

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SARAH RÍZZIA CAMPOS LUÍZ

A AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA
NA VIGÊNCIA DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA –
IDEB

GOIÂNIA-GO

2019

**TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO PARA DISPONIBILIZAR
VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES E DISSERTAÇÕES
NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG**

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a Lei nº 9610/98, o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou *download*, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

1. Identificação do material bibliográfico: Dissertação Tese

2. Identificação da Tese ou Dissertação:

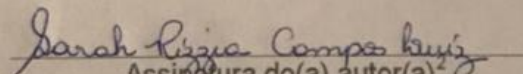
Nome completo do autor: Sarah Rizzia Campos Luiz

Título do trabalho: A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB

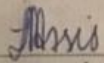
3. Informações de acesso ao documento:

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

Havendo concordância com a disponibilização eletrônica, torna-se imprescindível o envio do(s) arquivo(s) em formato digital PDF da tese ou dissertação.


Assinatura do(a) autor(a)²

Ciente e de acordo:


Assinatura do(a) orientador(a)²

Data: 12 / 08 / 2018

¹ Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. A extensão deste prazo suscita justificativa junto à coordenação do curso. Os dados do documento não serão disponibilizados durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;
- Submissão de artigo em revista científica;
- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

² A assinatura deve ser escaneada.

SARAH RÍZZIA CAMPOS LUIZ

**A AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA
NA VIGÊNCIA DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA –
IDEB**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás – UFG para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Lúcia Maria de Assis.

Goiânia

2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

LUIZ, SARAH RIZZIA CAMPOS
A AVALIAÇÃO E A FORMAÇÃO CONTINUADA NO MUNICÍPIO DE
GOIÂNIA NA VIGÊNCIA DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA
EDUCAÇÃO BÁSICA – IDEB [manuscrito] / SARAH RIZZIA CAMPOS
LUIZ. - 2019.
CXXV, 125 f.

Orientador: Profa. Dra. LÚCIA MARIA DE ASSIS.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás,
Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação,
Goiânia, 2019.


Bibliografia. Apêndice.


Inclui siglas, lista de tabelas.


1. Formação de professores e políticas públicas; . 2. Formação de
professores e avaliações externas; . 3. Formação de professores e
avaliação. . I. MARIA DE ASSIS, LÚCIA, orient. II. Título.

CDU 37

ATA DA REUNIÃO DA BANCA EXAMINADORA DA DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE SARAH RIZZIA CAMPOS LUIZ – Aos dezessete dias do mês de junho do ano de dois mil e dezenove (17/06/2019), às 14h, reuniram-se os componentes da Banca Examinadora: Prof.^a Dr.^a **Lúcia Maria de Assis**, orientadora, doutora em **Educação** pela UFU; Prof.^a Dr.^a **Mirza Seabra Toschi**, doutora em **Educação** pela UNIMEP e Prof.^a Dr.^a **Valdeniza Maria Lopes da Barra**, doutora em **Educação** pela PUC-SP para, sob a presidência da primeira, e em sessão pública realizada nas dependências da Faculdade de Educação, procederem à avaliação da defesa da dissertação intitulada: *“A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB”*, em nível de mestrado, área de concentração em **Educação**, de autoria de **Sarah Rizzia Campos Luiz**, discente do programa de pós-graduação em educação da Universidade Federal de Goiás. A sessão foi aberta pela presidente da Banca Examinadora, Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis que fez a apresentação formal dos membros da Banca. A palavra, a seguir, foi concedida a autora da dissertação que, em 20 minutos, procedeu à apresentação de seu trabalho. Terminada a apresentação, cada membro da Banca arguiu a examinanda, tendo-se adotado o sistema de diálogo sequencial. Terminada a fase de arguição, procedeu-se à avaliação da defesa. Tendo-se em vista o que consta na Resolução nº 1537/2017 do Conselho de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura (CEPEC), que regulamenta o Programa de Pós-Graduação em Educação e procedidas às correções recomendadas, a dissertação foi **APROVADA** por unanimidade, considerando-se integralmente cumprido este requisito para fins de obtenção do título de **MESTRE EM EDUCAÇÃO**, pela Universidade Federal de Goiás. A conclusão do curso dar-se-á quando da entrega da versão definitiva da dissertação na secretaria do Programa. Cumpridas as formalidades de pauta, às 18h a presidência da mesa encerrou esta sessão de defesa de dissertação e, para constar, eu, Marizeth Ferreira Farias, Secretária do Programa de Pós-Graduação em Educação, lavrei a presente ata, que depois de lida e aprovada será assinada pelos membros da Banca Examinadora em três vias de igual teor.


Prof.^a Dr.^a Lúcia Maria de Assis
Presidente – PPGE/FE/UFU


Prof.^a Dr.^a Mirza Seabra Toschi
Membro – UEG


Prof.^a Dr.^a Valdeniza Maria Lopes da Barra
Membro – PPGE/FE/UFU

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, as pessoas se libertam em comunhão.”

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, quero agradecer a Deus pela vida, força e perseverança que a mim ele tem dado para enfrentar todas as adversidades da vida e principalmente, para concluir mais uma etapa da minha vida acadêmica.

Aos meus pais por me incentivarem, me apoiarem e acreditarem em mim, quando eu perdi minhas forças. Ao meu irmão, que sempre me diz que eu sou o seu orgulho, acredite: isso me deu ânimo para cada página aqui escrita. A toda a minha família, vocês sempre foram o motivo das minhas conquistas. Obrigada por suportar meus momentos de stress, de pouca tolerância e a minha ausência em momentos que foram importantes para nós. Por vocês e para vocês, sempre!

Agradeço a minha orientadora, Professora Dra. Lúcia Maria de Assis, por ter conduzido a realização deste trabalho com tanto profissionalismo, exigência e paciência, e principalmente pela orientação de vida, profissional, acadêmica e pessoal. À Professora Dra. Mirza Seabra Toschi, por ter aceitado contribuir com este trabalho e principalmente por ter me acompanhado desde o início da minha carreira acadêmica e profissional e por ter me incentivado e apoiado a ser pesquisadora e lutar por uma educação pública, de qualidade para todos. À professora Dra. Valdeniza Lopes Barra, por aceitar o convite para contribuir com este trabalho, parte de uma etapa muito importante na minha formação, meu muito obrigada.

Agradeço aos profissionais da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME), diretamente os que atuam na Gerência de Formação dos Profissionais da Educação (GERFOR), por ter recebido e contribuído com esta pesquisa de forma efetiva. Aos cursistas, profissionais da educação da Rede Municipal de Educação de Goiânia, que aceitaram ser sujeitos da pesquisa.

Agradeço às minhas companheiras de estudo e profissão, por sempre terem uma palavra de conforto, de incentivo e de apoio. Que nunca percamos a esperança de contribuir para uma educação melhor.

LISTA DE SIGLAS

ABE: Associação Brasileira de Educação
ANEB: Avaliação Nacional da Educação Básica
ANPEd: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANRESC: Avaliação Nacional de Rendimento Escolar
BDTD: Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações
BM: Banco Mundial
CEFPE: Centro de Formação de Profissionais da Educação
CF: Constituição Federal
CMAI: Centro Municipais de Apoio à Inclusão
CNE: Conselho Nacional de Educação
CONAE: Conferência Nacional de Educação
CUT: Central Única dos Trabalhadores
DCN: Diretrizes Curriculares Nacionais
DEPE: Departamento Pedagógico
DIRPED: Diretoria Pedagógica
EAD: Educação a Distância
ECA: Estatuto da Criança e do Adolescente
ENCCEJA: Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
ENEM: Exame Nacional do Ensino Médio
FCC: Fundação Carlos Chagas
FE: Faculdade de Educação
FHC: Fernando Henrique Cardoso
FIES: Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior
FMI: Fundo Monetário Internacional
GERFOR: Gerência de Formação dos Profissionais da SME
GT: Grupo de Trabalho
IDEB: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES: Instituição de Ensino Superior
INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISE: Institutos Superiores de Educação
LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC: Ministério da Educação
NTE: Núcleo de Tecnologia Educacional
PBF: Programa Bolsa Família
PBIC: Programa de Bolsas de Iniciação Científica
PFCR: Política de Formação Continuada em Rede
PLO: Projeto de Lei Ordinária
PME: Plano Municipal de Educação
PNAIC: Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE: Plano Nacional de Educação
PPGE: Programa de Pós Graduação em Educação
ProUni: Projeto de Universidade Para Todos
SAEB: Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCIELO: Scientific Electronic Library Online
SME: Secretaria Municipal de Educação
TRI: Teoria de Resposta ao Item
UAB: Universidade Aberta do Brasil
UDF: Centro Educacional do Distrito Federal
UEG: Universidade Estadual de Goiás
UFG: Universidade Federal de Goiás
URE: Unidade Regional de Educação

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Síntese – Levantamento Bibliográfico.....	10
QUADRO 02: Termos empregados para formação continuada de docentes.....	54
QUADRO 03: Perfil dos Cursistas.....	89
QUADRO 04: Cursos que fizeram na GERFOR.....	91
QUADRO 05: Proposta de Cursos.....	94

RESUMO

Esta pesquisa, intitulada “A avaliação e a formação continuada no município de Goiânia na vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” vincula-se à linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Tem como objetivo geral analisar o papel das avaliações em larga escala no processo de formação continuada de professores que atuam na educação básica do município de Goiânia. A pesquisa foi realizada em etapas articuladas, abrangendo o levantamento bibliográfico, pesquisa teórica e uma etapa empírica, na qual foram utilizados dois questionários – para os professores e para a coordenação da GERFOR – contendo questões abertas e fechadas, aplicado aos cursistas da Gerência de Formação de Profissionais da SME (GERFOR), contemplando aspectos relativos, predominantemente, à avaliação e à formação continuada. A pesquisa foi orientada pelos seguintes objetivos específicos: a) analisar as políticas públicas que têm subsidiado a formação continuada de professores no Brasil entre os anos de 2008 a 2016; b) analisar qual é a concepção sobre formação inicial e continuada de professores expressas nestas políticas; c) caracterizar a Gerência de Formação dos Profissionais da SME; d) identificar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a formação continuada dos professores na Gerência de Formação dos Profissionais da SME; e) analisar o histórico da Gerência de Formação dos Profissionais da SME; f) identificar as expectativas de cursos dos professores participantes dos cursos da Gerência de formação dos Profissionais da SME quanto à sua formação; g) identificar quais seriam as implicações do IDEB no processos de formação continuada do GERFOR. Neste sentido, esta exposição está fundamentada nos seguintes fundamentos teóricos: Janela (2000), Saviani (2008), Sobrinho (2003), Luckesi (2010), Libâneo (2015), Guimarães (2004), entre outros, e divide-se em três capítulos. O primeiro mostra o histórico dos processos de formação de professores no Brasil, considerando as políticas públicas para a formação docente pós constituição de 1988, bem como a influência do neoliberalismo político e econômico na composição das políticas educacionais para a educação básica. No segundo, apresenta o contexto histórico e político da formação inicial e continuada de professores em tempos em que as avaliações em larga escala ganham centralidade na educação básica. O capítulo III apresenta a política de formação continuada de professores no município de Goiânia, por meio da análise documental e estudo de publicações que tratam do Centro de Formação, caracterizando-o como responsável por desenvolver as políticas de formação. Neste capítulo também estão apresentados e analisados a visão dos professores sobre a formação promovida pelo GERFOR e o IDEB, obtida por meio das respostas aos questionários. Concluiu-se que a GERFOR planeja seus cursos embasados nas demandas levantadas entre gestores e docentes da rede contemplando aspectos relativos às avaliações em larga escala, seja o IDEB nacional, seja as demais provas aplicadas nos âmbitos estadual e municipal, para tanto é perceptível aproximações entre os cursos oferecidos e os principais conteúdos exigidos no exame da Prova Brasil (Português e Matemática).

Palavras-Chave: Formação de professores e políticas públicas; Formação de professores e avaliações externas; Formação de professores e avaliação.

ABSTRACT

This research, titled "Evaluation and Continuing Education in the Municipality of Goiânia under the Basic Education Development Index (IDEB)", is linked to the research line State, Policies, and History of Education of the Graduate Program in Education from the Federal University of Goiás. Its main objective is to analyze the role of large scale evaluations in the process of continuing education of teachers who work in basic education in the city of Goiânia. The research was carried out in articulated stages, covering the bibliographical survey, theoretical research and an empirical stage, in which two questionnaires were used - for teachers and for the coordination of GERFOR - containing open and closed questions, applied to the Training Management of SME (GERFOR) Professionals , covering relative aspects predominantly related to evaluation and continuing education. The research was guided by the following specific objectives: a) to analyze the public policies that have subsidized the continuing education of teachers in Brazil between the years 2008 and 2016; b) to analyze the concept of initial and continuing teacher education expressed in these policies; c) to characterize the SME Professional Training Management; d) to identify the theoretical and methodological foundations that support the continuing education of the teachers in the Management of the SME Professionals; e) to analyze the history of the SME Professional Training Management; f) to characterize and analyze how the continuing training of teachers in the municipality of Goiânia has been carried out in the context of the IDEB; h) to identify the expectations of the teachers regarding the courses of the SME Professional Training Management, in relation to their formation; and i) to identify the implications of the IDEB in the ongoing training processes of GERFOR. In this sense, this exposition is based on the following theoretical foundations: Janela (2000), Saviani (2008), Sobrinho (2003), Luckesi (2010), Libâneo (2015), Guimarães (2004), among others. This research is divided into three chapters. The first one shows the history of the processes of teacher education in Brazil, considering public policies for teacher education after the constitution of 1988, as well as the influence of political and economic neoliberalism on the composition of educational policies for basic education. The second presents the historical and political context of initial and continuing teacher education in a time that large-scale evaluations gain centrality in basic education. Chapter 3 presents the policy of continuous teacher training in the city of Goiânia, through documentary analysis and study of publications that deal with the Training Center, characterizing it as responsible for the implementation of these policies. Chapter 3 also presents and analyzes the teachers' view on the training promoted by GERFOR and IDEB, obtained through the answers to the questionnaires. It was concluded that GERFOR plans its courses based on the demand raised by the gestors and teachers, covering aspects of large-scale assessments, either the national IDEB or the other state and municipal evaluations. Therefore it is noticed that the courses contents are closer to the main contents of the exam Prova Brasil (Portuguese and Maths).

Keywords: Teacher training and public policies; Teacher training and external evaluation; Teacher training and evaluation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	144
CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRICO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988.....	2222
1.1 As políticas de formação docente no Brasil pós constituição de 1988	22
1.2 Neoliberalismo político e econômico na constituição das políticas educacionais.....	33
1.3 As políticas educacionais sob influência do neoliberalismo	40
CAPÍTULO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL NA VIGÊNCIA DO IDEB	466
2.1 Formação continuada para o profissional docente.....	51
2.2 Avaliação da educação no Brasil	63
2.3 Avaliações em larga escala na educação básica	655
2.4. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – um novo paradigma avaliativo.....	70
CAPÍTULO III: O CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA.....	777
3.1 Gerência de Formação dos Profissionais da SME	788
3.2 A visão dos professores em formação na GERFOR	877
3.3 A relação das políticas de avaliações externas (Saeb/Ideb) e a formação continuada no município de Goiânia	966
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
REFERÊNCIAS.....	1066
APÊNDICE	1209

INTRODUÇÃO

Este estudo resulta de uma pesquisa de Mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE) da Universidade Federal de Goiás (UFG), na linha de pesquisa Estado, Políticas e História da Educação, e situa-se no campo de estudos das políticas públicas educacionais relativas à formação e valorização docente. Consiste no resultado de uma trajetória que venho desenvolvendo desde os estudos de graduação em Pedagogia, realizada na Universidade Estadual de Goiás – Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, quando integrei um grupo de pesquisa como bolsista do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (PBIC), com o Projeto Inclusão Social e Digital dos Idosos, tema que também estava voltado aos estudos e investigação acerca da formação de professores, especificamente relativo à inclusão digital e social.

A ideia de estudar a Gerência de Formação dos Profissionais da SME, portanto, foi sendo construída e fundamentada na crença de que a formação docente se constitui como algo permanente, sendo constitutiva e constituinte da profissionalidade docente, que, segundo Guimarães (2006), refere-se aos aspectos de atuação do professor e é inerente ao trabalho pedagógico-didático.

Neste sentido, para Chimentão (2009), a formação continuada deve ser vista “como processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional, realizado após a formação inicial, com o objetivo de assegurar um ensino de melhor qualidade dos educandos” (p.3).

Apesar dos vários significados dados para a formação continuada, tais como qualificação, aperfeiçoamento, reciclagem, atualização e aprofundamento, nesta dissertação faremos uso do termo formação continuada como um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já em exercício da sua profissão, na qual se prevê a discussão do professor imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados (GATTI, 2003; PIMENTA, 2002; MAZZEU, 1998; PRADA, 1997).

No entanto, atualmente existem diversas formas de formação continuada no país, dentre as quais se destacam os cursos de extensão e de aprimoramento, que podem ter carga horária variada de acordo com a sua proposta e os seus objetivos, em geral realizados em menor tempo; os cursos de especialização *Lato Sensu*, cuja carga horária mínima deve perfazer 360 horas. Já os cursos de pós-graduação *Stricto Sensu*, Mestrado e Doutorado, conferem o diploma de mestre/doutor, formação considerada adequada para o magistério em nível superior.

De acordo com Libâneo (2008), a formação continuada é de responsabilidade da escola e envolve os setores pedagógico e administrativo, o próprio professor e as secretarias de educação. Entretanto, no caso da rede municipal de Goiânia, lócus desta investigação, os cursos de pós-graduação (*lato sensu e stricto sensu*) têm sido deixados sob responsabilidade dos professores da Rede. Já os cursos de aperfeiçoamento, de menor duração e que implicam em menor investimento por parte do poder público, são oferecidos pela Secretaria de Educação do município por meio da Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR), sendo que alguns são obrigatórios e outros são ofertados para os interessados em determinados assuntos.

Nas últimas três décadas, no Brasil, a prática docente dos professores vem sendo influenciada por algumas políticas educacionais que, de acordo com autores como Janela (2000), Saviani (2008), Sobrinho (2003), Luckesi (2010), Libâneo (2015) entre outros, vêm contribuindo para uma reconfiguração das práticas de ensino, e, conseqüentemente, nos seus processos formativos. Uma destas políticas é a que estabeleceu os exames nacionais em larga escala, que vêm ganhando cada vez mais centralidade na definição de políticas educativas, seja no âmbito do governo federal, nos estados ou nos municípios.

De acordo com Gatti (2013), a partir de 1993, o MEC, juntamente com as Secretarias Estaduais de Educação, implementou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que tinha como base

uma amostra nacional de alunos, abrangendo séries do ensino fundamental e médio, inicialmente com provas objetivas do modelo clássico, e aplicação de questionários informativos sobre alunos e escolas. A intenção era prover informações para tomadas de decisão quanto a diversos aspectos das políticas educacionais, bem como para pesquisas e discussões, a partir da geração e organização de informações sobre o desempenho acadêmico dos alunos nos sistemas de fatores a eles associados (GATTI, 2013, p.56).

Segundo a autora, o SAEB possuía dois grandes eixos: o primeiro visava o acesso ao ensino básico, a demanda e a eficiência, e o segundo se tratava da qualidade, considerando quatro dimensões – o produto, o contexto, o processo e os insumos. Gatti (2013) destaca que os instrumentos para coleta de dados eram as provas dos alunos; questionários para os alunos, professores e diretores; e questionários sobre as condições da escola.

A autora, então consultora do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), destaca que em 1995, após discussões de pesquisadores da Fundação Carlos Chagas (FCC), com a presidência do INEP/MEC e com o então ministro da Educação Paulo Renato de Souza, a metodologia deste sistema foi alterada e adotou-se a Teoria de Resposta ao Item (TRI). Essa

mudança foi feita por acreditar que a “metodologia poderia oferecer com suas escalas melhores condições de comparabilidade dos resultados” (GATTI, 2013, p.57).

Gatti (2013) afirma que, segundo os documentos, a avaliação era diagnóstica. No final da década de 1990,

agregaram-se ao modelo geral de avaliação, estudos de caso de situações específicas consideradas relevantes para análise mais aprofundada de fatores contextuais intervenientes nos resultados. Conhecimentos importantes foram levantados sobre a interrelação de fatores no cotidiano escolar que favoreciam bons desempenhos de alunos em condições contextuais díspares (p.57).

Segundo Gatti (2013),

Posteriormente [em outro governo, Lula], o MEC expandiu a avaliação de desempenho do sistema educacional, com a Prova Brasil, aplicada a todos os alunos dos primeiros anos do ensino fundamental, integrando essa prova ao SAEB. Com isso avançou-se na construção de um indicador – o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a partir de 2007, que se compõe com o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações nacionais. Essas médias referem-se ao desempenho no SAEB para os estados e na Prova Brasil para os municípios (p.57).

Porém, Freitas (2013) mostra que a publicação dos resultados do IDEB acabou estimulando comportamentos destinados à comparação, competição, premiação e punição, distanciando do seu objetivo inicial de contribuir para melhorar a qualidade do ensino socialmente referenciada. Os processos de avaliação em larga escala tornaram-se centrais na definição das políticas educacionais, influenciando na definição dos currículos ao induzir os conteúdos para o que prevê as matrizes de referência dos exames e dos aportes de recursos para as redes e escolas, que passaram a balizar políticas de premiação a docentes e gestores que obtivessem os melhores resultados, o que acabou estimulando gestores a selecionarem os alunos com melhor desempenho para fazer a prova, forçando artificialmente um bom resultado no *ranking* (ASSIS e AMARAL, 2013).

Tendo em vista estes e outros eventos que mostram os problemas relacionados à grande centralidade dos resultados das avaliações em larga escala hoje, buscou-se, com este estudo, responder a seguinte questão: as avaliações em larga escala estão influenciando o planejamento e execução do processo de formação continuada de professores que atuam na educação básica do município de Goiânia, promovidos pela GERFOR?

Diante desta indagação, esta pesquisa busca estudar os processos de formação continuada no município de Goiânia, tendo como objetivo geral compreender se as avaliações em larga escala estão influenciando o planejamento e execução do processo de formação continuada de professores que atuam na educação básica do município de Goiânia, promovidos pela GERFOR.

Tendo em vista estes pressupostos, elegeu-se como objetivos específicos deste estudo:

a) analisar as políticas públicas que têm subsidiado a formação continuada de professores no Brasil entre os anos de 2008 a 2016; b) analisar qual é a concepção sobre formação inicial e continuada de professores expressas nestas políticas; c) caracterizar a Gerência de Formação dos Profissionais da SME; d) identificar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a formação continuada dos professores na Gerência de formação dos Profissionais da SME; e) analisar o histórico da Gerência de formação dos Profissionais da SME; f) Identificar as expectativas de cursos dos professores participantes dos cursos da Gerência de formação dos Profissionais da SME quanto à sua formação; g) identificar quais seriam as implicações do IDEB no processo de formação continuada do GERFOR.

Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa será desenvolvida seguindo os princípios da abordagem qualitativa de pesquisa. Segundo Minayo (1995),

a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo de relações dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (21-22).

Consiste em um estudo de caso em que “o caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p.17).

Para a construção desta dissertação intitulada “A Avaliação e a Formação Continuada no Município de Goiânia na Vigência do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb”, foi feito um levantamento bibliográfico com o objetivo de conhecer os trabalhos publicados sobre essa temática.

Neste sentido, Galvão (2010) afirma que o trabalho de levantamento bibliográfico é

se potencializar intelectualmente com o conhecimento coletivo, para se ir além. É munir-se com condições cognitivas melhores, a fim de: evitar a duplicação de pesquisas, ou quando for de interesse, reaproveitar e replicar pesquisas em diferentes escalas e contextos; observar possíveis falhas nos estudos realizados; conhecer os recursos necessários para a construção de um estudo com características específicas; desenvolver estudos que cubram lacunas na literatura trazendo real contribuição para a área de conhecimento; propor temas, problemas, hipóteses e metodologias inovadoras de pesquisa; otimizar recursos disponíveis em prol da sociedade, do campo científico, das instituições e dos governos que subsidiam a ciência (p.01).

Na realização deste processo de levantamento bibliográfico, foram utilizados alguns termos de busca relacionados ao tema da pesquisa: *formação de professores* e *estado da arte*;

formação de professores e políticas públicas; formação de professores e avaliações externas; formação de professores e avaliação. Os sites de busca utilizados foram o site da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e o site Scientific Electronic Library Online (SCIELO).

Ao utilizar os termos de busca no site SCIELO, foram encontrados 137 textos em geral. No entanto, apenas 11 convergiam diretamente com o tema pelo título completo, e após a leitura dos resumos concluiu-se que três deles abordavam o tema central dessa pesquisa. No site da Anped foram considerados dois grupos de trabalhos: GT 05: Estado e Política Nacional, e o GT 08: Formação de Professores (considerando os anos de publicações entre 2008 e 2016). Com a leitura de títulos no GT 05, foram selecionados 10 trabalhos e no GT 08, 08 trabalhos. Em seguida, foram lidos os resumos e palavras chaves para definição dos textos que seriam referências para subsidiar esta pesquisa.

QUADRO 01: SÍNTESE – LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO

Local/Fonte		Termos de Busca	Total	Convergentes
ANPEd (2008/2016)	GT 05: Estado e Política Nacional	- Formação de professores e políticas públicas. - Formação de professores e avaliações externas.	-	10 trabalhos
	GT 08: Formação de Professores	- Formação de professores e Estado da Arte. - Formação de professores e avaliação. - Formação de professores e avaliações externas.	-	08 trabalhos
Scielo		- Formação de professores e políticas públicas. - Formação de professores e avaliações externas. - Formação de professores e Estado da Arte. - Formação de professores e avaliação.	137	11 trabalhos
BDTD (Banco Digital Brasileiro de Teses e Dissertações)		- Formação de professores e políticas públicas. - Formação de professores e avaliações externas. - Formação de professores e Estado da Arte. - Formação de professores e avaliação. - Centro de Formação, Formação Continuada e Goiânia.	459 ¹	05 trabalhos

Fonte:

Nenhum dos textos encontrados faz relação da formação de professores com as avaliações externas em larga escala, entretanto, foram selecionados os seguintes textos que subsidiarão esta pesquisa: “A formação de professores na Revista Brasileira de Educação

¹ Neste site só foi utilizado como filtro da busca a seleção dos anos entre 2008 e 2016, pois quando usa o filtro não encontra textos, assim a busca geral seleciona texto com qualquer dos termos utilizados, o que justifica o grande número de resultados.

(1995-2005): uma breve análise” de Cinthia Soares Manzano, considerado relevante pela amplitude de ideias e referenciais sobre formação de professores; “A política de formação docente no Brasil: fundamentos teóricos e metodológicos” de Lidianete Teixeira Brasil Mazzeu, em que a autora apresenta reflexões a partir da investigação de natureza teórico-bibliográfica sobre as políticas de formação docente implementadas no Brasil a partir da década de 1990; “Quais as fronteiras de qualidade do IDEB? Um estudo sobre a rede municipal de ensino de São Paulo” de Ocimar Munhoz Alavarse e Cristiane Machado, relevante para este trabalho por expor o histórico, objetivos e formas em que o IDEB foi pensado e implementado; “Gestão da Escola Pública Municipal e Utilização do IDEB: As “Traduções” no Contexto da Prática” de Andréia Melanda Chirinéa, em que a autora mostra como os resultados do IDEB têm influenciado a formulação e implementação das políticas públicas educacionais; e “Avaliação Externa: Estratégias de Controle ou Inclusão?” de Rita de Cássia Zironi di Nallo, em que a autora analisa se os instrumentos preconizam a melhoria da qualidade da educação, ou apenas a regulação do Estado e a mercadorização da educação.

Além dos estudos teóricos e documentais, esta pesquisa também fez uso de aplicação de questionários, que Marconi e Lakatos (2011) afirmam ser “um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” (p.86).

Para tanto, foi encaminhado um ofício à Secretaria Municipal de Educação e Esporte do município de Goiânia, solicitando a autorização e a assinatura do Termo de Anuência. O questionário contém questões abertas e fechadas, contemplando aspectos predominantemente relativos à avaliação e à formação continuada. A aplicação dos questionários foi realizada em dois momentos, totalizando 38 questionários aplicados, sendo 37 respondidos, ou seja, mais de 97% dos questionários aplicados. Os pesquisados foram professores da rede municipal e cursistas da Gerência de Formação no ano de 2018. A turma, o dia e o curso referente aos participantes da pesquisa foram selecionados pela disponibilidade da Gerência em atender à pesquisa.

A pesquisa contou com estudo de documentos baseados no que Lüdke e André (1986) afirmam sobre a pesquisa documental, que “pode-se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (p.38). Usamos tal metodologia para análise de documentos que subsidiam a formação continuada no país, bem como para que se possa entender a história da GERFOR.

Após a leitura dos documentos, constatou-se a necessidade de entrevistar a coordenação da gerência no intuito de compreender aspectos que os documentos não explicitam. No entanto, os representantes da coordenação solicitaram que a entrevista fosse respondida em forma de questionário, pois necessitariam consultar documentos anteriores aos vigentes e pessoas que estavam a mais tempo no espaço de formação continuada, solicitação esta que foi atendida.

Compreendendo a diversidade de estudos, pesquisas e legislações que abordam o tema deste estudo, esta pesquisa fez o recorte temporal entre os anos de 2008 e 2016, período que se justifica por 2008 ser o ano da implantação do IDEB, que, segundo o Ministério da Educação (2016), foi criado em 2007 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o “objetivo de medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino” (p.1). Os testes, para a formulação do IDEB, foram aplicados na quarta e oitava série (quinto e nono anos) do Ensino Fundamental, em que os estudantes respondem questões de Língua Portuguesa (focada em leitura) e Matemática (com foco em resolução de problemas). O índice, que divulga resultados no período de dois em dois anos, conta também com respostas a um questionário socioeconômico, em que os estudantes informam fatores que podem influenciar o desempenho, assim como professores e diretores das turmas avaliadas que respondem questionários para coletas de dados demográficos, perfil profissional e as condições de trabalho. Definiu-se o limite de 2016 por marcar o fim de um ciclo da política² (2003-2010 – dois mandatos do presidente Lula, e 2011-2016 – um mandato e meio da presidenta Dilma em que o Brasil foi governado por um partido político popular, mais alinhado às pautas sociais progressistas de perspectiva socialdemocrata (SOUZA, 2017). Diante das mudanças radicais que as políticas educacionais passaram a sofrer após este evento e o tempo para a conclusão desta pesquisa, definiu-se por não abordar o período pós-2016.

Assim, a exposição desta pesquisa está organizada em três capítulos. No capítulo I será abordado o histórico dos processos de formação de professores no Brasil pós constituição

² Em agosto de 2016, a presidenta eleita pelo Partido dos Trabalhadores para o seu segundo mandato, Dilma Rousseff sofreu um impeachment. No entanto, de acordo com Assis (2018), “está claro para parte significativa da sociedade brasileira que o impedimento de Dilma Rousseff, em 2016 caracterizou-se como um golpe, pois não teve relação com “crime de responsabilidade” tampouco com desvios de dinheiro público ou corrupção, mas com a interrupção de um projeto de Estado que vinha sendo construído desde a eleição do presidente Lula, em 2002, que passou a incluir os pobres no orçamento, a investir mais recursos públicos em educação e a priorizar a criação e ampliação de políticas de cunho social, com vistas à redução da pobreza e da histórica desigualdade social brasileira” (p.1). A esse respeito recomenda-se também: SOUZA, Jessé. *A elite do atraso*. Rio de Janeiro: LeYa, 2017; BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2011.

de 1988, considerando as políticas públicas para a formação docente, a influência do neoliberalismo políticos e econômico na composição das políticas educativas.

No capítulo II situa-se o contexto histórico e político da formação de professores – inicial e continuada – e das avaliações externas e em larga escala que vêm sendo executadas/implantadas na educação básica. O capítulo III apresenta como estas políticas incidem na definição das políticas de formação continuada de professores no município de Goiânia, por meio da análise documental e estudo de publicações que tratam deste Centro de Formação, caracterizando-o como responsável pela execução destas políticas. Neste capítulo também estão apresentados e analisados como é a visão dos sujeitos envolvidos acerca desta formação, obtida por meio das respostas aos questionários aplicados. Conclui-se que a GERFOR tem oferecido formação continuada aos professores baseando-se, majoritariamente, nas demandas sugeridas por gestores e docentes da rede que, por sua vez, têm contemplado aspectos relativos às avaliações em larga escala, aspectos estes percebidos pelos professores cursistas, bem como na análise dos cursos que tem sido ofertado pela GERFOR, pois atendem especificamente a conteúdos abordados nas avaliações em larga escola (Português e Matemática).

