

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
CAEd- CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

MARIVALDA ABIGAIL ROFINO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ
DE FORA – MG: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE A PARTIR DO CURSO
ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, NO PERÍODO DE
2009 A 2011**

JUIZ DE FORA
2012

MARIVALDA ABIGAIL ROFINO

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ
DE FORA – MG: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE A PARTIR DO CURSO
ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, NO PERÍODO DE
2009 a 2011**

*Dissertação para apresentação à
banca, como exigência do Título
de Mestre.*

*Orientador: Prof. Dr. Lourival
Batista de Oliveira Júnior*

JUIZ DE FORA
2012

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIVALDA ABIGAIL ROFINO

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA NA REDE MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA – MG: UMA PERSPECTIVA DE ANÁLISE A PARTIR DO CURSO ENCONTRO DE PROFESSORES ALFABETIZADORES, NO PERÍODO DE 2009 A 2011

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Suporte Acadêmico como exigência ao título de Mestre, aprovada em ____/____/____.

Membro da banca -orientador(a)

Juiz de Fora, de de 20.....

RESUMO

Este Plano de Ação Educacional (PAE) objetiva apresentar a Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora a partir de uma perspectiva de análise do curso “Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal” ministrado pela professora Elvira Souza Lima no período de 2009 a 2011. Para tanto, realizamos uma pesquisa com abordagem qualitativa cujos principais instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semi-estruturadas e análises documentais. A partir dos dados coletados descrevemos a estrutura e o funcionamento da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF), do Departamento de Política de Formação (DPF) e do Centro de Formação do Professor (CFP). Descrevemos também a Política de Formação Continuada e o curso “Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal”. Além disso, fizemos uma discussão analítica sobre políticas públicas e formação inicial e continuada de professores para fundamentar teoricamente a proposição de um Curso de Formação Continuada A Distância para os Professores Alfabetizadores.

Palavras-chave: Políticas Públicas Educacionais, Políticas de Formação Continuada, Professor e Alfabetização.

ABSTRACT

This Plan for Educational Action (*PAE in Portuguese*) aims to evaluate the Continued Training Policy of *Juiz de Fora* from the perspective of the analysis of a course called “Meeting of the Municipal Literacy Teachers”, ministered by the teacher Elvira Souza Lima in the time between 2009 and 2011. Thus, we did a research with a qualitative approach, being semi structured interviews and documentary analysis the main instruments in the information collect. Based on the collect data, we described the structure and functioning of the Education Department of *Juiz de Fora* (*SE- JF*), Training Policy Department (*DPF*) and the Teacher’s Training Centre (*CFP*). We also described the Continued Training Policy and the course “Meeting of the Municipal Literacy Teachers”. Furthermore, we had an analytic discussion of public policies and initial and continued formation of teachers in order to justify, in theory, the proposal of a Distance Continued Training course for the Literacy Teachers.

Keywords: Educational Public Policies, Continued Training Policy, Teacher and Literacy.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida e pelo amparo em todos os momentos da minha existência.

Aos queridos familiares, o amor e o apoio de vocês fortaleceram meu bom ânimo nessa caminhada e fizeram com que essa empreitada ficasse mais leve.

Aos professores, Lourival Batista de Oliveira Júnior, Rubem Barboza Filho e Terezinha Barroso pela orientação na realização dessa pesquisa.

Às queridas tutoras Sheila e Mariana, pela atenção, pelo carinho e pelas iluminadas contribuições durante toda a construção dessa pesquisa.

À Secretária de Educação de Juiz de Fora, Eleuza Maria Barboza, que firmou convênio com a UFJF e com o CAEd para que os gestores da rede municipal pudessem participar desse Programa de Pós-Graduação, e, pela oportunidade de realizar esse estudo junto à SE-JF.

À chefe do Departamento de Política de Formação da SE-JF, Angelane Serrate Fernandes, pela atenção, pelas informações e pelo material disponibilizado.

À professora Elvira Souza Lima, pela permissão e pelas contribuições para essa pesquisa.

Às queridas amigas Anna Cristina, Ana Marlene, Andréa, Ângela, Denise, Kátia e Márcia, por compartilharem os momentos de angústias e de avante realização dessa pesquisa.

À Carla, pelas aulas de Informática que facilitaram a feitura dessa pesquisa.

A todos que não foram citados, mas que, de alguma forma, contribuíram para a realização dessa pesquisa.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEDES	Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEDERJ	Centro de Educação Superior a Distância do Estado do Rio de Janeiro
CF	Constituição Federal
CONARCFE	Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação
CFP	Centro de Formação do Professor
CEPROR	Centro de Treinamento de Professores Rurais
CONSED	Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação
DAP	Departamento de Ações Pedagógicas
DEAD	Divisão de Educação de Adultos
DEB	Departamento de Educação Básica
DERE	Divisão de Educação Regular
DRH	Divisão de Recursos Humanos
DPF	Departamento de Políticas de Formação
DVD	Digital Versatile Disc
EAD	Ensino a Distância
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEN	Exame Nacional do Ensino Médio
EM	Ensino Médio
FACED	Faculdade de Educação

FORGRAD	Fórum de Pró-Reitores de Graduação
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e da Valorização dos Profissionais do Magistério
FUNDEF	Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IES	Instituto de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Base
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NEACE	Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar
PEAS	Programa de Educação Afetividade e Sexualidade
PEC	Programa de Educação Continuada
PDE	Plano de Desenvolvimento da Escola
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROCAP	Programa de Capacitação
PROINFO	Programa Nacional de Tecnologia Educacional
PROGESTÃO	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
PJF	Prefeitura de Juiz de Fora
PNE	Plano Nacional de Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SAS-JF	Secretaria de Assistência Social de Juiz de Fora
SAT	Serviço de Apoio Técnico
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SE-JF	Secretaria de Educação de Juiz de Fora
SEE-MG	Secretaria de Estado de Educação Minas Gerais
SEB	Secretaria de Educação Básica
SPA	Serviço de Programação e Acompanhamento
SCP	Serviço de Cursos Profissionalizantes
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SPDE_JF	Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico de

	Juiz de Fora
SEPES	Seção de Formação de Pessoal
SEPROF	Seção de Formação Profissional
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UENF	Universidade Estadual do Norte Fluminense do Norte Americano Darcy Ribeiro
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRRJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNIRIO	Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Competências da SE- JF	20
QUADRO 2: Competências do Departamento de Política de Formação	21
QUADRO 3: Competências da Supervisão I do CFP	25
QUADRO 4: Competências da Supervisão II do CFP	26
QUADRO 5: Programação 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	28
QUADRO 5.1: Programação 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	29
QUADRO 6: Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	29
QUADRO 6.1 Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	29
QUADRO 6.2: Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	30
QUADRO 6.3: Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	30
QUADRO 6.4 Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	30
QUADRO 6.5 Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	31
QUADRO 6.6 Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	31
QUADRO 6.7 Eixos de 2010 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	33
QUADRO 7: Programação 2011 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	32

QUADRO 7.1: Programação 2011 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	33
QUADRO 7.2: Programação 2011 de Cursos, Grupos de Estudos, Oficinas, Palestras e Vivências Artístico-Culturais da SE-JF	34
QUADRO 8: Resultado do Desempenho dos Alunos da Rede Municipal de Ensino nos Anos de 2009 a 2011	36
QUADRO 9: Dimensões da Linguagem	44
QUADRO 10: Dimensões a Serem Consideradas sobre a Questão Escolhida para o Desenvolvimento de uma Política Pública	70
QUADRO 11: Organização dos Módulos	95
QUADRO 11.1: Organização dos Módulos	96
QUADRO 12: Divisão da Carga Horária Presencial: Datas e Horários	96
QUADRO 12.1: Divisão da Carga Horária Presencial: Datas e Horários	97
QUADRO 13: Divisão das Quinzenas Virtuais	97
QUADRO 14: Escolas Polos Divididas por Regiões	98
QUADRO 15: Cronograma do Curso para Coordenadores e Tutores	99
QUADRO 16: Planilha de Gastos	100

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 Formação Continuada da Rede Municipal de Ensino de Juiz de Fora:	
Encontros e desafios	18
1.1 Conhecendo um pouco a Secretaria de Educação	19
1.2 O Centro de Formação do Professor.....	22
1.3 Cursos de Formação Continuada oferecidos no período de 2009 a 2011.....	28
1.4 A Política de Formação Continuada da Rede Municipal.....	35
1.5 Conhecendo o Programa de Avaliação da Alfabetização – PROALFA	37
1.6 O Curso “Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal”.....	39
2 A Política Educacional de Formação Continuada de Professores do Município de Juiz de Fora.....	48
2.1 Breve Histórico da Política de Formação Continuada na Rede Municipal de Juiz de Fora	48
2.2 Breve discussão sobre Formação Inicial	52
2.3 Políticas Públicas Educacionais e Política de Formação Continuada..	66
2.4 Um pouco de história e legislação sobre Formação Continuada de Professores.....	72
2.5 A percepção das professoras cursistas sobre o Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede.....	81
2.6 Educação A Distância: Ampliando as possibilidades de formação ..	86
2.7 Algumas experiências de Formação Continuada na modalidade semipresencial	90
3 Curso de Formação Continuada para os Professores Alfabetizadores na modalidade semipresencial	94
3.1 Conhecendo a estrutura e o funcionamento do curso	94
3.1.2 Local dos Momentos Presenciais	97
3.1.3 Recursos Físico-Materiais.....	98
3.1.4 Recursos Individuais.....	98
3.1.5 Coordenadores e Tutores.....	98
3.1.6 Grupo I Coordenadores e Tutores.....	99
3.1.6.2 Cursistas.....	100

3.1.7 Avaliação dos Alunos.....	100
3.1.8 Financiamento.....	100
3.1.9 Avaliação da Modalidade do Curso.....	101
Considerações Finais.....	102
Referências.....	104
ANEXO I: Roteiro de Entrevistas	108

INTRODUÇÃO

O presente trabalho objetiva avaliar a Política de Formação Continuada para Professores do Ensino Fundamental implementada pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF) no período de 2009 a 2011, com foco no curso oferecido pelo Departamento de Política de Formação “Encontro de professores alfabetizadores da rede municipal”.

A opção por esse caso de gestão justifica-se pela minha trajetória profissional, pois sou professora da Rede Municipal de Juiz de Fora desde 1999. Minha experiência no magistério foi iniciada e marcada com turmas de alfabetização. Durante sete anos consecutivos atuei como professora alfabetizadora e enfrentei muitos desafios para alfabetizar e letrar meus alunos.

Acredito que a ação docente impõe uma busca constante por conhecimentos que auxiliem no desenvolvimento de um bom trabalho pedagógico, na autonomia e na valorização profissional. Ancorada por essa ideia sempre valorizei as trocas de experiências ocorridas no cotidiano escolar, e posso afirmar que estas trouxeram valiosas contribuições para minha prática pedagógica.

