidades de cada educando e potencializa o desenvolvimento das aprendizagens.

O planejamento da *práxis* educativa compreende uma proposta articulada, contextualizada e flexível. Em uma formação continuada, o planejamento precisa ser oportunizado e estimulado em situações individuais e coletivas, para que os professores tenham condições de refletir sobre a *práxis* e promover mudanças.

A discussão sobre a avaliação da aprendizagem precisa fazer parte da formação continuada dos professores para que possa ser repensada, a fim de se configurar em um instrumento de diagnóstico do processo de ensino e aprendizagem. Sendo uma ferramenta de diagnóstico, permite a identificação das fragilidades no processo de ensino e aprendizagem e a busca por intervenções mais eficazes. Sob esta perspectiva, a avaliação evitará a exclusão e a classificação, tornando-se um mecanismo de inclusão e valorização do educando.

Espera-se que as reflexões até aqui apresentadas contribuam para uma nova perspectiva de formação docente, que resgate a autoestima dos professores, valorizando suas práticas e saberes, transformando-se em mudanças na ação docente. As mudanças esperadas na prática docente devem estar a serviço da aprendizagem, promovendo a qualidade da educação.

## REFERÊNCIAS

APPOLINÁRIO, Fábio. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo, Atlas, 2009.

ARAÚJO, Cristina Carvalho de. **Formação continuada no cotidiano dos (as) professores (as) dos anos iniciais**: desafios e possibilidades. 2011, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3248/1/Cristina%20Carvalho%20de%20Araujo.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BIANCHETTI, Roberto Gerardo. Educação de Qualidade: Um dos dilemas fundamentais para a definição das políticas educativas. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL E FÓRUM INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, II e V. Torres/RS: Ulbra, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília/DF: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 8.069**, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm). Acesso em: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília/DF: Presidência da República, 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: 18 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília/DF: Ministério da Educação, 2007a.

\_\_\_\_\_. Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília/DF: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. **Lei nº 13005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação- PNE e dá outras providências. Brasília/DF: Presidência da República, 2014 a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm). Acesso em: 18 jan. 2016.



\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE). **Planejando a Próxima Década**: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação, Brasília, 2014b.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia Científica**. 5ª ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DELORS, Jacques. Educação ou a utopia necessária. IN: DELORS, Jacques et al. **Educação**: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Brasília/DF: UNESCO, 2010, p. 1-25.

FRANCO, Creso; ALVES, Fátima; BONAMINO, Alicia. Qualidade do ensino fundamental: Políticas, suas possibilidades, seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 989-1014, out. 2007.

FREITAS, Luiz Carlos de. A avaliação e as reformas dos anos de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 86, abr. 2004.

FREITAS, D. N. T. A avaliação da educação básica no Brasil: dimensão normativa, pedagógica e educativa In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu . **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2005.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. A (nova) Política de Formação de Professores: a prioridade postergada. **Educação e sociedade**, Campinas, v.28, n. 100, p. 1203-1230, out. 2007.

FUSARI, José Cerchi. **A educação do educador em serviço**: treinamento de professores em questão. 1988. Dissertação (Mestrado em Filosofia da Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, São Paulo, 1988.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves; HYPOLITO, Álvaro Moreira; VIEIRA, Jarbas Santos. As Identidades Docentes como fabricação da Docência. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.31, n.1, p.45-56, jan./abr.2005.

GATTI, Bernardete Angelina et al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista Administração de Empresas**. São Paulo, v.35, n.3, p. 20-29, mai./Jun. 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n3/a04v35n3.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2016.

INEP. **Ciclos Históricos**, Brasil, 2016. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/institucional-70anos>. Acesso em: 4 jan. 2016.

INEP. **Os questionários**, Brasil, 2016, Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/questionarios-metodologias-saeb>. Acesso em: 23 jan. 2016.

LEONE, Naiara Mendonça. **Necessidades formativas dos professores dos anos iniciais na sua inserção no exercício da docência**. 2011, 349 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, campus de Presidente Prudente – SP. Presidente Prudente/SP, 2011. Disponível em: [http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90200/leone\\_nm\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90200/leone_nm_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 19 jan. 2014.