CAPÍTULO I: BREVE HISTÓRICO DOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL PÓS CONSTITUIÇÃO DE 1988

Neste capítulo busca-se apresentar os processos de formação de professores que subsidiaram a formação continuada no Brasil, com o propósito de compreender como a formação continuada oferecida pelo município de Goiânia está estruturada e fundamentada, por meio da Gerência de Formação de Professores deste município.

1.1 As políticas de formação docente no Brasil pós constituição de 1988

A história da educação no Brasil é fortemente influenciada pela chegada dos Jesuítas, em meados do século XVI, cujo principal objetivo era contribuir para colonizar o novo território descoberto por meio da catequese. Azevedo (1963) afirma que estes transmitiram “quase na sua integridade, o patrimônio de uma cultura homogênea, a mesma língua, a mesma religião, a mesma concepção de vida e os mesmos ideias de homem culto” (p.93).

Os jesuítas permaneceram no Brasil por mais de 200 anos aplicando um ensino medido, dosado, abstrato, dogmático, baseado na memória, repetitivo, livresco e conservador. Havia uma atenção especial para aqueles que haveriam de se tornar professores, após os trinta anos de idade (idade que poderiam exercer o magistério). Para estes eram selecionados livros e havia controle sobre os temas que haveriam de ser discutidas (CASTRO, 2006). No entanto, nas primeiras décadas do século XVIII, este sistema educacional entra em decadência, pois educava em prol do serviço religioso e detinha o poder econômico, não atendendo aos interesses do país, que era deter o poder econômico em posse do governo (RIBEIRO, 1995).

Assim, em 1759, os jesuítas foram expulsos de Portugal e de todas as suas colônias, inclusive o Brasil. A partir de então a educação brasileira passou a seguir as leis de Portugal, por meio da Reforma Pombalina que trouxe novas determinações impostas pelo então Marquês de Pombal e que traria alterações no perfil econômico, cultural e educacional. Cunha (1986) afirma que essa nova política econômica tinha como principais objetivos o “incentivo às manufaturas na metrópole; o incentivo à acumulação de capital público e privado e a substituição das ideologias orientadas para uma sociedade feudal, por outras, orientadas para uma sociedade capitalista” (p.41).

Segundo Tanuri (2000), já no fim do século XVIII, em 1789, ocorre a Revolução Francesa, que mostrou aos homens a importância de suas ações para a mudança das estruturas políticas, econômicas e sociais vigentes, cujo objetivo era implantar uma democracia representativa e tendo como lema três palavras/ideias fundamentais de “Liberdade, Igualdade

e Fraternidade”. Séculos depois, em 1948, estas ideias apareceram no Artigo I da Declaração Universal de Direitos Humanos. Neste mesmo período, começam as críticas pela ausência de políticas públicas estatais voltadas para a educação, que até então eram oferecidas por congregações religiosas, e passa-se a reivindicar uma educação pública nacional que não tivesse interferência do rei. Tanuri (2000) afirma que com a Revolução Francesa emerge a ideia da Escola Normal a cargo do Estado, com o objetivo de formar professores apenas como transmissores de conhecimentos, sem se preocupar com a qualidade do ensino.

Neste sentido, Ressinet e Costa (2014) mostram que

a revolução francesa influenciou os acontecimentos mundiais naquele período histórico e contribuiu no decurso dos movimentos nacionais e revolucionários do século XIX nas colônias localizadas na América Latina, com destaque para o Brasil, assim como na discussão acerca do direito à educação (p.08).

As autoras afirmam que um grande marco da Revolução Francesa na educação brasileira foi o “legado de Condorcet e sua influência no debate da democratização da educação pública no Brasil” (RESSINET E COSTA, 2014, p.8) que, em meio às suas tramitações resultou na constituição, em 1824, estabelecendo a gratuidade da educação, pois

durante o período imperial, houve a discussão sobre a gratuidade, porém, não havia uma política pública que sistematizasse o ensino no território nacional, de modo que a gratuidade era apenas formal, limitada a quatro anos de instrução para crianças em cidades mais populosas. Aquelas que viviam mais distantes da estrutura oferecida pelo Estado podiam ser atendidas nas paróquias. Na Primeira República, houve retrocessos no que tange à gratuidade e obrigatoriedade, e não houve avanço na universalização da instrução, mas esboçou-se uma primeira organização de um sistema público de ensino nos níveis primário e secundário, permanecendo a convivência de instituições públicas e privadas de ensino. Não estava prevista a obrigatoriedade nem para o Estado nem para a família (RESSINET E COSTA, 2014, p.09)

Na década de 1930, os Pioneiros da Educação Nova, durante o Estado Novo passaram a reivindicar a laicidade, gratuidade e obrigatoriedade em relação à educação, mas só em 1946 é que a educação passou, por lei, a ser dever do Estado, mas na medida de suas possibilidades (RESSINET E COSTA, 2014).

De acordo com Romanelli (1984), com o decreto-lei nº 8.530, de 2 de janeiro de 1946, se estabeleceu a finalidade do ensino normal, que era “promover a formação do pessoal docente necessário às escolas primárias; habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas; desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativas à educação da infância” (ROMANELLI, 1984, p.164)

Até o século XVIII existiram diversas formas de ensino aprendizagem. Neste período, a função docente não era especializada e, por vezes, era exercida como ocupação secundária. Segundo Nóvoa (1995),

a função docente desenvolve-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de normas e de valores específicos da profissão docente (p.15).

Entretanto, ao final do século XVIII a função docente sofre algumas alterações, pois começam iniciativas para organização de um sistema de instituição primária, no qual se “percebe a manutenção das formas e dos modelos escolares elaborados sob a tutela da Igreja, aos quais se justapõe um novo ‘corpo de docentes’, recrutados e vigiados pelas instâncias emanadas do poder estatal” (CASTRO, 2006, p.5).

Veronese e Vieira (2003) destacam que no século XIX, em 1824, a Carta Magna, em seu Artigo 179, incisos XXXII e XXXIII, estabelecia a instrução primária, bem como assegurava a inserção e criação de colégios e universidades como direitos civis e políticos. Os autores afirmam que uma das características marcantes no governo imperial foi a centralização administrativa que marcou a questão educacional. Afirmam que

a administração do ensino estava centralizada na Coroa que, por sua vez, delegou às Câmaras Municipais a incumbência de realizar a inspeção das escolas primárias. Com o advento do Ato Adicional de 1834 ocorreu uma relativa descentralização administrativa da educação, na qual as Assembleias Legislativas Provinciais passaram a ter competência para legislar sobre instrução pública e sobre a criação dos estabelecimentos destinados a promovê-la (p.03).

Outra característica marcante para a educação neste período foi a exigência do ensino, em todos os estabelecimentos ser embasado na doutrina católica, ato este justificado pelo fato de o Estado Imperial possuir uma religião oficial e que deveria ser transmitida para todos os cidadãos. Apesar de mencionar medidas que regulamentavam o ensino no país, nesta Constituição de 1824 a educação não era considerada responsabilidade do Estado, e isto cabia à família e à igreja (VERONESE E VIEIRA, 2003).

Em 1827, é publicado o decreto com a Lei Imperial de 15/10/1827, em nome de “Dom Pedro, por Graça de Deus, e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional, e Defensor Perpetuo do Brazil” (BRASIL, 1827, p.1), lei esta que institui o ensino feminino no país, currículo escolar, salário, dentre vários outros aspectos que subsidiam a educação. Em seu artigo 1º, estabelece a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas ou

lugares populosos do Império. O documento trata da remuneração e gratificação dos professores, estruturas físicas da escola, os conteúdos básicos que os professores deveriam ensinar (para as meninas incluindo atividades domésticas), dentre outros aspectos. O documento estabelece ainda exames para a seleção de mestres e termina revogando todas as leis que até então estavam em vigor (BRASIL, 1827).

Vieira (2008) nos mostra que neste período do século XIX, em outros países, criam-se instituições para a formação de professores em nível superior/universitário, no entanto, no Brasil, em 1890, defende-se a criação do curso normal superior, proposto por Caetano de Campos, que não se efetivou.

Oliveira e Barros (2011) afirmam que, no período do Império brasileiro, o espírito nacionalista foi evidenciado, e, por consequência, no século XIX ocorre a construção de uma legislação que legitima o poder da nova nação,

ocorre assim o sistema dual em que a nação se responsabiliza pelo nível secundário e universitário e as Províncias, mesmo sem recursos, assumem o ensino das primeiras letras e os cursos de formação de professores como obrigatórios, em alguns lugares do país esta atitude foi fracassada (p.06).

Neste sentido, as autoras nos mostram que era grande a desigualdade em relação ao conhecimento, pois apesar da luta pela universalização do conhecimento, ele ainda era escasso em meio aos escravos e índios, porque para estes, o Estado não se preocupava com o nível das instruções fornecidas e “a disseminação da educação era algo centralizado” (OLIVEIRA e BARROS, 2011, p.06). Um grande destaque dessa época era a escassez de vagas nas instituições escolares.

Oliveira e Barros (2011) esclarecem que no Brasil Imperial, século XIX, no âmbito da escolarização,

o que se tratava era que a escola primária apesar de focar no estudo das primeiras letras, terminava por agregar outros conhecimentos e valores, principalmente no que tange à inserção social, passando a tratar de uma instrução elementar. Nesse período, todo um aparato legal vai surgindo para respaldar essa instrução elementar, ampliando o acesso de um número maior de pessoas às práticas civilizatórias. Assim, encontramos a presença de vários métodos de ensino (individual, mútuo, misto, simultâneo, intuitivo), alguns vão perdurar por vários momentos, e de novas práticas pedagógicas que vão derrubando aquela perspectiva da memorização e da educação como componente de retenção de aprendizagem, sem apreensão ou significado auxiliado pela chegada de vários instrumentos tecnológicos como: cadernos, carteiras, quadro-negro. A trajetória dos métodos de ensino, que também adentra o outro período, fervia nas instituições escolares através das influências das ideias estrangeiras (pragmatismo) [...] (p.07).

No fim do século XIX, é proclamada a República e surge um novo projeto de governo que já contemplava a escolarização em espaços como fazendas, grupos escolares e até mesmo

colégios. Entretanto, era necessário a criação de uma escola que atendesse aos ideais propostos para uma “nova nação”, com pressupostos civilizatórios, higienistas e com características influenciadas por ideias europeias (OLIVEIRA e BARROS, 2011).

As autoras afirmam que logo nas últimas décadas do século XIX, instituições privadas e particulares começaram a ofertar educação no país. Os pais criaram espaços e contratavam professores, gerando, assim, multiplicidade de concepções e práticas de ensino para meninos e meninas. Assim, na proposta republicana os grupos escolares se tornaram essenciais, bem como a Escola Modelo que funcionavam nas Escolas Normais (iniciaram em São Paulo e logo foi seguida por todo o país).

Oliveira e Barros (2011) afirmam que

estas instituições se diferenciavam dos antigos grupos escolares principalmente pelos edifícios e por se impor a partir da arquitetura e da proposta pedagógica em consonância com as inovações educacionais do mundo, alguns novos métodos marcariam o ensino primário brasileiro como era o método intuitivo e suas lições de coisas (p.08).

Neste sentido, Faria Filho (2000) afirma que neste método intuitivo, caberia ao professor criar as condições para os alunos poderem ver, sentir e observar o que estão estudando, pois acreditava-se que assim haveria facilitação e apreensão do conhecimento por meio da utilização dos sentidos e da experiência.

Neste período também permitiu-se o agrupamento de escolas primárias por acreditar que esta ação poderia proporcionar economia para os cofres públicos do país, pois as escolas em espaços urbanos – como a Escola Modelo – recebiam materiais escolares, livros e apoio pedagógico, o que não acontecia com as escolas afastadas destes espaços. Oliveira e Barros (2011) afirmam também “que tudo isso era feito na tentativa de apagar o fracasso educacional que foi intitulado a experiência do Império, criando uma educação inovadora pautada nas ideias de se tornar popular e universal” (p.08).

É neste momento que chega à escola o diretor, que deveria cumprir funções administrativas e também repassar aos professores as determinações oficiais. Na época, este cargo era exercido apenas por pessoas do sexo masculino, pois acreditava-se que teria melhor êxito nos ordenamentos, enquanto o cargo de docência era cada vez mais ocupado pelas mulheres, pois os homens se negavam a trabalhar e receber os baixos salários pagos (OLIVEIRA e BARROS, 2011).

Além das Escolas Normais foram criados também Institutos de Educação, com os ciclos e Jardim da Infância, bem como a Escola Primária. Havia também os cursos de especialização destinado a professores primários.

Oliveira e Barros (2011) afirmam que a escola na República ficou marcada pela valorização que se dava à educação para o trabalho – servindo ao sistema fabril³, simbolizando uma “nova ordem do progresso” (p.9). Em 1910, teve início alguns importantes movimentos sociais com a participação de determinados grupos considerados minoritários naquele contexto social, dentre os quais os negros, comunistas e socialistas, lutando por uma educação para todos.

Nas primeiras décadas do século XX funda-se a Associação Brasileira de Educação (ABE), que tinha como objetivo “promover os debates educacionais e consolidar o ideário de educação da República, elabora-se também o Manifesto dos Escolanovistas que tinham o poder instituído da época, com um discurso de colocar a educação como tema central do debate nacional [...]” (OLIVEIRA e BARROS, 2011, p.09).

Evangelista (2002) afirma que, em 1920, é proposto a criação da Faculdade de Educação, pelo então presidente Sampaio Dória, com o intuito de aperfeiçoamento pedagógico e cultura geral, objetivando a formação de inspetores, diretores de escolas normais, ginásios e grupos escolares, bem como a formação de professores para escolas complementares. Projeto este que se tornou lei, mas não chegou a ser concretizado.

Na década de 1930 inicia-se uma revolução registrada pela historiografia da educação, como momento em que a Igreja Católica tem um papel fortalecido juntamente com as forças armadas que trazem um projeto político com o objetivo de educar o povo, ou seja, a educação deveria servir a nação, cujos princípios seriam “centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização” (OLIVEIRA e BARROS, 2011, p.09), com o foco nos currículos da disciplina de Educação Física que contribuiria para formar o “ensinamento patriótico” (p.9).

Neste mesmo período, década de 1930, Vieira (2008) afirma que emergem e consolidam quatro projetos de qualificação do magistério. O primeiro foi criado no Rio de Janeiro em 1932, nomeado Instituto Católico de Estudos Superiores. O segundo, criado por Fernando de Azevedo, foi nomeado Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, em 1934, São Paulo. O terceiro foi criado por Anísio Teixeira, também no Rio de Janeiro, já no ano de 1935. Consolidado pela Universidade do Brasil, o quarto projeto “resultou do encerramento tanto da experiência de formação de professores de Azevedo quanto de Teixeira em 1938, fruto do golpe de Estado que instituiu no Brasil o Estado Novo, em 1937” (VIEIRA, 2008, p.4). Com o encerramento do Centro Educacional do Distrito Federal (UDF), instalou-

³ O sistema fabril é a convenção de uma organização que facilitava a supervisão de trabalhadores com o desenvolvimento tecnológico, ou seja, as fábricas substituíram o trabalho manual por máquinas (MARGLIN, 1978).

se a Universidade do Brasil, em que demonstrou-se os interesses da Igreja Católica. Assim, o curso de Pedagogia que foi proposto pelo governo federal, só teve início na década de 1940, na Faculdade Nacional de Filosofia.

Em 1939, no interior do Estado Novo, se dá a criação do curso de Pedagogia, consequência de uma década com inúmeras discussões educacionais, ocasionadas pelos acontecimentos socioeconômicos e culturais da década – principalmente a revolução de 1930. A criação do curso de Pedagogia é articulado com a formação de professores, por consequência das divergências no campo educacional. Vieira (2008) afirma que

as transformações no setor econômico, político e social acarretaram modificações na área educacional em função de ideais pedagógicos pautados no ideário escolanovista, do qual o movimento dos Pioneiros da Educação Nova é uma das expressões. Destacaram-se também, nesse período, a defesa da formação docente em nível superior, se possível na universidade, essa também objeto de instigantes debates que propunham a sua criação. Neste contexto, o Curso de Pedagogia foi criado pelo Decreto-Lei n. 1190, de quatro de abril de 1939, por ocasião da organização da Faculdade Nacional de Filosofia, parte da Universidade do Brasil – projeto do então Ministro da Educação Gustavo Capanema, no governo de Getúlio Vargas – na qual se transformou a Universidade do Distrito Federal, encerrada no mesmo ano (p.02).

Em 04 de abril de 1939, com o Decreto-Lei n.1190, o curso de Pedagogia foi instituído, projetado por Gustavo Capanema, então Ministro da Educação no governo de Getúlio Vargas. Assim, foi dado início na organização da Faculdade Nacional de Filosofia que se transformou em Universidade do Distrito Federal. Inicialmente, a proposta do curso era a formação de bacharéis, atendendo ao “padrão federal” de currículo conhecido pelo esquema 3+1⁴,

no qual o bacharel, formado em um curso com duração de três anos, que desejasse se licenciar completaria seus estudos com mais um ano no Curso de Didática. Os Bacharéis em Pedagogia atuariam em cargos técnicos de educação no Ministério da Educação e os licenciados, ao concluírem o Curso de Didática, estariam habilitados ao magistério no ensino secundário e normal (VIEIRA, 2008, p.03).

Oliveira e Barros (2011) afirmam que, em 20 de dezembro de 1961, cria-se a LDB 4.024, considerada uma legislação conservadora, enaltecedora das instituições particulares e sem propostas de inovações para a escola pública. Neste momento, o grande destaque foi a participação da sociedade em movimentos populares, lutando contra os altos índices de analfabetismo e falta de instrução, que até então não era acessível a todos os brasileiros – “educação marcada por uma perspectiva excludente e seletiva, bem como “com professores sem condições de infraestrutura num processo de proletarização da sua mão de obra” (p.10).

⁴ Sistema que possibilitava os bacharéis que haviam feito o curso em três e que desejassem se licenciar, faria mais um ano do curso de Didática para se tornarem licenciados.

A década de 1950, do século XX foi marcada pela apresentação de novos métodos para alfabetização para espaços educativos não formais. Freire (1996) apresenta e propõe uma educação com afetividade, sem deixar que esta interfira na ética e deveres do professor enquanto autoridade. A relação pedagógica para o autor deveria ser cultural, não apenas como forma de transmissão de conteúdos curriculares, mas uma educação que enxergasse o aluno como ser participativo do processo ensino aprendizagem com autonomia, constituindo então uma prática dialógica dentro da escola.

Freire (1996) enfatizou a importância da dimensão cultural para o processo de transformação, pois considerou a educação mais do que apenas meio de instrução, mas como meio para esclarecer a cultura dos povos. Para ele, a transmissão de conteúdos fora do contexto do aluno é considerada invasão cultural, por não possibilitar que se emerja o saber cultural do educando. Neste sentido, o autor também enfatizou a importância de não considerar o aluno como depósito a ser preenchido pelo professor, mas que ambos (professor e aluno) pudessem aprender novas dimensões e possibilidades em suas realidades de vida. Freire considerou o professor como mediador do processo de ensino aprendizagem, e que a educação deveria praticar uma pedagogia libertadora e com capacidade de torná-la transformadora, possibilitando aos homens e mulheres a compreensão de que são sujeitos da própria história. Assim, o centro da sua concepção educativa é a liberdade, que fica evidente desde as suas primeiras obras. Em resumo, Freire propunha uma educação transformadora por meio do diálogo.

Nos próximos anos – 1964 a 1985, o Brasil sofreu o Golpe Militar, conduzido pelas Forças Armadas, que assumiu um significado de contestação da dominação burguesa, ou seja, ocorreu uma ruptura institucional objetivando a reconstrução da organização estatal. Assis (2012) considera que a partir de 1964, com o golpe militar, o Estado criou mecanismos de ordem legal – assim como a Constituição – que oportunizaram o espaço da iniciativa privada, visando implantar a educação como um negócio rentável. Para a autora, “os governantes militares tentaram se desobrigar de financiar a educação (pública e gratuita), e estabeleceram as condições legais que viabilizassem a transferência de recursos públicos para a rede particular” (ASSIS, 2012, p.328). Neste contexto, a Constituição de 1967 evidenciava a falta de comprometimento do Estado no que tange ao financiamento da educação pública, pois incentivava e promovia a privatização do ensino.

Oliveira e Barros (2011) afirmam que neste período o Brasil foi dominado por forças militares.

A educação passa a ser controlada por uma exacerbação do tecnicismo, pautado pela premissa da disciplinarização, da normatização, do alto rendimento e da eficácia pedagógica para que através desse pressuposto o país pudesse ser considerado participante de uma nova ordem mundial, que marca a educação por ser através dela que se impõe a ordem nacional, visível também o apoio e incentivo às instituições privadas o que persiste até os dias de hoje, como política de governo neoliberal (p.10).

Neste sentido, as autoras afirmam que este foi o período com maior incentivo para a educação. Neste período o Brasil passou a intensificar a tomada de empréstimos no Fundo Monetário Internacional (FMI)⁵, ficando submetido às condições impostas por organismos internacionais, de modo a adequar a sua política econômica aos princípios do liberalismo econômico, para assim viabilizar a chamada “sustentabilidade” econômica, bem como a adesão a modelos e concepções de treinamentos para os professores e para o currículo. Assim, “o ensino passa a ser pensado, controlado e monitorado de cima para baixo, dos órgãos centrais como MEC surge efeitos nos números, mas não na transformação social” (OLIVEIRA e BARROS, 2011, p.10). Observa-se, portanto, um aumento de recursos para a educação, o que não foi percebido no que tange à sua capacidade de promover a transformação das relações sociais, que permaneciam desiguais e injustas.

Na década de 1970 promulga-se a Lei nº 5692 de 11 de agosto de 1971– Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, na qual o Curso de Magistério passou a ser uma Habilitação Específica para o Magistério, em nível de segundo grau, extinguindo a formação de professores regentes, pois, como afirmam Gonçalves e Pimenta (1992), “a formação de professores para a docência nas quatro séries do ensino de primeiro grau passou a ser realizada através de uma habilitação profissional, dentre as inúmeras outras que foram regulamentadas” (p.106).

Ainda na década de 1980, a educação passou a ser fortemente influenciada pela perspectiva neoliberal, o que impõe a necessidade de se compreender um pouco o fenômeno do liberalismo na política educacional brasileira neste período e nas décadas seguintes.

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 6º, estabelece que “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

⁵ Vale ressaltar que o FMI surge em 1944, ano em que “concluía-se em Bretton Woods, no estado norte-americano de New Hampshire, um processo iniciado quase três anos antes com a elaboração, quase simultânea e independente, dos planos elaborados nos Estados Unidos da América, por Harry Dexter White (março de 1942), e no Reino Unido, por John Maynard Keynes (setembro de 1941), para a organização do sistema monetário internacional que deveria suceder à Segunda Guerra Mundial, então em plena conflagração”. (COZENDEY, 2013). Neste tratado o ouro deixa de ser medida para a riqueza das nações passando a ser o PIB, o que beneficiou grandemente os Estados Unidos.

Já no Art. 205 prevê a educação como

direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (p.108).

Seguido do Art. 206 que afirma que:

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 o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - 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; (Inciso com redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

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

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Parágrafo único acrescido pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (p.108-109) (grifo nosso).

Outra década considerada marco na educação é a de 1990, pela implantação de novas políticas públicas de forte influência neoliberal em que se promoveu um reordenamento das funções do Estado no sentido de dar ênfase à desestatização e privatização de empresas e serviços públicos, promovendo o chamado Estado Mínimo (SGUISSARDI, 1999; SILVA, 2002). Este cenário foi determinante para os novos ordenamentos jurídicos para a educação, conforme se pode observar com a tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394) de 20 de dezembro de 1996⁶.

Para efeito deste estudo, inicia-se analisando tópicos que orientam a formação de professores ou que influenciam o seu ordenamento. A partir do artigo 1º, a Lei estabelece que “educação” são todos os processos formativos em qualquer convivência humana, seja na vida familiar, no trabalho, provimento social nas instituições de educação escolar entre outras, mas afirma no § 1º que se aplica apenas à educação escolar que ocorre por meio de ensino, prioritariamente em instituições destinadas a este fim. Segue no § 2º que a educação escolar

⁶ A LDB tramitou por quase dez anos, com grande mobilização da sociedade civil, com representação das entidades representativas dos diversos segmentos educacionais, mas seu texto final pouco refletiu deste movimento. Foi aprovado um texto substitutivo, a revelia do que foi tecido pelas bases, que ficou conhecida como “Lei Darci Ribeiro”, por ser este o parlamentar que a apresentou no Congresso para aprovação.

deve ter vínculo com o mundo do trabalho e a prática social. No artigo 21º estabelece que a educação escolar é composta por “Educação Básica” (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e “Educação Superior”.

No que se refere à formação de profissionais para atuar na educação básica, no artigo 62, a LDB estabelece 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 nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (p.26).

Nota-se que essa admissibilidade da formação em nível médio para a escolarização de crianças pequenas (Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental) vai à contramão dos movimentos em defesa da educação de qualidade socialmente referenciada em todos os níveis e modalidades da educação. Neste sentido, Brzezinski (2007) ressalta a importância que o professor atuante da educação básica tenha a formação superior no curso de Pedagogia, pois ela afirma:

Compreendo a unidade da formação do pedagogo está perspectivada em diferentes dimensões que possibilitam compreender a complexidade da Educação Básica e da escola, dominar conteúdos básicos da Educação, da Pedagogia e de outros campos de saber, aprofundar estudos diversificados e integradores, desenvolver a investigação educacional e conhecer procedimentos de gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando planejamento, execução, coordenação, acompanhamento de projetos e experiências educativas em contextos escolares e não-escolares (p.246).

Em seguida, no artigo 63 fica definido que os institutos superiores de educação irão manter:

- I – cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental;
- II – programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de educação superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III – programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis (p. 26).

O artigo 64 define que a formação para os profissionais da educação que atuarão na administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional deverá ser feita em cursos de graduação em Pedagogia ou em Pós-Graduação, e o artigo 65 estabelece que a formação docente incluirá 300 horas no mínimo de prática de ensino. Assim, nota-se a importância do estágio supervisionado obrigatório, que permite ao estudante vivenciar as teorias na prática escolar ainda no decorrer da sua formação inicial.

O Artigo 66 estabelece que a preparação do exercício do magistério para o Ensino Superior será por meio de pós graduação, preferencialmente mestrado e doutorado, de modo que sejam mais bem preparados e se habilitem a promover a formação dos futuros profissionais docentes.

Em que pesem os problemas pelas quais passaram a sua tramitação e promulgação, vale ressaltar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, foi um marco para a educação em geral, assim como a para a formação de professores, pois estabelece a formação mínima para o exercício docente na educação básica e para os professores que atuarão no ensino superior.

No próximo tópico abordaremos como o contexto de influência neoliberal no Brasil, acirrado a partir dos anos 1990, tem influenciado o campo das políticas educacionais, em especial, aquelas relativas à formação e valorização dos professores.

1.2 Neoliberalismo político e econômico na constituição das políticas educacionais

Borón (1996) destaca que em 1944 houve, nos Estados Unidos, a Conferência de *Bretton Woods*, com a participação de 44 países, incluindo a União Soviética, cujo foco foi realizar “uma conferência monetária e financeira para estabelecer as orientações do ‘liberalismo global’ que haveria de prevalecer na emergente ordem mundial do pós-guerra” (p. 91). Esta conferência gerou dois organismos multilaterais, o Banco Mundial (BM) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), criados em 1945 e 1946, respectivamente. O BM e o FMI são ferramentas utilizadas pelos defensores do liberalismo para disseminar seus princípios.

Neste sentido, Göran Therborn (1996) afirma que, apesar de na década de 1940 se falar no liberalismo, foi na década de 1970 que começou a ser colocado em prática por meio da adoção de um conjunto de prescrições (ou receituário) e programas políticos que afetam, de modo especial, as políticas de cunho social⁷. O autor ressalta que é na década de 1970 que ocorre a crise do petróleo que desencadeou uma expressiva recessão capitalista, devido às baixas taxas de crescimento e altos índices de inflação, ocasionando espaço para as ideias neoliberais.

De acordo com Perry Anderson (1996),

⁷A esse respeito ver também a tese de SILVA, Maria Abádia da. *Intervenção e Consentimento. A política educacional do Banco Mundial*. Campinas/SP; Fapesp; Autores Associados, 2002.

o neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política (ANDERSON, 1996, p. 9).

Anderson (1996) ressalta que neste cenário de crise econômica, os defensores do neoliberalismo afirmavam a necessidade da manutenção de um Estado forte que tivesse capacidade de refrear os movimentos sindicalistas e controlar o dinheiro – com redução de gastos sociais e intervenções econômicas. Para tanto, o governo adepto do neoliberalismo deveria reduzir gastos com o bem estar social (saúde, educação e fundos de pensão), restaurar a taxa de desemprego e reduzir impostos.

Boito Jr. (1999) afirma que

essa ideologia de exaltação do mercado se expressa através de um discurso polêmico: ela assume, no mais das vezes, a forma de uma crítica agressiva a intervenção do Estado na economia. O discurso neoliberal procurava mostrar a superioridade do mercado frente à ação estatal (p. 45).

Portanto, o neoliberalismo parte do pressuposto de um liberalismo econômico que tem em suma a valorização do mercado, a concorrência e a liberdade da iniciativa privada, indo na contramão da intervenção estatal na economia.

Therborn (1996) destaca que no Brasil, como em vários países do mundo, o que se tem percebido desde a década de 1970, é o poder dos trabalhadores e empresas à mercê do “mercado anônimo” (p.141). Neste cenário, o neoliberalismo possibilita a abertura de novos mercados, gerando crescimento econômico. No entanto, a prioridade brasileira era conter a inflação nas décadas 1970 e 1980, ocasionando a queda dos movimentos sindicais – causada pela redução de greves na Europa e contenção de salários. Tais medidas foram tomadas para reerguer o capitalismo e garantir taxas de crescimento estáveis. No Brasil, neste mesmo período, aconteceram várias greves e criação de movimentos sindicais (como a CUT - Central Única dos Trabalhadores) (ANDERSON, 1996).

De acordo com Basso e Neto (2014), um dos grandes reflexos e consequências das políticas econômicas do neoliberalismo é a acumulação desigual das riquezas produzidas, aprofundando a desigualdade social. Em países latino americanos ocorre a manutenção do grande latifúndio, pois a integração comercial é pautada na exportação de riquezas naturais. Assim, cada vez menos pessoas são empregadas, pois predomina a mecanização, prejudicando os pequenos produtores rurais, que não possuem capital e nem recebem investimentos para este tipo de produção. Esta situação ocasiona o aumento do desemprego,

bem como o aumento do número de pessoas que necessitam do auxílio do Estado. Entretanto, com a vigência de ideais neoliberais, não se tem como prioridade as políticas públicas, deixando as massas populares em situação de extrema pobreza (BASSO e NETO, 2014).

Em contrapartida aos ideais neoliberais, Molina (2012) destaca a importância das políticas públicas para a vida da sociedade, acreditando que estas

traduzem as formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal Brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (p.588).

Anderson (1998) também destaca que, para os defensores do neoliberalismo, a igualdade promovida pelo Estado de Bem-Estar Social europeu ocasionava a destruição da liberdade dos cidadãos, bem como da existência da concorrência, que era a segurança da prosperidade de todos. Assim, para os neoliberais, a desigualdade deve ser considerada um fator positivo e necessária nas sociedades ocidentais.

Para Oliveira (1996), apesar da crise econômica nos anos 1980 e início dos 1990 no Brasil, a sociedade civil se posicionou contra o ataque neoliberal, e o *impeachment* do então presidente eleito Fernando Collor de Mello foi uma demonstração desta reação às mudanças impostas ao Estado para torná-lo mínimo para a garantia das políticas sociais, o que acabou contribuindo para atrasar um pouco o avanço neoliberal que estava previsto.