Ainda assim, desejava acrescentar outros conhecimentos à minha profissionalização, e sabia que estes poderiam ser adquiridos com a formação superior. Para tanto, participei do processo seletivo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para o curso de graduação em Pedagogia. Concluído o Ensino Superior, ingressei no curso de Especialização na mesma instituição visando à aquisição dos desejados conhecimentos para assegurar e aperfeiçoar minha profissionalização.

Vencida essa etapa de formação acadêmica, ainda sentia necessidade e vontade de estar em permanente formação. Assim, comecei a participar ativamente dos cursos de formação continuada oferecidos pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF) sempre com o intuito de desempenhar uma prática pedagógica mais eficiente, e, conseqüentemente obter melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem dos meus alunos.

A crença de que a formação continuada é um instrumento capaz de modificar realidades escolares que apresentam situações de não aprendizagem, de reprovação, evasão e de exclusão de alunos nas escolas públicas instigava-me a aperfeiçoar ainda mais minha formação. Assim, ingressei nesse Programa de Pós-Graduação Profissional.

Como tenho muito interesse pela questão da formação continuada, ao avaliar o curso de formação continuada para professores alfabetizadores procurei observar as lacunas e as boas práticas existentes e de que modo elas propõem melhorias para a Política de Formação Continuada no sentido de atender às demandas dos professores das turmas iniciais do Ensino Fundamental do município.

Assim, para o desenvolvimento deste Plano de Ação Educacional foi necessário, após a definição do objeto de pesquisa e do objetivo a ser pesquisado, eleger os pressupostos teórico-metodológicos da investigação qualitativa para referenciarem meus estudos.

Por se tratar de um estudo de caso educacional, elencou-se como aporte metodológico a pesquisa qualitativa. Utilizando o trabalho de Ludke e André (1986) para caracterizar este estudo de caso são referenciadas sete características para este tipo de investigação qualitativa.

(1) visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial; (2) enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos; (3) retratam a realidade de forma completa e profunda; (4) usam uma variedade de fontes de informação; (5) permitem generalizações naturalistas; (6) procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social; e (7) utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.10)

Assim, procurou-se conhecer a Política de Formação Continuada implementada pela SE-JF a partir de uma perspectiva de análise do curso “Encontro de professores alfabetizadores da rede municipal”. Desse modo, foi necessário conhecer a organização e o funcionamento da SE-JF, do Centro de Formação do Professor (CFP) e do Departamento de Políticas de Formação (DPF).

De acordo com Yin (2005), “estudo de caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de coleta de dados e análise dos mesmos” (p.8). Contudo, Merriam (1998, *apud* André 2005), destaca que “o conhecimento gerado a partir do estudo de caso é mais concreto, mais contextualizado, mais voltado para a interpretação do leitor e baseado em populações de referência determinadas pelo leitor” (p.12).

As considerações feitas por esses autores foram foco para o desenvolvimento da pesquisa, visto que foi realizado um planejamento das etapas executadas, definidas as técnicas de coleta e análise de dados e a escolha dos sujeitos entrevistados, considerando-se, assim, o contexto em que o caso está inserido.

As entrevistas realizadas no ano de 2011 serviram para a coleta de dados com o intuito de se compreender melhor a Política de Formação Continuada da Rede Municipal, as lacunas e as boas práticas do curso para professores alfabetizadores. Os entrevistados foram as professoras cursistas que participaram da formação desde o seu primeiro ano de aplicação; a chefe do Departamento de Políticas de Formação (DPF) e a professora responsável pelo curso. Outra definição foram os locais das entrevistas realizadas: Centro de Formação de Professores onde é oferecido o curso e a Secretaria de Educação/Juiz de Fora local de trabalho da chefe do DPF.

Para tanto, foram selecionados autores que pudessem contribuir com uma metodologia que atendesse as características de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Bogdan & Biklen (1994), na investigação qualitativa, as entrevistas são utilizadas para recolherem dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador uma compreensão, uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam sua realidade.

Esses autores ainda nos dizem que

A investigação qualitativa tem na sua essência cinco características: (1) a fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados; (2) os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo; (3) os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados; (4) a análise dos dados é feita de forma indutiva; e (5) o investigador interessa-se acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências. (BOGDAN & BIKLEN, (1994, p. 47 - 50)

Assim, a investigação qualitativa tem a finalidade de coletar dados descritivos expressos na linguagem dos próprios sujeitos da pesquisa, permitindo conhecer o modo como os sujeitos interpretam a realidade pesquisada. Dessa forma, buscou-se compreender qual a percepção que as professoras cursistas têm sobre o curso “Encontro de professores alfabetizadores da rede municipal”, e em que medida ocorrem a aceitação e a crítica com relação ao mesmo e à Política de Formação Continuada da Rede Municipal.

Os autores Bogdan e Taylor (1986) explicam que nos pressupostos da investigação qualitativa o pesquisador deve estar completamente envolvido no ambiente dos sujeitos pesquisados, pois o método qualitativo consiste em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Portanto, utilizei entrevistas semiestruturadas com os sujeitos participantes dessa pesquisa.

De acordo com Duarte, 2002, “as entrevistas são fundamentais quando se precisa/mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (p.215). Nesse sentido, as entrevistas possibilitaram conhecer valores, concepções, ideias e significados que os sujeitos pesquisados tinham sobre a Política de Formação Continuada, a partir do curso para professores alfabetizadores.

A metodologia de investigação qualitativa permite uma flexibilidade com relação ao número de sujeitos pesquisados, pois raramente o universo pode ser delimitado *a priori*. Essa delimitação depende da qualidade dos dados

coletados nas entrevistas. Pode ocorrer de as informações obtidas não apresentarem a robustez e a profundidade necessária para a pesquisa. Em outras situações pode ocorrer também, divergência ou redundância que não contribuem para a análise dos dados (DUARTE, 2002).

Nessa pesquisa foi necessário acrescentar mais um sujeito participante que exerceu o cargo de chefia do CFP em anos anteriores a 2009, e que, portanto, tinham informações importantes para acrescentar à pesquisa. Também foi incluída, nesses estudos investigativos uma análise de documentos da SE-JF e do CFP ao longo da pesquisa. Com a inclusão das informações desse novo sujeito e da referida análise documental foi possível atribuir consistência ao material estudado e aos dados analisados para a realização do estudo pretendido.

Desta forma, no capítulo 1 dessa dissertação fizemos uma descrição da estrutura e do funcionamento da SE-JF apresentando seu organograma com os departamentos e assessorias que o compõem com suas respectivas competências. Além disso, apresentamos a Política de Formação da Rede Municipal, o Centro de Formação do Professor e suas competências, também descrevemos o curso Encontro de Professores Alfabetizadores.

No capítulo 2 apresentamos um breve histórico da Política de formação continuada da Rede Municipal e uma discussão sobre Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. Ademais, discutimos analiticamente Políticas Públicas Educacionais à luz de referenciais teóricos de autores brasileiros e estrangeiros.

No capítulo 3, atendendo à exigência desse Plano de Ação Educacional, fizemos uma proposição de um curso de Formação Continuada para professores alfabetizadores da Rede Municipal na modalidade semipresencial.

1. FORMAÇÃO CONTINUADA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA: ENCONTROS E DESAFIOS

Este Plano de Ação Educacional tem por objetivo analisar a Política de Formação Continuada da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (SE-JF), a partir da análise do curso para Professores Alfabetizadores ministrado pela Professora Neurocientista Elvira Souza Lima entre os anos de 2009 a 2011.

O Departamento de Política de Formação do Município oferece outros cursos de formação continuada com o propósito de oferecer capacitação e atualização para os professores da rede. Para os professores que trabalham com as séries iniciais do Ensino Fundamental destacam-se os seguintes cursos: **Pró-Letramento de Alfabetização, Dinamização da Leitura na Escola, Formação para Utilização das Mesas Alfabeto e Extrapolando a Sala de Aula.**

A escolha pelo curso **Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal** decorre do fato deste ter sido um curso que pretendia atender às demandas escolares das turmas de alfabetização, e, assim, a consequente melhoria da qualidade da educação municipal. Além disso, esse curso apresentou um foco diferente dos demais, pois seria ministrado por uma consultora em desenvolvimento humano e especialista em alfabetização e letramento que traria uma abordagem dos conhecimentos da Neurociência com relação à aprendizagem da leitura e da escrita na alfabetização.

Sendo assim, o capítulo descreve a Secretaria de Educação/Juiz de Fora (SE-JF) e sua relação com o Departamento de Políticas de Formação (DPF) e com o Centro de Formação de Professores (CFP), o que facilitará a compreensão de onde surge o curso para Professores Alfabetizadores dentro do DPF. Posteriormente, discorreu-se sobre o curso especificamente de modo a apresentar sua proposta, objetivo e desenvolvimento ao longo destes três anos de existência.

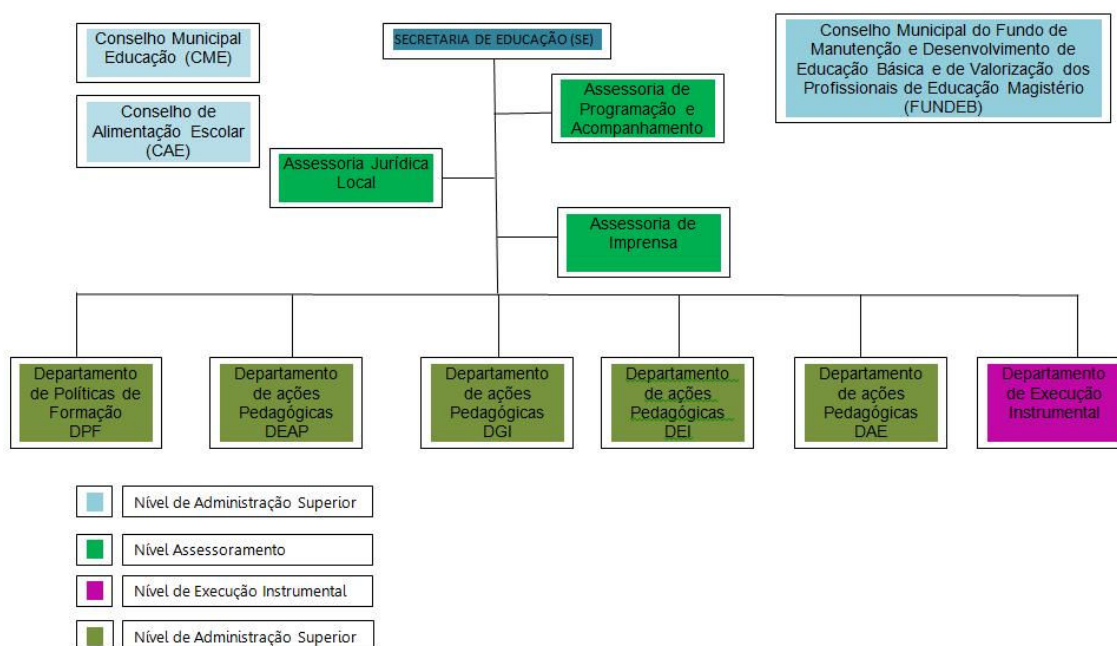
Dessa forma, torna-se pertinente apresentarmos a estrutura organizacional da SE-JF com os níveis e órgãos que a compõem, com destaque nas competências da SE-JF e do DPF, uma vez que este é

responsável pelos Programas de Formação Continuada dos professores da Rede Municipal de Ensino.