LUZ, Iza Cristina Prado da. **Política de formação continuada de professores: A repercussão do programa pró-letramento no trabalho de professores das escolas públicas**. 2012, 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará. Belém/PA, 2012. Disponível em: <http://www.ppged.belemvirtual.com.br/arquivos/File/dissertizacristina.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2016.

MAGALHÃES, Fabiana Gomes de. **Políticas de formação continuada de professores: dos marcos legais à realidade da rede municipal de ensino de Juiz de Fora/MG**. 2012, 163 f. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora/MG, 2012. Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/>. Acesso em: 20 jan. 2016.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Representação da identidade docente: uma contribuição para a formulação de políticas, **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 57, p.579-594, out./dez. 2007.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORGADO, Carlos José. Identidade e profissionalidade docente: sentidos e (im) possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v.19, n.73, p. 793-812, out/dez. 2011.

NÓVOA, António (org.). **Vidas de Professores**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, António (org). Vida de professores. 2ª ed. Porto Editora, 2007. p. 18-25.

NÓVOA, António. **Professores**. Imagem do futuro presente. Professores: o futuro ainda demora muito tempo? Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Ana Paula de Matos. **A Prova Brasil como política de regulação da rede pública do Distrito Federal**. 2011, 277 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília/DF, 2011. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011\\_AnaPauladeMatosOliveira.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9334/1/2011_AnaPauladeMatosOliveira.pdf). Acesso em: 19 jan. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O Trabalho Docente na América Latina – Identidade e profissionalização. **Revista Retratos da Escola**, Brasília-DF, v. 2, n.2-3, jan/dez, 2008.

OLIVEIRA, Daniele Ramos de. **A formação continuada de professores de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos e os desafios ao trabalho pedagógico**. 2011, 167 f. Dissertação(Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”-UNESP, câmpus de Presidente Prudente-SP. Presidente Prudente/SP, 2011.

Disponível em:

[http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92318/oliveira\\_dr\\_me\\_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92318/oliveira_dr_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 18 jan. 2016.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 28; p. 5-23, Jan./Fev./Mar./Abr. 2005.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários**: Metas Educativas 2021, Madri: OEI, 2008.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa**: Abordagem teórico-prática. 11ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido. **Pedagogia**: Ciência da Educação? São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido, Formação de Professores- Saberes da Docência e Identidade do Professor. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 3, p. 5-14, set.1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em: 18 jan. 2016.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S.G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores baseada na investigação e na prática reflexiva. In: PORTUGAL. Ministério da Educação. Direção-Geral dos Recursos Humanos da Educação (Org.). Presidência Portuguesa do Conselho da União Europeia. Conferência Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da aprendizagem ao longo da vida. Lisboa, 2008. p. 40-49.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade Social da Educação Pública: Algumas Aproximações. **Cadernos CEDES**, Campinas, v.29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009.

SILVA, Maria Oneide Lino da. **A Formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas públicas de Teresina**: um olhar sobre

o desenvolvimento profissional. 2012, 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012. Disponível em: [http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/697380017.disserta%C3%87ao\\_maria\\_oneide\\_ufpi\\_ppged\\_2012.pdf](http://www.seduc.pi.gov.br/arquivos/697380017.disserta%C3%87ao_maria_oneide_ufpi_ppged_2012.pdf). Acesso em: 19 jan. 2016.

SOARES, José Francisco. Qualidade e equidade na educação básica brasileira: a evidencia do SAEB-2001. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v.12, n. 38, 2004. Disponível em: <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/193/319>. Acesso em: 18 jan. 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Ed. Vozes. Petrópolis, RJ, 2004, p. 56-111.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

TARDIF, Jacques; FAUCHER, Claude. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, Maria Palmira; MACHADO, Eusébio André. (Org.). **O pólo de excelência**: caminhos para a avaliação do desempenho docente. Porto: Areal Editores, 2010. p. 32-53.

UNESCO, CONSED. **EDUCAÇÃO PARA TODOS. O Compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

UNESCO, Educação de Qualidade para Todos: Um assunto de direitos humanos. 2ª ed. Brasília: Unesco, OREALC, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência como atividade profissional. In: D'ÁVILA, Cristina Maria (Org). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008, p. 13-21.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PAIVA, Edil Vasconcelos, PAIXÃO, Léa Pinheiro. **Sociedade e pesquisa**: PABAE (1956- 1964) a americanização do ensino elementar no Brasil. Niterói: Eduf, 2002.

---