No entanto, o autor afirma que Itamar Franco, vice de Collor e presidente em exercício entre 1992-1994, contribuiu para que o Brasil passasse a ser alvo das propostas neoliberais – uma vez que, naquele momento, os brasileiros não viam o neoliberalismo como ameaça. Isso porque o país estava deixando para trás um governo militar, em que o Estado era sua maior arma de controle social, cenário no qual o autoritarismo militar escamoteava os traços liberais dos governantes (OLIVEIRA, 1996).

No Brasil, apesar das políticas neoliberais terem sido apresentadas ainda no governo Collor, é com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o Plano Real, que inicia a aplicação destas ideias no Estado Brasileiro. Segundo Fiori (1997)

FHC é que foi concebido para viabilizar no Brasil a coalizão de poder capaz de dar sustentação e permanência ao programa de estabilização do FMI, e viabilidade política ao que falta ser feito das reformas preconizadas pelo Banco Mundial. (FIORI, 1997, p. 14).

Fernando Henrique Cardoso (FHC), com o Plano Real, buscava a estabilização monetária e o fim do regime de hiperinflação⁸. Segundo Fiori (1997), assim como todos os planos de estabilização que haviam sido adotados nos últimos anos no continente latino americano, esse fazia parte da ordem do Consenso de Washington⁹,

documenta o escancaramento das economias latino-americanas, mediante processo em que acabou se usando muito mais a persuasão do que a pressão econômica direta, embora esta constituísse todo o tempo o competentíssimo trabalho de convencimento. Certamente, uma versão mais sofisticada e sutil das antigas políticas colonialistas de open-door nas quais se apelava, sem maiores constrangimentos, à força das canhoneiras para ‘abrir os portos de países amigos’. Por serem menos ostensivas, as pressões atuais são mais difíceis de combater. (BATISTA, 1994, p.16).

Teixeira (1998) destaca que as decisões tomadas no Consenso de Washington podem ser resumidas em dois aspectos principais: “redução do tamanho do Estado e abertura da economia” (p. 225).

Tavares e Melin (1998) destacam que

o Brasil foi o último dos países latino-americanos, já no começo da década de 1990, a entrar nesse circuito de submissão às políticas de liberalização financeira e comercial e de desregulamentação cambial com o objetivo de atrair recursos externos, a qualquer custo, inserindo-se de forma subordinada no novo quadro financeiro mundial (p. 51).

FHC propõe implementar a proposta feita pelo governo anterior de “acabar com a inflação, privatizar, reformar a Constituição para flexibilizar as relações entre o Estado e a sociedade, assim como as relações entre capital e trabalho” (TEIXEIRA, 1998, p. 225). Para tanto, para a implantação do Plano Real, o então presidente necessitou articular o aumento acelerado das importações e a absorção dos recursos externos.

Assim, o Plano Real durou até meados de 1996, quando institucionalizou a nova moeda, o real, em uma economia com baixa inflação. A política de FHC destacou-se também pelo ajuste fiscal, que propagava a falsa ideia de que o principal problema do país era o déficit público, necessitando de implementar medidas que visavam o equilíbrio orçamentário, o que levou o governo a decidir pela privatização de empresas estatais – energia, telefonia, metalúrgicas, dentre outras – bem como a adoção de reformas previdenciária e administrativa.

⁸ Instabilidade da dinâmica do sistema econômico, que pode eventualmente levar a uma trajetória de preços explosiva, mas que é imprevisível, pois depende de um choque que perturbe o equilíbrio da economia. Ademais, não existe evidência empírica que suporte esta hipótese (BARBOSA e SALLUM, 2002).

⁹ “As ideias neoliberais foram organizadas em uma plataforma de ação que ficou conhecida como Consenso de Washington. Tal plataforma foi elaborada em uma reunião de economistas do Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial e Departamento do Tesouro norte-americano, que aconteceu em novembro de 1989. O Consenso de Washington definiu em tópicos o que os países não desenvolvidos deveriam fazer para alcançar o pleno desenvolvimento” (SICSÚ, 2013, p. 36).

No entanto, ainda assim, permaneceu o déficit elevado. Com o propósito de contenção de gastos públicos, fez-se uso de medidas que resultaram em redução dos recursos públicos destinados ao financiamento dos serviços sociais destinados a classe econômica mais baixa da sociedade. Netto (1999) afirma que, grosso modo, o presidente FHC, “desde os seus primeiros anos no Planalto, presidiu um governo direcionado contra os interesses e as aspirações da massa dos trabalhadores brasileiros” (p. 75).

Nos 13/14 anos seguintes, entre 2003 e 2016, a presidência da república brasileira foi liderada por representantes do Partido dos Trabalhadores – Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011 a 2016). Sader (2013) destaca que

Os governos do Lula e da Dilma representam uma ruptura com essas décadas, promovendo uma inflexão marcante na evolução da formação social brasileira. Por mais que o modelo neoliberal siga dominante em escala mundial e nosso próprio país ainda sofra os reflexos das transformações regressivas realizadas pelos governos neoliberais, os governos do Lula e da Dilma nos colocaram na contramão das tendências mundiais. (p. 141).

Em 2002, Lula foi eleito em sua quarta disputa pela presidência.

[...] Lula manteve nesse momento os pouco mais de 30% da preferência eleitoral histórica que o PT sempre teve, o que era suficiente para chegar ao segundo turno, mas não para triunfar. Daí, deu-se a crise da candidatura de Ciro Gomes – que liderava as pesquisas – do mesmo jeito que tinha acontecido com Roseana Sarney, sob o impacto de fortes campanhas sujas do Serra, ameaçado de ficar fora do segundo turno. Isso fez com que mais votos ficassem disponíveis, disputados aliás por Lula e Serra, e teve um impacto decisivo para definir o resultado final das eleições de 2002 [...]. (SADER, 2013, p. 138-139).

Na iminência de ganhar no segundo turno, em junho de 2002, Lula divulga a “Carta aos brasileiros” que, segundo Secco (2011), é documento que confirmava o seu posicionamento ideológico, deixando explícita a forma como pretendia governar e afirmando uma postura reformista. Com a exposição desse documento, a base e a confiança aumentaram.

Sader (2013) afirma que Lula foi um governo pós-neoliberal, pois priorizou as políticas sociais e não o ajuste fiscal. Priorizou o intercâmbio Sul-Sul em detrimento dos tratados com os Estados Unidos e, por fim, deu prioridade ao papel do Estado na indução do crescimento econômico e da distribuição de renda.

Mecca (2014) afirma que Sader (2013) e Mattoso (2013) compartilham da opinião que o governo Lula propõe políticas neodesenvolvimentistas – continuando as políticas de viés neoliberais. Afirma ainda que para outros pesquisadores, dentre os quais Carlos Nelson Coutinho, Francisco de Oliveira e João Paulo de Almeida Magalhães, Lula deu continuidade às políticas do governo de FHC, mas firmadas em outros princípios e concepções sobre o papel e a importância das políticas públicas na redução das desigualdades sociais.

Filgueiras *et. al.* (2010) defende que houve continuidade, no entanto, analisa de forma diferente afirmando que

A oposição de direita ao governo Lula, por sua vez, identifica o “novo momento” como resultado das reformas neoliberais implementadas durante a década de 1990 (governos Collor e FHC), bem como da maturação e persistência da mesma política macroeconômica iniciada no segundo governo FHC, após a crise cambial de janeiro de 1999, qual seja: metas de inflação, elevados superávits fiscais primários e câmbio flutuante. A orientação neoliberal e a política macroeconômica teriam tornado o capitalismo brasileiro mais competitivo, estabelecendo novas condições para o crescimento econômico. Adicionalmente, essa visão ressalta a “sorte” de Lula, por ter se beneficiado da fase ascendente de um novo ciclo de crescimento da economia mundial (2002/2008) [...]. (p. 36).

Mecca (2014) afirma ainda que há uma terceira posição, defendida por Armando Boito Jr., Luiz Filgueiras e Reinaldo Gonçalves, que afirmam ter havido continuidades e rupturas, pois “o pilar central do modelo continuou o mesmo até o fim do governo: política de juros altos, superávits primários e metas de inflação” (p.40). Assim, acredita-se que em seu primeiro mandato Lula deu continuidade às propostas de FHC, mas “na medida em que a conjuntura internacional ficou favorável, permitiu-se certa flexibilização dessas políticas no segundo mandato. Lula agregou uma política social mais ampla e de maior ação do Estado na economia, cujo um dos braços é o BNDES” (p.40).

Neste sentido, Boito (2006) afirma que não se pode afirmar que a continuação de Lula foi pura e simplesmente ao Governo FHC, pois acredita que Lula deu uma nova dimensão àquilo que tinha sido iniciado no governo anterior, continuidade dessa evidente em seu primeiro mandato.

Mecca (2014) afirma que, em janeiro de 2003, Lula assumiu a presidência sobre forte pressão, chamado “risco Lula”. Depois dos resultados das urnas, a inflação acelerou, chegando à taxa anual com a média de 18%. Com a fuga das capitais, era eminente a instabilidade econômica, para que este processo fosse evitado coerentemente com a Carta. O então presidente

[...] nomeou uma equipe econômica conservadora e tomou medidas preventivas, um duro ajuste fiscal, com o objetivo de evitar os riscos inflacionários e de fuga de capitais. Em outro plano, promoveu uma reforma regressiva da previdência e uma inócua reforma tributária, na expectativa de tranquilizar os investidores e permitir uma retomada dos investimentos. (SADER, 2013 p. 140)

No entanto,

Quando Lula assume e abraça com determinação inimaginável o receituário ortodoxo de política econômica, o discurso oficial justificou tudo isso com a tese de que estávamos à beira do abismo, de que a economia brasileira derreteria como manteiga e desfazia-se como gelatina, ou seja, que estávamos num típico estado de emergência que implicaria a admissão, mesmo por um governo “de esquerda”,

mesmo por um governo do PT, de medidas o mais duras possível (e, até um mês antes, injustificáveis)[...]. (PAULANI, 2010 p. 123).

Assim, neste cenário, com o risco do descontrole inflacionário, a equipe econômica de Lula coloca em prática o receituário ortodoxo em que “as primeiras medidas do governo foram: elevação do superávit primário, aumento da taxa de juros, corte de liquidez” (MECCA, 2014, p.42).

Depois de anos de neoliberalismo, de subordinação aos interesses rentistas e de ausência de políticas econômicas pró-desenvolvimento, fortaleceu-se o uso de políticas desenvolvimentistas e de combate à pobreza, mais intensamente após 2006, com a mais efetiva articulação do econômico e do social e com o enfrentamento das crises internacionais com políticas inovadoras e anticíclicas. (MATTOSO, 2013, p. 116-117).

Mecca (2014) destaca que, a partir de 2007, há uma redução significativa das taxas de juros e crescimento do PIB. Devido à crise em 2008, no entanto, ainda assim as taxas de juros permaneceram uma das mais altas do mundo. A autora destaca que a política econômica do governo Lula diferiu de um mandato para outro. No primeiro mandato, a taxa de juros permaneceu elevada. Neste mesmo período foi implementado o Bolsa Família, com o objetivo de atender as pessoas que vivem na extrema pobreza. No entanto, a política de manter as taxas de juros elevadas direciona os gastos da União, afetando os setores que deveriam ter maior participação do PIB (saúde, educação, saneamento, etc.).

Sobre o Bolsa Família, Mecca (2014) afirma que

por atender grande parte dos brasileiros que viviam na miséria antes do Bolsa Família, o programa se tornou algo intocável, acima de partidos ou governos, com a possibilidade de, ainda no governo Dilma (como visam as diretrizes aprovadas pelo PT em 2010), passar a ser um direito reconhecido pela Constituição. Cabe ainda ressaltar que diminuí-lo ou extingui-lo causaria a volta imediata à condição de miséria de uma parcela considerável da população.

Em contrapartida,

Lula fez com que o subproletariado permanecesse na ordem aspirando ascensão, deixando no imaginário popular a gratidão por um governo que gerou empregos, aumentou salários, tirou milhões de pessoas da miséria. Isso fez com que o governo conseguisse apoio social para o projeto burguês, sem ser questionado (MECCA 2014, p.94).

Para tanto, no governo Lula,

a burguesia abriu mão de seus interesses mais imediatos e fez concessões à classe trabalhadora, não afetando a forma de exploração capitalista. Inseridos no consumo, essa fração absorveu o projeto burguês e não adquiriu o conceito de classe para si, consentindo a realização da hegemonia. Este fato não gerou a apatia das massas proposta por Coutinho, uma vez que a apatia se daria na recusa em participar do processo político. O que houve foi o atendimento de demandas imediatas de

algumas frações da classe trabalhadora, gerando o consentimento necessário à hegemonia (MECCA, 2014, p.94).

Assim, o governo do presidente Lula buscou a diminuição/erradicação da extrema pobreza com o auxílio de programas sociais e meios para que o cidadão inserido em classes sociais menos favorecidas, pudesse deixar essa condição e usufruir das condições necessárias à sobrevivência.

1.3 As políticas educacionais sob influência do neoliberalismo

De acordo com Marrach (1996), pautada no discurso neoliberal, a educação deixou de pertencer ao campo social e político e passou a operar sob os princípios próprios do setor privado mercantil, ou do “mercado especulativo”, passando o campo da educação a assumir um papel considerado estratégico. Assim, algumas características se destacam neste cenário, tais como

Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho e a pesquisa acadêmica ao imperativo do mercado ou às necessidades da livre iniciativa. Assegurar que o mundo empresarial tenha interesse na educação porque deseja uma força de trabalho qualificada, apta para a competição no mercado nacional e internacional. [...] 2. Tornar a escola um meio de transmissão dos seus princípios doutrinários. O que está em questão é a adequação da escola à ideologia dominante. [...] 3. Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática, o que, aliás, é coerente com ideia de fazer a escola funcionar de forma semelhante ao mercado, mas é contraditório porque, enquanto, no discurso, os neoliberais condenam a participação direta do Estado no financiamento da educação, na prática, não hesitam em aproveitar os subsídios estatais para divulgar seus produtos didáticos e paradidáticos no mercado escolar. (MARRACH, 1996, p. 46-48).

Estes objetivos mostram que o neoliberalismo percebe a escola no âmbito do mercado e das técnicas, substituindo o conteúdo político da cidadania por direitos do consumidor, pois, para o neoliberalismo, alunos e pais de alunos são *consumidores* de produtos educacionais.

Mészáros (2005) faz um contraponto radical a esta lógica e defende algumas mudanças estruturais na escola por uma educação “para além do capital”. Para ele, é necessário que a educação considere a vida além do terreno da escola, pondo fim à separação entre concepção (quem pensa) e execução (quem faz) – presentes nas relações de trabalho. Nesta mesma linha de análise, Ferreira (2011) acredita que “no presente, a escola ainda se encontra sob o jugo do capital. As reformas e as ações pedagógicas buscam preparar o indivíduo para o mercado, e a educação ainda é um negócio” (p.19).

Ferreira (2011) afirma ainda que as ideias propostas pelos pensadores do capital relacionadas às propostas de ensino, não serão capazes de alterar as estruturas sociais, pois planejam e executam dentro dos moldes capitalistas em que a prioridade é o próprio capital.

Portanto, estas atitudes não conseguem mudar os limites intransponíveis do sistema capitalista e a solução encontrada pelo capital para manter a ordem do sistema é a criação de mecanismos que promovam controle sobre os trabalhadores, desde o seu trabalho até em seus “momentos de lazer” (p.19).

Neste sentido, Mészáros (2005) afirma que

não surpreende, portanto, que mesmo as mais nobres utopias educacionais, anteriormente formuladas do ponto de vista do capital, tivessem de permanecer estritamente dentro dos limites da perpetuação do domínio do capital como modo de reprodução social metabólica. Os interesses objetivos de classe tinham de prevalecer mesmo quando os subjetivamente bem-intencionados autores dessas utopias e discursos críticos observaram claramente e criticavam as manifestações desumanas dos interesses materiais dominantes. Suas posições críticas poderiam, no limite, apenas desejar utilizar as *reformas educacionais* que propusessem para remediar os piores *efeitos* da ordem reprodutiva capitalista estabelecida sem, contudo, eliminar os seus *fundamentos causais* antagônicos e profundamente enraizados (p.26) (grifo do autor).

Assim, o autor nos mostra que a educação atualmente é movida e regida pela lógica do sistema capitalista e que se faz necessário o desenvolvimento de visões críticas para que as reformas educacionais consigam, mesmo que minimamente, remediar os piores efeitos do referido sistema, amenizando seu reflexo dentro do sistema educacional.

Tommasi, Warde e Haddad (2000) afirmam que o BM tem se transformado no organismo com maior visibilidade na educação, e nos mostram que o financiamento não é o mais importante papel do banco no que tange à educação, mas afirmam que

o BM tem se transformado na principal agência de assistência técnica em matéria de educação para os países em desenvolvimento e, ao mesmo tempo a fim de sustentar tal função técnica, em fonte e referencial importante de pesquisa educativa no âmbito mundial” (p.126).

Para estes autores, a qualidade educativa é considerada pelo BM o mais importante e difícil desafio a ser conquistado, pois “a qualidade localiza-se nos resultados e esses se verificam no rendimento escolar” (TOMMASI, WARDE E HADDAD, 2000, p.134). Na concepção do BM, a qualidade educativa é o resultado da presença de determinados ‘insumos’ que intervêm na escolaridade. Os autores destacam que para a “escola de primeiro grau”, nove fatores são considerados determinantes para a efetivação do aprendizado, que são: biblioteca, tempo de instrução, tarefas de casa, livros didáticos, conhecimentos do professor, experiência do professor, laboratórios, salários do professor e tamanho da classe.

Os autores destacam que esta qualidade¹⁰ tem sido medida por meio de aplicação de provas que geram dados estatísticos. No entanto, acreditam que

¹⁰ Qualidade socialmente referenciada como prevê os documentos referência das Conaes 2010 e 2014.

O problema estatístico é hoje amplamente reconhecido no campo educativo: as estatísticas disponíveis não são confiáveis e têm presumivelmente uma importante margem de erro. Por outro lado, a pesquisa educativa chegou a um ponto crítico: não é possível, a partir dos resultados disponíveis, tirar conclusões de maneira definitiva sobre nenhum dos temas. E mais: temos à nossa disposição resultados de pesquisa praticamente para todos os gostos, para provar ou para refutar quase todas as teses (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 2003, p.146).

O BM tem sido o responsável por projetos que possam ajudar os países a alcançarem índices considerados ideais, expressando a qualidade¹¹ do ensino ofertado. Neste sentido, o BM

afirma que seu papel é colocar ao alcance dos países em desenvolvimento um cardápio de opções de política para que estes selecionem a combinação mais adequada e suas necessidades. No entanto, o pacote do BM é essencialmente um pacote homogeneizador e prescritivo. Isso aliado muitas vezes a uma recepção isenta de crítica por parte das contrapartidas nacionais e dos países beneficiários dos empréstimos, resulta na adoção de enfoques, políticas, programas e projeto similares em todo o mundo, inclusive entre realidades muito diferentes. Embora o BM recomende adaptação e flexibilidade, nem todos os seus técnicos têm a capacidade para aceitá-las ou para promovê-las responsabilmente entre seus assessorados em cada país. Frequentemente, por outro lado, o técnico vê-se limitado por uma política institucional muito mais rígida e prescritiva do que o discurso escrito pode admitir (TOMMASI, WARDE e HADDAD, 2000, p.179-180).

Desta forma, de acordo com os autores, as medidas adotadas pelo BM e direcionadas à educação visam, prioritariamente, ao atendimento de uma perspectiva específica de educação que favorece iniciativas neoliberais a fim de adequá-la a estas necessidades. Medidas que podem ser percebidas ainda na redução e o controle de custos, bem como na otimização de resultados, resultados estes expressos por meio de avaliações externas como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (Saresp), o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e também ajudam a diminuir índices de analfabetismo melhorando o acesso à escola.

Cabe destacar que a LDB (1996) estabeleceu condições favoráveis ao crescimento do setor privado (instituições que oferecem o Ensino Superior), aumentando o grau de seletividade do setor público, que ofertava poucas vagas, enquanto no setor privado, o número de vagas se expandiu sem se preocupar com o nível da qualidade do ensino ofertado (SANTOS, 2009).

Vale lembrar que o processo de privatização deste setor se deu prioritariamente por duas vias. A primeira pelo incentivo do governo à expansão do setor privado, inclusive utilizando verbas públicas – vide a criação do Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES). A segunda, pela flexibilização na malha

¹¹ Qualidade esperada pelo Banco Mundial (BM) que é baseada em aprovação, que distingue da qualidade socialmente referenciada expressada por alguns autores.

legislativa, que impulsionou um amplo esquema de liberalização de serviços no interior das universidades públicas (p.04).

Sobre as políticas para a educação no governo Lula, Fagnani (2011) afirma que

O triênio 2003-2005 é marcado pela definição das prioridades do Ministério da Educação (MEC). O ponto de partida foi a divulgação do documento “alinhamento Estratégico – MEC”, que organiza os fundamentos que iriam nortear a concepção do Plano Plurianual da educação para 2004-2007. Dentre as ações estruturais formuladas nessa quadra – que serão maturadas posteriormente – destaca-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e a reforma da educação superior (p.18).

No âmbito da educação superior, o governo Lula se comprometeu com programas que visavam a permanência dos estudantes na Universidade, como o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (novo FIES sem fiador), que permitiu o financiamento do curso para que o aluno iniciasse o pagamento após um ano da formatura; e o Projeto de Universidade Para Todos (ProUni), criado em 2004, com o objetivo de ofertar bolsas de estudo para alunos de baixa renda e que visava atender negros, quilombolas e indígenas. Neste sentido, Santos (2009) afirma que

Ao ProUni associou-se o FIES visando garantir a permanência dos estudantes das camadas populares nas IES. Contudo, a soma dessas políticas também tem um desfecho muito ‘interessante’ aos empresários da educação superior. Sua taxa de lucratividade passa a ser garantida não apenas mediante a necessidade de ampliação do número de estudantes em sua rede, mas também pelo significativo alívio fiscal garantidos pela aderência a tais programas (p.08).

Santos (2009) afirma que

Há de se reconhecer que o atual governo detectou os principais problemas da educação superior brasileira e tomou iniciativa através da Reforma para abordá-los. Todavia, no aspecto da privatização desta modalidade de ensino, temos fortes indícios de uma continuidade da política iniciada no governo Fernando Henrique Cardoso, principalmente no setor de desenvolvimento tecnológico, conferindo novas atribuições às universidades públicas no setor produtivo e instaurando nelas uma feição empresarial mediante progressiva desresponsabilização do Estado em relação a estas atividades. Pode-se verificar também o incentivo governamental para a expansão do setor privado com investimento direto de verbas públicas, deflagrando, desta forma, a educação como serviço prestado e não como direito universal (p.8).

Fagnani (2011) declara que, no segundo governo Lula, ideias traçadas começam a ser amadurecidas com destaque para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a aprovação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PNE), bem como o pacto nacional que visava a melhoria da qualidade da educação básica – Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação.

Nos anos de governo de Lula e Dilma houve medidas importantes para a formação continuada de professores. No ano de 2003 o MEC cria a Rede Nacional de Formação

Continuada de Professores, em parceria com IFES, estados e municípios, objetivando institucionalizar a assistência das demandas por formação continuada, tendo como foco a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Em 2005 foi implementado o Programa Pró-Letramento (parceria do MEC com universidades, com adesão de estados e municípios), e tinha como finalidade a melhoria da qualidade da aprendizagem em escrita, leitura e matemática. Em 2009 é lançado o Plano de Formação do Professor (Parfor), redefinindo as funções da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores, passando então a chamar Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, tendo como principal objetivo criar um “conjunto de ações estratégicas de formação continuada, articuladas entre si com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação de professores e alunos da educação básica.” (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011, p. 56). Em 2010 foi criado o curso de especialização em Educação Infantil, com 360 horas de carga horária, para atender docentes, coordenadores e diretores que atuavam na Educação Infantil (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011). Neste período houve também implementação de políticas públicas no campo da formação de professores, como o Programa Expandir (2006), que gerou a criação de 10 Instituições de Ensino Superior e a expansão de 48 campus. Em 2007, o Programa emerge como Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Com a sucessão presidencial, assume o governo a Presidenta Dilma Rousseff (2011-2014), que reafirma a continuidade dos programas de criação e expansão da educação superior iniciados no Governo Lula. Em 2012, foi implementado o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), objetivando que alunos até o final do 3º ano do Ensino Fundamental estivessem alfabetizados, tendo como principal estratégia a formação continuada do professor (GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

Sobre este período, Stanguerlin (2014) enfatiza que

[...] a formação inicial e continuada do professor tem sido um dos pilares das últimas políticas educacionais e atuação do professor é considerada pelos governos como pontuais na busca da educação de qualidade. Então se considera importante destacar que o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa representa mais uma via do governo no que tange a formação do professor para melhorar os resultados apresentados que são medidos através dos instrumentos oficiais de avaliação (p.14-15).

Assim, nota-se medidas tomadas pelo governo para melhoria da qualidade do ensino ofertado, usando como estratégia a formação continuada de professores, implementando políticas públicas e programas para alcançar o objetivo proposto.

Neste capítulo, portanto, apresentamos um breve panorama do contexto social e político no qual o Brasil se encontra imerso no período, de modo a contribuir para uma

melhor compreensão das políticas públicas voltadas para a formação docente e de avaliação dos sistemas e das instituições educacionais.

O próximo capítulo apresenta um breve histórico das políticas de formação inicial e continuada de professores, tendo como marco referencial o surgimento e a implantação do índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o IDEB, de modo a possibilitar a compreensão do objeto de estudo desta dissertação.

CAPÍTULO II: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA NO BRASIL NA VIGÊNCIA DO IDEB

Pretende-se, neste capítulo, diferenciar e especificar características da formação inicial e da formação continuada do profissional docente, para melhor compreensão da formação continuada, tema central deste trabalho. Busca-se também apresentar as políticas de avaliação e as suas interfaces com o campo da formação docente na educação básica.

Entendemos formação como sendo um processo de aprender algo que é ensinado, tanto por meio da educação não formal, o que abrange a sociedade, a família, a igreja, dentre outros espaços educativos, quanto da educação formal, que inclui instituições educativas, escolas e universidades (BRANDÃO, 1985).

Neste sentido, Saviani (2008) afirma que

[...] o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente. (p.7).

O autor enfatiza que o principal na educação é o processo em que ocorre a aprendizagem, mas, para que este processo se efetive, é necessário retomar os conhecimentos produzidos historicamente – que são aqueles provenientes da ciência, da pesquisa, do saber acumulado – mas a perspectiva capitalista tem a educação no âmbito do utilitarismo para o mercado de trabalho.

Werneck (2006) afirma que, no âmbito da formação docente, a atualização é importante, pois os professores atuarão na sala de aula, que é considerado lugar propício para que este processo de formação ocorra. Porém, acrescenta que, para isso, além do conhecimento específico do seu campo de saber, o professor necessita buscar novas soluções para os problemas de sua área do conhecimento. Nesta perspectiva, Libâneo (2015) defende a necessidade de integrar a formação pedagógica com a formação disciplinar relativa às áreas de conhecimentos específicos. Para este autor,

o que ocorre nas concepções formativas e nos currículos, com consequência na conduta profissional dos professores, é a crença de que uma coisa é o conhecimento disciplinar com sua lógica, sua estrutura e seus modos próprios de investigação e outra coisa é o conhecimento pedagógico, entendido como o domínio de procedimentos e recursos de ensino sem vínculo com conteúdos e os métodos de investigação da disciplina ensinada. (LIBÂNEO, 2015, p. 631).

Portanto, é perceptível a importância da articulação entre disciplinas de didática e disciplinas de conhecimentos específicos na formação inicial, para que o profissional saiba

fazer uso de metodologias em suas aulas sem abrir mão do conhecimento exigido em cada disciplina.

Neste sentido, Dantas (2005) mostra a necessidade da preocupação com a qualidade da formação inicial para o processo de formação docente, pois esta deverá contribuir para produzir e legitimar os saberes que serão utilizados no exercício de sua profissão, diminuindo assim as dificuldades ao se deparar com a realidade em suas primeiras experiências.

Convergindo com a ideia de Dantas (2005), Tardif (2000) afirma que a formação inicial é o primeiro passo que possibilita ao futuro profissional o discernimento para lidar com o ineditismo do cotidiano, pois o docente precisa chegar à sala de aula com um enfoque reflexivo e com um comprometimento social em relação à formação de seus alunos e, para isso, é imprescindível iniciar a construção da identidade profissional reflexiva desde a sua formação inicial, como diz Perrenoud (2002) “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para refletir sobre a sua prática” (p.17).

Para estes autores, a formação inicial não pode ser considerada uma mera aquisição de técnicas e regras para ensinar, mas envolve a constituição de práticas e conhecimentos que possibilitam ao professor estruturar as suas ações no contexto escolar (PAZ, 2008).

Neste sentido, Oliveira e Duarte (2011) afirmam que a formação inicial é um momento de preparação para o exercício da profissão docente, porém, entendem que esta preparação é constituída por toda a experiência de vida do profissional, desde a educação básica e é influenciada pelas experiências ocorridas mesmo em ambientes não escolares. Para estes autores, toda a vivência em conjunto com a formação que é que determinará o profissional que o docente irá se tornar.

Assim, “o processo formativo fundado sobre a reflexão na ação e sobre a ação, ao mesmo tempo em que valoriza a prática docente como fonte de pesquisa e de autonomia do professor, dá-lhe a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional” (GHEDIN, OLIVEIRA E ALMEIDA 2015, p. 31).

Nota-se a partir das ideias dos autores a necessidade de a formação inicial abranger todos os aspectos que envolve a prática docente, de modo que o profissional seja bem preparado para enfrentar o seu cotidiano de trabalho. Eles acreditam que a formação de qualidade precisa abordar aspectos relacionados à prática (didática, metodologias) e os conteúdos científicos a serem ministrados (Português, Matemática, Ciências, etc.). Neste cenário, a formação continuada tem o papel de atualização ou aprofundamento nos aspectos que envolvem a prática docente.

Para tanto, Guimarães (2004) assegura que as formações inicial e continuada se vinculam e, ancorando-se em Zeichner (1993), defende que o processo de ensinar e aprender do professor se prolonga durante toda a sua carreira. No entanto, “os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem da maneira como ensinam” (p.39), acreditando, assim, que o processo de ensino aprendizagem, principal objetivo da educação, poderá ser efetivado. Assim, a formação inicial e continuada não podem estar dissociadas, pois necessitam estar em consonância, precisam ser vistas uma como seguimento da outra, com o objetivo de agregar, melhorar, analisar e contribuir para a prática docente.

Documentos que regem a formação de professores, tais como a LDB 9394/96 e as Diretrizes para a Formação Docente, orientam os cuidados que se deve ter com a formação inicial dos futuros docentes. A LDB prevê, em seu artigo 61, que a formação docente deve atingir todas as especificidades e objetivos das distintas etapas e modalidades da educação básica, fazendo-se necessário uma “sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho” (p.46).

Neste sentido, podemos afirmar que a LDB 9394/1996 prevê uma formação que dê subsídios para a atuação do professor e que o prepare para sua prática em sala de aula. No entanto, é necessário que as IES se atentem à formação que está sendo oferecida, para que os objetivos estabelecidos nos documentos sejam alcançados.

A respeito do que é entendido como educação formal, a formação do profissional docente é regida por políticas que formalizam o currículo, conteúdos e os meios para que ocorram estes saberes. Entretanto, Freitas (2012) afirma que

as políticas atuais têm reforçado a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a Programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras e os Programas de Formação Inicial à Distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias (p.148-149).