1.1 A Secretaria de Educação e o Departamento de Políticas de Formação

Como podemos observar no organograma 1, a Secretaria de Educação é responsável por seis departamentos, dentre os quais encontra-se o Departamento de Política de Formação, que, conforme previsto na Resolução nº 028/2009 tem como principal objetivo formular e implementar a Política de Formação para os profissionais da Rede Municipal juntamente com os outros departamentos. O organograma 1, ainda nos mostra que os departamentos estão amparados pelas assessorias: jurídica local, programação e acompanhamento e imprensa.

ORGANOGRAMA 1 - ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA SE-JF



Fonte: Elaboração própria baseada em dados da Resolução 00028/2009 SE-JF.

A SE-JF é um órgão da Administração Direta da Prefeitura de Juiz de Fora, portanto, subordinada diretamente ao Chefe do Poder Executivo. Sua organização está regulamentada nos termos do Decreto 8591 e do artigo 7º da Lei nº 10.937, de 03 de junho de 2005. A SE-JF é dotada de autonomia

administrativa, orçamentária e financeira sob a mesma legislação que a criou. No quadro 1 são apresentadas as competências atribuídas à SE-JF.

Quadro 1 – Competências da SE-JF

I – Formular e articular as políticas públicas de Educação de forma integrada com as políticas estaduais e federais e com os demais órgãos ou entidades que atuam nestas áreas.
II – Implantar as diretrizes para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos do município.
III – Planejar, oferecer e coordenar os serviços de Educação Básica para crianças e adolescentes, articulando-os com as ações de assistência social, esporte, lazer, cultura e promoção da cidadania, desenvolvidas pela Secretaria de Assistência Social de Juiz de Fora – SAS/JF.
IV – Coordenar e elaborar a implementação do Plano Municipal de Educação, com base nas diretrizes emanadas do Conselho Municipal de Educação, dos planos estadual e nacional de Educação.
V – Promover levantamentos e pesquisas de natureza educacional e pedagógica.
VI – Coordenar a atividade de organização escolar nos aspectos pedagógicos e administrativos.
VII – Coordenar o Cadastro Escolar e Censo Escolar.
VIII – Implementar ações para a consolidação do Sistema Municipal de Ensino.
IX – Propor ações que consolidem a gestão democrática na Rede Municipal de Ensino.
X – Gerir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
XI – Registrar, avaliar e divulgar ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF.
XII – Coordenar os programas, projetos e funções de caráter permanente afetos à sua área de atuação.
XIII- Coordenar as atribuições dos Departamentos subordinados, visando ao cumprimento de seus objetivos.
XIV – Fomentar acordos de cooperação e intercâmbio com órgãos e entidades oficiais, agentes diversos da comunidade e instituições nacionais e estrangeiras ligadas à política de Educação.
XV – Formular, em conjunto com as demais Secretarias da Prefeitura de Juiz de Fora, em consonância com a Secretaria de Planejamento e Desenvolvimento Econômico de Juiz de Fora – SPDE/JF, projetos para captação de recursos para financiar programas e ações na área educacional.
XVI – Atuar no controle dos procedimentos internos e favorecer o controle externo das atividades da Administração Pública Municipal, na sua esfera de competência.
XVII – Prestar suporte técnico e administrativo aos Conselhos vinculados à sua área de atuação.
XVIII- Assessorar o Prefeito em assuntos relativos à sua área de atuação.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados extraídos do Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009 da PJF.

Conforme mencionado anteriormente, é válido informar o conjunto de competências que é de responsabilidade do DPF, pois cabe a este departamento a formulação e a implementação dos cursos de formação, inclusive o que originou o estudo realizado neste trabalho. Assim, no quadro 2 são apresentadas as referidas competências.

Quadro 2 – Competências do Departamento de Política de Formação

I – Formular e implementar, em parceria com os outros Departamentos e Assessoria, a Política de Formação Continuada para os profissionais da rede municipal de ensino.
II – Assessorar e implementar ações de formação continuada, visando o aperfeiçoamento profissional dos integrantes do quadro do magistério e demais profissionais que atuam nas escolas.
III – Fomentar a pesquisa na Educação Básica, apoiando a implementação de ações previstas nos diversos projetos apresentados à Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF.
IV – Produzir e divulgar publicações de textos, artigos, projetos culturais e relatos de experiências de interesse para a Educação.
V – Investir na ampliação, estrutura e disponibilização de acervo literário e de formação no Espaço Pedagógico de Leitura.
VI – Promover a divulgação das ações artístico-culturais do Sistema Municipal de Educação a partir de orientações da Secretaria de Educação a partir de orientações da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF.
VII – Gerir as ações que consolidem a identidade do Centro de Formação do Professor.
VII - Interagir com os demais Departamentos da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF na obtenção de informações que possam subsidiar o planejamento das ações de competência do Departamento de Política de Formação.
IX – Propor em conjunto com o titular da Secretaria e sua Assessoria medidas de aprimoramento das atividades do Departamento.
X – Coletar, agrupar dados, analisar, construir indicadores e informar ao setor competente.
XI – Elaborar relatório com informações das atividades do Departamento, apresentando-o aos demais Departamentos, semestralmente.

Fonte: Elaborado pela autora, baseado em dados retirados do extraídos do Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009 da PJF.

Assim, conhecendo o organograma da Secretaria de Educação, as competências desta e do Departamento de Formação Continuada, percebemos, que a SE-JF por meio da institucionalização de sua Estrutura Organizacional, procurou garantir que o DPF desenvolvesse ações que materializam a formação continuada dos educadores da rede municipal. Desse modo, percebemos que a SE-JF tem um compromisso com a Política de Formação Continuada dos docentes que se traduz em uma medida para melhorar a qualidade da educação municipal e a valorização dos docentes.

1.2 O Centro de Formação do Professor

Um fato que marcou a história recente da Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora foi a criação do Centro de Formação de Professores (CFP) em 1999. Entretanto, para conhecermos a história da criação do CFP, precisamos retroceder no tempo para a compreendermos melhor.

Nas palavras de Fernandes (2000), “ao longo da existência da SE de Juiz de Fora, a ideia de um centro de formação de professores esteve presente desde a sua criação, na década de 60” (p.4). Entretanto, a autora nos diz que, inicialmente no organograma da SE-JF, figurava o Centro de Treinamento de Professores Rurais, (CEPROR) que teve sua instalação no ano de 1971, quando passou a abranger professores de escolas rurais e urbanas. Devido a mudanças estruturais ocorridas na SE-JF, o Centro recebeu diferentes nomenclaturas e caracterizações para atender as necessidades apresentadas em momentos históricos diversos.

Sendo assim, na gestão de 1973/74 esteve ligado ao Grupo de Trabalhos Técnicos que promovia o aperfeiçoamento técnico dos trabalhadores e do mercado de trabalho da época. Em 1978 foi criada a Divisão de Recursos Humanos (DRH) que foi subdividida em duas seções, sendo uma direcionada à Formação de Pessoal (SEPES) e a outra à Formação Profissional (SEPROF) (FERNANDES, 2000, p. 4).

Fernandes (2000) complementa que, atendendo às demandas da época “o SEPROF, funcionava com o apoio de mais dois serviços: Serviço de Programação e Acompanhamento, SPA, e o Serviço de Apoio Técnico, SAT” (p.4). De acordo com a autora, a DRH oferecia treinamento aos professores da rede e promovia cursos profissionalizantes e de reciclagem para a população juiz-forana.

No ano de 1983, a SE-JF passou por outra reestruturação. Fernandes (2000) salienta que,

a DRH tornou-se parte do Departamento de Educação Básica, DEB, renomeada a seguir como Divisão de Educação de Adultos (DEAD), formada pelo Serviço de Cursos Profissionalizantes (SCP). Esses serviços promoviam o treinamento dos professores, supervisores e orientadores da rede, cursos de alfabetização de jovens e adultos (ensino de suplência), e os cursos profissionalizantes para a comunidade. Foi criada, também no DEB, a Divisão de Educação Regular (DERE) que cuidava do funcionamento e desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem das escolas municipais. Com o passar do tempo e com as mudanças de administração, a Divisão de Educação de Adultos teve o Serviço de Cursos Profissionalizantes desativados, o Serviço de Educação de Adultos incluído à Divisão de Educação Regular e o Serviço de Treinamento e Aperfeiçoamento continuou a promover e desenvolver projetos de treinamento, aperfeiçoamento, concursos e jornadas anuais de educação para os docentes do município. (FERNANDES, 2000, p. 4).

Essas mudanças no organograma da SE-JF estão relacionadas aos gestores políticos que, ao tomarem posse, desejam configurar suas propostas políticas modificando estruturas existentes, seguindo estas modificações, muitas vezes, as exigências do mercado de trabalho que, por sua vez, requer trabalhadores capacitados para exercerem funções determinadas por conjunturas momentâneas. As mudanças também se relacionam com os diplomas legais, como a Constituição Federal de 1988 (CF/88) e outras legislações infraconstitucionais as quais postularam questões educacionais que suscitaram reorganizações estruturais dos sistemas de ensino para atender aos ditames legais.

Avançando um pouco mais nesse tempo histórico, Fernandes (2000), prossegue enfatizando que, “no ano de 1999 foi criado pela SE-JF o Centro de Formação do Professor com o objetivo de promover a formação continuada dos docentes” (p. 4). Assim, haveria a possibilidade de

realizar trocas de experiências entre os docentes, a criação de grupos de estudos, a realização de atividades artísticoculturais, facilitação do acesso às redes nacionais e internacionais de comunicação, o incentivo à leitura, à escrita e à construção de novos conhecimentos visando à qualidade do ensinar e do aprender nas escolas da Rede Municipal de Ensino. (FERNANDES, 2000, p. 4).

Fernandes (2000) complementa que, “a criação do Centro de Formação do Professor atendeu a uma demanda antiga da SE-JF com relação a um local específico para realização da formação continuada dos docentes” (p.4). Antes da existência do CFP, a formação continuada dos educadores era realizada em diferentes locais previamente organizados pela SE-JF para receber os educadores para os cursos, para as reuniões e para os eventos do DPF.

De acordo com informações do *site* da Prefeitura de Juiz de Fora (PJF), o CFP é um espaço do fazer pedagógico voltado para a formação continuada, realização de pesquisas, participação em grupos, partilha de experiências, integração entre cultura e arte, produção individual e coletiva. No ano de 2008, o CFP passou a abrigar o pólo de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil (UAB), passando a denominar-se Escola de Formação e Capacitação Continuada de Professores da Educação Básica “Centro de Formação do Professor Professora Sofia de Alencar”.

Atualmente, os cursos oferecidos pela SE-JF são realizados no Centro de Formação de Professores que funciona em um prédio anexo à SE-JF, e, faz parte de um conjunto arquitetônico que é parte integrante do Centro Histórico Bernardo Mascarenhas localizado na área central de Juiz de Fora.

As competências do CFP são delegadas a duas supervisões que serão apresentadas respectivamente nos quadros 3 e 4.

Quadro 3 – Competências da Supervisão I do CFP

I – Administrar o Centro de Formação do Professor;
II – Receber as obras literárias e técnicas adquiridas pelo DPF/SE/JF, gerindo sua organização e utilização;
III – Zelar pela infraestrutura de funcionamento do Espaço Pedagógico de Leituras;
IV – Realizar apoio logístico aos eventos programados no Centro de Formação do Professor;
V – Divulgar atividades do Centro de Formação do Professor através de boletins periódicos com a programação mensal;
VI – Manter a página eletrônica de eventos do Centro de Formação do Professor;
VII – Efetivar o Centro e Formação do Professor como espaço de acesso e vivências de educação e cultura;
VIII – Realizar a programação e o agendamento de atividades educativas e culturais do ônibus da SE;
IX – Participar de congressos e seminários na área de educação que possam contribuir com o material técnico para atualização dos docentes da rede de ensino municipal;
X – Propor em conjunto com a Chefia do Departamento medidas de aprimoramento das atividades da Supervisão;
XI – Coletar, agrupar dados, analisar, construir indicadores e informar ao setor competente;
XII – Elaborar relatório com informações das atividades da Supervisão.

Fonte: Elaboração própria baseado em dados retirados do Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009 da PJF.

Quadro 4 – Competências da Supervisão II do CFP

I – Coordenar programas de formação continuada dos profissionais de educação da SE/JF, conforme as necessidades das escolas e as diretrizes educacionais do Município;
II – Levantar, junto às escolas da rede municipal, demanda para a organização de eixos e temas dos cursos de formação continuada;
III – Definir, junto aos Departamentos e Assessoria da SE/JF, temáticas a serem abordadas na proposta de formação continuada dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino;
IV – Elaborar e implantar cursos, grupos de estudos, palestras e seminários, em parceria com os Departamentos e Assessoria da SE/JF, que contribuam para o processo de formação continuada dos profissionais da educação;
V- Criar estratégias para avaliação e replanejamento dos cursos e programas de formação continuados oferecidos;
VI – Participar de congressos e seminários na área de educação que possam contribuir com o material técnico para atualização dos docentes da rede de ensino municipal;
VII – Propor em conjunto com a Chefia do Departamento medidas de aprimoramento das atividades da Supervisão;
VIII – Coletar, agrupar dados, analisar, construir indicadores e informar ao setor competente;
IX- Elaborar relatório com informações das atividades da Supervisão.

Fonte: Elaboração própria baseada em dados extraídos do Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009 da PJF.

O CFP possui estrutura física adequada para atender os professores, pois oferece: recepção, auditório com capacidade para 130 lugares; uma sala para cursos e oficinas com cerca de 30 lugares; uma biblioteca do professor; área para exposições; uma sala de administração; um laboratório de informática com 32 computadores (Universidade Aberta do Brasil- UAB); sala de tutoria (UAB) com cinco computadores; almoxarifado; copa e banheiros.

De acordo com o site da Secretaria de Educação as atividades desenvolvidas pelo CFP são muito diversas, elas atendem:

- 1) Divulgação de estudos (pesquisas, monografias, dissertações e teses);
- 2) Grupos de estudo com diferentes temas que atendam às demandas dos professores do município;
- 3) Exposições de trabalhos realizados pelo centro e nas escolas municipais;
- 4) Conferências, mesas-redondas, painéis, seminários;
- 5) Momentos culturais e artísticos, tais como: mostras de filmes, café filosófico;
- 6) Lançamentos de obras pedagógicas e literárias;
- 7) Educação a distância;
- 8) Cursos de formação continuada para os profissionais da educação.

Assim, com a criação do CFP foi possível centralizar as ações referentes à educação do município e a desenvolver de modo eficaz as Políticas Públicas Educacionais voltadas para a formação continuada dos professores da Rede Municipal de Juiz de Fora. Isto facilitou o desenvolvimento de pesquisas para a melhoria educacional da cidade e promoveu a capacitação de seus profissionais de modo a atender às demandas advindas da Rede.

De acordo com as informações do professor Márcio Fagundes Alves, que exerceu o cargo de chefia do CFP no período de 2001 a 2004, nesse período a proposta da Política de Formação foi norteadada pelo preceito de formação continuada e em contexto. Ademais, destacou-se um foco político, pois havia uma organização por Câmaras Temáticas, conforme relatou o entrevistado

(...) câmara significa espaço político de deliberação coletiva. Nesse sentido, a Secretaria de Educação, juntamente com o Centro de Formação do Professor, promoveu a formação de grupos de estudo e pesquisa sobre diversas temáticas concernentes à realidade escolar. Não cabia à Secretaria definir, por exemplo, como diminuir a violência escolar. Tal decisão deveria ser deliberada coletivamente, pelos diversos segmentos educacionais. (ALVES, 2012)

Com relação aos cursos que foram ofertados, o entrevistado afirmou que estes contemplavam o ensino de línguas estrangeiras Inglês, Francês, Espanhol e Informática Educativa, Cultura latino-americana, também foram realizadas três grandes Jornadas de Educação, com palestras de grandes educadores e pesquisadores brasileiros. Os eventos artístico-culturais incluíram viagens para eventos no eixo Rio - São Paulo e shows com artistas nacionais. (ALVES, 2012)

A seguir apresentaremos os cursos oferecidos pelo CFP durante o período de 2009 a 2011.

1.3 Cursos de Formação Continuada oferecidos no período de 2009 a 2011

Os cursos de formação continuada oferecidos no ano de 2009 trataram de temáticas educacionais relacionadas à formação de gestores e ao aprimoramento do docentes. Assim, foram ofertados cursos na área de Língua Portuguesa, Artes, Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, Diversidade, Dança, Informática e Capacitação Pedagógica em EAD. Quanto aos cursos ofertados nos anos de 2010 e 2011, a SE-JF organizou-os em eixos temáticos. Nos quadros 5 e 5.1 6 e 7 apresentar-se-á a programação dos cursos no período de 2009 a 2011.

Quadro 5: Programação 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Curso de Formação de Diretores
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Extrapolando
Educar na Diversidade I e II
Atendimento Educacional Especializado (AEE)
Formação de Professores em Libras I e II
Musicalização II
Grupo de Estudos de Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2009.

Quadro 5.1: Programação 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Grupo de Estudos de Ensino Fundamental e EJA
Grupo de Estudos: Projetos Artísticos Culturais
Dança/Educação
Oficina Movimento e Desenvolvimento Cognitivo
Informática Educativa
Capacitação Pedagógica em EAD
Noções de Hardware – Configuração e Instalação de Hardware
Encontro com Professores do Laboratório
Café com Arte e Mostra Professor também faz Arte

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2009.

Quadro 6: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Eixo I – Infância e Educação
Grupo de estudos Creches e Educação Infantil
Grupo de estudos sobregênero na Educação Infantil

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 6.1: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Eixo II – Alfabetização, Língua Portuguesa e Matemática
Pró-Letramento – Língua Portuguesa e Matemática
Grupo de estudos: Alfabetizadores da Rede Municipal
Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa
Gestar II – Português e Matemática

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 6.2: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Extrapolando a sala de aula
Grupo de discussão on-line sobre alfabetização – Plataforma Moodle (coordenação Elvira Souza Lima)
Curso de extensão – Práticas de mediação no processo ensino-aprendizagem de oralidade/escrita, leitura e do trabalho com os dialetos sociais na escola pública
Escola Ativa

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 6.3: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Eixo III – Diversidade e Educação
Educar na Diversidade I
Educar na Diversidade II
Atendimento Educacional Especializado – AEE I
Atendimento Educacional Especializado – AEE II
Libras I
Libras II
Grupo de estudos das Relações étnico-raciais
Oficinas PEAS

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 6.4: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Eixo IV – Cultura, Arte e Educação
Musicalização na Educação Infantil e no Ensino Fundamental inicial – Música na escola: Práticas e recursos
Projeto Juiz de Fora em canto

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 6.5: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Grupo de estudos: Dinamização da leitura na escola
Grupo de estudos: Arte e Cultura
Curso de contação de histórias
Oficinas de sensibilização/criação em artes (artes visuais – dança – teatro – literatura)
Café e cinema no Centro
Vivências artístico-culturais

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 6.6: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Eixo V – Educação e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC)
Literatura e aprendizagem matemática
Formação pedagógica EAD
Leitura e escrita: uma proposta interdisciplinar para EJA
Tecnologias da informação e comunicação – TIC e aprendizagem escolar
Grupo de estudos dos professores de informática

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 6.7: Eixos de 2010 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Eixo VI – Gestão da Escola
Reunião de diretores
Reunião de coordenadores pedagógicos
Reunião das coordenadoras das creches
Reunião de diretores e coordenadores pedagógicos da EJA
Cursos e grupos de estudo destinados às escolas que fazem parte do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE/Escola

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 7: Programação 2011 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

EIXO I – CURRÍCULO E INFÂNCIA
Currículo e Infância A construção da prática cotidiana na Educação Infantil Musicalização (Módulo II)
Currículo e Linguagem Pró-letramento de alfabetização Encontro de professores alfabetizadores da Rede Municipal Dinamização da leitura na escola Formação para utilização das mesas alfabeto Extrapolando a sala de aula
Currículo e Matemática Conceitos de matemática para a prática pedagógica Pró-letramento de matemática
Currículo e Ciências Naturais Astronomia na sala de aula (Curso de Extensão)

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 7.1: Programação 2011 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

Currículo e Geografia Conceito de Geografia para a prática pedagógica
Currículo, Cultura e Artes Dança, experiência e educação Coral encanto no centro Café e cinema no centro
Currículo e Diversidade Gênero, sexualidade e diversidade sexual na educação Atendimento educacional especializado – AEE Educar na diversidade I e II Braille Libras I Libras II
EIXO II – CURRÍCULO, EDUCAÇÃO e TECNOLOGIAS da INFORMAÇÃO e COMUNICAÇÃO – TIC
Grupo de Estudos dos Professores de Informática
PROINFO 40 – Aprender e Ensinar

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados do Catálogo da Programação da SE-JF 2010.