Assim, com a LDB 9394/96, a formação de professores em nível superior se tornou obrigatória para os atuantes dos anos finais do ensino fundamental, e dez anos foi o prazo dado para o cumprimento da lei – até 2007¹². Com a promulgação desta lei houve uma grande

¹² Em 1996, a LDB 9394/96 estabelece a exigência de curso superior para ingresso de professores da Educação Básica – com o prazo de dez anos para as instituições se adaptarem à nova legislação. Em 1997 inicia-se a disputa entre Institutos Superiores de Educação e as Escolas Normais Superiores com a Faculdade de Pedagogia. Professores da primeira fase do ensino fundamental sendo formados sem diretrizes claras. Em 2003, o Conselho Nacional de Educação firma em resolução o prazo estabelecido na LDB. Em 2006, são emitidas as

expansão do número de Instituições de Ensino Superior (IES). Neste sentido, Freitas (2012) afirma que esta política de expansão das IES

obedece, portanto, a balizadores postos pela política educacional em nosso país em cumprimento a lições dos organismos financiadores internacionais. Caracterizados como instituições de caráter técnico-profissionalizante, os ISE têm como objetivo principal a formação de professores com ênfase no caráter técnico instrumental, com competências determinadas para solucionar problemas da prática cotidiana, em síntese, um “prático” (p. 143).

Para tanto, surgem diversas iniciativas de instituições privadas sem comprometimento com a qualidade oferecida, com uma visão meramente mercadológica. Os professores então, por vezes, optam por esses cursos, baseado em curto tempo e sem se preocupar com a qualidade da sua formação. Neste sentido, Freitas (2002) acredita que

todo esse processo tem se configurado como um precário processo de certificação e/ou diplomação e não qualificação e formação docente para o aprimoramento das condições do exercício profissional. A formação em serviço da imensa maioria dos professores passa a ser vista como lucrativo negócio nas mãos do setor privado e não como política pública de responsabilidade do Estado e dos poderes públicos. O “aligeiramento” da formação inicial de professores em exercício começa a ser operacionalizado, na medida em que tal formação passa a ser autorizada fora dos cursos de licenciatura plena como até então ocorria e como estabelece o at. 62 da LDB (p.148) (grifo do autor).

Nesta perspectiva, emerge a necessidade da formação continuada, que deveria ter como intuito atualização/aprofundamento dos saberes necessários para o contexto em que o profissional atua. Muitas vezes é feita no âmbito compensatório, quando a formação inicial não atende às especificidades da atuação docente.

Kenski (2015) acredita na necessidade de mudança na formação dos docentes, mudança esta que pode estar na ação do professor universitário que atua na docência do ensino superior, pois estes devem ser formados para assumir novas práticas e estratégias que busquem a diferença para formação de novos docentes. Neste sentido, Moreira e Carvalho (2014) acreditam que para atender a complexidade atual do país, no que tange ao social, cultural e étnico, é necessário a construção de um novo currículo, tanto na escola, quanto para a formação de professores.

Para tanto, Oliveira (2014) faz menção à educação emancipatória, que acredita que precisa haver mudanças na formação inicial docente, pois afirma a necessidade de

(re)pensar o papel de ensinar desempenhado no ambiente escolar, que se torna um recorte micro da sociedade macro... [pois] vivemos em uma sociedade composta de indivíduos heterogêneos, contraditórios, híbridos, imersos nas condições capitalistas neoliberais balizadas pela globalização e era tecnológica. Diante desses novos e incertos modos de vida, a formação de professores para a contemporaneidade necessita exceder fundamentos da racionalidade técnica e a doutrina exclusiva dos métodos. Isso não significa retirar a reflexão sobre os métodos da proposta de formação, mas, sobretudo, propor-lhes a crítica ao serem suplementados por outros processos (p.33-34).

Ou seja, é necessário refletir sobre a educação que está sendo ofertada, pois o autor acredita que esta não atende às necessidades da sociedade atual, e então vê a educação emancipatória como ponto de partida para mudança, em busca de uma educação acima de tudo crítica.

A LDB 9394/96 estabelece que as universidades e Institutos Superiores de Educação (ISE), além de outras instituições, podem ofertar cursos de ensino superior para a formação docente – tais como faculdades integradas, faculdades isoladas e centros universitário.

Sobre os ISE, a regulamentação proposta pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministro da Educação estabelece

que esses institutos “de caráter profissional” poderiam incluir: a) Curso Normal Superior, para licenciatura de profissionais em educação infantil e de professores para os anos iniciais do ensino fundamental; b) cursos de licenciatura destinados à formação de docentes dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio; c) programas de formação continuada, destinados à atualização de profissionais da educação básica nos diversos níveis (SHEIBE e AGUIAR, 1999, p.10).

Segundo as autoras, com estes institutos novas formatações foram dadas aos cursos de licenciatura e pedagogia, com implicações para a formação qualificada de professores e demais profissionais da educação. No curso de Pedagogia,

rompe-se, na prática, com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas. Acentua-se, por imposição legislativa, a dicotomia entre a formação para atuar na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e a destinada às séries finais desse nível de ensino e do ensino médio. Impõe-se tal dicotomia no interior do lócus de formação dos profissionais da educação, além de se atribuir aos institutos a prerrogativa da formação dos professores no setor privado. Com isso, aplaina-se o caminho para o esvaziamento do curso de pedagogia e para o sucesso das propostas que visam dele retirar a base da docência, transformando-o na prática em um bacharelado (SHEIBE e AGUIAR, 1999, p.10-11).

Saviani (2005) afirma que

o espírito da nova LDB era considerar o nível superior como exigência para a formação de professores de todos os tipos. Na prática isso significava passar ao nível superior a formação dos professores da educação infantil e das quatro primeiras séries do ensino fundamental, até então realizada predominantemente em nível médio. Na lei houve, porém, duas falhas: uma redação e a outra técnica legislativa (p.22).

Para o autor, a falha ocorreu no parágrafo quarto no Artigo 87 que estabelece o prazo de dez anos para que fossem admitidos apenas professores habilitados em nível superior, ou formados por treinamento em serviço – até 2007 poderiam admitir professores sem nível superior. Saviani (2005) acredita que o “artigo 62 deveria, simplesmente, estabelecer que a formação de docentes para a educação básica seria feita em nível superior, e, nas disposições transitórias, registrar que, até o fim da década da educação, se admitiria, como formação mínima, a oferecida em nível médio” (p.22).

Neste contexto, o autor afirma que com pouco tempo de aprovada, a lei já passou a ser interpretada por empresários do ensino que mantinham cursos de magistério em nível superior, pois as escolas de formação do magistério em nível médio poderiam continuar existindo, uma vez que estava no corpo da lei. Assim, a lei que previa elevar a formação dos docentes para o nível superior, acaba por introduzir uma nova instância formativa, os ISE – como apresentado anteriormente.

A partir do que se apresentou em relação à formação inicial, trataremos no próximo item de especificidades da formação continuada e de orientações apresentadas em documentos oficiais para a formação docente.

2.1 Formação continuada para o profissional docente

No que tange à formação continuada de professores no Brasil, Andaló (1995) afirma que essas iniciativas começam a ganhar força nos anos 1960, quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), juntamente com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, promoveram estudos sobre o aperfeiçoamento docente e passaram, então, a questionar os objetivos dos cursos que eram oferecidos, com a intenção de aprimorar a formação que estava sendo oferecida.

Neste sentido, Silva e Frade (1997) afirmam que nas últimas três décadas do século XX, no Brasil, houve três momentos políticos que influenciaram significativamente a formação continuada de professores, que são a ditadura militar (1964-1985), o movimento de democratização da sociedade (1985) e os movimentos de mundialização da cultura e da economia (a partir do século XXI).

Sobre o período militar, mais marcante para a educação, Silva e Frade (1997) afirmam que a formação continuada foi pautada na “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola” (p.33), isso por consequência do fechamento das instituições democráticas que ofereciam formação docente.

Neste mesmo período da década de 1970, Pedroso (1998) considera que aconteceu uma expansão significativa na formação continuada no país, crescimento este ocorrido em razão da modernização social, pois daí iniciou a exigência de recursos humanos com qualificação para atender às demandas do governo militar, enfatizando a necessidade da formação de trabalhadores, formação esta que se tornou o principal objetivo da educação neste período.

De acordo com Oliveira (2007), já na década de 1980, com a redemocratização e reconquista dos direitos políticos, começa uma nova etapa na história da educação brasileira, pois neste período os professores passaram a participar efetivamente de movimentos que tratavam questões da educação, inclusive questões sócio-históricas, em que a formação de professores era discutida.

Neste sentido, buscou-se entender a importância da formação continuada de professores com o intuito de atender as demandas específicas que emergiam no cotidiano da escola, objetivando a garantia de um aprendizado permanente, voltado para a política da prática docente (SILVA e FRADE, 1997). Ribas (2000) afirma que, nos anos 1980, os programas de formação continuada oferecidos pelo governo e destinados a professores da rede pública tinham surtido pouco efeito, pois as propostas eram descontínuas e não atendiam as necessidades das escolas e dos professores.

A década de 1990 vem arraigada de novas questões, tais como a mundialização da cultura e da globalização da economia, o desenvolvimento tecnológico, dentre outros, que passaram a exigir dos docentes posicionamentos relacionados a esta demanda, novos procedimentos de estudo e trabalhos docente. Este período destaca-se também pela exigência que universidades fizeram de serem as responsáveis pela formação inicial e continuada de professores (ALFERES e MAINARDES, 2011).

Portanto, Silva e Frade (1997) afirmam que, mesmo com a importante presença da universidade na formação de professores, a falta de qualidade na formação que é oferecida seria reflexo da desvinculação das teorias com a realidade dentro da escola, os problemas que ali são enfrentados diariamente, pois a universidade, por vezes, considera desnecessário tratar das necessidades das escolas em processos de formação e reflexão.

Silva e Frade (1997) nos mostram ainda que no início da década de 1990 começou a ser enfatizada a formação do professor em serviço, aquela que acontece dentro da instituição de ensino, tais como oficinas, palestras, dentre outras modalidades, com a justificativa de que os pacotes de treinamento e encontros que até então os professores participavam não estavam sendo suficientes para a melhoria da qualidade do ensino, fazendo-se necessário a

participação dos professores de forma ativa na construção do saber. Propunham então uma formação continuada em seu local de trabalho, por meio de reflexão contínua sobre a prática dentro da escola.

Neste sentido, a partir da década de 1990, as políticas passaram a considerar o professor como destaque, por considerar que este profissional foi inserido no debate educacional. Porém, a formação destinada a ele sofreu consequências, tais como o aligeiramento, a fragmentação e a diminuição de conteúdos. Segundo Soares (2008), isso ocorreu devido à agregação da reflexão da prática às competências, objetivando, assim, uma formação que prioriza um profissional tecnicamente competente, porém inoperante, disciplinado e adaptado, no que tange à política, pois

[...] na medida em que são fragilizados, precarizados, aligeirados e esvaziados de conteúdo os processos de trabalho e formação dos professores, em especial daqueles que atuam ou irão atuar na escola pública, há uma crescente e gradativa desqualificação desses profissionais e, por sua vez, o enfraquecimento da possibilidade da escola estar, de alguma forma, contribuindo para o fortalecimento de um projeto contra hegemônico de sociedade (p.140).

Gatti (2008) acredita que a proposta da formação continuada é contribuir para a melhoria do ensino e diminuir o fracasso escolar, porém afirma que os programas de formação continuada ainda não conseguiram atingir os objetivos propostos, por não compreenderem esta tarefa como sendo complexa, componente de um sistema educacional democrático, não seletivo e nem excludente, que isoladamente não atingirá mudanças significativas.

Polimeno (2001) faz menção a alguns problemas encontrados desde quando iniciou a proposta de formação continuada, dentre as quais podemos citar: a) os projetos ou programas iniciados a cada nova eleição, desconsiderando conhecimentos/experiências adquiridos; b) a formação não considerar as dimensões do exercício profissional; c) privilegia aspectos individuais da formação; d) não unifica um sistema de formação permanente.

A autora também enfatiza a necessidade de disponibilidade do professor para estar em contínua aprendizagem, pois assim a formação seria um processo contínuo e permanente, e para ele – o professor – deve ser oferecido formas de aprender e refletir sobre suas próprias ações, enfatizando que o êxito da formação continuada é um conjunto de ações com o mesmo intuito – melhorias na educação.

O processo de formação continuada, ou educação continuada já foi e ainda é nomeado de diversas formas. Prada (1997) faz uma relação dos termos utilizados para nomear alguns programas de formação continuada de professores e seus objetivos – alguns já superados,

outros utilizados ainda hoje, e afirma que, por vezes, estes processos sofrem a influência da região, do país ou mesmo das instituições envolvidas neste processo. O quadro 1 mostra uma lista de palavras-chave que poderá ajudar a compreensão deste tema.

QUADRO 02: TERMOS EMPREGADOS PARA FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES.

Capacitação	Proporcionar determinada capacidade a ser adquirida pelos professores, mediante um curso; concepção mecanicista que considera os docentes incapacitados.
Qualificação	Não implica a ausência de capacidade, mas continua sendo mecanicista, pois visa melhorar apenas algumas qualidades já existentes.
Aperfeiçoamento	Implica tornar os professores perfeitos. Está associado à maioria dos outros termos.
Reciclagem	Termo próprio de processos industriais e, usualmente referente a recuperação do lixo.
Atualização	Ação similar à do jornalismo; informar aos professores para manter nas atualidades dos acontecimentos, recebe críticas semelhantes à educação bancária
Formação Continuada	Alcançar níveis mais elevados na educação formal ou aprofundar como continuidade dos conhecimentos que os professores já possuem.
Formação Permanente	Realizada constantemente, visa à formação geral da pessoa sem preocupar apenas com os níveis da educação formal.
Especialização	É a realização de um curso superior sobre um tema específico.
Aprofundamento	Tornar mais profundo alguns dos conhecimentos que os professores já têm.
Treinamento	Adquirir habilidades por repetição, utilizado para manipulação de máquinas em processos industriais, no caso dos professores estes interagem com pessoas.
Re- Treinamento	Voltar a treinar o que já tinha sido treinado.
Superação	Subir a outros patamares ou níveis, por exemplo, de titulação universitária ou pós-graduação.
Aprimoramento	Melhorar a qualidade do conhecimento dos professores.
Desenvolvimento Profissional	Cursos de curta duração que procuram a “eficiência do professor”.
Profissionalização	Tornar profissional. Conseguir, para quem não tem, um título ou diploma.
Compensação	Suprir algo que falta. Atividades que pretendem subsidiar conhecimentos que faltaram na formação anterior.

Fonte: Prada (1997, p.88-89)

Candau (1999) usa o termo “reciclagem” para se referir ao modelo clássico de formação continuada que tinha como objetivo “refazer o ciclo”. Prada (1997) afirma que tal termo é inadequado, pois está ligado ao processo industrial utilizado para o processo de reutilização de materiais recicláveis – lixo, por exemplo – o que não condiz com a discussão do aprimoramento do profissional docente.

Neste sentido, Marin (1995) acredita que reciclagem é um processo de destruir algo com o intuito de lhe atribuir nova forma ou função e, assim como Prada (1997), acredita que o ser humano não pode ser reciclado. O autor faz crítica também aos termos treinamento e aperfeiçoamento, pois acredita que treinar o professor significa obrigá-lo a seguir padrões ou modelos pré-estabelecidos, e discorda de aperfeiçoar, pois acredita que não é possível levar a educação para a perfeição.

Marin (1995) afirma que as expressões como educação permanente, formação continuada e educação continuada, podem ser consideradas sinônimos, ou complementares, pois colocam na formação o conhecimento baseado nas interações que propiciam a superação de problemas/dificuldades.

Nesta dissertação fazemos uso do termo “formação continuada”, como um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já em exercício da sua profissão, na qual se prevê a discussão do professor imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados (GATTI, 2003; PIMENTA, 2002; MAZZEU, 1998; PRADA, 1997).

Autores como Pimenta e Ghedimn (2002), Freire (2001) e Alonso (1999) afirmam, que a prática reflexiva é a orientação fundamental para a formação continuada e, neste sentido, deixam de entender a formação continuada do docente como simples processo de atualização – que, por vezes, podem ter ligação com o contexto em que o professor atua – mas consideram que é a construção de conhecimentos e teorias sobre a sua própria prática docente, por meio da reflexão crítica.

Nesse sentido, existem teorias que afirmam a necessidade de uma prática reflexiva no século XX, quando houve a inserção do sistema fordista na organização do trabalho, partindo do pressuposto de que este sistema promoveria um aumento significativo nas linhas de produção industrial. Neste sistema, cada indivíduo tem sua pequena função, devendo executá-la independente das demais, fazendo com que assim possa haver padronização e aceleração em relação à quantidade de produtos fabricados (FORD, 1967). Neste sentido, no âmbito da educação, podemos relacionar o sistema fordista com a educação tecnicista que, segundo Saviani (1984), está sustentada no “pressuposto da centralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”, cuja proposta “advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (p.15). Neste contexto, a formação continuada tem como objetivo otimizar os resultados da educação, por meio de práticas atualizadas e inovadoras.

Nesse sentido, ao fim do século XX e início do século XXI, houve uma forte tendência que previa a formação continuada em diversos setores de profissionais, bem como nos universitários. Esta formação passou a ser vista como requisito de trabalho, pois objetivava a atualização constante com relação às mudanças de conhecimentos e tecnologias ocorridas em geral no mundo do trabalho. Neste sentido, Gatti (2008) afirma que a formação continuada pode ser considerada um meio de aprofundamento e avanços na formação de profissionais. Para os profissionais da educação, esta passou a ser vista como essencial, exigindo então o

desenvolvimento de políticas nacionais e regionais em resposta aos problemas existentes no nosso sistema educacional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96), no artigo 67, é estipulado aos sistemas de ensino o dever de promover a valorização do profissional que busca esta formação e, no seu inciso II, prevê este aperfeiçoamento como obrigação dos poderes públicos, até mesmo o de licença temporária remunerada para este objetivo. Baseado neste Artigo, o município e Goiânia tem cumprido o papel de oferecer aos servidos da Rede Municipal a formação continuada em exercício da profissão, e tem a possibilidade de cogitar licenças remuneradas para realizar formações *Stricto Sensu*.

Neste sentido, Gatti (2008) afirma que a LDB 9.394/96, em relação à educação profissional, vê a educação continuada como estratégia para a formação para o trabalho. Em consonância com a lei, a autora afirma que a formação continuada trata de

cursos estruturados e finalizados oferecidos após ingresso no exercício do magistério, ora ele é tomado de modo amplo e genérico, como compreendendo qualquer tipo de atividade que venha a contribuir para o desempenho profissional – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos de diversas naturezas e formatos, oferecidos pelas Secretarias de educação, ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, relações profissionais, virtuais, processos diversos a distância (vídeo ou teleconferências, cursos via internet, etc.) grupos de sensibilização profissional, enfim, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favorecem o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação. Uma vastidão de possibilidades dentro do rótulo da educação continuada (p.57).

Podemos relacionar essa visão com o pensamento de Saviani (2008), pois para ele a ciência virou uma força produtiva no sistema capitalista, uma vez que não tem interesse em questionar a realidade, mas sim de produzir, economizar e melhorar a qualidade do produto. O autor salienta a ideia ao afirmar que a escola pública forma mão de obra, enquanto necessariamente deveria produzir saberes de formação e construção humana.

Para autores como Nóvoa (1991) e Veiga (1998), as ações relacionadas à educação continuada no Brasil só foram intensificadas nas últimas décadas do século XX, em meados da década de 1980, mas apenas na década seguinte (anos 1990) foi considerada como uma das possibilidades para construção de um novo perfil do professor.

Portanto, existem diferentes tendências no Brasil em relação à formação continuada de professores. No entanto, autores como Carvalho e Simões (1999), Almeida (2002) e Porto (2000), afirmam a orientação crítico-reflexiva como a mais adequada para embasar a formação continuada de professores. Segundo Nóvoa (1991), para que haja esta formação de professores pautada em uma orientação crítico reflexiva, se faz necessário

que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.25).

A Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica¹³ (BRASIL, 2005) estabelece que “a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual, [pois] a formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária para a reflexão permanente do professor” (p.05) (*acréscimos nosso*), buscando sempre a melhoria na qualidade do ensino ofertado pela educação pública.

Assim, o Conselho Nacional de Educação (CNE), em sua resolução de N° 2, de 1° de julho de 2015, formaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como a formação continuada. O artigo 16 do capítulo VI intitulado “Da formação continuada dos profissionais do magistério” descreve que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (p.13).

Para tanto, segundo o documento, a formação continuada compreende todas as atividades que abordam aspectos relacionados à atuação do profissional, que permitam refletir sobre suas práticas e objetivam reformular ações no exercício da profissão.

No parágrafo único do Art. 16 das DCN (2015), afirma-se que a formação continuada deriva de um entendimento de desenvolvimento dos profissionais do magistério que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa (p. 14).

Em seu artigo 17, transcorre que a formação continuada deve ser pautada na oferta de atividades que buscam a formação e cursos de

¹³ Criada em 2004, objetivando a contribuição para a melhoria da qualidade da formação dos professores e alunos. Esta rede tem como público alvo os professores de educação básica da rede pública de ensino.

atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação (p. 14).

No mesmo artigo 17, em seu inciso primeiro, assegura que em consonância com a legislação, a formação continuada envolve:

I - atividades formativas organizadas pelos sistemas, redes e instituições de educação básica incluindo desenvolvimento de projetos, inovações pedagógicas, entre outros; II - atividades ou cursos de atualização, com carga horária mínima de 20 (vinte) horas e máxima de 80 (oitenta) horas, por atividades formativas diversas, direcionadas à melhoria do exercício do docente; III - atividades ou cursos de extensão, oferecida por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto de extensão aprovado pela instituição de educação superior formadora; IV - cursos de aperfeiçoamento, com carga horária mínima de 180 (cento e oitenta) horas, por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior; V - cursos de especialização lato sensu por atividades formativas diversas, em consonância com o projeto pedagógico da instituição de educação superior e de acordo com as normas e resoluções do CNE; VI - cursos de mestrado acadêmico ou profissional, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes; VII - curso de doutorado, por atividades formativas diversas, de acordo com o projeto pedagógico do curso/programa da instituição de educação superior, respeitadas as normas e resoluções do CNE e da Capes (p.14).

Em seguida, no segundo inciso, diz que

a instituição formadora, em efetiva articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (p.14).

Assim, cada instituição deveria propor a formação pautada nos estabelecimentos das DCN. Neste sentido, Guimarães (2004) afirma que é necessário que haja investimento para que a formação docente ocorra, pois

o investimento na formação é um ponto de partida que apresenta possibilidades de melhoria da profissionalidade e de um significado diferente para a profissionalização e o profissionalismo docentes, bem como possibilidade para a ressignificação da sua identidade profissional nesse contexto pródigo em mudanças de natureza variada (p.27).

O autor ainda afirma que “a prática profissional é que determina os contornos da profissionalidade a ser buscada nos processos de formação inicial e continuada e estes contribuem para a construção de novas práticas” (p.30), ou seja, vê a formação contínua como

possibilidade de mudança, de contribuição para a melhoria da atuação do profissional docente e, conseqüentemente, melhoria na educação.

Assis-Peterson e Silva (2010) afirmam que os profissionais e principalmente os professores, são mobilizados e convocados por reformas governamentais para se atualizarem continuamente, com o intuito de atender às demandas de uma competição nacional e global. Os autores mostram que na área educacional, no Brasil

desde a década de 1990, uma série de documentos oficiais como PCN (BRASIL,1998), PCNEM (BRASIL, 2000) e OCEM (BRASIL, 2006), foram publicados incitando a mudanças no ensino básico regular. Cursos de formação contínua de professores em serviço e pré serviço, em conjunto com universidades e escolas de ensino fundamental e médio, passaram a ser oferecidos por iniciativas governamentais (p.151).

Nota-se que, por vezes, a escolha dos professores em busca da formação continuada nem sempre se pauta pelos critérios de qualidade socialmente referenciada, mas aqueles que requerem pouca exigência de dedicação, o que acaba levando a uma formação que pouco contribui para a melhoria dos processos educativos. Neste sentido, Imbernón (2001) afirma que esta escolha deveria ser pautada na análise que cada um faz sobre sua própria prática docente, ou seja, “um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da pratica do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes.” (p.48-49).

Gatti (2013) afirma que desde o fim do século XX e início do XXI começaram as iniciativas para a formação continuada, muitas vezes com programas de caráter compensatório que procurava suprir os déficits de uma suposta má formação, enquanto o real objetivo deveria ser a atualização e aprofundamento de conhecimentos novos, aprimoramento e inovações, tanto em questões da vida geral, quanto no âmbito da área de atuação.

No que tange à formação continuada de professores no Brasil, Andaló (1995) afirma que, nos anos 1960, estas iniciativas começaram a ganhar força quando o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), juntamente com a direção dos Cursos de Aperfeiçoamento do Instituto de Educação do Rio de Janeiro, promoveram estudos sobre o aperfeiçoamento docente e passaram a questionar os objetivos dos cursos que eram oferecidos com a intenção de aprimorar a formação que estava sendo oferecida.

A autora afirma que os professores participantes dos cursos de aperfeiçoamento os consideraram pouco satisfatórios, por não atenderem às necessidades que emergiam nas escolas, e, por isso, propunham mudanças nos conteúdos dos cursos, pois acreditavam que a

proposta deveria se pautar nos problemas reais do cotidiano escolar. Os planejamentos poderiam ser organizados considerando a sugestão dos professores, que afirmaram que os cursos deveriam enfatizar as questões práticas em detrimento de teorias. Neste sentido, a DCN formação inicial em nível superior e para a formação continuada, em seu Artigo 3º, § 5º, inciso V, estabelece que “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (p.4). No entanto, a formação continuada pode sim analisar e orientar a prática dos professores, análise esta que deve estar pautada em teorias e conhecimentos científicos, realizando uma abordagem crítica desta práxis.

Moreira (2002) acredita na formação como sendo um “negócio lucrativo”. O autor afirma que, para atender ao mercado de trabalho, ou mesmo exigências de novas leis, é notório que se passe a oferecer cursos aligeirados e sem preocupação com teorias pedagógicas, reduzindo o papel do professor para apenas um ensinador. Para ele, “são verdadeiros pacotes comerciais, idealizados por improvisados formadores que se encontram distante da realidade escolar e estão mais interessados na Formação Continuada como um *negócio lucrativo*” (p.19 – grifo do autor).

Para tanto, Alferes e Mainardes (2011) acreditam que

para que tal situação seja transformada, é necessário que se estabeleçam programas de formação continuada de professores, como meio de fomentar a produção de intelectuais críticos, de aprimorar seus conhecimentos teóricos e estimular sua reflexão crítica a partir de seu contexto da prática (p.10).

Assim, a proposta de formação continuada poderá alcançar seu principal objetivo que é a possibilidade de os professores confrontarem e repensarem os seus referenciais e práticas pedagógicas, fundamentadas em uma concepção crítica, de modo a melhorar as suas práticas, além do reconhecimento de sua profissionalidade¹⁴. Ferreira (2008) acredita que uma perspectiva crítica da formação continuada precisa acontecer em um ambiente que tenha comprometimento com o desenvolvimento da atuação docente articulando políticas sociais à prática pedagógica e a atuação junto com os alunos, e não uma visão meramente mercadológica.

Alferes e Mainardes (2011) afirmam que a formação continuada precisa valorizar o saber teórico, assim como fazer a instrumentalização dos professores para que eles possam

¹⁴ Para Guimarães (2006), a profissionalidade docente refere-se aos aspectos de atuação do professor e é inerente ao trabalho pedagógico-didático

implementar as práticas pedagógicas com o intuito de garantir a internalização do conhecimento por todos os discentes.

Saviani (2008), neste sentido, faz crítica à formação de professores, afirmando que por vezes ela é pensada de forma estratégica, somente para atender ao mercado, sem se pensar em como contribuir para melhorias do sistema educacional do país. Com relação ao pedagogo, por exemplo, diz que este foi taxado de generalista, pois “se procurou privilegiar a formação de técnicos por meio das habilitações com funções supostamente bem específicas no âmbito das escolas e sistemas de ensino que configurariam um mercado de trabalho” (p.51).

Neste contexto, a formação do pedagogo está subordinada à produtividade social, buscando atender às demandas do mercado de trabalho e à indústria cultural¹⁵, o que, para Adorno (1999), “impede a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e de decidir conscientemente” (p.295).

Neste sentido, Mészáros (2005) afirma que

o impacto incorrigível da lógica do capital sobre a educação tem sido grande ao longo do desenvolvimento do sistema. Apenas as *modalidades* de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva”, em sintonia com as circunstâncias históricas alteradas [...]. É por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa-de-força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito (p.35) (grifos do autor).

Para tanto, o autor afirma que não bastam as mudanças apenas formais, mas há necessidades essenciais, e continua mostrando que

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que *legitima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “estudados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (MÉSZÁROS, 2005, p.35) (grifos do autor).

No âmbito da formação continuada, por vezes, os profissionais docentes buscam esta formação não para contribuir com a melhoria da educação do país, mas para atender às necessidades do mercado de trabalho, ou seja, quando emerge alguma necessidade dentro do contexto escolar, busca-se a formação.

¹⁵ “se trata de uma transmissão programada e intencional de necessidades, costumes, vontades, maneiras e etc., para universalizar os pensamentos e as vontades da população, para manipulá-las a respeito do que comprar, do que querer, do que fazer e de como agir.” (DONATO, 2008).

Baseado em uma perspectiva marxista, Frigotto (2003) analisa que “a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital” (p.26).

Coêlho e Guimarães (2012) afirmam que a educação é considerada pela sociedade e pelo Estado (MEC) conforme a lógica da quantidade de produto e resultados da produtividade, atendendo assim a lógica do capital, sem se pensar na qualidade do ensino ofertado. Mas o que é propagado é o aumento em números de professores que têm buscado este tipo de formação, porém não se busca compreender os motivos que levaram estes profissionais a buscarem esta formação, bem como não se têm políticas que exigem/cobram o mínimo de qualidade do ensino que é oferecido.

Entretanto, os autores acreditam que o principal objetivo da formação não pode ser a preservação da situação atual dos indivíduos, ou mesmo da sociedade, mas precisa ser um projeto de melhoria da sociedade em geral e mesmo da educação, embasado na liberdade, igualdade, justiça e fraternidade.

Coêlho e Guimarães (2012) afirmam que no que tange a essa concepção de atendimento do mercado em formação de professores, estes tenderão a perpetuar aquilo que lhes foi tido como verdade. Por exemplo, se os princípios da sua formação foram baseados na lógica do capitalismo e no atendimento ao mercado de trabalho, as suas práticas como docentes transmitirão os ideais do capitalismo, contribuindo para a formação de cidadãos consumidores de informações, o que “limita capacidades e saberes e empobrece os horizontes culturais e humanos dos educandos, além de deixar jovens e adultos vulneráveis no mundo do trabalho” (CÔELHO e GUIMARÃES, 2012, p.10).

À medida que se circunscreve à esfera do imediato, deixa-se banalizar e empobrecer, esquece a complexidade e o caráter conflituoso e contraditório da sociedade e das instituições, a educação, a escola se desinteressam pela interrogação de seu sentido e razão de ser e se torna incapaz de motivar e instigar o pensamento e a criação. E assim, corre o risco de contribuir para manter a sociedade e as instituições, apenas fazendo-as funcionar, ao invés de ajudar os indivíduos, a sociedade e a humanidade a buscarem a gênese e o sentido dessas contradições e conflitos, bem como a pensá-los, a compreendê-los e a manterem uma convivência respeitosa com os que têm concepções diferentes, mesmo preservando suas convicções” (p.10).[^]

Pautados nesta afirmação, podemos considerar que a formação continuada precisa ser um momento de reflexão, de análise, de busca de soluções para as discussões que irão emergir dentro da educação e, por isso, não pode ser uma formação pautada em pouco tempo, sem questionamentos da realidade vivida dentro do espaço escolar.

Para fundamentar o desenvolvimento do tema proposto nesta dissertação, serão abordados alguns aspectos das avaliações externas em larga escala que vem assumindo grande protagonismo nas políticas educacionais no Brasil, fazendo-se assim necessário compreender a trajetória histórica desta inserção, bem como as políticas públicas que as norteiam.

2.2 Avaliação da educação no Brasil

A avaliação faz parte do nosso dia a dia, tanto de forma espontânea, quanto formal, porém, com grande intensidade e algumas peculiaridades, está inserida no espaço escolar abrangendo professores, alunos e escola (SOBRINHO, 2013).