Quadro 7.2: Programação 2011 de cursos, grupos de estudos, oficinas, palestras e vivências artístico-culturais da SE-JF.

EIXO III – CURRÍCULO e GESTÃO da ESCOLA
Reunião de diretores
Reunião de Coordenadores Pedagógicos
Reunião das Coordenadoras de Creches
Reunião de Diretores e Coordenadores Pedagógicos da EJA
Reunião de Coordenadores Pedagógicos com a Supervisão da Diversidade
Reunião da Diversidade com os professores que atuam nas salas de recursos
Encontro dos profissionais do Projeto de Aceleração
Vivências Artístico-culturais II Circuito de Leituras III Mostra Estudantil e VII Mostra Professor também faz arte II Ciclo de Palestras Docência e Experiência Estética Grupo de Estudo das relações Étnico-raciais III Seminário do Currículo VI Seminário de Educação Inclusiva II Encontro de Africanidades Seminário de Informática Formação PDE Escola Formação em Currículo para Coordenadores Pedagógicos e Professores

Fonte: Elaboração própria baseado em dados retirados Catálogo da Programação da SE-JF 2011.

Como pudemos ver os cursos de Formação Continuada oferecidos no período de 2009 a 2011 tiveram um enfoque de temáticas educacionais voltado para a formação dos gestores e dos professores. A seguir apresentaremos a Política de Formação Continuada e sua relação com o PROALFA.

1.4 A Política de Formação Continuada da Rede Municipal

A política de formação continuada de professores representa uma política pública educacional na esfera municipal, que pressupõe uma ação conjunta com os diretores e vice-diretores escolares e coordenadores pedagógicos, a fim de que essas equipes gestoras incentivem o corpo docente a participar dos cursos oferecidos pela SE-JF.

A proposição da SE-JF em investir em políticas de formação continuada e conclamar os gestores escolares como co-responsáveis para discutir questões que abordam as concepções de aprendizagem e as questões políticas e práticas, envolvem algumas ações a serem realizadas pelo coletivo de profissionais da escola.

Com o propósito de redericionar as ações de redirecionar as ações desenvolvidas com as turmas de alfabetização da Rede Municipal, após o resultado do PROALFA em 2009, técnicos da referida secretaria realizaram um levantamento de dados com base nos índices do PROALFA com o intuito de diagnosticar os problemas que levavam os alunos a terem deficiências em seu processo de aprendizagem. Posteriormente, a SE-JF adotou estratégias para melhorar a qualidade do ensino- aprendizagem nas escolas da rede. Isso se confirma na fala da chefe do DPF

(...) diante dos índices do PROALFA percebemos a necessidade de repensar a alfabetização. A secretária Eleuza firmou contrato com a Elvira para discutir com os professores aprendizagem, desenvolvimento das crianças com enfoque em como as crianças aprendem. E também no sentido de ajudar a conhecer essas crianças e o que elas são capazes de aprender. Para as professoras organizarem a metodologia de trabalho e reverem a prática. (Entrevista realizada em 23/11/11, Chefe do DPF, Angelane Serrate Fernandes).

No quadro 8 é apresentado o resultado do desempenho dos alunos da rede municipal nos anos de 2009 a 2011.

Quadro 8 - Resultado do desempenho dos alunos da Rede Municipal de ensino nos anos de 2009 a 2011.

Municípios	Ano	Proficiência	% por Padrão de Desempenho		
Juiz de Fora	2009	463,4	42,70%	27,10%	30,20%
	2010	477,17	36,20%	28,20%	35,60%
	2011	504,77	25,40%	22,70%	52,00%

Baixo
 Intermediário
 Recomendado

Fonte: Elaboração própria baseada em dados retirados PROALFA 2011:Resultados

Embora o quadro apresente o resultado do desempenho dos alunos da Rede Municipal de Ensino nos anos de 2009 a 2011, voltamos os olhares para os dados de 2009, em que 69,8% dos alunos não estavam no nível de proficiência recomendado para seu ano escolar. De posse dessas informações, constatou-se a necessidade de se adotar algumas medidas para melhorar a proficiência dos alunos, já que um percentual bastante elevado deles encontravam-se abaixo do nível recomendado.

Assim, diante dessa realidade, a chefe do DPF informou que uma série de medidas seriam tomadas na intenção de melhorar a proficiência dos alunos. Dentre essas medidas destacam-se: os momentos de estudo e formação na própria unidade escolar ou no CFP; a construção e revisão do projeto político-pedagógico; as discussões sobre a proposta curricular da Rede Municipal; o planejamento pedagógico e a avaliação das práticas educativas, visando um redirecionamento das diretrizes sempre que se fizer necessário.

A SE-JF, também implantou a assessoria de profissionais junto às escolas e promoveu o curso “Encontro de professores alfabetizadores da Rede Municipal” para professores que atuam nas turmas de segundo ano do Ensino Fundamental de todas as escolas municipais de Juiz de Fora. Posteriormente, o curso foi estendido igualmente aos docentes que atuavam com turmas de primeiro e terceiro ano do Ensino Fundamental. As informações concedidas em entrevista pela chefe do DPF revelam mais detalhes sobre as ações,

O foco dessa administração é a alfabetização. Nessa administração as ações hoje estão voltadas para dois pontos: Alfabetização e a construção do Referencial Curricular para a Rede Municipal da Educação Infantil até Educação de Jovens e Adultos. Além do curso com a professora Elvira, a secretária Eleuza comprou um jogo com cinco Mesas Alfabeto para cada uma das 28 escolas com os índices mais baixos no IDEB¹ e ofereceu o curso de formação para os professores dessas escolas. As mesas são interessantes, funcionam como um instrumento lúdico que permite trabalhar com aquilo que está programado na máquina, como produzir histórias, ilustrar (...). A máquina permite também, várias opções para o professor inserir e salvar modificações e atividades.

Quanto ao trabalho de elaboração do Referencial Curricular para a rede, estamos desenvolvendo um movimento de discussões com profissionais da SE, professores da rede e também professores da UFJF que realizam o trabalho de consultoria. Esse grupo pensou uma proposta para a rede que foi enviada para as escolas e os professores puderam conhecê-la e acrescentaram, ajustaram, inseriram modificações. Depois fomos para o I Seminário sobre Currículo da Rede Municipal discutir as inserções feitas no documento que, posteriormente, voltou para as escolas e num segundo momento, houve o II Seminário com novas discussões e o documento preeliminar foi encaminhado às escolas para outras discussões dos professores e para que o conteúdo pertinente fosse desenvolvido com os alunos. (Entrevista realizada em 23/11/11 Angelane Serrate Fernandes chefe do DPF)

De acordo com a chefe do DPF, as discussões que deveriam acontecer no segundo semestre de 2011 não ocorreram em função da greve dos professores. Assim, as discussões para conclusão do Referencial Curricular foram adiadas para o ano de 2012.

1.5 Conhecendo o Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA)

Considerando que o resultado das avaliações externas PROALFA revelou a necessidade de que a SE-JF adotasse medidas para melhorar a

¹ É o índice de Desenvolvimento da Educação Básica que foi criado pelo INEP em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para qualidade da educação: fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações. O indicador é calculado a partir dos dados sobre a aprovação escolar, obtidos no Censo Escolares, e médios de desempenho nas avaliações do INEP, o SAEB para as unidades da federação e para os países, e a Prova Brasil para os municípios.

proficiência dos alunos, descreveremos o referido programa e sua finalidade. As informações que serão apresentadas foram retiradas do site da Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE).

O PROALFA, compõe o Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (Simave) realizado pelo Governo de Minas Gerais e desenvolvido em parceria com Secretaria Estadual de Educação (SEE), com o Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação (CAEd), da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), e com o Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Sua aplicação é anual com abrangência total, ou seja, é aplicado a toda a rede estadual e às escolas das redes municipais, tanto nas zonas urbanas quanto rurais, pois desde 2009 todos os municípios aderiram a avaliação. Cabe destacar, ainda, que Minas Gerais é o único estado do país que avalia toda a Rede.

Quanto ao seu formato de distribuição pelas séries do Ensino Fundamental, ela é censitária e nominal aos alunos do 3º ano (8 anos de idade) produzindo identificação nominal e intervenção individual. Enquanto para os alunos do 2º e 4º anos a avaliação é amostral e tem por objetivo criar indicadores de alfabetização, assim como subsidiar o processo de intervenção pedagógica nas instituições de ensino.

O objetivo do PROALFA é identificar os níveis de aprendizagem de Língua Portuguesa, com foco nas competências de leitura e escrita, sendo meta do estado que “toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade”. Para tanto, trabalha-se com ações de intervenção na aprendizagem entre os intervalos de aplicação dos testes e resultados.

Pelo quarto ano consecutivo o PROALFA é aplicado, e sua consolidação enquanto instrumento norteador de políticas públicas educacionais é intensificado, ao se buscar compreender o sucesso e o fracasso dos alunos, seja por rede, município e/ou escola.

Conforme exposto anteriormente, a SE-JF utilizou o resultado do PROALFA, com a finalidade de identificar os níveis de aprendizagem dos alunos em relação à leitura e à escrita para adotar estratégias que visam a melhoria do processo de alfabetização. O curso “Encontro de Professores

Alfabetizadores da Rede Municipal” surgiu como uma política de formação continuada para melhorar a proficiência dos alunos e a qualidade da educação municipal.

1.6 O curso “Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal”

De acordo com informações do editorial da Revista EducAção da PJJ de novembro de 2011 (p. 2), a Secretária de Educação, Eleuza Maria Rodrigues Barboza, confirmou que a SE-JF vem realizando diversas ações para melhorar a qualidade do ensino nas escolas municipais. Dentre essas ações, estão os investimentos: na infraestrutura dos prédios escolares; na aquisição de recursos didático-pedagógicos; na construção de uma proposta curricular para a Rede Municipal; na formação de gestores em um Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* e na formação continuada para todos os professores.

Quanto aos professores alfabetizadores, há um Programa de Alfabetização da Rede Municipal de ensino que busca atingir a meta de que toda criança saiba ler e escrever até os oito anos de idade. Uma das principais ações promovidas para que este objetivo seja cumprido está no suporte pedagógico oferecido aos professores alfabetizadores.

Nessa perspectiva, no ano de 2009 a SE-JF ofereceu aos professores alfabetizadores o curso “Encontro de professores alfabetizadores da rede municipal”. A ideia inicial era de que os professores apresentassem as dificuldades dos alunos, sobretudo, daquelas com histórico de múltiplas repetências. Assim, a professora Elvira pôde conhecer e analisar as atividades desenvolvidas pelos alunos, as metodologias adotadas pelos professores, bem como a realidade, a estrutura e o funcionamento das escolas municipais e da SE-JF.

Para atender melhor a esse propósito foi iniciado um projeto intitulado “Projeto de Escrita” no primeiro semestre de 2009. Esse projeto foi desenvolvido a partir de produções textuais e outras atividades escritas realizadas pelos alunos das turmas de alfabetização das escolas que tiveram interesse em participar do projeto.

As produções textuais e atividades de escrita foram encaminhadas à professora Elvira que, após analisá-las, passou a conhecer melhor o trabalho de produções textuais e como caminhava o processo de escrita desses alunos. Posteriormente, a professora Elvira orientou as práticas escolares das professoras a fim de que elas pudessem reorganizar a proposta de trabalho e rever suas metodologias.

Nesse primeiro ano do Projeto foram enviadas produções textuais e atividades escritas de alunos com dificuldades de aprendizagem de 29 escolas municipais que aceitaram participar. O trabalho realizado com as atividades enviadas por essas escolas fez surgir uma proposta de realização de estudos de caso.

Para esse estudo de caso, a professora Elvira e uma equipe de especialistas da SE-JF, formada por professores, mestres e doutores em Educação, escolheram somente três escolas. Uma delas foi contemplada porque solicitou espontaneamente ser investigada, e, as outras duas foram escolhidas pela SE-JF.

Ao final dos estudos a professora Elvira e a equipe de especialistas da SE-JF diagnosticaram que apenas uma das crianças que foram acompanhadas apresentava reais problemas de aprendizagem, todas as outras apresentaram boa capacidade de percepção, memória e atenção, ou seja, tinham condições de aprender, porém não estavam sendo oferecidas a elas práticas escolares adequadas para que desenvolvessem suas competências e habilidades de leitura e escrita.

Diante dos resultados obtidos, a proposta do curso de formação foi a de instrumentalizar os professores com práticas escolares mais eficientes para que a atuação em sala de aula assegurasse o aprendizado dos alunos, no sentido de diminuir o fracasso escolar e os consequentes índices de reprovação nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Em suas intervenções, a professora Elvira destaca a necessidade da reflexão e do trabalho coletivo dos educadores em prol da infância e também da importância de exercitar a memória dos alunos. De acordo com ela, é essencial explorar os cinco sentidos e o movimento das crianças para auxiliar na memorização das letras. Com relação à escrita, a professora Elvira afirma

que é necessário “que os alunos tenham algum suporte que ajude na fixação do conteúdo. Devemos garantir que grande parte do dia na escola seja ocupada por atividades centrais da escrita”. (Professora Elvira, Revista EducAção PJF 2012)

Com o propósito de unir todos os docentes de uma mesma unidade escolar, a SE-JF organizou a formação das turmas por escolas, ou seja, os encontros mensais com duração de quatro horas foram agendados previamente em data única. De acordo com o cronograma de cursos de formação continuada do ano de 2011 da SE-JF, o curso “Encontro de professores alfabetizadores da Rede Municipal” é realizado no Centro de Formação do Professor. Sua estrutura de funcionamento oferece duas modalidades: uma para turmas iniciantes que se realiza às terças-feiras no horário de 14:00h às 17:00h, quartas-feiras 18:30h às 22:00h e quintas-feiras de 08:00h às 11:00h, e a outra para as turmas de continuidade às terças-feiras de 18:30h às 22:00h e às quintas-feiras de 14:00h às 17:00 horas.

Dessa forma, todos os docentes têm oportunidade de participar do curso fora do horário de trabalho nos horários oferecidos à noite, e alguns outros podem participar dos cursos nos horários oferecidos pela manhã ou à tarde. Os encontros são mensais e estão agendados para os meses de fevereiro a dezembro, perfazendo uma carga horária de sessenta horas.

O curso objetiva possibilitar discussões teórico-práticas acerca de temas atuais da alfabetização. Para isso, a professora Elvira promove orientações sobre a prática pedagógica dos docentes envolvidos. A dinâmica proposta pela professora consiste na troca de experiências, no levantamento de problemas enfrentados em sala de aula e nas atividades realizadas pelas crianças nas salas de aula orientadas pelo docente.

Em suma, as discussões são desenvolvidas a partir das questões de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com enfoque na alfabetização. Sendo assim, a sequência didático-metodológica do curso é norteadas pelas discussões das práticas escolares realizadas pelos professores alfabetizadores.

Os professores cursistas receberam material didático de autoria da professora Elvira: dois dvd's e duas coleções de livros. Esse material didático

foi entregue aos professores para posteriores leituras e apreciações em casa. Isto me leva a inferir que, desse modo, os docentes iriam se apropriando dos conceitos e das ideias que seriam difundidas sobre neurociência, aprendizagem, linguagem e memória ao longo do curso.

O primeiro DVD intitulado “Emoção e Autoestima” apresenta uma visita realizada pela professora Elvira e profissionais da equipe técnica da SE-JF responsável pelos Estudos de Caso realizados em uma escola da Rede Municipal de Juiz de Fora, cujos docentes participavam da Formação Continuada. Nesse vídeo a professora Elvira e uma profissional da SE-JF trabalham com três alunos atividades de formação de palavras e frases a partir de um alfabeto móvel.

Na sequência do vídeo, a professora Elvira discorre sobre a importância da autoestima e da emoção no processo de aprendizagem. Ressalta que, o fazer pedagógico deve ocorrer em um clima de confiança e de aprovação do docente diante dos avanços que a criança apresenta para que a aprendizagem ocorra de fato.

A professora Elvira enfatiza que o interesse, a empatia e a satisfação devem estar presentes nos contextos de aprendizagem, pois o interesse leva a criança a ficar focada numa questão/situação; a empatia com o docente traz confiança para o discente, e a satisfação de ambos com o aprendizado do aluno faz com que este se sinta cada vez mais capaz de aprender.

Nas palavras da professora Elvira,

ensinar é um caminho pautado pelo conhecimento, pelas emoções e pela confiança. Toda situação de ensino-aprendizagem é marcada pela emoção da professora e do aluno. A auto-estima leva à formação de memória de longa duração com maior facilidade de aprendizagem. (DVD Emoção e Autoestima, 2009).

O segundo DVD intitulado “Todos podem aprender a ler e a escrever” apresenta crianças em situações de brincadeiras numa escola e em casa. Nessas brincadeiras, duas meninas cantam músicas que marcam passos, gestos e coreografias, enquanto dois garotos brincam de jogo da memória.

Conforme apresentado no vídeo, essas e outras brincadeiras semelhantes levam as crianças a criarem novas memórias e sempre que elegem estas brincadeiras, e as praticam sucessivas vezes favorecem e consolidam a formação da memória.

Segundo a professora Elvira

a escrita, para ser lida, depende de aquisições de várias naturezas. Do ponto de vista linguístico, a estrutura da língua escrita está relacionada aos padrões desenvolvidos pela memória. Sendo assim, a compreensão acontece pela mobilização das várias áreas do cérebro que formam a atividade de ler e a atividade de escrever. Essa mobilização está ligada à formação e utilização de padrões que ficam na memória de longa duração. Para o domínio da escrita, a memória deve conter as letras, os padrões de sílabas, as palavras-chave e a estrutura sintática. (Lima, 2009, p. 8)

Para que os docentes pudessem estudar e se apropriarem desses conhecimentos foi oferecido a eles coleções de livros. Uma delas chamada “Cotidiano na Sala de Aula” composta de cinco exemplares. O primeiro intitulado “Neurociência e Leitura” traz considerações sobre os conhecimentos produzidos pela neurociência com relação ao funcionamento do cérebro e da linguagem escrita. A autora aborda a relação do funcionamento cerebral com a aprendizagem da leitura, explicando que é necessário que várias partes do cérebro sejam mobilizadas, e, que além dessa mobilização é preciso que se formem redes neuronais estáveis que levam à formação de novas memórias essenciais para a aprendizagem.

O segundo exemplar intitulado “Dimensões da Linguagem”, apresenta algumas informações acerca da apropriação da escrita sob a perspectiva de seus componentes linguísticos. A autora coloca que a escrita é constituída das seguintes dimensões: sintática, semântica, léxica, fonológica, morfológica e prosódica. No quadro 9 são apresentadas as referidas dimensões.

Quadro 9 - Dimensões da Linguagem

Dimensão Sintática - referente à sintaxe, ou seja, à organização das palavras para a formação de frases, parágrafos e textos, segundo as regras da gramática.
Dimensão Semântica – diz respeito ao significado correspondente a cada item do léxico, o que possibilita o aprendizado do uso das palavras.
Dimensão Léxica - referente ao conjunto de todas as palavras existentes em uma língua.
Dimensão Fonológica – referente à escrita dos fonemas e sua grafia no processo de escrita, correspondência da fala com o grafema.
Dimensão Morfológica – referente à constituição da palavra e suas raízes históricas, terminações e derivações.
Dimensão Prosódica – referente aos componentes morfológicos da sintaxe e do domínio léxico-semântico que dão movimento, emoção, modulação e vivacidade ao texto escrito.

Fonte: Elaboração própria baseada em Lima (2009, p. 16).

O terceiro exemplar, intitulado “Neurociência e Escrita” versa sobre o ato de escrever e a utilização do conhecimento disponibilizado pela neurociência, e, apresenta como contribuição mais importante a explicação de que escrever se aprende escrevendo, exercitando a prática da escrita a partir dos acervos de memória, bem como da utilização das dimensões linguísticas e das convenções da língua escrita. A autora aborda a relação do funcionamento cerebral com a aprendizagem da escrita, explicando que o cérebro tem centros de linguagem e áreas específicas para processar os vários componentes da linguagem, e que as dimensões da escrita são tratadas em áreas diferentes do cérebro, por isso é importante o professor conhecer e ensinar todas as dimensões linguísticas para o bom desenvolvimento do processo de escolarização.

Já o quarto exemplar intitulado “Neurociência e Aprendizagem” traz uma introdução ao campo da neurociência relacionada à escola e tem como objetivo informar e suscitar questões de estudo acerca do funcionamento do cérebro, sobre a dimensão interna do desenvolvimento, sobre a apropriação do conhecimento formal, sobre a emoção e sua função adaptativa e de

sobrevivência da espécie, e sobre a atenção e outros elementos relacionados que interferem no processo de aprendizagem.

O último livro tem como título “Quando a Criança não Aprende a Ler e a Escrever” e seu enfoque está nas questões sobre a aprendizagem da leitura e da escrita e das condições e situações que implicam nesses processos de aprendizagem. A autora afirma que é preciso considerar a história de vida de cada indivíduo e que as estratégias utilizadas no processo de aprendizagem estejam relacionadas com a experiência cultural do indivíduo.