Para Luckesi (2010), avaliação é “como um juízo de qualidade sobre dados relevantes, tendo em vista uma tomada de decisão” (p.69). O autor ainda afirma que avaliação difere de verificação, pois envolve o conhecimento do objeto e a tomada de decisão sobre ele, enquanto a verificação “congela” o objeto. A avaliação é, portanto, um fenômeno mais amplo e complexo do que a simples verificação da aprendizagem de uma determinada etapa do ensino. Para este autor, a avaliação “configura-se como um ato de investigar a qualidade da aprendizagem dos educandos, a fim de diagnosticar impasses e, conseqüentemente, se necessário propor soluções” (p.04).

No que tange aos objetivos da avaliação, Freitas (2013) afirma que “a avaliação não tem um fim em si, é um meio para determinadas finalidades e se justifica pela sua congruência e fecundidade. Estas dependem da resposta efetiva que se dá ao por que, para que, como, quanto, quando, por quem e sob quais condições avaliar” (p.79).

Pestana (2013) considera a importância da avaliação como aspecto considerável para permanências e rupturas. Para ela, avaliar “é uma ação que requer observação da realidade e a comparação valorativa com uma situação ideal e, para ser efetiva, implica em uma ação de intervenção com vistas à modificação da situação ou do objeto avaliado” (p.128).

A educação no Brasil, desde os anos finais da década de 1980 e início da década de 1990, vem fazendo uso de avaliações externas em larga escala para aferir o conhecimento dos educandos. No entanto, autores como Sobrinho (2013) e Gatti (2013) afirmam que este tipo de avaliação tem sido insuficiente para melhorar a qualidade do ensino ofertado, mas tem incentivado práticas de premiação e punição em redes de ensino.

Na década de 1980, teve início as primeiras experiências de avaliação em larga escala da educação básica no Brasil. Em 1988, o Ministério da Educação (MEC) realizou a aplicação piloto do Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Público (Saep) de 1º grau, nos estados do Paraná e Rio Grande do Norte com o objetivo de prever a “organização, articulação,

complementaridade e direção dos estudos de avaliação até então realizados, e pretendia organizar nesse sentido as iniciativas futuras” (FREITAS, 2013, p.73).

Na década seguinte, 1990, tem início o 1º ciclo do Saep, ocorrendo de forma descentralizada por estados e municípios. Os ciclos são desenvolvidos em 1990 e 1993, contando com a participação ativa de professores e técnicos das Secretarias de Educação para tratamento e análise de dados. Entretanto, em 1992, o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) passou a ser o responsável pela avaliação externa em larga escala. Simultaneamente, iniciam as experiências destas avaliações em nível estadual (BONAMINO, 2002, p. 64).

De acordo com Werle (2011), em 1995 este sistema de avaliação assumiu um novo perfil e passou a se chamar Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Este novo perfil foi reforçado pela terceirização de operações técnicas e por empréstimos com o Banco Mundial (BM). Ao Ministério da Educação (MEC) coube, à época, a definição dos objetivos gerais dos sistemas de avaliação. A partir de então, “ocorre uma reordenação na avaliação em larga escala da educação básica na direção de uma centralização de decisões na União e um correspondente afastamento da participação dos Estados o que reforça que estes criem suas próprias estruturas avaliativas” (p.775).

O SAEB tem periodicidade bienal, em que, por meio de provas escritas, obtém dados sobre o desempenho cognitivo de alunos (4º e 8º série, Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio), nas disciplinas Língua Portuguesa, no âmbito da leitura, e Matemática, analisando cálculos e resoluções de problemas. Envolve os sistemas de rede pública e privada, de zonas rurais e urbanas. As informações dos dados são tratados por localização (rural/urbana), por dependência administrativa, por unidade da federação, região e na totalidade do país.

No final do ano de 1996, promulga-se a Lei Nº. 9.394 (BRASIL, 1996) que reafirma o papel da avaliação externa e tornando imperativo o processo de avaliação, exigindo sua universalização, conforme o

Art. 87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei. [...] § 3º Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: [...] IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar (BRASIL, 1996).

Em 1998, foi introduzido o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), etapa de ensino esta que até então era avaliada pelo Saeb. Segundo Brasil (2010)

para avaliar, anualmente, as competências e as habilidades dos concluintes ou dos egressos da educação básica. A normativa mais recente declara que o exame tem o objetivo de aferir se o examinando demonstra domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna e conhecimento das formas contemporâneas de linguagem. Atualmente é intento que os resultados do ENEM possibilitem o que segue: constituição de parâmetro para autoavaliação do participante em relação ao trabalho e continuidade de estudos; certificação no nível de conclusão do ensino médio; criação de referência nacional para o aperfeiçoamento dos currículos do ensino médio; estabelecimento de critérios de participação e acesso do examinando a programas governamentais; uso como mecanismo único, alternativo ou complementar aos exames de acesso à Educação Superior ou processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho; desenvolvimento de estudos e indicadores sobre a educação brasileira. A participação no ENEM é voluntária e permitida a concluintes ou egressos do ensino médio ou àqueles com 18 anos ou mais que não o concluíram (p.76).

Em 2002, o governo federal introduziu o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), visando “medir competências e habilidades daqueles que não concluíram a escolaridade básica em idade própria” (FREITAS, 2013, p.76). Este exame atualmente é utilizado para certificar a conclusão do ensino fundamental para pessoas com 15 anos ou mais de idade.

Em 2007, a Provinha Brasil foi inserida ao processo avaliativo brasileiro, por meio da Portaria Normativa/MEC n.10 de 2007, com os seguintes objetivos,

avaliar o nível de alfabetização dos educandos nos anos iniciais do ensino fundamental; contribuir para que não se faça tardiamente o diagnóstico das dificuldades de aprendizagem; concorrer para a melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades no ingresso da escolarização fundamental (FREITAS, 2013, p.76).

Foi introduzido também, a autoavaliação escolar na educação básica, no contexto do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE- Escola). O PDE – Escola via “[...] necessidade de fortalecer a autonomia de gestão das escolas” por meio de diagnóstico de seus problemas, dificuldades e potencialidades e do estabelecimento de “[...] um plano de gestão para melhoria dos resultados, com foco na aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 2007, p.77).

2.3 Avaliações em larga escala na educação básica

No decorrer da década de 1980, o poder público passou a recorrer à testagem do rendimento do aluno para se “medir” qualidade do ensino, sendo o resultado tomado como expressão do desempenho de escolas e sistemas. No mesmo período, a ampla difusão e discussão das teorias da reprodução cultural e social colocavam a descoberta a função seletiva e excludente da educação brasileira. A reflexão crítica marcava os debates na elaboração do novo texto constitucional (SOUZA, 1997).

Em meados da década de 1990, o sistema de avaliação passa a ter um novo perfil, reforçado por empréstimos com o Banco Mundial (BM) e pela a terceirização de operações técnicas, passando a chamar-se Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb).

Freitas (2013) afirma que as avaliações externas têm sido consideradas frágeis para aferições confiáveis e consequentes, pois

a avaliação externa é malvista, rejeitada ou ignorada e isso tem implicações na coleta de dados. Atitudes negativas em relação à avaliação externa, da parte de gestores e/ou professores, repercutem na disposição dos estudantes em realizar as provas e fornecer informações solicitadas por meio de questionários (p.89).

A respeito das avaliações externas, Janela (2002) afirma que este tem sido um meio de responsabilização dos professores, pois ao expor a nota por unidade escolar, intensifica-se a pressão sobre a figura dos docentes e gestores da instituição em relação aos resultados, visto que sabe-se que o resultado do Ideb considera aprovação, reprovação, evasão e o desempenho de proficiência na Prova Brasil. Em suma, pressupõe-se, de maneira reducionista, que o índice retrata apenas aspectos ligados ao rendimento escolar dos alunos, e que estariam diretamente ligados aos reflexo do trabalho docente. Na verdade, os fatores que determinam a aprendizagem dos estudantes são múltiplos e muitos deles estão exteriores ao ambiente escolar, como os fatores socioeconômicos e culturais, a nível de escolaridade dos pais, as condições de moradia, etc. É um grande equívoco, portanto, atribuir somente aos professores e gestores a responsabilidade pelos resultados dos alunos nas provas (ASSIS e AMARAL, 2013).

Para Kane & Staiger (2002, p.383 apud Freitas, p.383), estes exames se ancoram em três elementos: “testes para os estudantes, divulgação pública do desempenho da escola e recompensas e sanções.” Os autores afirmam que esta proposta está estritamente ligada à meritocratização, que tem sua base ligada à proposta liberal: “igualdade de oportunidades e não de resultados. Segundo este princípio meritocrático, dadas as oportunidades, o que faz a diferença entre as pessoas é o esforço pessoal, o mérito de cada um” (p.383).

De acordo com o Fundo Constitucional de Financiamento (FNE),

a avaliação deve considerar não só o rendimento escolar como ‘produto’ da prática social, mas precisa analisar todo o processo educativo, levando em consideração as variáveis que contribuem para a aprendizagem, tais como: os impactos da desigualdade social e regional nas práticas pedagógicas; os contextos culturais nos quais se realizam os processos de ensino e aprendizagem; a qualificação, os salários e a carreira dos/das professores/as; as condições físicas e equipamentos das instituições educativas; o tempo diário de permanência do/da estudante na instituição; a gestão democrática; os projetos político-pedagógicos e planos de desenvolvimento institucionais construídos coletivamente; o atendimento extraturno

aos/às estudantes; e o número de estudantes por professor/a na educação em todos os níveis, etapas e modalidades, nas esferas pública ou privada. (BRASIL, 2013, p. 54).

Freitas (2012) faz referência a alguns estudos, como o de Neal e Schanzenbach, 2010, que mostra o impacto dos sistemas de responsabilização e acreditam que isto pode ocasionar uma “corrida contra o centro”, no que tange ao desempenho dos alunos, principalmente as extremidades (os alunos com maior e menor desempenho), pois a tendência é que os professores se concentrem nos alunos que estão próximos a média, estimulando assim uma “corrida para o centro”.

Neste sentido, o autor afirma que o Projeto de Lei Ordinária (PLO), n.8.035, de 2015, sobre o Plano Nacional de Educação (2011-2022),¹⁶

traz a proposta por incremento do aparelho avaliativo da educação básica nos próximos anos. Em primeiro lugar, aponta para a legitimação, consolidação e fortalecimento do IDEB, ao torná-lo um instrumento de política do Estado. Aponta também para a busca de convergência das avaliações nacionais com a avaliação internacional. Com vistas ao aprimoramento da Prova Brasil e do SAEB, prevê a ampliação dos componentes curriculares avaliados nos anos finais e a incorporação do ENEM ao sistema de avaliação da educação básica. Essas medidas somam com o intuito de confrontar resultados obtidos no IDEB com as médias nas provas do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), possibilitando o controle interno e externo da convergência entre as avaliações no INEP e as médias projetadas para o PISA (FREITAS, 2013, p.79).

Cada etapa do ensino, atualmente, conta com um sistema de avaliação, sendo da educação básica o Saeb (Sistema de Avaliação da Educação Básica), do Ensino Médio o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e da Educação Superior, o Sinaes (Sistema Nacional da Educação Superior).

Neste sentido, este tópico vai detalhar o sistema de avaliação da educação básica, considerando o Ensino Fundamental, primeira e segunda fase, em que as provas são aplicadas no 3º e 9º anos.

Atualmente, a educação básica é avaliada pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), sistema que conta com a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), mais conhecida como Prova Brasil.

A Aneb é um exame de larga escala por amostragem, aplicado aos alunos dos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A Anresc (Prova Brasil), exame de larga escala em Língua Portuguesa e Matemática, é aplicado a todos os estudantes do 5º e 9º

¹⁶ A aprovação do PNE (2014-2024) ocorre como resultado de embates na II Conferência Nacional de Educação (Conae), sendo possível verificar impactos e proceder às atualizações necessárias para tal aprovação, a partir do qual promovem avanços em várias metas e estratégias, algumas delas resultantes do movimento social e sindical (DOURADO, 2014).

anos do Ensino Fundamental dos sistemas de ensino, possibilitando a divulgação dos resultados do desempenho dos alunos por unidade escolar.

Freitas (2013) afirma que

um dos objetivos do SAEB seria o de estabelecer uma cultura avaliativa, ou seja, gerar bases conceituais e pressupostos invisíveis (valores, crenças, comportamentos) para afirmar a modalidade de avaliação adotada pelo governo federal, contribuindo para o êxito de sua política concentradora de poder de decisão e controle. Isso propiciaria ao governo federal acionar permanentemente a avaliação articulando-se às Secretarias de Educação de forma meramente operacional (p.82).

Em 2005, o MEC resumiu os objetivos do SAEB para três aspectos: qualidade, equidade e eficiência e teve como principal foco a melhoria do desempenho cognitivo dos alunos em relação aos conhecimentos, habilidades e competências relacionadas à Língua Portuguesa e Matemática.

O autor afirma que a Prova Brasil emerge em 2005, quando o SAEB é considerado fraco, pois não estava sendo suficiente para “promover ações dos sistemas educacionais junto às escolas” (p.74), apesar de ter sido considerado fundamental para o surgimento de avaliações estaduais, por disponibilizar instrumentos e itens de provas, ou seja, serviu como uma referência para novas políticas de avaliação. Segundo o INEP (2007),

A Prova Brasil foi idealizada para produzir informações sobre o ensino oferecido por município e escola, individualmente, com o objetivo de auxiliar os governantes nas decisões e no direcionamento de recursos técnicos e financeiros, assim como a comunidade escolar no estabelecimento de metas e implantação de ações pedagógicas e administrativas, visando à melhoria da qualidade do ensino (INEP, 2007).

Freitas (2013) afirma que a Prova Brasil possibilitou ao governo federal

acrescentar à avaliação de sistemas educacionais a avaliação do desempenho de escolas públicas urbanas de ensino fundamental. Adotando a metodologia de aferição quase censitária, essa prova passou a oferecer dados por turma, escola, redes escolares, municípios, estados e país (p.74).

Porém, o autor nos mostra que a publicação da Prova Brasil desencadeou comportamentos destinados à comparação, competição, premiação e punição. Gatti (2013) se refere ao SAEB e explica aspectos e características deste sistema de avaliação e, em seguida, afirma que

tem se observado que tanto o indicador quanto as avaliações se tornaram o carro-chefe das ações políticas em educação, muito especialmente em nível federal. De um lado, podemos dizer que, subjacentemente, isso indica uma perspectiva produtivista em educação, que veio se acentuando, sinaliza para a sua vinculação às pressões de organismos internacionais, especialmente os que favorecem financiamentos de diferentes ordens ao país e aponta para um modelo gerencialista que passa a modelar as reformas educacionais, com foco apenas nos resultados de rendimentos escolar

dos alunos (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011), Ravela (2000) e Afonso (2000), conduzindo a um certo reducionismo curricular com o co-centramento em duas áreas curriculares apenas: leitura e matemática (p.58).

Nota-se que as políticas públicas e o currículo da educação têm sido pensados a partir destes modelos de avaliação, enquanto deveria ser de forma contrária, em que as avaliações orientassem as políticas públicas norteadoras da educação, bem como o currículo a ser implementado nas instituições de ensino.

Em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, instituído pelo governo federal, “combina indicador de fluxo e de desempenho em avaliações, o que articulou dados fornecidos pelo Censo Escolar, pela Prova Brasil e pelo SAEB” (FREITAS, 2013, p.75). Este índice possibilitou a classificação das escolas e redes de ensino em uma escala numérica.

De acordo com Freitas (2013), o IDEB possibilitou projetar e monitorar as metas “de progresso nos resultados do ensino fundamental e médio, tornando-se uma das principais ferramentas da política educacional brasileira na esteira da racionalidade econômica e gerencial que se impôs com as transformações sociais das últimas décadas” (p.75).

O Decreto n. 6.094, de 24 de maio de 2007, da formulação do Ideb, apresenta uma visão extremamente objetivista de seu potencial para indicar a qualidade da escola:

Art. 3- A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no Ideb, calculado e divulgado periodicamente pelo Inep, com base nos 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).

Entretanto, Pestana (2013) nos mostra que

a partir de 1995 os eixos de políticas específicas deixam de ser mencionados e o objetivo de apoio à formulação e ao monitoramento de políticas de promoção da qualidade, da eficiência, da equidade aparece na documentação de todos os ciclos do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, juntamente com o objetivo de instituir uma cultura de avaliação e de institucionalizar a estrutura de avaliação no âmbito da gestão educacional (p.122).

A autora nos mostra a deturpação do SAEB. Para ela, o SAEB/Prova Brasil tem sido uma avaliação restrita ao rendimento dos alunos, considerando minimamente os contextos intraescolares e divulgam apenas dados de proficiência, sem mostrar a situação das escolas e dos sujeitos (professores e alunos). De acordo com a autora, esse sistema de avaliação transmite a ideia de que “o desempenho dos alunos é aspecto independente, autônomo, não condicionado por fatores materiais, subjetivos, históricos” (p.125).

Em contrapartida, Pestana (2013) ressalta que acredita que todos e quaisquer sistemas de avaliação podem ser considerados fonte de informações educacionais. Para ela, “o

primeiro impacto do SAEB no setor educacional se fez sentir na capacidade de formulação de diagnósticos educacionais, na identificação de problemas ainda não percebidos e, conseqüentemente, no processo de formulação e gestão da política pública” (p.126). Porém, a autora destaca que a deturpação do sistema ocorre na forma de divulgação dos resultados, pois tem reduzido o sistema educacional em notícia para aproximar e ampliar o interesse da sociedade pela educação.

Janela (2000) afirma que

a avaliação dos alunos pode também ser uma forma de introduzir factores do mercado no sistema educativo quando os resultados de testes (por exemplo, os testes de âmbito nacional) são utilizados como meios de alocação diferencial de recursos às escolas e como forma de responsabilização dos professores. A questão mais importante neste caso, como vários autores têm salientado, é que um sistema de incentivos desta natureza originará alguns efeitos perversos, de entre os quais se pode salientar a probabilidade do aumento da selectividade nas admissões e matrículas dos estudantes e a exclusão dos alunos que não dão garantias de contribuir para alcançar os melhores resultados (JANELA, 2000, 90).

Assim, nota-se que as avaliações externas e em larga escala têm priorizado a divulgação de índices, índices estes que têm sido uma forma de responsabilização e até mesmo culpabilização dos sujeitos escolares, partindo da ideia de que os resultados do desempenho de alunos podem medir a qualidade do ensino ofertado pelos profissionais docentes, mesmo estudos apontando que o desempenho dos alunos está sujeito a outros factores que extrapolam o alcance das escolas e dos profissionais da educação. Entre estes factores, Neto (2013) afirma que “envolvem a participação da família, os hábitos de estudo, o envolvimento da comunidade escolar no processo educacional, a formação das professoras, as condições socioeconômicas das alunas e dos alunos, entre outros” (p.22). Dentre estes aspectos, Minhoto (2013) destaca o socioeconômico, que para ela influenciam nos resultados dentro da escola. Para ela, os factores socioeconômicos influenciam mais nos resultados de ensino aprendizagem do que os trabalhos realizados dentro da escola, ou seja, o desempenho educacional está relacionado fortemente às desigualdades sociais.

2.4. O índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – um novo paradigma avaliativo

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsabilizado pelo MEC de operacionalizar seus processos avaliativos, alterou o Saeb até oportunizar a criação do IDEB em 2007. Segundo o INEP, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) emerge sendo parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com o objetivo de medir a qualidade de cada rede de ensino e de cada escola. O índice

é baseado no cálculo que associa o desempenho dos alunos em avaliações do INEP (Prova Brasil, Saeb) e taxas de aprovação/reprovação.

Horta (2013) define o IDEB como útil e necessário e afirma que

o governo federal estipula uma meta: que o Brasil alcance o valor 6,0 em 2020 e para acompanhar seu avanço foram estabelecidas metas para as escolas de ensino fundamental e para o ensino médio como um todo, calculadas com base no desempenho da Prova Brasil e SAEB de 2005 e nas taxas de aprovação desse ano. (HORTA, p.151).

Bonamino e Sousa (2012) afirmam que

os resultados da Prova Brasil de 2007 passaram a integrar o Indicador de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), referência para a definição de metas a serem alcançadas, gradualmente, pelas redes públicas de ensino até 2021. O princípio básico de tal indicador é o de que a qualidade da educação envolve que o aluno aprenda e passe de ano. Com o Ideb, o desempenho passa a ser medido por meio da Prova Brasil e a aprovação, por meio do Censo Escolar. Os índices de aprovação permitem levar em conta o número de anos que, em média, os alunos levam para completar uma série. (p. 379).

Segundo Chirinéa (2016), além de proponente de políticas públicas, o IDEB passou a ser indutor de ações das escolas e dos sistemas de ensino em busca da qualidade.

A autora afirma que

Na nossa perspectiva, as avaliações externas como Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (ANSRESC) e ainda o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) enquanto indicador de qualidade dinamizam o controle e a regulação do Estado sobre os processos educativos ocorridos no interior das instituições escolares, a ponto de adequar os processos de gestão escolar para o alcance das metas projetadas pelo Ideb. (CHIRINÉA, 2016, p.19).

Neste sentido, a política de avaliação é deturpada, pois o que se espera de uma avaliação é verificar, por meio dos resultados, a qualidade do ensino que está sendo ofertado. A partir do momento que a escola altera sua dinâmica para atender o que é posto como qualidade, o objetivo proposto não será alcançado com êxito. No entanto, Franco, Alves e Bonamino (2007) afirmam que o princípio dos índices é “de que qualidade da educação pressupõe que o aluno aprenda e passe de ano” (p.991).

Gatti (2013) acredita que a política do IDEB contribuiu com a concepção de responsabilização da qualidade da educação para cada escola, equipe gestora e redes de ensino. Neste sentido, o IDEB

coloca um desafio as redes, que é a obrigação de se empenharem para que todos, indiscriminadamente, aprendam o que a prova mede. Ou seja, se o produto está dentro da linha qualitativa de produção proposta, em um discurso educacional ambíguo, mas que sinaliza a positivação de números estimados por critérios probabilísticos, em detrimento de pessoas em situações heterogêneas, e com a

redução do mundo da escola, da educação, a duas áreas de conteúdo - Língua Portuguesa e Matemática. (p. 59).

As críticas que desfavorecem o IDEB partem do pressuposto de que índices são reducionistas ao levarem em conta apenas duas variáveis, gerando competição e acabando por ter um fim em si mesmo, conforme Chirinéia (2016) afirma:

O Ideb é um indicador importante na medida em que demonstra fragilidades nas escolas brasileiras relacionadas a fluxo e desempenho escolar; no entanto, é insuficiente para medir a qualidade da educação por se restringir apenas a essas duas variáveis, desconsiderando outros aspectos igualmente importantes para a qualidade, como a cultura organizacional da escola, a prática docente, o nível socioeconômico e cultural das famílias e o estilo de gestão e liderança. (p.72).

A autora acredita que o resultado das avaliações externas e o IDEB são meios para subsidiar novas políticas, por vezes “meritocráticas e competitivas, próprias de um Estado neoliberal, cujo foco é sempre o resultado e nunca o processo” (CHIRINÉA, 2016, p.43).

No entanto, Saviani (2007) destaca que

[...] deve-se reconhecer que o Ideb representa um avanço importante, ao combinar os dados relativos ao rendimento dos alunos com os dados da evasão e repetência e ao possibilitar aferir, por um padrão comum em âmbito nacional, os resultados da aprendizagem de cada aluno, em cada escola. É acertada, também, a iniciativa de construir um processo sistemático e continuado de assistência técnica aos municípios como apoio e condição para incentivos financeiros adicionais. Saviani (2007, p. 1246).

Portanto, como o autor destaca, é importante considerar o Ideb como um passo importante da educação pública brasileira. Porém, é necessário que se torne um indicador que abranja as condições que influenciam o processo de ensino aprendizagem, em especial o nível socioeconômico dos alunos, as condições de infraestrutura das escolas e a formação/valorização dos profissionais da educação.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007), em seu artigo 3º, estabelece que

Art. 3.º 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). Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso.

No entanto, além de proponente de políticas, o Ideb passou a ser o indicador das ações das escolas e dos sistemas de ensino em busca da qualidade. Chiriné (2016) afirma que apesar de ser “um indicador de resultado, e não de qualidade, é a partir dele (e da divulgação dos

seus resultados) que se mobilizam ações e políticas para a melhoria da qualidade no sistema escolar” (p.37).

Neste sentido Nallo (2010) diz que

O IDEB pode servir como ferramenta de análise para que os gestores da educação reflitam sobre o seu resultado e pesquisem os índices de vizinhos bem colocados no ranking, identificando as ações que merecem ser seguidas. O IDEB, além de ser um instrumento de análise, também se apropria de sistema de metas, que são estipuladas para cada instituição de acordo com o seu patamar. As secretarias estaduais, municipais e os gestores podem observar o resultado e analisar a melhoria da educação, radiografando as escolas mais promissoras e as problemáticas de sua rede (p.76).

Assim, a partir de uma análise, os resultados do Ideb podem contribuir com o processo ensino aprendizagem quando é visto como o ponto de partida de ações em busca da qualidade do ensino ofertado. Pois o que tem constatado, segundo Viana (2005), é que estes índices tem sido veiculados nas mídias, atendendo a ideia de ranqueamento, gerando apenas competição.

No que tange ao objetivo do Ideb, Saviani (2007) destaca que “O que confere caráter diferenciado ao Ideb é a tentativa de agir sobre o problema da qualidade do ensino ministrado nas escolas de educação básica, buscando resolvê-lo”. (p. 1242). Para o autor, a sociedade já necessitava de iniciativas que buscassem resolver os problemas do ensino ofertado, pois indicadores nacionais e internacionais, já indicavam o baixo rendimento dos alunos.

Para tanto, Assis (2016) afirma que

ao vincular o acompanhamento e a promoção da qualidade da educação no Brasil aos indicadores de desempenho dos estudantes mensurados pelo Ideb, o PNE reforçou uma política de matriz neoliberal, que promove a classificação e o ranking das escolas, desresponsabiliza os governos quanto ao seu protagonismo no investimento de esforços para a solução dos problemas detectados e induz os profissionais da educação a uma atitude de permanente alerta quanto aos resultados do índice. (p.11).

A autora destaca que o fato de a qualidade da educação no Brasil ficar restrita aos resultados do Ideb, oportuniza as escolas a buscarem medidas que induzem à reorganização dos currículos, buscando adaptá-los aos conteúdos que serão avaliados na Prova Brasil. Neste sentido Gatti (2013) afirma que não

há como negar que a maioria dos gestores restringe a criar pressões que se dirigem mais para o alcance das metas numéricas a qualquer custo, em dois quesitos curriculares, do que a criar mobilizações em relação a aspectos ligados à gestão pedagógica, considerando cada escola no seu todo. (p. 63).

Assim, a autora acredita que o Ideb fomentou ações que buscam atender os resultados, deixando em segundo plano os processos pedagógicos da sala de aula.

Os índices são considerados importantes também no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014/2024), que dimensiona a qualidade da educação brasileira por meio dos resultados obtidos nos testes de avaliação em larga escala, política esta considerada por Assis (2016) com caráter regulador e meritocrático. O documento menciona a necessidade de universalizar a educação básica, para tanto apresenta metas e estratégias, porém enfatiza as avaliações externas como forma de medir a qualidade da educação, como o estabelecido no artigo 11 da Lei nº 13005/14 (PNE, 2014/2024)

Art.11.O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, coordenado pela União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, constituirá fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 1º O sistema de avaliação a que se refere o caput produzirá, no máximo a cada 2 (dois) anos:

I-indicadores de rendimento escolar, referentes ao desempenho dos (as) estudantes apurado em exames nacionais de avaliação, com participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos (as) alunos (as) de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada escola, e aos dados pertinentes apurados pelo censo escolar da educação básica;

II-indicadores de avaliação institucional, relativos a características como o perfil do alunado e do corpo dos (as) profissionais da educação, as relações entre dimensão do corpo docente, do corpo técnico e do corpo discente, a infraestrutura das escolas, os recursos pedagógicos disponíveis e os processos da gestão, entre outras relevantes.

§ 2º A elaboração e a divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, que agreguem os indicadores mencionados no inciso I do § 1º não elidem a obrigatoriedade de divulgação, em separado, de cada um deles.

§ 3º Os indicadores mencionados no § 1º serão estimados por etapa, estabelecimento de ensino, rede escolar, unidade da Federação e em nível agregado nacional, sendo amplamente divulgados, ressalvada a publicação de resultados individuais e indicadores por turma, que fica admitida exclusivamente para a comunidade do respectivo estabelecimento e para o órgão gestor da respectiva rede.

§ 4º Cabem ao Inep a elaboração e o cálculo do Ideb e dos indicadores referidos no § 1º.

§ 5º A avaliação de desempenho dos (as) estudantes em exames, referida no inciso I do § 1º, poderá ser diretamente realizada pela União ou, mediante acordo de cooperação, pelos Estados e pelo Distrito Federal, nos respectivos sistemas de ensino e de seus Municípios, caso mantenham sistemas próprios de avaliação do rendimento escolar, assegurada a compatibilidade metodológica entre esses sistemas e o nacional, especialmente no que se refere às escalas de proficiência e ao calendário de aplicação. (BRASIL, LEI nº13.005 de 25 de junho de 2014, art.11).

Nota-se que neste artigo, orienta-se que o Sistema Nacional deveria analisar diferentes aspectos da avaliação institucional, como gestão e infraestrutura das escolas. No entanto, contrariando a proposta, o que tem sido considerado é exclusivamente o resultado do IDEB.

O PNE 2014/2024 condiciona a qualidade da educação básica ao cumprimento das metas estabelecidas pelo MEC por meio do INEP, e isso fica claro quando o documento estabelece que “Fomentar a qualidade da educação básica em todas etapas e modalidades,

com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb.”. (Observatório do PNE).

Pelo exposto observa-se que, no que tange às concepções de avaliação e qualidade da educação, o texto do PNE 2014-2024, em especial em sua Meta 7, coaduna com os princípios neoliberais, que induzem a adoção de meios de controle e regulação por parte do governo, ao relacionar a qualidade da educação aos resultado de testes, induzindo a competição e ranqueamento das redes de ensino. Neste sentido, Pestana (2013) afirma que “hoje o sistema de avaliação SAEB/Prova Brasil pode ser definido como uma avaliação restrita ao rendimento dos alunos” (p.125), pois o sistema destaca apenas o rendimento dos alunos nos testes aplicados, e “investigar distintas dimensões da escola, da sala de aula, dos professores e gestores, dos alunos e das famílias, com rigor técnico e metodológico parece ser uma tarefa ainda não realizada pelo sistema de avaliação nacional.” (PESTANA, 2013, p.125).

Esta autora destaca que aspectos relacionados às condições da escola e dos sujeitos não são consideradas para divulgação dos dados das avaliações externas, enfatizando apenas os resultados obtidos nos testes. No entanto, considera que os dados coletados por meio dos questionários, se considerados, poderiam mostrar a realidade que o contexto educacional está inserido.

Desde 2011, o estado de Goiás adotou o Sistema próprio de Avaliação, ficando a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE) responsável pela realização dos testes padronizados, com periodicidade anual seguindo os mesmos objetivos dos exames nacionais, que é verificar a proficiência em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos do 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º série do Ensino Médio (Goiás, 2017).

Em 2011, o então Secretário da Educação Thiago Peixoto¹⁷, instituiu em Goiás o programa “Pacto pela Educação”, como ação para atingir as metas do IDEB estabelecidas pelo INEP. O programa estabelecia uma reforma educacional no estado, por meio de cinco pilares, com 25 propostas que objetivavam a melhoria do processo de ensino aprendizagem nas escolas estaduais. Os cinco pilares são

1-Valorizar e Fortalecer o profissional da Educação; 2-Adotar Práticas de Ensino de Alto Impacto no aprendizado do aluno; 3-Reduzir significativamente a desigualdade educacional; 4-Estruturar um sistema de Reconhecimento e remuneração por Mérito; 5-Realizar uma profunda reforma na gestão e na infraestrutura da rede estadual de ensino.

¹⁷ Thiago Mello Peixoto da Silveira, Secretário da Educação de Goiás 2011/2013.

É perceptível nestes pilares a intenção de gerar competição/comparação entre as escolas, e neste momento cria-se “Prêmio Escola” e o “Prêmio Aluno” para os que atingissem as melhores notas no Sistema de Avaliação do Estado de Goiás. Cria-se também, o “Programa Reconhecer” que bonifica os professores que atendem às demandas inerentes ao desenvolvimento da docência.

As ações instituídas em 2011, em Goiás, pelo então secretário Thiago Peixoto, ainda vigoram em busca de manter as primeiras colocações no IDEB nacional. Neste cenário encontra-se o município de Goiânia, capital do estado, objeto de análise do próximo capítulo.

CAPÍTULO III: O CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA

Este capítulo tem como objetivo apresentar e analisar como a Gerência de Formação dos Profissionais do Município de Goiânia (GERFOR) está constituída, tanto no que se refere às proposições políticas, funcionamento, gestão e organização pedagógica e didática, quanto dos cursos oferecidos aos professores. Busca também desvelar as relações entre a formação oferecida e as políticas públicas de avaliações externas, em especial do IDEB.

Os dados apresentados resultam de análise dos documentos e legislações que fundamentam o funcionamento da GERFOR, bem como da análise das respostas aos questionários aplicados a uma amostra de professores da SME de Goiânia, no momento em que participavam da formação continuada oferecida pela GERFOR. Foram ouvidos também membros da coordenação da Gerência, para melhor compreender como ocorre a formação continuada oferecida¹⁸.

Para compreensão da relação da formação continuada e as políticas públicas de avaliação em larga escala, foram analisados documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96), a legislação relativa à instituição e implementação do IDEB, as Diretrizes Curriculares da Formação Inicial e Continuada (2015) e a Política de Formação Continuada em Rede (2013) do município de Goiânia. Além da análise destes documentos, foram aplicados 38 questionários e 37 foram devolvidos respondidos. O principal critério para definição desta amostra é ser professor(a) da rede municipal e cursista da Gerência de Formação. A turma, o dia e o curso referente aos participantes da pesquisa foram selecionados de forma aleatória. Em um primeiro momento, o questionário foi aplicado a uma turma do curso “Inova Escola”, com a média de 30 cursistas frequentes. No entanto, no dia havia apenas 12 presentes. Segundo a coordenadora, isso ocorre devido à necessidade de flexibilizar o dia para o cursista, considerando as situações da escola. Neste caso, o curso estava ocorrendo todos os dias da semana para diferentes turmas, permitindo que o cursista pudesse escolher o dia que melhor atendesse às suas necessidades. Foi agendada uma nova data para aplicação dos questionários, de modo a aumentar a amostra. A turma deste grupo de professores tinha como tema de estudo “Documentação Pedagógica da Educação Infantil da Rede Municipal de Educação de Goiânia”. Em ambas as turmas aplicadas, o professor que ministrava o curso e os cursistas foram receptivos à pesquisa. A pesquisadora se apresentou,

¹⁸ Inicialmente seria gravada uma entrevista com a coordenadora da Gerência de Formação, mas ela solicitou o envio de um questionário, pois considerou a necessidade de consultar documentos e outras pessoas que a antecederam na coordenação para melhor contribuir com esta investigação.

apresentou o objeto de pesquisa e pediu a colaboração dos sujeitos para responderem o questionário. Todos os sujeitos presentes naquele dia responderam o questionário, bem como o termo de consentimento livre e esclarecido.

Para compreender o contexto que esses sujeitos cursistas estão inseridos, se faz necessário conhecer e compreender a Gerência de Formação dos Profissionais (GERFOR) da SME, bem como a formação continuada oferecida pela rede do município de Goiânia.

3.1 Gerência de formação dos Profissionais da SME

O Centro de Formação de Professores¹⁹, hoje nomeado Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR), foi criado em fevereiro de 1999, com o objetivo de proporcionar atividades para aperfeiçoar a prática dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. Atualmente esta gerência possui a sua sede no bairro Jardim América, localizado na região sudoeste de Goiânia, distante a 3,4 km da região Central, considerando a Praça Cívica como referência.

A coordenadora afirma que antes da criação do Centro de Formação dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a formação continuada se dava por meio de palestras, seminários, simpósios, congressos, encontros, cursos em parcerias com as IES, bem como pelo acompanhamento das equipes técnicas da SME(o que está coerente com as DCN (2015) que afirma no artigo 17, inciso primeiro, que a formação continuada envolve – citado na página 55).

Portanto, a formação continuada prevê cursos de curta ou longa duração *Stricto Sensu* ou *Lato Sensu*, que tenham por objetivo promover atualização, desenvolvimento e aprofundamento profissional constante dos profissionais docentes e devem atender as necessidades recorrentes da prática educacional, bem como acompanhar o desenvolvimento de leis e conhecimentos.

No município de Goiânia, a Gerência de Formação dos Profissionais da Educação, objeto de estudo desta pesquisa, é responsável pela formação continuada dos profissionais da rede. Segundo a coordenadora da GERFOR, são ofertados em média 50 cursos por ano, para cerca de 10.000 profissionais. A definição do público alvo para os cursos a serem oferecidos considera o perfil dos profissionais da RME (Rede Municipal de Educação) a qual se destina

¹⁹ A transição de Centro de Formação para Gerência de Formação, ocorre com Decreto Nº 1981, DE 08 de julho de 2016 que aprova o Regimento Interno da Secretaria Municipal de Educação e Esporte, no Capítulo III “Da organização estrutural”,. O Art. 6 estabelece que “Integram a estrutura organizacional e administrativa da SME, nos termos do item 13, do Anexo I, da Lei Complementar nº 276/2015, com alterações pela Lei Complementar nº 293, de 30 de junho de 2016” (p.05), nos itens 4. Superintendência Pedagógica e de Esportes, 4.1 Diretoria Pedagógica em que a Gerência de Formação de Profissionais da SME está inserida.

o tema, levando em conta a função exercida pelos profissionais: apoios técnicos-professores, diretores, coordenadores, professores regentes e administrativos.

No caso dos cursos opcionais, as inscrições são realizadas conforme quantitativo de vagas disponibilizadas. Para os cursos que requerem representantes das instituições, quando obrigatórios, são realizadas pelo coletivo das próprias escolas ou instituições. A GERFOR conta com um blog por meio do qual são realizadas as inscrições para as ações formativas (www.cefpe.blogspot.com.br).

A divulgação das ações formativas acontece via ofício às Instituições Educacionais, por meio das Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) e publicadas no blog da gerência. Cabe à direção e à coordenação pedagógica das Instituições Educacionais a responsabilidade pela socialização, junto ao coletivo de profissionais, do ofício que encaminha a divulgação de ação formativa oferecida pela GERFOR. Quanto à quantidade de vagas a serem disponibilizadas para cada ação formativa é definida pela própria Gerência, sempre de acordo com o tema proposto e as condições para efetivá-la.

Em 2018, ano em que se deu a coleta de dados para esta pesquisa, a Gerência contava com 28 profissionais efetivos na formação continuada com o seguinte perfil acadêmico-profissional:

ter domínio teórico e metodológico das Propostas Pedagógicas da RME; conhecer a dinâmica interna de trabalho da RME; conhecer e compreender a Política de Formação Continuada em Rede; ter domínio dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural; demonstrar uma postura investigativa e crítica; ter domínio do conhecimento científico, ético, estético e político concernente à área de trabalho em que atuará; ter capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar e coletiva (coordenação da GERFOR, 2019).

Neste sentido, Vaillant (2003) afirma que ao formador não basta saber os conteúdos a serem ministrados, é necessário que tenha conhecimento de metodologias, didáticas, entre outros fatores para que a formação se efetive. A autora destaca que

A formação pedagógica dos formadores de adultos inclui o conhecimento sobre técnicas didáticas, estrutura das classes, planificação do ensino, teorias do desenvolvimento humano, processos de planificação curricular, avaliação, cultura social e influências do contexto no ensino, história e filosofia da educação, aspectos legais da educação etc. (p.287).

Nesse sentido, de acordo com a coordenadora da gerência, para atuarem na formação continuada os profissionais da RME precisam ser indicados pelo Gabinete da SME e Superintendência Pedagógica e de Esportes, Diretoria Pedagógica. A seleção é feita por meio de entrevista com a equipe gestora da GERFOR. Quanto aos formadores que são convidados

externos, atuam mediante o estabelecimento de convênios e/ou parcerias com outras instituições. Neste caso, não há seleção, uma vez que trabalham nas instituições parceiras.

Com relação à formação dos formadores da Gerência de Formação, a coordenadora informou que eles se formam no exercício de suas funções com participações em cursos, palestras, fóruns, encontros, seminários, grupos de estudo, simpósios, debates internos, dentre outros. A equipe de formadores das ações propostas, juntamente com as coordenadoras e gerências, são os responsáveis por definir os planejamentos dos cursos a serem ofertados (conteúdos, objetivos, metodologia, materiais/recursos e avaliação).

Quanto ao Plano de Trabalho e os temas abordados pela GERFOR, são de responsabilidade da Superintendência Pedagógica e de Esportes, Gerências da Diretoria Pedagógica, Coordenadorias Regionais de Educação e também das instituições educacionais, definidos, em geral, após consulta aos responsáveis pelas instituições por meio do diálogo estabelecido com as diferentes instâncias da SME e com os profissionais da RME.

Sobre os temas a serem abordados na formação continuada de professores, Imbernón (2001) afirma que esta escolha deveria ser pautada na análise que cada um faz sobre sua própria prática docente, ou seja,

um processo constante de auto avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (p.48-49).

Quando questionada sobre a avaliação de desempenho dos cursista, a coordenadora disse que

se dá por meio da participação efetiva nos estudos, na realização das atividades propostas, na análise, síntese e apresentação de uma proposta de intervenção pedagógica a partir dos dados da avaliação. Para ter direito à certificação o cursista deve ter frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento) e nota igual ou superior a 70 (setenta), de acordo com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia - Lei nº 091, de 26 de junho de 2000. A ação formativa é avaliada pelos cursistas mediante instrumento elaborado pela GERFOR (coordenadora da GERFOR, 2019).

Ainda de acordo com a coordenadora, os cursos, quando obrigatórios, acontecem dentro do horário de trabalho e em turmas que atendam o quantitativo de profissionais convocados. Este procedimento está coerente com a ideia de Polimeno (2001), que enfatiza a importância de que o professor tenha disponibilidade para estar em contínua aprendizagem, pois assim a formação acontece como um processo contínuo e permanente, e ao professor deve ser oferecido formas de aprender e refletir sobre suas próprias ações, enfatizando que o êxito da formação continuada é um conjunto de ações com vistas à melhorias na educação.

Sobre a implantação e a história deste centro de capacitação continuada de professores da RME, é interessante acompanhar o relato da sua atual coordenadora:

Desde a sua criação em 1999 [então Centro de Formação] a Gerência de formação foi oficialmente constituída por meio do Decreto nº 360, de 26/02/1999 para propor, coordenar, acompanhar e avaliar as ações de formação continuada desenvolvidas no âmbito da SME. Conforme expresso do documento Proposta Político-pedagógica para a formação continuada dos profissionais da SME de Goiânia (2013), ao longo de sua trajetória histórica, a Secretaria Municipal de Educação procurou garantir processos formativos que possibilitassem problematizar a experiência docente imediata e mediá-la com os eixos epistemológicos das áreas do conhecimento que fundamentam a educação. Essa intencionalidade resultou no afastamento de fórmulas prescritivas, assumindo, como princípio e método, os fundamentos epistemológicos do conhecimento e suas possibilidades metodológicas. Essa perspectiva formativa não se limita ao “saber fazer” contingente e circunscrito às narrativas e relatos de experiência, mas antes, envolve a articulação entre pressupostos pedagógicos e a realidade das instituições educacionais. Contudo, embora fossem empenhados esforços, foi elaborada, em 2013, a Política de formação buscando explicitar os pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos que fundamentam as ações formativas empreendidas pela SME, bem como a apontar as competências das diferentes instâncias do Departamento Pedagógico no processo de construção, implementação, acompanhamento e avaliação dos projetos e ações formativas. Portanto, a SME, em 2012, avança política e qualitativamente ao sistematizar e tornar pública a Proposta Político-Pedagógica para Formação Continuada na Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, denominada Política de Formação Continuada em Rede, compreendendo 'rede' como a articulação entre as diferentes instâncias e sujeitos da SME (coordenação da GERFOR, 2019).

Atualmente, a formação continuada oferecida pelo município de Goiânia é regida pela Política de Formação Continuada em Rede (PFCR), a Proposta Político Pedagógica para a formação continuada dos profissionais da SME de Goiânia (2013), o até então Centro de Formação dos Profissionais da Educação (CFPE) – agora GERFOR, sendo uma instância do Departamento Pedagógico (DEPE), que tem como responsabilidade propor, articular e implementar a Política de Formação Continuada em Rede. A PFCR (2013) ressalta que a formação continuada oferecida não se restringe aos professores, mas abrange todos os profissionais envolvidos na educação.

Neste sentido, se faz necessário entender a concepção deste documento. Para tanto, a PFCR (2013) estabelece que

Por Política de Formação Continuada em Rede compreende-se o conjunto de pressupostos políticos, epistemológicos e pedagógicos que orientam os saberes e práticas, considerando a unidade de todas as ações formativas empreendidas pela SME. A Política anunciada dialoga em Rede externa (Conselho Municipal de Educação, Agências Formadoras, Secretarias Municipais, Movimentos Sociais, Políticas Públicas, dentre outros), interna (entre os Departamentos e instâncias da SME), bem com as instituições educacionais, a fim de qualificar e garantir a consecução das Propostas Político Pedagógicas da Educação Infantil, Ensino Fundamental, da Infância e da Adolescência e da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos. Essa Política materializa-se por meio de Projetos Formativos e Ações Formativas. Ressaltamos que uma vez aprovada a Política de

Formação Continuada em Rede pelo Conselho Municipal de Educação (CME), não haverá necessidade de elaborar e encaminhar projetos de cursos isolados para serem desenvolvidos, uma vez que todos eles deverão partir dos pressupostos aqui defendidos e dos projetos formativos deles apreendidos. (PFCR , 2013, p. 09 e 10).

Segundo este documento, em toda a trajetória de processos formativos se buscou possibilitar a problematização da experiência docente imediata, com o intuito de mediá-la com eixos epistemológicos das diversas áreas de conhecimento que são fundamentais na educação. Assim,

Essa intencionalidade resultou no afastamento de fórmulas prescritivas, assumindo, como princípio e método, os fundamentos epistemológicos do conhecimento e suas possibilidades metodológicas. Essa perspectiva formativa não se limita ao “saber fazer” contingente e circunscrito às narrativas e relatos de experiência, mas antes, envolve a articulação entre pressupostos pedagógicos e a realidade das instituições educacionais. (PFCR, 2013, p.06).

Neste sentido Nóvoa (1991) afirma que é necessário que a formação continuada seja crítico reflexiva, ou seja, que não fique no âmbito de aperfeiçoamento das práticas. Para tanto, é necessário

que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (p.25).

A PFCR (2013) expressa a compreensão da RME em considerar a formação continuada como um movimento contínuo e dialético que possibilita aos profissionais da educação, aspectos necessários para a reflexão da práxis pedagógica nos diferentes espaços educativos da rede escolar. Para tanto, busca um constante diálogo com as políticas públicas educacionais nacionais e locais, políticas estas que associam a formação continuada para os profissionais da educação com a qualidade da educação básica no Brasil.

Em consonância com a LDB, as ações formativas promovidas pela SME assumem a formação sólida do profissional da educação, a valorização e profissionalização como pontos primordiais, reafirmando a importância da formação para qualificação do trabalho nas instituições educacionais e para a progressão na carreira docente e na administrativa, em consonância, portanto, com o Estatuto dos Servidores do Magistério Público do Município de Goiânia (Lei Complementar nº 091, de 26 de junho de 2000) e Planos de Cargos, Carreiras e Vencimentos dos Trabalhadores Administrativos da Educação do Município de Goiânia (Lei nº 9128, de 29 de dezembro de 2011). (PFCR, 2013, p.08).

A PFCR considera a formação continuada como elemento que contribui para a consolidação da identidade profissional, e então “o foco das atenções desloca-se do quanto, do que e do como se acumula na formação para a problematização do sentido e do por quê se

produz um conhecimento histórico e socialmente determinado” (p. 08). Para tanto, para contribuir com a qualificação do saber-fazer dos profissionais da educação, busca privilegiar a prática investigativa e problematizadora da realidade “tendo em vista uma formação crítica e propositiva que interroga, questiona e que, coletivamente, promove mudanças qualitativas nas ações cotidianas” (p. 09).

Nesse sentido, a PFCR está em consonância com a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica²⁰ (BRASIL, 2005) quando estabelece que “a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual, [pois] a formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária para a reflexão permanente do professor” (p.05) (*acréscimos nossos*), buscando sempre a melhoria na qualidade do ensino ofertado pela educação.

A PFCR especifica que as ações formativas oferecidas pelo CEFPE (Centro de Formação de Profissionais da Educação) podem ser: a) cursos de curta, média e longa duração, sendo presenciais ou a distância, objetivando estudar e discutir temas que são importantes ao trabalho pedagógico e administrativo – a carga horária varia de curso para curso; b) eventos de grande porte, que são as ações direcionadas ao grande público, que discute temáticas voltadas às propostas político-pedagógicas da SME; c) grupos de trabalho e estudo enquanto espaços de formação, objetivando estudar temas específicos, bem como propor ações que contribuem com a prática pedagógica no espaço educacional; d) cursos em parceria com o MEC, que são formações financiadas pelo Governo Federal (MEC/FNDE) e promovidas e coordenadas pela SME; e) cursos, simpósios, seminários, congressos e conferências que são oferecidos em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES); f) palestras e encontros formativos. Nestes casos elabora-se um Projeto Formativo maior que deve conter a exposição dos pressupostos da Políticas de Formação e seu vínculo com as Propostas Pedagógicas da SME. São cursos promovidos pelo CEFPE, Unidade Regional de Educação (URE), Centro Municipal de Apoio à Inclusão e Divisões do DEPE; formação em contexto e outras instituições educacionais, com o amparo do CEFPE e divisões. No entanto,

Tanto os Projetos como as Ações Formativas devem partir de um Diálogo em Rede, o que pressupõe a articulação entre CEFPE, Divisões do DEPE [Departamento Pedagógico], CMAI [Centro Municipais de Apoio à Inclusão], NTE [Núcleo de Tecnologia Educacional], Unidade Regionais de Educação e demais Departamentos da SME. Diante desses pressupostos, as demandas formativas devem partir de diferentes referenciais:

²⁰ Criada em 2004, objetivando a contribuição para a melhoria da qualidade da formação dos professores e alunos. Esta rede tem como público alvo os professores de educação básica da rede pública de ensino.

- daquelas demandas suscitadas pelas Divisões de Educação (Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e Adolescência e Educação Fundamental de Jovens e Adultos) com base na implementação das Propostas Político- Pedagógicas destas Divisões;
- da escuta e da avaliação dos Acompanhamentos Pedagógicos das UREs nas instituições educacionais;
- das avaliações e das ações articuladas do CEFPE, em âmbito nacional, regional e local que demandam atualização do conhecimento teórico e pedagógico concernente às etapas e modalidades de ensino;
- das instituições educacionais, a partir de uma escuta sensível às demandas dos profissionais da RME que expressam suas necessidades e interesses pela formação continuada (p.12).

A PFCR atende o que estabelece o Conselho Nacional de Educação (CNE) em sua resolução de N° 2, de 1º de julho de 2015, que formaliza as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, bem como a formação continuada. No artigo 16 do capítulo VI intitulado “Da formação continuada dos profissionais do magistério” descreve que

a formação continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente (PFCR, p.13).

A PFCR estabelece que os Projetos de Ações Formativas, obrigatoriamente, devem estar sintonizados com a legislação educacional – Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, O Plano Nacional Educacional (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) e os Regulamentos e Portaria em âmbito nacional e local. Para tanto, os profissionais formadores precisam conhecer os documentos que pautam cada nível e modalidade, para que seja possível construir ações interdisciplinares em Rede. Nesse sentido.

o objetivo de se consolidar uma Política de Formação Continuada em Rede é, acima de tudo, qualificar os processos de ensino e aprendizagem em todas as etapas e modalidades que implicam ações, opções e políticas estratégicas na RME, tendo em vista a garantia do direito à aprendizagem e à formação humana de todos os sujeitos que participam do processo educativo. O que se espera é que essa Política oportunize aos sujeitos que dela usufruírem, os diferentes bens (materiais e simbólicos) produzidos pela humanidade e, assim, fortaleça o sentido de uma formação continuada comprometida com uma educação pública de qualidade social. A qualidade social aqui defendida nos remete ao sentido político, como ato intencionado, objetivado - constitui-se na sua expressão pública, ou seja, bem comum, portanto, para todos. Em consonância com esse propósito, a Política de Formação Continuada da SME deve se orientar por meio de pressupostos epistemológicos, políticos e pedagógicos com foco na unidade das ações. (PFCR, 2013, p.12 e 13).

Segundo o documento PFCR (2013),

Do ponto de vista epistemológico, a Política de Formação Continuada da SME reafirma os pressupostos que norteiam a aprendizagem e o desenvolvimento humano em uma Perspectiva Histórico-cultural e os Fundamentos do Materialismo Histórico Dialético, como método de estudo e compreensão da realidade. É deste referencial

epistêmico que se parte para a compreensão do sentido político e pedagógico que articula as ações formativas em Rede (p.14).

O documento destaca a importância da estreita relação que deve existir entre a Política de Formação e as políticas públicas educacionais, para que possa garantir os direitos sociais, humanos e civis.

A PFCR que tem sua materialização pautada em projetos e ações formativas, deve partir da dialeticidade, a historicidade e a identidade profissional. E para efetivação da PFCR é necessário considerar os pressupostos pedagógicos que devem conduzir esta política, tais como considerar a formação como um processo contínuo – agregar os saberes advindos da formação inicial com aqueles adquiridos no exercício da profissão.

Segundo estabelece a PFCR, para que se efetive a Política de Formação Continuada em Rede é necessário considerar os pressupostos pedagógicos que irão subsidiar a forma que esta Política será conduzida, tais como: a formação como processo contínuo, que articule saberes da formação inicial, com os obtidos no exercício da profissão; os saberes da formação – articular o conhecimento científico, o conhecimento pedagógico e o conhecimento sobre a Rede, ou seja, aqueles que corroboram com o fortalecimento da identidade profissional, bem como os que perpetuam as práticas consagradas culturalmente por serem significativas; a interdisciplinaridade, considerada como processo e resultado de estudo e produção de conhecimento sistematizado, pois trata, questiona, interroga, estranha e valida o conhecimento.

No documento da PFCR (2013) se afirma que, ao considerar que o eixo é a base, aquilo que sustenta, a articulação de Projetos e das Ações Formativas em Rede, prioriza-se os que interdisciplinarmente necessitam perpassar a formação profissional:

- Base epistemológica que orienta as Propostas Político-Pedagógicas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
- Tempos da vida (infância, adolescência, juventude, adultícia e terceira idade)
- Inclusão social, diversidade humana e cultural, diferenças individuais, Direitos Humanos, processos de participação e cidadania
- Gestão democrática
- Currículo, Conhecimento e Práticas Pedagógicas
- A instituição educacional como lócus de formação em contexto. A garantia desses eixos nas propostas formativas deve considerar que as temáticas propostas para a formação sejam situadas no campo das políticas públicas; o desenvolvimento da postura investigativa; o domínio da linguagem oral e escrita, particularmente no que se refere aos registros reflexivos diários sobre o processo de formação; a interface interdisciplinar do objeto de estudo nas diferentes áreas do conhecimento; a vivência e a expressão de diferentes linguagens artísticas nos Projetos e Ações formativas (p.23).

Na PFCR se expõe quais os princípios que a norteiam, objetivando fortalecer a identidade e a valorização da profissionalização dos trabalhadores da educação. Para tanto, os Projetos e Ações formativas devem oferecer as condições para que o sujeito possa

- ter ciência e clareza de sua responsabilidade política e da sua competência técnica naquilo que compreende o saber-fazer da sua profissão e a qualidade da educação pública;
- constituir-se como pesquisadores/investigadores da própria prática profissional quando a interrogam, questionam e alteram posturas e práticas;
- compreender o fundamento do seu trabalho no contexto das ações educativas, compreendendo o fenômeno educativo e as relações sociais que dele decorrem;
- reconhecer-se como integrante de um coletivo de profissionais que deve primar pela garantia dos direitos dos sujeitos que frequentam as instituições educativas;
- desenvolver cotidianamente a cultura do registro e da reflexão crítica do seu trabalho, a fim de compartilhar seus saberes e suas práticas em contextos de trabalho coletivos;
- constituir-se como profissionais éticos, críticos e com sensibilidade estética.
- ser capaz de reafirmar o compromisso político e ético da profissão no espaço público de educação (p.24-25).

Para tanto, cabe ao GERFOR:

- zelar pelo cumprimento dos princípios, pressupostos e práticas da Política de Formação em Rede;
- planejar e propor, anualmente, os Projetos Formativos a partir do diálogo com as Instituições Educacionais e todas as instâncias do DEPE;
- articular todas as ações formativas em consonância com as Propostas Pedagógicas;
- realizar as ações formativas que compete ao CEFPE, decorrentes dos Projetos Formativos elaborados;
- mediar e coordenar ações integradas entre diferentes Projetos Formativos;
- implementar práticas inovadoras no campo da formação continuada;
- sistematizar, documentar e avaliar o percurso em cada Projeto Formativo;
- indicar e incentivar, em parceria com demais instâncias do DEPE, a publicação das experiências no campo da formação;
- possibilitar a criação de espaços de formação que tenham como base o desenvolvimento de estudos, pesquisa e sistematização acerca do trabalho pedagógico;
- estabelecer parcerias com Instituições de Ensino Superior (IES) credenciadas para a realização de cursos de extensão, especialização, grupos de estudos e assessorias e, ainda, possibilitar a aproximação entre formação inicial e continuada;
- garantir espaço para produção de pesquisas, propostas e coordenadas pelo CEFPE/NAP, que envolvam os Projetos Formativos e os Indicadores de Qualidade do Ensino, nas diferentes etapas e modalidades (p.28).

Segundo a PFCR, a SME vem aumentando a parceria com as IES, buscando estabelecer diálogos sobre as possibilidades e necessidades da formação de professores – considerando que a maior parte dos servidores da secretaria são egressos dessas instituições. Assim,

Para articulação, implementação e avaliação da Política de Formação Continuada em Rede, a equipe do CEFPE, composta por profissionais efetivos da Rede, deverá ser composta por profissionais que tenham o seguinte perfil acadêmico-profissional:

- ter domínio teórico e metodológico das Propostas Pedagógicas da RME;
- conhecer a dinâmica interna de trabalho da RME;
- conhecer e compreender a Política de Formação Continuada em Rede;
- ter domínio dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural;
- demonstrar uma postura investigativa e crítica;
- ter domínio do conhecimento científico, ético, estético e político concernente à área de trabalho em que atuará;
- ter capacidade de trabalhar de forma interdisciplinar e coletiva (p.31).

A PFCR explicita preocupação com a formação dos formadores da GERFOR, sendo estes considerados “importantes sujeitos na consolidação desta Política” (p.32). Assim, estabelece que cabe à DEPE e à Gerência de Formação a priorização de temas como “a educação como política pública, a Teoria Histórico Cultural e o Materialismo Histórico-

dialético, como fundamentos epistemológicos, a interdisciplinaridade, dentre outros” (p.31-32).

Destaca a importância da articulação e parceria com as universidades locais para “oferta de grupos de estudos para os professores/formadores do CEFPE, como forma de ampliar e fortalecer o debate acadêmico, bem como assessorar o CEFPE na condução dos estudos da Política de Formação” (p.32). Enfatiza também a importância dos formadores participarem de momento externos, como apresentações, representação e eventos externos à SME.

3.2 A visão dos professores em formação na GERFOR

Foi aplicado um questionário²¹ que buscou compreender o que os sujeitos cursistas pensam sobre a formação continuada, bem como sobre a formação continuada oferecida pela Gerência de Formação dos Profissionais da SME (GERFOR). A questão número um do questionário busca conhecer o que os professores participantes dos cursos da Gerência de Formação dos Profissionais da SME entendem por formação continuada. Trinta e cinco professores, o equivalente a 92%, assinalaram a questão “c”: “Visa a formação permanente do educador, a atualização e o aprofundamento de conhecimentos novos, o aprimoramento e as inovações na sua área de atuação”; e dois dos professores assinalaram a questão “a” afirmando que: “visa a formação dos educadores já no exercício da profissão, imersos num determinado contexto e visa transmitir os conhecimentos socialmente acumulados da área”.

Assim percebemos que a maioria dos professores cursistas concorda com a concepção de formação continuada adotada neste estudo, que a vê como um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já no exercício da profissão, imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados, o que converge com os estudos de Gatti (2003); Pimenta (2002); Mazzeu (1998); Prada (1997).

Em seguida, os professores foram questionados sobre a formação continuada oferecida pela GERFOR e as suas relações com as políticas públicas educacionais do município de Goiânia, do estado de Goiás e do governo federal. Para isso, a questão 2 propõe alternativas contendo várias possibilidades de respostas a serem assinaladas. Dos 37 sujeitos, 29 assinalaram que “Os cursos oferecidos pela GERFOR são organizados de forma a atender às exigências e demandas da educação no município de Goiânia, em sintonia com o contexto social”; e nove participantes deste estudo assinalaram a opção “c”: “Os cursos oferecidos pela

²¹ O questionário aplicado aos professores continha seis questões com quatro alternativas cada uma delas (questionário completo em anexo).

GERFOR estão relacionados com as políticas públicas educacionais do estado de Goiás e do governo federal”.

Assim, baseado nas respostas dos professores cursistas, acredita-se que a formação continuada do município de Goiânia, tem atendido o que estabelece as DCN (2015), no artigo 17, inciso segundo, que a instituição formadora deve estar em

articulação com o planejamento estratégico do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente e com os sistemas e redes de ensino e com as instituições de educação básica, definirá no seu projeto institucional as formas de desenvolvimento da formação continuada dos profissionais do magistério da educação básica, articulando-as às políticas de valorização a serem efetivadas pelos sistemas de ensino (p.14).

Associando também a Tardif (2000), que acredita que a formação de professores – desde a inicial – deve possibilitar ao profissional docente ao chegar a sala de aula, além de ter um enfoque reflexivo, é necessário que se tenha um comprometimento social em relação à formação de seus alunos, ou seja, os professores devem ser preparados para que em suas aulas consigam relacionar o contexto social dos educandos, com os conteúdos a serem ministrados.

No questionário foi traçado indagações para conhecer o perfil dos sujeitos que compõem a amostra deste estudo. Destes, 24 atuam em escolas, nove em CMEI/CEI e quatro não responderam. Apenas um é do sexo masculino. Em relação à idade, apenas um possui menos de trinta anos, 14 professores estão na faixa de 31 a 40 anos, 14 estão na faixa de 41 a 50 anos e 10 afirmaram ter mais de 50 anos. Quanto à formação, sete afirmaram ser graduados, trinta são especialistas e nenhum dos sujeitos possui cursos de mestrado ou doutorado. A maioria possui graduação em Pedagogia (24), quatro em Letras, um em música, dois em Matemática, um em Inclusão em Libras, um em Ciências Sociais, dois em História e três não responderam. Quanto ao tempo de atuação como professor da Rede Municipal de Educação, dois afirmaram ter até três anos, seis de quatro a cinco anos, 15 de seis a dez anos, um de 11 a 15 anos, cinco de 16 a 20 anos, sete de 21 a 25 anos e um mais de 25 anos.