A outra coleção oferecida aos professores alfabetizadores intitula-se “Ler se aprende com cultura” e seus exemplares são respectivamente, “Como a Criança Pequena se Desenvolve” e “A criança Pequena e suas Linguagens”.

O primeiro apresenta conceitos de infância e desenvolvimento e considerações acerca do que devemos observar para que uma criança se desenvolva bem. Já o segundo exemplar trata das linguagens da criança pequena e aborda alguns elementos que estão relacionados a essas linguagens como: Oralidade e Tempo, Movimento, Cultura, Emoção e Os Sentidos.

Outro material oferecido foi o Manual de Práticas Educativas que apresenta a fundamentação para cada atividade proposta, e uma referência de cada página dupla orienta o professor sobre o que o aluno realizará e aprenderá. Trata-se, portanto, de um material de apoio para a reflexão do professor.

Para os alunos conforme já mencionado foi encaminhado um caderno intitulado “Meu Caderno de Estudos”, em entrevista a professora Elvira relatou que

o caderno é um material pedagógico que mobiliza as estratégias que cada criança precisa para formar as bases do pensamento científico, matemático e geométrico, formar a estrutura da sintaxe e o valor posicional. Ele visa igualmente, acostumar o aluno a pensar relacionando informações e procedimentos desenvolvendo as áreas do cérebro implicadas nos processos internos do pensamento (Entrevista realizada em Professora Elvira 02/02/2012)

As atividades propostas nesse caderno de estudos envolvem a atenção, o desenvolvimento da imaginação e da memória. O objetivo, portanto, é que o professor oriente os alunos na realização das tarefas, configurando assim, uma situação de ensino. A ideia é que as atividades sejam trabalhadas por vários dias, em sala de aula ou em casa, de forma sucessiva ou alternada. Se as atividades forem realizadas gradativamente elas possibilitam a consolidação da memória e a formação de comportamentos estáveis de atenção o que favorecendo a aprendizagem.

Em suas intervenções, a professora Elvira destaca a necessidade da reflexão e do trabalho coletivo dos educadores em prol da infância e também a importância de exercitar a memória dos alunos é um dos pontos discutidos. De acordo com ela, é essencial explorar os cinco sentidos e o movimento das crianças para auxiliar na memorização das letras.

Outra atividade orientada pela professora diz respeito à escrita. De acordo com a professora Elvira os alunos necessitam de algum suporte que ajude na fixação do conteúdo. Devemos garantir que grande parte do dia na escola seja ocupada por atividades centrais da escrita. As atividades complementares devem ajudar a fixar a memória da criança.

Nesse sentido, deve-se considerar que atividades de leitura e escrita são fundamentais para o aprendizado das primeiras produções textuais, e, que estas possibilitam aos educandos se apropriarem de vários outros conhecimentos na escola e fora dela. Devemos endossar o postulado da professora Elvira, e mais do que isso, incorporarmos às práticas escolares essa rotina de que os alunos ocupem boa parte da aula exercitando a escrita.

Porém, apesar dos esforços da Secretaria de Educação em elevar os resultados do PROALFA no município, as mudanças nestes resultados foram muito tímidas, o que nos leva a pensar em duas questões fundamentais, se o curso atendeu as expectativas de seus formuladores, e se há necessidade de se formular uma nova forma de capacitação de professores que atenda as demandas educacionais do município.

No próximo capítulo apresentarei um breve histórico da formação continuada na Rede Municipal de Juiz de Fora e uma discussão analítica sobre políticas públicas educacionais e de formação continuada de professores

juntamente com a interpretação das entrevistas realizadas com os professores, cursistas destacando as melhorias que o curso oferecido pelo CFP ofereceu na prática docente em sala de aula e em quais aspectos o curso deixou lacunas que precisam ser preenchidas para alcançar resultados positivos.

2. A POLÍTICA EDUCACIONAL DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO MUNICÍPIO DE JUIZ DE FORA

No capítulo anterior pudemos observar que a formação continuada para professores das séries iniciais foi uma política educacional assertiva, adotada pela SE-JF frente aos baixos índices das avaliações externas PROALFA. Isso nos faz refletir sobre a importância que a SE-JF deposita na Política de Formação Continuada para os seus docentes com o objetivo de melhorar a qualidade da educação municipal.

Nessa perspectiva, apresentaremos um breve histórico da Política de Formação Continuada da Rede Municipal. Nas palavras de Barboza Filho "o passado é plástico ao nosso olhar, mas possui sua própria espessura. Mais que isso, o passado também nos formula perguntas, põe-nos indagações e nos deixa o desafio dos sonhos que não foram materializados. (2012, p.131)" Portanto, a partir do contexto histórico da Política de Formação Continuada da Rede Municipal observamos a busca constante de sua atualização para atender da melhor forma possível os novos sujeitos e as novas demandas existentes no cenário educacional, que hoje se refletem também nos resultados das avaliações externas como o PROALFA.

Neste capítulo, também analisaremos a deficiência da formação inicial dos professores no que tange à questão pedagógica e reafirmaremos como é relevante se discutir o processo de formação continuada para os educadores. Para tanto, faremos uma discussão analítica sobre formação de professores ancorados por alguns estudos teóricos.

2.1 Breve Histórico da Política de Formação Continuada na Rede Municipal de Juiz de Fora

De acordo com Fernandes (2000), a Política de Formação Continuada da Rede Municipal existe desde a época da criação da SE-JF na década de 60. A história da Formação Continuada iniciou-se em fins de 1971 com a instalação do CEPROR (Centro de Treinamento de Professores Rurais), que tinha como

objetivo programar e desenvolver cursos de treinamento para os docentes que lecionavam em escolas rurais.

Ao longo de sua história, ou seja, há mais de cinco décadas, a Secretaria da Educação realizava o aperfeiçoamento profissional dos docentes. Com a promulgação da LDBEN 9394/96 a formação continuada dos professores tornou-se obrigatória, e esse fato impulsionou a Secretaria de Educação que, à época, era coordenada por Diva Chaves Sarmiento, que alavancou a construção do CFP. Assim, no ano de 1999 foi inaugurado Centro de Formação do Professor, e a Política de Formação Continuada passou a ser desenvolvida de forma mais efetiva e organizada em um espaço idealizado e criado para este fim.

Torna-se interessante apresentar os depoimentos em um vídeo gravado na ocasião da inauguração dos dez anos de existência do CFP, no qual a atual Secretária de Educação Eleuza Maria Rodrigues Barboza e docentes da Rede Municipal externaram suas opiniões a respeito das representações do CFP para eles,

Hoje, o CFP se constitui no principal espaço para formação dos professores, e, em local, de cursos, reuniões, debates e estudos. (Eleuza Maria Rodrigues Barboza – Secretária de Educação - 2009).

O CFP é um direito dos professores. Um espaço onde a formação continuada se concretiza. (Angelane Serrate Fernandes – Chefe do Departamento de Formação Continuada da SE-JF, 2009).

O CFP significa novas perspectivas, espaço de formação e informação para a comunidade escolar. Sala de referência onde o professor vem buscar conhecimento. (Professor que trabalha no CFP, 2009).

No CFP o professor encontra várias formas de linguagens. É o principal espaço de divulgação da Língua de Sinais. Local de formação de opiniões e troca de experiências. (Professora de Libras que atua no CFP, 2009).

É um lugar muito importante para a difusão da Língua de Sinais, de divulgação dos trabalhos da língua própria que é utilizada com a comunidade surda. É um espaço amplo, gostoso. A partir desse espaço conseguimos com que os

alunos e professores tivessem acesso à Língua de Sinais. (professor surdo que trabalha no CFP, 2009).

Nos depoimentos desses profissionais percebemos que CFP representa um ganho, um direito de concretização de formação continuada para os professores da rede. Representa, sobretudo, uma conquista para esses atores que buscam novos conhecimentos, por meio do diálogo, das trocas de experiências e de debates político-filosóficos sobre educação, sociedade, escola e o fazer pedagógico.

Outros depoimentos revelaram que, além do CFP ser espaço de aperfeiçoamento profissional, ele também se constitui como lugar de interação entre os profissionais da Rede. As atividades artístico-culturais como a exibição de filmes, vídeos, e realização de palestras e conversa com autores possibilitaram que as relações de trabalho avançassem para as relações pessoais, sociais e afetivas.

O CFP é um lugar de diálogos de formações onde a formação pessoal dialoga com a formação coletiva ocorrida aqui. (professora que trabalha no DPF, 2009).

Trabalho na rede desde 92 e estive em várias reuniões, cursos e sempre muito proveitosos. O atendimento na biblioteca é excelente, sempre recebi muita ajuda. Sou alfabetizadora e incentivo a leitura para os meus alunos, já trabalhei desde Educação Infantil até o 5º ano. Sempre vindo aqui falando com as pessoas daqui sobre os eventos, encontros. Só tenho a agradecer o apoio ao meu trabalho. (professora, 2009)

Vejo o CFP e esta sala como espaços onde o professor pode encontrar várias formas de leitura e de linguagem. (professora que trabalha no CFP, 2009).

O CFP, além de ser o lugar onde a gente busca o conhecimento, a gente encontra pessoas. Em função de trabalhar longe dessas pessoas e em escolas diferentes, aqui é um espaço que a gente encontra bastante interação tanto de formação quanto de convivência. (professor que trabalha no Núcleo Especializado de Atendimento à Criança Escolar – NEACE, 2009)

Esse histórico da Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora, está referendado pelo documento “Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica” que diz:

os anos de 1980, no Brasil, representaram um esforço de ruptura com o pensamento tecnicista que predominava na área da educação até então. No âmbito do movimento dos educadores, o debate produziu e evidenciou concepções sobre formação do professor, profissional da área de educação dos diversos campos do conhecimento, destacando o caráter sócio-histórico dessa formação, a necessidade de formação de um profissional com ampla compreensão da realidade de seu tempo, portador de uma postura crítica e propositiva que lhe permita interferir na transformação das condições da escola, da educação e da sociedade e contribuir com ela. (Ministério da Educação MEC, Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, 2005. p.11)

Nessa perspectiva, percebe-se o compromisso e a preocupação da SME-JF, em investir nessa política de formação continuada dos professores e na melhoria da qualidade da educação. O legado deixado pelo impulso do movimento dos educadores à época imprimiu uma concepção de formação continuada pautada no desenvolvimento de práticas educativas reflexivas, democráticas e cidadãs para o alunado que começara a frequentar a escola no período da redemocratização brasileira.