QUADRO 03: PERFIL DOS CURSISTAS

Caracterização		Quantidade	%
Instituição	Escola	24	64,9
	CMEI/CEI	9	24,3
	Não responderam	4	10,8
Sexo	Masculino	1	2,7
	Feminino	36	97,2
	Não responderam	0	0
Idade	Até 30 anos	1	2,7
	31 a 40 anos	13	35,1
	41 a 50 anos	13	35,1
	Acima de 50 anos	10	27
Formação	Graduação	7	18,9
	Especialista	30	81
	Mestre/Doutor	0	0
Graduação	Pedagogia	24	64,8
	Letras	4	10,8
	Música	1	2,7
	Matemática	2	5,4
	Inclusão e Libras	1	2,7
	Ciências Sociais	1	2,7
	História	2	5,4
	Não responderam	3	8,1
Tempo de atuação	Até 3 anos	2	5,4
	4 a 5 anos	6	16,2
	6 a 10 anos	15	40,5
	11 a 15 anos	1	2,7
	16 a 20 anos	5	13,5
	21 a 25 anos	7	18,9
	Mais de 25 anos	1	2,7
Vínculo profissional	Concurso	36	97,2
	Contrato	0	0
	Não respondeu	1	2,7
Já participou de alguma outra formação na GERFOR	Sim	31	83,7
	Não	4	10,8
	Não responderam	2	5,4

Fonte: Elaborado pela autora

Em seguida, foi questionado aos cursistas quais os cursos que eles fizeram na GERFOR, e quais eles foram convocados e quais foram convidados. O curso de “Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” foi realizado por meio de convocação, que teve 16 participantes da amostra deste estudo, equivalendo a 43,2% do total dos pesquisados. O curso específico para coordenadores, nomeado “Avaliação e Processos de Intervenção Pedagógica: o papel do professor coordenador”, foi realizado por nove dos cursistas questionados. Dois dos cursistas afirmaram ter participado do curso “Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a rede municipal de educação de Goiânia”, como convidados. Oito dos cursistas participaram por meio de convocação do curso “Inova Escola”. Já os cursos: “Princípios políticos e pedagógicos da ação educativa e pedagógica na Rede Municipal de Educação”, “Princípios políticos e pedagógicos da ação educativa e pedagógica na Rede Municipal de Educação”, “Pró-letramento” e “Tim faz ciência”, tiveram três cursistas que afirmaram ter participado, sendo que apenas o primeiro foi realizado via convocação. Ambos os cursos a seguir tiveram dois cursistas que afirmaram ter participado: “Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a rede municipal de educação de Goiânia”, “Ser professor de bebês: saberes e fazeres”, “Mediação de conflitos, Diálogos em rede: a Bncc e currículo em questão”, “Práxis e Avaliação: participação e mediação no processo ensino/aprendizagem” – apenas nos dois últimos os cursistas foram convocados. Os cursos “Projetos de trabalho”, “Projeto paz e africano”, “Letramento em matemática”, “Letramento em português”, “Nau dos mestres”, “Infâncias e Crianças em cena: por uma política de educação infantil para a rede municipal de educação de Goiânia”, “O ensino de arte e conceitos de arte-educação”, “Palavra cantada: uma abordagem musical na educação infantil” foram realizados via convite e foram citados como participação de um cursista. Por meio de convocação, cada um dos cursos a seguir foram respondidos por um cursista respectivamente: “Procedimentos administrativos e pedagógicos”, “Para o funcionamento das salas de leitura na Rede municipal de educação de Goiânia”, “Olimpiadas de matemática”, “Diálogos matemáticos: da formação de professores à ação pedagógica”, “Organização e coordenação do trabalho pedagógico nas escolas organizadas em ciclo de formação de desenvolvimento humano” e “O papel do professor coordenador nas escolas com turmas de educação infantil”.

QUADRO 04: CURSOS QUE FIZERAM NA GERFOR

Curso	Coordenação	Convocação	Quantidade	%
PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa)	MEC/FNDE comitê estadual: Undime/Seduc/UEG Coordenação local: Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	16	43,2
GT para coordenadoras (Avaliação e processos de intervenção pedagógica: o papel do professor coordenador)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	9	24,3
Inova escola	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor) em parceria com centro integrado de estudos e programas de desenvolvimento sustentável(cieds)/telefônica vivo	X	8	21,6
Novos concursados (Princípios políticos e pedagógicos da ação educativa e pedagógica na Rede Municipal de Educação)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	3	2,7
Pró-letramento	Mec/Fnde Coordenação local: Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		3	8,1
Programa de iniciação científica (Tim faz ciência) ²²	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor) em parceria com o instituto tim faz ciência		3	8,1
Infâncias e crianças (Infâncias e crianças em cena: por uma política de educação infantil para a rede municipal de educação de Goiânia)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		2	5,4
Ser professor de bebês: saberes e fazeres	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		2	5,4
Praler	Mec/FNDE Coordenação local: Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	2	5,4
Mediação de conflitos	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		2	5,4
Base nacional comum curricular (Diálogos em rede: a Bncc e currículo em questão)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		2	5,4
Avaliação (Avaliação: participação e mediação no processo ensino/aprendizagem)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	2	5,4
Projetos de trabalho	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		1	2,7

²² O programa TIM Faz Ciência é uma iniciativa do Instituto TIM dirigida a professores e estudantes de 4º e 5º anos de ensino fundamental.

Projeto paz e africano	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		1	2,7
Biblioteca (Procedimentos administrativos e pedagógicos Para o funcionamento das salas de leitura na Rede municipal de educação de Goiânia)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	1	2,7
Olímpiadas de matemática	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	1	2,7
Diálogos em matemática (Diálogos matemáticos: da formação de professores à ação pedagógica)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	1	2,7
Letramento em matemática	Mec/fnde Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		1	2,7
Letramento em português	Mec/fnde Coordenação local: gerência de formação dos profissionais da sme (gerfor)		1	2,7
Gestar	Mec/fnde Coordenação local: Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	1	2,7
Nau dos mestres ²³	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		1	2,7
Proposta para criança em cena (Infâncias e crianças Em cena: por uma política de educação infantil para a rede municipal de educação de Goiânia)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		1	2,7
Arte na educação infantil	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		1	2,7
Arte e educação (O ensino de arte e conceitos de arte-educação)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)		1	2,7
Palavra cantada (Palavra cantada: uma abordagem musical na educação infantil)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor) em parceria com a Unicamp		1	2,7
Ciclo de formação humana (Organização e coordenação do trabalho pedagógico nas escolas organizadas em ciclo de formação de desenvolvimento humano)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	1	2,7
Papel do professor (O papel do professor coordenador nas escolas com turmas de educação infantil)	Gerência de Formação dos Profissionais da SME (Gerfor)	X	1	2,7

Fonte: Elaborado pela coordenadora da GERFOR

²³ É um programa de ensino de ciências baseado em experimentos sobre química, física e biologia, que desperta a curiosidade, o instinto investigativo e estimula a criança a aprender de forma lúdica e ativa.

Segundo o quadro exposto, em um total de 25 cursos que os sujeitos apresentaram que já realizaram na GERFOR, em 12 deles os professores foram convocados e 13 participaram pelo próprio interesse. Os cursos com maior incidência de respostas foram o “Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa” e “Avaliação e processos de intervenção pedagógica: o papel do professor coordenador”, com a participação de 16 e 9 sujeitos, respectivamente, que tem maior recorrência de participação por serem cursos obrigatórios, ou seja, realizados por meio de convocação.

Por meio das respostas dos 37 sujeitos desta pesquisa, é possível perceber a diversidade de cursos oferecidos pela GERFOR. No entanto, percebe-se uma lacuna da formação desses sujeitos em cursos relacionados à Inclusão de alunos com necessidade educacionais especializadas, bem como sobre questões étnico raciais, ou seja, as diversidades que podem ser aspectos encontradas no trabalho docente em sala de aula.

Neste sentido, Candau e Russo (2010) afirmam que

a perspectiva crítica, em suas diferentes configurações, tem assumido a educação intercultural como um componente importante dos processos de transformação social e construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem. [...] A perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida a uma mera incorporação de alguns temas no currículo e no calendário escolar. Trata-se, de modo especial, da perspectiva crítica, que consideramos ser a que melhor responde à problemática atual do continente latino-americano, de uma abordagem que abarca diferentes âmbitos - ético, epistemológico e político - orientada à construção de democracias em que justiça social e cultural sejam trabalhadas de modo articulado (p. 167).

Assim, quando a educação não aborda questões de diversidade, reforça a ideia da dificuldade de lidar com as diferenças, devendo estar atenta para não agir por meio da homogeneização e padronização no espaço escolar.

A questão número quatro busca identificar quais cursos realizados na GERFOR os professores consideram importantes e, dentre as respostas, destacam-se os cursos sobre Avaliação, o Inova Escola, o PNAIC e a Formação para coordenadores. Levanta-se por hipótese que estes cursos tenham apresentado maior número de participantes, devido ao fato de tratar-se de uma formação via convocação, o que caracteriza uma situação de obrigatoriedade. Já a Formação para coordenadores foi uma iniciativa da GERFOR. O curso “O PNAIC” é um projeto do MEC/FNDE e da Coordenação local: Gerência de Formação dos Profissionais da SME, e o “Inova Escola” foi uma parceria da GERFOR com o Centro Integrado de Estudos e Programas de Desenvolvimento Sustentável (CIEDS)/telefônica vivo.

A questão número cinco é aberta e solicita que os cursistas sugiram temas para propostas de curso pela GERFOR, os quais seguem, agrupados por aproximações dos temas:

QUADRO 05: PROPOSTA DE CURSOS

CURSO	QUANTIDADE	%
Gestão e organização do trabalho na escola	20	54
Metodologias e concepções de formação da Educação Infantil	18	48,6
Estudos e Experiências com as metodologias com projetos	13	35,1
Inclusão Escolar, Educação Especial e Atendimento Especializado	12	32,4
Estudos sobre as tecnologias	11	29,7
Avaliação	5	13,5
Abordagens sobre letramento, alfabetização e linguagens	4	10,8
Disciplina/Indisciplina	3	8,1

Fonte: Questionários de pesquisa

Os cursistas tiveram espaço para justificar suas escolhas e, dos que responderam, destacam-se:

“Devido à política de inclusão é necessário maior conhecimento para trabalhar com alunos inclusos e o uso do celular na sala como aliado”(P4).

“Em tempos de constantes estudos e buscas por conhecimentos, as inovações relacionadas aos campos das mídias e das tecnologias acabam por trazer novos saberes. Isso é algo que se deve estar atento e na pauta das formações continuada” (P3).

“Elenquei estes temas, pois são atuais e ocorrem muito nas escolas. Espero ter mais conhecimento para lidar com situações de indisciplina e bullying escolar. E estudar mais sobre a inclusão e como lidar com tanta diversidade” (P19).

“Este tema [Inclusão] é muito abrangente e precisa de uma atenção especial para inclusão” (P8).

“São assuntos fundamentais para atuação do profissional de Educação Infantil [Currículo na Educação Infantil, Projeto de Trabalho na Educação Infantil e Avaliação: Registros]” (P20).

“Atualmente presencio algumas dificuldades e impasses relacionados aos temas sugeridos [Relações pessoais e coletividade, Teorias aplicadas às práticas e Co-responsabilidade], por isso acredito que são temas importantes para serem abordados” (P24).

“Pois precisamos aprender a “lidar” com a inclusão de alunos NEE’s em sala de aula, como: atividades, comportamentos, etc.” (P28).

“Atualmente o desafio do professor é chamar a atenção do aluno e a tecnologia é uma excelente ferramenta para isto” (P10).

“O curso o professor e as novas tecnologias em sala é de extrema importância para o acompanhamento das demandas do ensinar do século XXI” (P11).

“São cursos [Novas metodologias de ensino, Letramento e O papel do professor] que devem atender a prática do professor em sala de aula e na escola” (P30).

Em geral, os professores propõem e justificam suas sugestões pela necessidade de compreenderem os assuntos e temas que vão emergindo no decorrer do exercício da profissão. Para isso, percebemos a necessidade de teorias que possam subsidiar a prática em sala de aula. Assim, convergem para o que é estabelecido nas DCN, no Artigo 3º, § 5º, inciso V, que estabelece “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (p.4).

Neste sentido, Ferreira (2008) afirma que uma perspectiva crítica da formação continuada deve acontecer em um ambiente que tenha comprometimento com o desenvolvimento da atuação docente, e precisa articular as políticas sociais à prática pedagógica e à atuação junto com os alunos, de modo a superar uma visão meramente mercadológica.

Quando questionamos a coordenação da GERFOR sobre quais seriam os critérios que orientam a escolha dos temas/cursos que são oferecidos pela GERFOR, a resposta é “que as ações formativas devem partir de um diálogo em Rede, articulado entre GERFOR e as Gerências da DIRPED, CMAI, NTE, bem como com as Coordenadorias Regionais de Educação e demais Departamentos da SME” (coordenadora). Assim, as demandas formativas devem partir de diferentes referenciais, tais como

- demandas suscitadas pelas Gerências de Educação (Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e Adolescência e Educação Fundamental de Jovens e Adultos) com base na implementação das Propostas Político- Pedagógicas destas Gerências;
- escuta e avaliação dos Acompanhamentos Pedagógicos das CRE nas instituições educacionais;
- demandas dos profissionais da RME que expressam suas necessidades e interesses pela formação continuada.

Destaca-se que todos os Projetos e Ações formativas devem estar em sintonia com aquilo que apregoa a legislação educacional vigente, particularmente no que determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, O Plano Nacional de Educacional (PNE), Plano Municipal de Educação (PME) e os Regulamentos e Portarias em âmbito nacional e local (coordenação GERFOR, 2019).

Neste sentido, Freitas (2012) expõe sua preocupação com as políticas públicas atuais, que têm visado a formação de professores – inicial e continuada – que reforça

a concepção pragmatista e conteudista da formação de professores. Neste particular, cabe destacar a redução da concepção de formação contínua a Programas como os Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores, sob o patrocínio do MEC em articulação com municípios e algumas instituições formadoras e os Programas de Formação Inicial à Distância, utilizando-se de mídias interativas e novas tecnologias (p.148-149).

Para o autor, essa concepção pragmatista e conteudista da formação continuada se torna uma forma de atender à ideia adotada por algumas redes de ensino, que, ao adotarem materiais didáticos que focam nos resultados de melhoria da qualidade de ensino, mensurado por meio de avaliações, necessitam que os profissionais docentes participem de formações de orientações para o trabalho com o material, distanciando assim do real objetivo da formação continuada, que é de atualização e aprofundamento e não um mero treinamento.

3.3 A relação das políticas de avaliações externas (Saeb/Ideb) e a formação continuada no município de Goiânia

A questão número três do questionário busca compreender a relação entre os cursos oferecidos pela GERFOR e os conteúdos dos exames em larga escala (Prova Brasil). Esta questão é importante por trazer um aspecto fundamental neste estudo, que é identificar se existe uma correlação positiva entre os temas trabalhados na gerência e as políticas de avaliação em larga escala no âmbito da rede municipal de Goiânia. Observou-se que doze marcaram a opção “b”, que afirma: “são parcialmente relacionados aos conteúdos e metodologia dos exames em larga escala”; onze marcaram a opção “a”: “são diretamente relacionados aos conteúdos e metodologia dos exames nacionais em larga escala”; sete assinalaram a opção “c” afirmando que: “não são influenciados pelos conteúdos e metodologia dos exames nacionais em larga escala”; e três marcaram a opção “d”: “Não conheço os cursos oferecidos pela GERFOR e por isso não posso opinar”.

Neste sentido, Belloni (2007), apresenta:

[...] a avaliação tem o duplo objetivo de autoconhecimento e de formulação de subsídios para a tomada de decisão institucional, com a finalidade de promover o aprimoramento da política implementada e a concretização dos objetivos da sociedade ou do grupo social a que se destina (p.15).

Portanto, considerando a incidência de respostas nas letras “a” e “b”, os professores afirmam que a formação continuada oferecida pela GERFOR busca atender os aspectos relacionados às avaliações externas e em larga escala.

Para tanto constatou-se a oferta e a adesão em cursos que abordam conteúdos dos exames em larga escala para a educação básica, como a formação do PNAIC, Olimpíadas de

Matemática, Letramento em Português, Letramento em Matemática e Diálogos em Matemática. Dentre os cursos, o PNAIC é realizado via convocação, coordenado pelo MEC/FNDE, pelo Comitê estadual: Undime/Seduc/UEG e pela Coordenação local (Gerfor); Olimpíadas de Matemática e Diálogos em Matemática são cursos realizados via convocação e coordenado pela GERFOR. Já os cursos Letramento em Português e Letramento em Matemática são realizados via convite e coordenados pela GERFOR.

Neste sentido é perceptível aproximações entre os cursos oferecidos e os principais conteúdos exigidos no exame da Prova Brasil (Português e Matemática).

Como afirma Nallo (2010),

Outro objetivo das políticas de avaliação é fornecer subsídios para a tomada de decisão, tendo como pressuposto a reformulação, ajustes das ações ou a continuidade das políticas, de acordo com os objetivos já alcançados (p.42).

A questão número seis do questionário conta com um espaço aberto para expor dúvidas, críticas e/ou sugestões sobre sua visão referente às avaliações externas (Prova Brasil) e IDEB, bem como as suas possíveis relações com a formação continuada: trinta dos cursistas optaram por não responder essa questão. Dentre os que responderam, destacam-se as seguintes afirmações:

“Importante!” (P35).

“As avaliações externas demonstram a necessidade de proporcionar aos educandos ações que possam contextualizar o que foi ensinado nas instituições. Vejo dificuldades uma vez que os nossos educandos apresentam muitas dificuldades, resultado de sua trajetória escolar. O que se mede nas avaliações externas, aqui no caso da Prova Brasil, e seu desempenho cognitivo e o fluxo escolar. Cabe portanto a escola gerir essas desigualdades a fim de promover o crescimento no conhecimento dos educandos, o que irá se refletir nos resultados do IDEB. Eles são referenciais importantes para investimento em políticas públicas e também para focar as ações da própria instituição” (P2).

“A Rede de Ensino de Goiânia precisa se organizar um currículo básico para todas as instituições/agrupamentos, que esteja em consonância com tais avaliações. Atualmente deixa a desejar cabendo ao professor essa organização curricular em cada escola” (P25).

É notório que o sujeito P2 da pesquisa conhece, mesmo que superficialmente, a política de avaliação do SAEB, bem como os dados que geram o IDEB. No entanto, reforça a importância do índice quanto à ideia da necessidade em alcançar um bom resultado para ser contemplado com os recursos públicos relacionados a esta política. Neste, sentido Nallo (2010) diz que

Apesar dos Sistemas de Avaliação evidenciarem que suas intencionalidades são de viés produtivista e neoliberal, acredita-se que os alunos têm o direito de uma escola inclusiva e democrática. Os alunos não podem ficar condenados ao fracasso. Os

educadores, por sua vez, podem apropriar-se da avaliação como um instrumento de inclusão e equidade de ensino dentro de uma perspectiva civil democrática (NALLO, 2010).

Portanto, acredita-se na necessidade das avaliações não terem um fim em si mesmas, mas que sirvam para direcionar ações que possam buscar a melhoria da qualidade do ensino que vem sendo ofertado na educação. Assis e Amaral (2013) afirmam que nesta perspectiva, a

avaliação deixa de ser um processo construído coletivamente para se tornar um instrumento de medida da eficiência das instituições no atendimento às demandas do mercado, visando também a uma progressiva desresponsabilização do Estado, que acredita ter cumprido a sua função reguladora ao devolver os resultados às instituições, responsabilizando-as pela solução dos problemas supostamente apontados no seu desempenho no ranking, construído, tanto na educação básica quanto na educação superior, a partir, fundamentalmente, dos exames de larga escala (p.30).

Para os autores, com essa centralidade dada aos resultados dos exames em larga escala, as IES promovem reformas curriculares para atender os conteúdos que são cobrados em exames de larga escala, preocupando-se com a posição no ranqueamento a ser feito e publicado por meio das mídias.

“Acredito e valorizo muito as avaliações externas, no entanto as escolas precisam de ajuda e orientação para usar os dados dessas avaliações como referência para suas práticas pedagógicas” (P37).

Outros sujeitos fizeram as seguintes exposições:

“As avaliações externas são importantes, porém não devem ser o único meio de análise e avaliação do trabalho do professor e do aprendizado do aluno” (P1).

“Ainda existe dúvidas se de fato as notas e ou as provas revelam o nível de conhecimento da criança!” (P34).

“Um tempo onde se fala em diversidade, formação humana, valorização das várias competências, as avaliações são medidores fora do contexto real de nossas crianças, igualam conhecimentos em uma caixinha universal, que ignora toda uma política de educação de qualidade para todos” (P3).

Nota-se que estes sujeitos acreditam que as avaliações são ou podem ser uma forma incipiente para quantificar a aprendizagem dos alunos, acreditando que estas não contemplam o mundo atual e nem os aspectos sociais dos educandos e, assim, não devem ser postas como sucesso ao fracasso. Neste sentido, Ferreira (2008) afirma que

É um erro achar que esse é um bom critério para avaliar a Educação como um todo. Educação não é um índice econômico. O Ideb é uma estatística baseada no desempenho dos alunos na Prova Brasil e no Saeb, avaliações que medem apenas o que foi transmitido de informação aos estudantes. Ele não leva em consideração o processo educacional como um todo, que envolve a apreensão da cultura em seu sentido maior e a formação de um cidadão completo e capaz. (p.2).

Ainda neste sentido, Nallo (2010) afirma que

É preciso refletir sobre as intencionalidades das políticas de avaliação de larga escala que tem como pressuposto o aperfeiçoamento do trabalho didático. Ou seja, é necessário repensar a política de avaliação associada a prêmios ou castigos. Tal política educacional agride os professores, levando-os a interpretar a avaliação de maneira equivocada. Numa perspectiva civil-democrática esta avaliação teria uma finalidade como um instrumento diagnóstico e norteador da proposta pedagógica para garantir o direito da qualidade de ensino-aprendizagem, e não como fins competitivos. Isso inclui também valorização do magistério e a formação continuada (p.46).

As ideias expressas pelos sujeitos P1, P3 e P34, demonstram que estes acreditam que as avaliações por si só não são capazes de melhorar a qualidade do ensino ofertado, e que se faz necessário considerar outros aspectos para compreender o contexto em que o processo de ensino aprendizagem está sendo ofertado. Convergindo com tais ideias, os autores Assis e Amaral (2013) constroem uma proposta de um Sistema de Avaliação,

Um Sistema Nacional de Avaliação da Educação precisaria considerar indicadores quantificáveis (expressos por um número) e não quantificáveis (expressos, por exemplo, por Sim ou Não), associados aos níveis, etapas e modalidades da educação, para que a complexidade educacional pudesse ser apreendida no processo avaliativo. As escolas e os sistemas educativos, de posse do conjunto de indicadores, deveriam se autoavaliar e estabelecer ações que promovessem a melhoria da qualidade, e, por isso, os indicadores a serem definidos precisariam indicar a existência dessa qualidade (p.33).

Para os autores, além de pontuar as instituições pela avaliação de conhecimentos científicos, as avaliações externas devem considerar o contexto que as instituições e os educando estão inseridos, e assim propor ações para melhoria da qualidade, pois o resultado por si só não promove melhorias, mas sim ranqueamentos. Assis e Amaral (2013) acreditam que para que a proposta se efetive, é necessário que

Em cada escola/instituição da educação básica e em cada instituição de educação superior seria constituída uma Comissão Própria de Avaliação (CPA), com diversas funções no processo avaliativo do Sinave, entre elas a de validar as informações da escola/instituição, encaminhadas ao Inep como resposta ao questionário e ao censo. A constituição das CPA deveria contar com a participação de professores, funcionários, estudantes, membros da sociedade e, na educação básica, seria obrigatória a presença de representação de pais ou mães dos estudantes. Esse formato de CPA poderia impedir a validação de informações distorcidas sobre a escola/instituição, pois não interessaria a nenhum desses setores que os indicadores expressassem uma situação falsa da escola/instituição, nem para pior, nem para melhor. O MEC manteria, em seu site, um canal de comunicação com as CPAs para detectar as pressões de algum setor da sociedade para distorcer as informações (p.37).

Portanto, baseado em estudos e pesquisas (dos autores citados neste trabalho, entre outros) é evidente a necessidade de modificar a forma como a política da avaliação da educação vem acontecendo. Assim, acredita-se na necessidade da insistência de críticas sobre as políticas de avaliação que vêm sendo empregadas na educação.

Para a coordenação da GERFOR foi questionado: Como a política do IDEB influencia na definição deste planejamento dos cursos? Na sua opinião esta política (IDEB) contribui para a melhoria da qualidade do ensino na rede municipal de Goiânia? Como se dá esta contribuição? A coordenadora afirmou que:

O desempenho dos educandos nas avaliações do INEP, bem como nas avaliações internas da SME indicam aspectos que devem ser considerados e/ou revistos no processo de ensino aprendizagem pelos profissionais da RME. Nesse sentido, dizem a respeito do planejamento das ações formativas, na perspectiva de que essas contribuam para a melhoria da qualidade do ensino na RME de Goiânia (coordenação GERFOR, 2019).

Este sujeito da pesquisa converge com Pestana (2013), para quem a avaliação “é uma ação que requer observação da realidade e a comparação valorativa com uma situação ideal e, para ser efetiva, implica em uma ação de intervenção com vistas à modificação da situação ou do objeto avaliado” (p.128). Então, ao contrário do que se tem constatado com o resultados das avaliações – comparar, punir, premiar – as avaliações em larga escala devem ser consideradas para planejamentos e ações formativas em busca da melhoria da qualidade do ensino ofertado. Neste caso parece que a concepção de avaliação em larga escala manifestada pela autora está coerente com o que disse a coordenação da GERFOR, quando questionada se a prática docente em sala de aula e trabalho docente na escola foi influenciado pelo IDEB: “Influenciam na medida em que os resultados são analisados e considerados no (re)planejamento das ações educativas (coordenadoras da GERFOR,2019).

No campo de sugestões colocado no questionário, um sujeito escreveu:

“A formação continuada que o município de Goiânia oferece é muito importante e eficaz na formação do profissional de Educação. Sou da rede privada e não vejo esse incentivo na formação continuada, como tenho na prefeitura” (P33).

O sujeito da pesquisa demonstra satisfação em participar de ações de formação continuada oferecidas pelo município, demonstrando compreender a importância dessa formação para sua prática docente. Neste sentido, Demo (2007) destaca a importância da formação continuada e afirma que “investir na qualidade da aprendizagem do aluno é, acima de tudo, investir na qualidade docente” (p.11).

Ao finalizar esta investigação, diante do exposto, é perceptível que os professores pesquisados percebem a formação continuada como formação permanente do educador, a atualização e o aprofundamento de conhecimentos novos, o aprimoramento e as inovações na sua área de atuação, e, por meio dessa concepção, demonstram anseio em participarem de formação que auxiliem as suas práticas diárias em sala de aula. A GERFOR, por sua vez, a partir do exposto em documentos, vem cumprindo com o exposto nas leis federais que

ancoram a formação continuada no País. Por meio dos dados apresentados é perceptível que o município não tem voltado o objetivo da formação continuada para atender a política do IDEB, no entanto os sujeitos expressam a necessidade de que esses dados sejam analisados de forma a contribuir para o processo de ensino aprendizagem dos educandos da rede. Quanto à formação realizada na GERFOR, os sujeitos sugerem que sejam criados cursos voltados para a temática da Inclusão de alunos com necessidades especiais e o manuseio de tecnologias em favor do processo de ensino aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como as avaliações em larga escala podem influenciar o processo de formação continuada de professores que atuam na educação básica do município de Goiânia. Inicialmente, buscou analisar as políticas públicas que têm subsidiado a formação continuada de professores no Brasil entre os anos de 2008 a 2016, bem como caracterizar a Gerência de Formação dos Profissionais da SME, identificando os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a formação continuada dos professores na Gerência de Formação dos Profissionais da SME, e também analisar o histórico da Gerência de Formação dos Profissionais da SME, por meio da pesquisa bibliográfica e documental.

Este estudo se deu por meio de uma pesquisa qualitativa, com estudo de documentos legais: Lei de Diretrizes e Bases da Educação n° 9394 (1996), as Diretrizes Curriculares da Formação Inicial e Continuada (2015) e a Política de Formação Continuada em Rede (2013). Contou também com uma fase empírica que buscou caracterizar e analisar como tem sido realizada a formação continuada de professores no município de Goiânia no contexto de vigência do IDEB; buscou ainda analisar qual é a concepção sobre formação inicial e continuada de professores expressas nestas políticas; identificar as expectativas de cursos dos professores participantes dos cursos da Gerência de Formação dos Profissionais da SME quanto à sua formação e identificar quais seriam as implicações do IDEB no processo de formação continuada do GERFOR.

Como parte dos procedimentos metodológicos foi aplicado um questionário a uma amostra de professores da rede municipal de Goiânia no momento em que participavam de formação na GERFOR, e também à coordenação da Gerência de Formação. Assim, foi possível perceber a concepção dos professores cursistas sobre a formação continuada, e a maioria concorda com o conceito adotado neste estudo que acredita que a formação continuada é um processo de formação dos educadores concluintes da formação inicial e já no exercício da profissão, imerso num contexto sócio-histórico com o intuito de discutir conhecimentos socialmente acumulados (convergindo com estudos de Gatti, 2003; Pimenta, 2002; Mazzeu, 1998; Prada, 1997).

A formação continuada dos profissionais da educação de Goiânia é de responsabilidade da GERFOR, antes nomeada Centro de Formação de Professores, desde 1999, com o objetivo de proporcionar atividades para aperfeiçoar a prática dos profissionais da educação da Rede Municipal de Ensino. Segundo a coordenadora antes da criação do Centro

de Formação dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Goiânia, a formação continuada se dava por meio de palestras, seminários, simpósios, congressos, encontros, cursos em parcerias com as IES, bem como pelo acompanhamento das equipes técnicas da SME.

De acordo com os resultados deste estudo, a formação continuada da rede municipal de Goiânia, que acontece via GERFOR, tem sido realizada com a perspectiva de contribuir com a consolidação da identidade profissional dos professores e demais profissionais da rede, bem como com a qualidade do ensino a ser ofertado, privilegiando uma prática investigativa e problematizadora da realidade. Para tanto, tem buscado viabilizar temas sugeridos pelos professores, objetivando discutir o dia a dia no espaço escolar com vistas a possibilitar a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

Os professores cursistas participantes da amostra expressaram expectativas relacionadas à prática em sala de aula, sugerindo temas que emergem do cotidiano escolar, tais como “mediação por meio do uso de tecnologias”, “Inclusão de alunos com necessidades especiais” e “indisciplina”, dentre outros, demonstrando a necessidade de teorias para subsidiarem suas práticas

A pesquisa mostrou que as políticas de avaliação externa e em larga escala vêm impulsionando competições e ranqueamentos entre instituições e/ou rede de ensino, distanciando-se do seu principal objetivo que é a busca da qualidade do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Uma qualidade que difere da qualidade socialmente referenciada, defendida na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2014), que se refere à formação integral do estudantes, associando aspectos cognitivos com os saberes necessários para a vida social, sendo capaz de analisar e transformar a realidade.

Neste cenário, a formação continuada se constitui em uma política pública que propicia a atualização do profissional já em exercício da função. Entretanto, a formação também é imersa no contexto de influência neoliberal, no qual a formação continuada é vista como uma oportunidade para atender às demandas e necessidades imediatas oriundas do “mercado de trabalho”.

Em relação às avaliações nacionais e em larga escala, este estudo mostrou que as políticas públicas que as subsidiam as justificam como sendo indutoras de qualidade do ensino, na medida em que possibilita identificar as lacunas no desenvolvimento dos estudantes. No entanto, o que se destaca na efetivação destas políticas são os resultados, os índices produzidos com base nas notas das provas e dos dados de fluxo escolar, promovendo as condições para se instituir disputas e ranqueamentos entre instituições ou redes de ensino.

Desta maneira, além de não se mostrarem efetivos para melhorar a qualidade educacional, estes índices acabam por induzir mecanismos de responsabilização do profissional docente pelos resultados do desempenho dos alunos.

Quanto ao resultado da pesquisa no âmbito da GERFOR, foram analisados documentos e dados coletados divididos em três categorias para análise: Gerência de Formação dos Profissionais da SME; O processo de formação continuada no município de Goiânia; A relação das políticas de avaliações externas (Saeb/Ideb) e a formação continuada no município de Goiânia.

Os resultados mostram que os exames nacionais precisam ser mais bem discutidos e analisados na escola, que, por sua vez, precisa deixar de ser apenas o lugar em que os exames são aplicados. Os participantes desta pesquisa expressaram o interesse em compreender melhor estas avaliações, pois o seu resultado, expresso pelo IDEB, não é capaz de elevar por si só os padrões de qualidade do ensino ofertado na rede.

Constatou-se também que o planejamento dos cursos de formação continuada promovida pela GERFOR é construído a partir de demandas oriundas dos profissionais da rede de ensino. De acordo com os participantes deste estudo, esse planejamento tem sido influenciado pelos exames nacionais em larga escala. Para tanto, os conteúdos dos cursos oferecidos possuem uma estreita relação com os conteúdos exigidos nestes exames, o que mostra que a influência da política de avaliação incide no planejamento das ações da GERFOR. Este resultado concorda com a hipótese inicial desta investigação, que presumia a influência das políticas de avaliação nos cursos de formação continuada ofertados pela GERFOR.

Ainda neste sentido, os dados mostraram que os professores não percebem a intenção, por parte da Rede Municipal de ensino, de promover ações que visem o treinamento de professores ou de estudantes para a realização das provas, dado considerado muito significativo por denotar dizer que a formação continuada da rede se constitui em um espaço de formação coerente com os princípios de uma educação autônoma, plural e socialmente referenciada.

Por fim, tendo em vista que as políticas para formação continuada abrangem cursos de curta ou longa duração, que objetivam promover a atualização, desenvolvimento e aprofundamento profissional constante dos profissionais docente, que busquem atender as necessidades recorrentes da prática educacional, bem como acompanhar o desenvolvimento da legislação educacional e promover a atualização permanente dos conhecimentos e saberes

da docência, concluímos que a GERFOR tem atuado neste sentido, de modo a subsidiar as melhorias das práticas dentro do ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, T.W. **Textos escolhidos**. São Paulo: Nova Cultural, 1999.
- AFONSO, A. J. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NO BRASIL. In: **Seminário de Pesquisa do PPE**, Universidade Estadual de Maringá: 2011. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2011/pdf/1/001.pdf. Acesso em: abril de 2018.
- ALMEIDA, E. R. de S. **A formação dos professores das classes especiais para o uso do computador na sala de aula**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2002.
- ALONSO, M. **O trabalho docente**: teoria & prática. São Paulo: Pioneira, 1999.
- ANDALÓ, C. S. de A. **Fala, professora!**: repensando o aperfeiçoamento docente: Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E; GENTILI, P. (orgs) **Pós Neoliberalismo** – As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- ASSIS, Lúcia Maria de; LIMA, Daniela da Costa Brito Pereira. As Políticas de Planejamento educacional no Brasil: tensões, avanços e desafios. In: **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**. Vol.32, nº 1, p. 01, jan/abr.2016.
- ASSIS, L. M. de. As condições de trabalho de professores da educação básica em Goiás. In: OLIVEIRA, D. A., VIEIRA, L. F. **Trabalho docente na educação básica em Goiás**. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2012. p. 115-132.
- ASSIS, L. M. de; AMARAL, Nelson Cardoso. Avaliação da Educação: Por um sistema nacional. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 12, p. 27-48, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/viewFile/258/436>
- ASSIS-PETERSON, A. A.; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoques de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Formação crítica de professores de línguas**: desejos e possibilidades. São Carlos, SP: Pedro & João Editores, 2010. p. 145-174.
- AZEVEDO, C. E. F.; OLIVEIRA, L. G. L; GONZALEZ, R. K.; ABDALLA, M. M. A Estratégia de Triangulação: Objetivos, Possibilidades, Limitações e Proximidades com o Pragmatismo. In: **IV Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**. Brasília, 2013.
- AZEVEDO, F. **A cultura brasileira**: introdução ao estudo da cultura no Brasil. 4. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 1963.

BARBOSA, F. de H. SALLUM, É. M.. Hiperinflação: um arcabouço teórico. In: **Revista Brasileira de Economia** - SCIELO, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71402002000400001. Acesso em: agosto de 2018.

BASSO, D.; NETO, L. B. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. In: **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG**, 2014. Disponível em: [file:///C:/Users/sarah/Downloads/29044-135958-1-PB%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sarah/Downloads/29044-135958-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: agosto de 2018.

BATISTA, P.N. (1994) “**O Consenso de Washington**: a visão neoliberal dos problemas latino-americanos”, *Caderno da Dívida Externa*, n.6.

BELLONI, M.L. **Infância, mídias e educação**: revisitando o conceito de socialização. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, p. 57-82, 2007.

BOITO JR., A. **Política Neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamaz, 1999.

BOITO JR., Armando. 2007. **Estado, política e classes sociais**: ensaios teóricos e históricos. São Paulo : Unesp.

BONAMINO, A. **Tempos de avaliação educacional**. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.

BONAMINO, A.; SOUSA, S.Z. **Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil**: interfaces com o currículo da/na escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 373-388, abr./jun. 2012.

BÓRON, A. A sociedade civil após o dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996a. p. 63-118.

BÓRON, A. A sociedade civil após o dilúvio neoliberal. In: GENTILI, Pablo; SADER, E. (Org.). **Pós- neoliberalismo**: as políticas sociais e o estado democrático. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 63-118.

BRANDÃO, C. R. **A educação como cultura**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**: projeto em tramitação no Congresso Nacional – PL nº 8.035/2010. Brasília, DF: Edições Câmara, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação/SEB. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica** – Orientações Gerais, Brasília, 2005.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília, DF: 1971. Disponível em: Acesso em 10 maio de 2017.

BRASIL. Lei da Reforma do Ensino de 1º e 2º graus. Lei nº. 5.692/71, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. In **Política e Educação no Brasil**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html. Acesso em: janeiro de 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª Edição, [1996] 2010. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em: http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: outubro de 2011.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 5ª Edição, [1996] 2010. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados. Disponível em http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_5ed.pdf. Acesso em: outubro de 2017.

BRASIL. Ministério da educação conselho nacional de educação conselho pleno. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, 2 de julho de 2015 – Seção 1 – pp. 8-12. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf. Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Homologado em 17/01/2002. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> . Acesso em: junho de 2016.

BRASIL. Portaria Normativa n. 14, de 21 de maio de 2010. **Institui o Exame Nacional de Ingresso na Carreira Docente**. Diário Oficial da União, seção 1, n.24, f. 11, 24 maio 2010.

BRUNO, E. B. G. O trabalho coletivo como espaço de formação. In: BRUNO, E. B. G; CHRISTOV, L. H. da S.(orgs.). **O coordenador pedagógico e formação continuada**. São Paulo: Loyola, 2009.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBP AE** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007. Disponível em: [://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19127/11122](http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19127/11122). Acesso em: janeiro de 2019.

BRZEZINSKI, I. Formação de professores para a educação básica e o Curso de Pedagogia: a tensão entre instituído e instituinte. **RBP AE** – v.23, n.2, p. 229-251, mai./ago. 2007.

Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/19127/11122>. Acesso em: março de 2019.

CANDAU, V. M. (org.). **A Didática em Questão**. 17ª ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <file:///C:/Users/sarah/Downloads/3076-5056-1-SM.pdf>. Acesso em: janeiro de 2019.

CARVALHO, J. M.; SIMÕES, R. H. S. O que dizem os artigos publicados em periódicos especializados, na década de 90 sobre o processo de formação continuada de professoras? In: **XXII ANPED**, GT Formação de Professores, 1999, Caxambu, MG. [CD-R].

CASTRO, M. G. B. Uma retrospectiva da formação de professores: histórias e questionamentos. **VI Seminário da Redestrado – Regulação Educacional e Trabalho Docente**. Rio de Janeiro, 2006.

CHIMENTÃO, L. K. O significado da formação continuada docente. **4º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigocomoral2.pdf>. Acesso em: abril de 2016.

CHIRINÉA, A. M. **Gestão da escola pública municipal e utilização do Ideb**: as “traduções” no contexto da prática. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista Marília, 2016. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/138313/chirinea_am_dr_mar.pdf?sequence=5&isAllowed=y. Acesso em: outubro de 2019.

COELHO, I. M.; GUIMARÃES, G. **Educação, escola e formação**. Goiânia, 2012. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/xmlui/handle/ri/487>. Acesso em: janeiro de 2017

COZENDEY, C. M. B.: **Instituições de Bretton Woods**. Brasília, 2013. Disponível em: <http://funag.gov.br/loja/download/1079-instituicoes-de-bretton-woods.pdf>. Acesso em: agosto de 2018.

CUNHA, L. A. **A Universidade Temporã**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1986.

DANTAS, A. S. D. **A formação inicial do professor para o uso das tecnologias de comunicação e informação**, 2005. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/53/57>. Acesso em: junho de 2016.

DELORS, J. (Org.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Tradução: José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 1998. 288p. Disponível em: <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>. Acesso em: agosto de 2018.

DEMO, P. **Aposta no professor**: cuidar de viver e de trabalhar com dignidade. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DEMO, Pedro. **Educação e qualidade**. Campinas: Papirus, 1996.

DIAS SOBRINHO, J. Campo e caminhos da avaliação: a avaliação da educação superior no Brasil. In: FREITAS, L. C. (org.). **Avaliação. Construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2013. v. 1. p. 13-62.

EVANGELISTA, O. **A formação universitária do professor**. Florianópolis: NUP; Cidade Futura, 2002.

FAGNANI, E. **A política social do Governo Lula (2003/2010): perspectiva histórica**. Ser Social (UnB): 2011, v.13, p.41-80.

FARIAS FILHO, L. M. **Para entender a relação escola-família: uma contribuição da história da educação**. São Paulo em Perspectiva, v. 14, n. 2, p. 44-50, abr./jun. 2000.

FERREIRA, Luciano. **O Ideb e seus resultados**. Disponível em: <https://lucianoaferreira.wordpress.com/2008/07/29/>. Acesso em: janeiro de 2019.

FERREIRA, M. C. (2011). **A ergonomia da atividade pode promover a qualidade de vida no trabalho?** Reflexões de natureza metodológica. Revista Psicologia: Organizações e Trabalho, 11, 8-20.

FERREIRA, N. S. C. **A gestão enquanto instrumento para a construção e qualificação da educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/gestao.pdf>>. Acesso em: 07 jul. de 2008.

FERREIRA, N. S. C. Gestão democrática da educação: ressignificando conceitos e possibilidades. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da S. (Org.). **Gestão da Educação – Impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, p. 295-316, 2008.

FILGUEIRAS, L. **A história do plano real**. São Paulo: Boitempo, 2003.

FIORI, J. L. Ajustes e milagres latino-americanos. In: _____. **Os Moedeiros Falsos**: pp. 65-78. Petrópolis: Vozes, 1997.

FORD, H. **Os princípios da prosperidade**. Trad. Monteiro Lobato. São Paulo: Livraria Freitas Bastos, 1967.

FRANCO, C.; ALVES, F.; BONAMINO, A. Qualidade do Ensino Fundamental: políticas, suas possibilidades e seus limites. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa-21ª Edição- São Paulo. Editora Paz e Terra, 2002.

FREITAS, D. N. T. de. Avaliação da Educação Básica no Brasil: características e pressupostos. In: BAUER, A.; GATTI, B. A.; TAVARES, M. R. (orgs.) **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p.70-96.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educ. Soc.**, Campinas, v.23, n. 80, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>. Acesso em: junho de 2016.

FREITAS, L. C. de. Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.33, nº119, p.379-404, abr-jun. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2008.

GALVÃO, M. C. B. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, Laércio Joel; PASSOS, Afonso Dinis Costa. (Org.). **Fundamentos de epidemiologia**. 2ed. São Paulo: Manole, 2010.

GATTI, B. **A formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para a formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas: Autores Associados. v.13, n.37, p. 57-70, 2008.

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

GATTI, B. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**. [online] 2003 n. 119. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742003000200010&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: julho de 2016.

GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p.117-133.

GATTI, B. A. Possibilidades e Fundamentos de avaliações em larga escala: primórdios e perspectivas contemporâneas. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs.). **Ciclo de debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p.47-69.

GERMANO, J. W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964- 1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GHEDIN, E.; OLIVEIRA, E. S.; ALMEIDA, W. A. **Estágio como pesquisa**. São Paulo: Cortez, 2015.

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação e Esportes. Gerência de Formação dos Profissionais da Educação. **Política de Formação Continuada em Rede**: Proposta políticopedagógica para formação continuada dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação e Esportes de Goiânia. Out.2013.

GUIMARÃES, V. S. A socialização profissional e profissionalização docente: um estudo baseado no professor recém-ingresso na profissão. In.: GUIMARÃES, V. S. (Org.). **Formar para o mercado ou para a autonomia?** O papel da Universidade. Campinas: Papyrus, 2006.

GUIMARÃES, V. S. **Formação de professores**: Saberes, identidades e profissão. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

HORTA NETO, J. L. **As avaliações externas e seis efeitos sobre as políticas educacionais**: uma análise comparada entre a União e os estados de Minas Gerais e São Paulo. Tese (Doutorado em Política Social) – Instituto de Ciências Humanas – Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

JANELA, A. A. **Avaliação Educacional**: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000, p.13-51.

KENSKI, V. M. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. In: **Revista Diálogo**. v.15, n.45, Curitiba, 2015.

LIBÂNIO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARTIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática**: teoria e pesquisa. 1.ed. Araraquara, SP, 2015, p. 39-66.

LIBÂNIO, J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação e Realidade. Porto Alegre. v. 40, n. 2, p. 629 -650, abr/jun. 2015. Disponível em: . Acesso em: 22 abr. 2015.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5.ed. rev. e ampl. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNIO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. Goiânia: MF Livros, 2008.

LIBÂNIO, J.C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T.M. e CODO, W. (orgs). **Psicologia Social** — o homem em movimento. São Paulo, Brasiliense, 1984.

LIBÂNIO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

- LIBÂNEO, J.C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 21 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986 (p. 11 a 44).
- MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de Pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.
- MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. In: **Caderno Cedes**, Campinas, n° 36, p.13-20, 1995.
- MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: GUIRALDELLI JUNIOR, P. (Org.). **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 42-56.
- MATTOSO, J. Dez anos depois... IN: SADER, Emir. **10 anos de governos pósneoliberais no Brasil**. São Paulo. Boitempo. 2013.
- MAZZEU, F. J. C. **Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social**. Cadernos CEDES [online]. Abr. 1998, vol.19, n.44, p. 59-72. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: julho de 2016.
- MECCA, A. C. **O governo Lula: política, governabilidade e hegemonia**. 2011. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Paraná, Marília, 2014.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Trad: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MINAYO, M. C. S. (organizadora) **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1995
- MINHOTO, Maria Angélica Pedra. Notas sobre a avaliação da qualidade de sistemas educacionais. In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, Marialva R. (Orgs). **Ciclo de Debates: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos**. Florianópolis: Editora Insular, 2013.
- MOLINA, M. C. Políticas públicas. In: CALDART, Roseli Saete (Org.) et. al. **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 587-596.
- MOREIRA, C. E. **Formação continuada de professores: entre o imprevisto e a profissionalização**. Florianópolis: Insular, 2002.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

MOREIRA, A. F; CARVALHO, M. Construção de identidades no currículo de uma escola de Ensino Fundamental. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, V. M. **Currículos, disciplinas escolares e culturas.** (orgs) Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

NALLO, R. de C. Z. di. **AVALIAÇÃO EXTERNA: ESTRATÉGIAS DE CONTROLE OU INCLUSÃO?** Presidente Prudente, 2010. [Dissertação]. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/92241/dinallo_rcz_me_prud.pdf?sequencia=1&isAllowed=y. Acesso em: outubro de 2018.

NETTO, J. P. **Ditadura e Serviço Social:** Uma análise do serviço social no Brasil pós 64. 16 Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

NÓVOA, A. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991.

NÓVOA, A. O processo histórico de profissionalização do professorado. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Profissão professor.** 2ªed. Porto: Porto, 1995, p.13-33.

NÓVOA, A.. **A formação contínua de professores:** realidades e perspectivas. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

OLIVEIRA, D. A. Revista **Educação e Sociedade.** V. 25, n. 89, p. 1127-1144 de 2004 e v. 28, n. 99, p. 355-376, de 2007.

OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. (Org.) **Políticas públicas e educação:** regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. In: GENTILI, Pablo; SADER, E. (Org.). **Pós-neoliberalismo:** as políticas sociais e o estado democrático. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 24-28.

OLIVEIRA, F. F. B. de; SILVA, A. H, V. B. C. da; CAVALCANTE, M. M. D. **A relação entre teoria e prática na formação inicial docente: percepções dos licenciandos de pedagogia.** s/d. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_45_817429beae1565e20c320420a758723d.pdf. Acesso em: junho de 2016.

OLIVEIRA, H. F. Formação crítica de professores de línguas: uma proposta emancipatória e política. In: **Revista Escrita.** n. 19, Rio de Janeiro, 2014.

OLIVEIRA, K. A. Va. BARROS, M. C. M. S. EDUCAÇÃO E PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO NO BRASIL: TRAJETÓRIA HISTÓRICA. In: **Grupo de Pesquisa Inovação e Avaliação na Universidade – UFRGS.** Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada10/_files/bfCBMG Ae.pdf. Acesso em: setembro de 2018.

PAULANI, L. M. Capitalismo financeiro, estado de emergência econômico e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele. **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010.

PAZ, M. L. da. **A construção da identidade profissional de professores de matemática**. O caso dos egressos do programa especial de formação pedagógica de docentes do cefet – MG. (2008). Disponível em: www.sbem.com.br/files/ix_enem/Poster/Trabalhos/PO04350133607T.doc. Acesso em: junho de 2016.

PEDROSO, R. de J. **Perspectiva crítico-reflexiva na formação continuada de professores da Educação Básica**: trabalho de formação continuada realizado no município de Telêmaco-Borba-PR. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 1998.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. Tradução: Cláudia Schilling.

PESTANA, M. I. G. de S. A experiência em avaliação de sistemas educacionais. Em que avançamos? In: BAUER, Adriana; GATTI, Bernadete A.; TAVARES, M. R. (orgs.). **Ciclo de Debates**: vinte e cinco anos de avaliação de sistemas educacionais no Brasil, origens e pressupostos. Florianópolis: Editora Insular, 2013, p.117-133.

PIMENTA, S. G.. Professor reflexivo construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; GONÇALVES, C. L. **Reverendo o Ensino de 2º Grau**: Propondo a Formação de Professores. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

POLIMENO, M. do C. A. de M. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: LEITE, S. A. da S. (org.) **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi, 2001.

PORTO, Y. da S. **Formação continuada**: a prática pedagógica recorrente. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PRADA, L. E. A. **Formação participativa de docentes em serviço**. Taubaté. Cabral Editora Universitária, 1997.

RAMPAZZO, L. **Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

RESSINETI, T. R. COSTA, Á. de C. **A influência da Revolução Francesa no debate sobre a educação como política pública estatal e a democratização do ensino no Brasil**. Seminário de Pesquisa, Políticas Públicas e Direito à Educação. 2014.

RIBAS, M. H. **Construindo a competência**: processo de formação de professores. São Paulo: Olho d'Água, 2000.

RIBEIRO, M. L. S. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 14 ed. Campinas/Sp: Autores Associados, 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1984.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SACRISTÁN, J. G; PÉREZ GÓMEZ, A. I.; **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SADER, E. A construção da hegemonia pós-neoliberal. IN: SADER, E. **10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil**. São Paulo. Boitempo. 2013.

SANTOS, B. L. P. dos. A EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA EM TEMPOS DE REFORMAS NEOLIBERAIS: continuidades ou rupturas? In: **IV Jornada Internacional de Políticas Públicas**. 2012. Disponível em: http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinppIV/eixos/11_educacao/a-educacao-superior-brasileira-em-tempos-de-reformas-neoliberais-continuidades-ou-rupturas.pdf. Acesso em: julho, 2018.

SANTOS, Francine Helfreich Coutinho dos. A Ação dos Assistentes Sociais nos CRAS/RJ, Território e a Política de Assistência Social entre 2004 e 2008. **Revista Em Pauta** Volume 6 - Número 24 – Rio de Janeiro: UERJ, 2009.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Ensino público e algumas falas sobre universidade**. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1984. (Polêmicas do nosso tempo).

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1986.

SAVIANI, D. **História da Formação Docente no Brasil**: três momentos decisivos, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/3735/2139>. Acesso em: maio de 2018.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHEIBE, L.; AGUIAR, M. Â. **Formação de profissionais da educação no Brasil**: o curso de pedagogia em questão. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, 1999. Disponível em: Acesso em: janeiro de 2018.

- SICSU, J. **Os dez anos que abalaram o Brasil, e o futuro?** São Paulo: Geração Editorial, 2013.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis; SGUISSARDI, Valdemar. **Novas Faces da educação Superior no Brasil.** Bragança Paulista: EDUSF, 1999.
- SILVA, C. S. R. da; FRADE, I. C. A. da. **Formação de professores em serviço.** Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 3, n. 13, 1997.
- SILVA, Maria Abádia da. Intervenção e Consentimento. **A política educacional do Banco Mundial.** Campinas/SP; Fapesp: Autores Associados, 2002.
- SIMVA, M. da. Explicação do conteúdo: elemento estruturante da aprendizagem eficaz. **Cadernos de Pesquisa.** São Paulo, n.115, p.195-205. 2002.
- SOARES, K. C. D. **Trabalho docente e conhecimento.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.
- SOARES, R. S.; CUNHA, M. I. da. Programas de pós-graduação em Educação: lugar de formação de docência universitária? **RBPG**, Brasília: v. 7, n. 14, p.577-604, dezembro de 2010.
- SOBRINHO, J. D. **Avaliação:** políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003, p.13-52.
- SOUSA, S. M. Z. L. Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138
- SOUZA, Jessé. *A elite do atraso.* Rio de Janeiro: LeYa, 2017; BOURDIEU, Pierre. *A distinção: crítica social do julgamento.* Porto Alegre: Zouk, 2011.
- SOUZA, S. Z. Avaliação Escolar e Democratização: o direito de errar. In: AQUINO, Júlio Groppa. (Org.). **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997. p. 125-138.
- TANURI, L. M^a. História da formação de professores. In: **Revista Brasileira de Educação:** 500 anos de Educação. Editores Associados, n° 14, mai/jun/jul/ago.2000, 61-88.
- TARDIF, M. **Saberes docentes & Formação profissional,** Petrópolis, Vozes, 2002.
- TAVARES, M^a da C.; MELIN, L. E. Mitos globais e fatos regionais. In: FIORI, J. L.; LOURENÇO, M. S.; NORONHA, J. C. (Orgs.). **Globalização:** o fato e o mito. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998. p. 41-54.
- TEIXEIRA, F. J. O neoliberalismo em debate. In: TEIXEIRA, F. J. (Org.) **Neoliberalismo e reestruturação produtiva:** as novas determinações do mundo do trabalho. 2^a ed. São Paulo: Cortez, 1998, p. 195-252.

THERBORN, G. A trama do Neoliberalismo: Mercado, crise e exclusão social. In: GENTILI, P.; SADER, E. (Org.). **Pós- neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. p. 139- 180.

TOMMASI, L. de; WARDE, J. M.; HADDAD, S. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996.

VAILLANT, Denise. Formação de formadores: estado da prática. **Programa da Promoção da Reforma Educativa na América Latina e no Caribe** - PREAL, n. 25, 2003.

VEIGA, I P.A. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papirus.1998.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 21 ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.

VERONESE, J. R. P; VIEIRA C. E. , A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, n.º 47, 2003. Disponível em:
<https://periodicos.ufsc.br/index.php/sequencia/article/download/15281/13884>. Acesso em: janeiro de 2017.

VIANA, H. M. **Fundamentos de um programa de avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.

VIANA, T. V. **Proposta de identificação de crianças portadoras de altas habilidades: estudo em escolas públicas no município de Fortaleza**. 2005. 284 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação FAGED, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

VIEIRA, S. A trajetória do curso de pedagogia – de 1939 a 2006. In: **1º Simpósio Nacional de/ XX Semana de Pedagogia**. Cascavel, Paraná, 2008.

W. **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

WENGSYNSKI, D. C.; TOZETTO, S. S. A formação continuada face as contribuições para a docência. **IX ANPED SUL – Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 2012. Disponível em:
<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2107/513> . Acesso em: abril de 2016.

WERLE, F. O. C. **Políticas de avaliação em larga escala na educação básica: do controle de resultados à intervenção nos processos de operacionalização do ensino**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 19, n. 73, p. 769-792, out./dez. 2011.

WERNECK, V. R. **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa**. Rio de Janeiro, 2006.

ZEICHNER, K. M. **A Formação Reflexiva de Professores, Idéias e Práticas**. EDUCA, Lisboa 1993.

APÊNDICE

Apêndice 1: Questionário para cursistas



QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – PROFESSORES

Prezado (a) professor (a),

Este questionário é um instrumento de coleta de dados para uma pesquisa de Mestrado, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FE), da Universidade Federal de Goiás (UFG) na linha de pesquisa: Estado, Políticas e História da Educação como o tema “*Avaliação e Formação Continuada: caminhos que se entrecruzam*”. Sua participação é muito importante e poderá contribuir para os debates e para a produção de conhecimento sobre processos de avaliação e formação de professores na rede pública municipal de Goiânia. Os resultados e análise dessa pesquisa serão publicados na plataforma CAPES

O preenchimento e entrega do questionário significa que você autoriza a utilização das informações contidas em suas respostas nesta pesquisa. Esclarecemos que NÃO É NECESSÁRIO SE IDENTIFICAR e que informações que possam propiciar a sua identificação não serão divulgadas.

I. CARACTERIZAÇÃO DO PARTICIPANTE

1. **Unidade Escolar:** _____
2. **Gênero:** () feminino; () masculino
3. **Idade:** () até 30 anos; () 31 a 40 anos; () 41 a 50 anos; () acima de 50 anos.
4. **Qual é o seu curso de graduação?** _____
5. **Formação:** () graduado; () especialista; () mestre; () doutor.
6. **Tempo em que você atua como professor na rede municipal?** () anos
7. **Como é o seu vínculo profissional com a rede?** () concursado () contrato temporário
8. **Já participou de outros cursos de formação nesta Gerência?** () sim () não
9. **Se sim, quais?**

II – Questões:

1 - O MEC formalizou, em 2015, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada (DCNFIC) em nível superior, no qual estabeleceu que “A formação

continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente”.

Considerando o exposto, assinale a seguir o item que melhor traduz a sua visão sobre a formação continuada de professores:

- a. () visa a formação dos educadores já no exercício da profissão, imersos num determinado contexto e visa transmitir os conhecimentos socialmente acumulados da área.
- b. () tem como foco compensar as lacunas da formação inicial de modo a suprir os eventuais déficits da formação.
- c. () visa a formação permanente do educador, a atualização e o aprofundamento de conhecimentos novos, o aprimoramento e as inovações na sua área de atuação.
- d. () tem como objetivo propiciar as condições para que o profissional acumule certificações e se torne mais competitivo e empreendedor no mercado de trabalho.

2 - As DCNFIC estabelece que os centros de formação de estados e municípios que oferecem cursos de formação continuada devem atender as políticas públicas da educação, as DCN, ao padrão de qualidade e ao SINAES, demonstrando organização do seu Plano Institucional, o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Projeto de Formação Continuada (PPFC).

Considerando o exposto, assinale a seguir o item que melhor traduz a sua visão em relação à formação continuada oferecida pela Gerência de Formação dos Profissionais da SME e a sua relação com as políticas públicas educacionais do município de Goiânia, do estado de Goiás e do governo federal:

- a. () Não conheço as políticas públicas educacionais do estado de Goiás e do governo federal, portanto não posso estabelecer relação entre estas e os cursos oferecidos pela GERFOR.
- b. () Os cursos oferecidos pela GERFOR, nos últimos anos, possuem uma orientação local e nem sempre são relacionados com as políticas públicas educacionais do estado de Goiás e do governo federal.
- c. () Os cursos oferecidos pela GERFOR estão relacionados com as políticas públicas educacionais do estado de Goiás e do governo federal,

d. () Os cursos oferecidos pela GERFOR são organizados de forma a atender às exigências e demandas da educação no município de Goiânia, em sintonia com o contexto social.

3. O SAEB surgiu com o objetivo de avaliar os sistemas educacionais da educação básica, inicialmente amostral. A partir de 2007 passou a ser censitário com a instituição da Prova Brasil para todos os alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental. Assinale o item que melhor expresse a sua opinião acerca **da relação entre os cursos oferecidos pela GERFOR e os conteúdos dos exames em larga escala (Prova Brasil)?**

- a. () são diretamente relacionados aos conteúdos e metodologia dos exames nacionais em larga escala.
- b. () são parcialmente relacionados aos conteúdos e metodologia dos exames em larga escala..
- c. () não são influenciados pelos conteúdos e metodologia dos exames nacionais em larga escala.
- d. () Não conheço os cursos oferecidos pela GERFOR e por isso não posso opinar.

4- As DCNFIC C prevê que a formação continuada deve ser pautada na oferta de atividades que promovam a formação em cursos de “atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado que agreguem novos saberes e práticas, articulados às políticas e gestão da educação, à área de atuação do profissional e às instituições de educação básica, em suas diferentes etapas e modalidades da educação” (p. 14).

Diante do exposto quais cursos oferecidos pela GERFOR, você destacaria como sendo muito importantes para sua prática/ação docente?

- 1. _____
- 2. _____
- 3. _____

5- Ainda de acordo com estas diretrizes afirma que “a formação do educador deve ser permanente e não apenas pontual, [pois] a formação continuada não é correção de um curso por ventura precário, mas necessária para a reflexão permanente do professor” (p.05), buscando sempre a melhoria na qualidade do ensino ofertado pela educação.

Baseado(a) nesta afirmação e considerando a sua trajetória profissional na rede municipal de ensino de Goiânia, qual(is) temas você sugere que sejam incluídos no Plano de Formação? Justifique sua resposta.

1. _____

2. _____

3. _____

6- Espaço aberto para você expor suas dúvidas, críticas e/ou sugestões sobre sua visão referente as avaliações externas (Prova Brasil) e IDEB, bem como as suas possíveis relações com a formação continuada (use o verso):

Apêndice 2: Roteiro de Entrevista



ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DA GERFOR

- Qual proposta de formação continuada antecede a proposta de 2013? Na sua opinião que(ais) aspectos que diferenciam as duas propostas? Houve mudanças significativas nos aspectos fundamentais relativos aos conceitos, concepções e métodos de formação? Se sim, quais?
- Antes da criação deste Centro de Formação continuada, como era realizada a formação de professores deste município?
- Quais os critérios que orientam a escolha dos temas/cursos que são oferecidos pelo GERFOR?
- Quantos cursos são oferecidos em média por ano?
- Quantos cursistas a gerência recebe em médio por ano?
- Quantos profissionais estão atuando na gerência em 2018?
- Como são definidos os perfis dos formadores internos à rede? E como é feita a seleção/definição destes profissionais?
- Como são definidos os perfis dos formadores convidados (externos a rede)? E como é feita a seleção/definição destes profissionais?
- Os formadores recebem formação em que periodicidade?
- Quem são os responsáveis pela definição dos planejamentos – conteúdos, objetivos, metodologia, materiais/recursos e avaliação – dos cursos?
- Quais são os sujeitos que mais influenciam na definição do Plano de Trabalho e dos temas abordados pela GERFOR?
- Você sabe dizer como é feita esta “consulta/diagnósticos” das necessidades dos temas de cursos a serem ofertados?
- Como são definidos os critérios para avaliação do desempenho dos cursistas?
- Quais são os critérios que orientam a definição do público alvo para os cursos já definidos pelo GERFOR?
- Quais são os pré-requisitos mais importantes que são considerados para a escolha do público alvo?

- Uma vez definido o público-alvo, como são definidos os sujeitos (das escolas) que compõem o perfil para realizar o curso? Existe um mecanismo de inscrição na página (blog) da GERFOR? São divulgados editais/chamadas? É público? Como são constituídas as turmas?
- Como é definido e por quais sujeitos a oferta de cursos “obrigatórios” e “não obrigatórios”? Quando obrigatório para algum segmento/cargo/função, é garantido vaga para todos? Como são estruturados?
- Como a política do IDEB influencia da definição deste planejamento dos cursos? Na sua opinião esta política (IDEB) contribui para a melhoria da qualidade do ensino na rede municipal de Goiânia? Como se dá esta contribuição?
- Você considera que a implantação deste índice influencia a prática docente na sala de aula?
- Na sua opinião o IDEB influenciou no trabalho docentes nas escolas?
- Tem alguma coisa que você gostaria de falar que não foi considerado? Fique a vontade.