A Política de Formação Continuada também é discutida por entidades como o Fórum em Defesa da Formação do Professor, o Fórum Paulista de Pedagogia, o FORUMDIR (Fórum Nacional de Diretores de Faculdades), a ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), a ANPAE (Associação Nacional de Política e Administração da Educação) e a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), sendo que esta última postulou que

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global para o profissional da educação, articulada à formação inicial e a condições de trabalho, salário e carreira, e deve ser entendida como

continuidade da formação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo. (Freitas 2002, p. 10)

A defesa da ANFOPE, aos cursos de formação continuada, adveio das políticas educacionais vigentes que reforçavam uma concepção conteudista da formação de professores e de uma redução nos programas como Parâmetros em Ação e a Rede de Formadores patrocinados pelo MEC, articulados com os municípios e algumas instituições formadoras.

As reivindicações emergiram em virtude da LDBEN 9394/96 que, em seu art. 87, § 4º, determina que: “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. Assim, além da defesa dessa prerrogativa legal, a ANFOPE avançava nas discussões em prol da formação e da valorização dos professores em uma luta antiga que se estende até os dias atuais. Para continuar essa discussão dialogaremos um pouco mais sobre a relação entre o passado e o presente da formação docente inicial e continuada.

2.2 Breve discussão sobre formação inicial de professores

A formação continuada está diretamente relacionada com a formação inicial, por isso se faz presente sua discussão. É com esse propósito que apresentamos uma digressão histórica sobre a formação de professores no Brasil a partir dos meados do século XIX até os dias atuais.

Nas palavras de Gatti (2010), “a formação de docentes para o ensino das ‘primeiras letras’ em cursos específicos foi proposta no final do século XIX com a criação das Escolas Normais” (p.1356). De acordo com a autora, a nomenclatura sofreu modificações. Inicialmente, era o nível secundário e, posteriormente, Ensino Médio. Somente a partir da promulgação da LDBEN 9394/96, a formação desses profissionais foi estatuída em nível superior.

Entretanto, foi dado o prazo de dez anos para que os docentes se ajustassem à proposição legal, ou seja, aperfeiçoassem sua escolarização cursando o ensino superior. Para tal, estados e municípios implementaram políticas educacionais junto às instituições de ensino superior com o intuito de promoverem o acesso e a formação desses professores no referido nível de ensino.

É possível, ainda, destacar historicamente a formação docente nas palavras da autora,

é no início do século XX que se dá o aparecimento manifesto da preocupação com a formação de professores para o “secundário” (correspondendo aos atuais anos finais do ensino fundamental e ao ensino médio), em cursos regulares e específicos. Até então, esse trabalho era exercido por profissionais liberais ou autodidatas, mas há que considerar que o número de escolas secundárias era bem pequeno, bem como o número de alunos. No final dos anos de 1930, a partir da formação de bacharéis nas poucas universidades então existentes, acrescenta-se um ano com disciplinas da área de educação para a obtenção da licenciatura, esta dirigida à formação de docentes para o “ensino secundário” (formação que veio a denominar-se “3+1”). Esse modelo veio se aplicar também ao curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, professores para as Escolas Normais em nível médio. Os formados neste curso também teriam, por extensão e portaria ministerial, a possibilidade de lecionar algumas disciplinas no ensino secundário. (GATTI, 2010.p.1356)

Nesse sentido, a formação de professores no Brasil desde a década de 30 passou por modelos caracterizados pelos cursos de bacharéis que poderiam ser complementados com um ano de estudos na área da educação para obtenção da licenciatura. Posteriormente, em 1939, o curso de Pedagogia também incorporaria esse modelo para formação de professores para atuarem nas Escolas Normais em nível médio.

Esse paradigma de formação de professores perdurou por quase cinco décadas e, somente no ano de 1986, o Conselho Federal de Educação aprovou o Parecer nº 161, sobre a Reformulação do Curso de Pedagogia, que

facultava a esses cursos oferecer também licenciatura para a docência de 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental. Nas palavras da autora, “algumas instituições, sobretudo, as privadas ofereceram esse modelo de formação ao final dos anos de 1980, as instituições públicas mantiveram a formação de bacharéis”. (p. 1357).

Confirmando seu caráter legislativo com propostas de mudanças na história da educação nacional, e em consonância com a Constituição Federal, a Lei nº9394/96 estatuiu alterações para as instituições formadoras e para os cursos de formação de professores, definindo-se o período de transição para efetivação de sua implantação. Na mesma direção, em 2002, foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores. Desse modo, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada licenciatura passam a ser aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação.

Com relação aos cursos de Pedagogia, Gatti (2010) salienta que

somente em 2006, depois de muitos debates, o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº1, de 15/05/2006, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos, propondo-os como Licenciatura e atribuindo a estes a formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, bem como para o ensino médio na modalidade Normal, onde fosse necessário e onde esses cursos existissem, e para a educação de jovens e adultos, além da formação de gestores.(GATTI,2011, p.1357)

A proposição da supracitada Resolução atribuiu um viés bastante complexo para o curso de Pedagogia. A formação para os docentes atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental ficou preservada. Entretanto, a complexidade curricular exigida para o curso impôs uma prerrogativa de que este deveria abarcar as contribuições e os conhecimentos das Ciências Humanas até o conhecimento científico-tecnológico.

A extensão dessa complexidade curricular atingiu a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas educacionais, de projetos e experiências educativas. De

acordo com Gatti (2010), estas postulações criaram tensões e impasses para o desenvolvimento curricular desses cursos. Desse modo, a formação dos professores ocorre de forma fragmentada, não contemplando os estudos, as pesquisas e extensão relativa à atividade docente. (GATTI, 2010)

Para Mello (2000), a promulgação da LDBEN 9394/96 instaurou uma nova etapa de reforma educacional, introduziu um caráter de flexibilidade, estabeleceu o regime de colaboração recíproca entre os entes federados e autonomia dos entes escolares, e postulou uma profunda ressignificação do processo de ensinar e aprender. Dessa forma, “prescreveu um paradigma curricular no qual os conteúdos de ensino deixam de ter importância em si mesmo e são entendidos como meios para produzir aprendizagem e constituir competência aos alunos” (p.98).

De acordo com a autora, “na sucessão da LDB, os órgãos educacionais nacionais estão desenvolvendo um esforço de regulamentação e implementação do novo paradigma curricular” (p.99). Para tanto, foram colocados para a sociedade: as Diretrizes Curriculares Nacionais, estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; os Parâmetros Curriculares do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; a elaboração pelo MEC dos Referenciais Curriculares para a Educação Infantil, Indígena e de Jovens e Adultos para regulamentar e orientar a reforma da educação nacionalmente.

Nesse contexto, a reforma educacional destaca o que o aluno deve aprender, e também o que o professor deve ensinar e como ensinar. Nas palavras de Mello (2000),

A etapa que ora se inicia, se implementada para atingir suas conseqüências mais profundas, deverá mudar radicalmente a educação básica brasileira ao longo das duas ou três décadas do terceiro milênio. Para gerenciá-la de modo competente, é preciso que todos os envolvidos construam uma visão de longo prazo e negociem as prioridades. (MELLO, 2000, p. 99)

Essa visão da autora nos remete à implementação de políticas públicas educacionais que contemplem a observância das orientações curriculares, com

o financiamento da educação pública, e com a formação e valorização dos educadores. Com relação à formação dos educadores existe uma distância entre o curso de formação do professor polivalente, situado na graduação em Pedagogia, com os cursos de licenciatura existentes nos departamentos ou institutos dedicados à filosofia, às ciências e às letras. Este fato imprimiu àquele profissional uma identidade pedagógica esvaziada de conteúdo (Mello, 2000).

Para a autora

Não é justificável que um jovem recém-saído do ensino médio possa preparar-se para ser professor de primeira a quarta série em um curso que não aprofunda nem amplia os conhecimentos previstos para serem transmitidos no início do ensino fundamental. Nem é aceitável a alegação de que os cursos de licenciatura “não sabem” ou “não tem vocação” para preparar professores de crianças pequenas. É também difícil aceitar que, para lecionar até a quarta série do ensino fundamental, o professor domine os conteúdos curriculares dessas séries apenas no nível médio, enquanto para lecionar a partir da quinta série em diante do ensino fundamental e médio seja necessário um curso superior de quatro anos. Da mesma forma, é raro que os formadores de formadores justifiquem o currículo de graduação das licenciaturas de futuros professores em função daquilo que eles deverão ensinar nos níveis fundamental e médio. (MELLO, 2000, p.99)

Nesse sentido, o que se percebe é uma grande precariedade na formação inicial dos docentes do curso de Pedagogia e das licenciaturas. A organização da estrutura dos cursos de licenciaturas no Ensino Superior provoca um distanciamento entre a apropriação dos conhecimentos que o professor deve ter com as habilidades e competências necessárias para que ocorra a transposição didática no exercício da docência.

A precariedade da formação inicial dos professores que atuam na educação básica é definida por Mello (2000) como um esvaziamento de conteúdo: “no caso do professor polivalente, a preparação se reduz a um conhecimento pedagógico abstrato porque é esvaziado do conteúdo a ser ensinado” (p.100) no caso do professor especialista:

... o conhecimento do conteúdo não toma como referência sua relevância para o ensino de crianças e jovens” o que compromete “as situações de aprendizagem que o futuro professor vive não propiciam a articulação desse conteúdo com a transposição didática (MELLO, 2000, p.100).

Na sua linha de argumentação, a autora afirma que a educação básica é um serviço largamente oferecido pelo setor público, mas a formação dos docentes que atuam nessa modalidade é ofertada em sua maioria pelo setor privado. Mello enfatiza que

não há uma avaliação da qualidade dos resultados desses cursos de preparação docente, sejam públicos ou privados, porque a formação de professores tem sido tratada como qualquer outro curso de nível superior, sem considerar seu papel estratégico para todo o sistema educacional do país. Como os demais cursos superiores, eles são previamente autorizados e reconhecidos. Nunca passaram por avaliação posterior das competências necessárias para formar professores da educação básica brasileira. (MELLO, 2000, p.100)

Para a autora, a não avaliação da qualidade dos resultados dos cursos de formação docente traz outras preocupações. Como o poder público é o mantenedor da educação básica, absorve o contingente de professores formados nas instituições privadas com uma formação inicial precária. Posteriormente o poder público investe em políticas de formação continuada para suprir a deficiência da formação inicial dos docentes. Desse modo, os recursos públicos são utilizados para remediar a situação, mas não resolvem o problema de fato. Porque um sistema educacional com professores de educação básica mal formados compromete a qualidade do ensino em todo o sistema.

De acordo com a autora a única vantagem desse modelo atual, é a sustentabilidade financeira. Mello (2000) afirma que

... as grandes universidades públicas federais e estaduais, nas quais o custo aluno é alto, dedicaram-se muito mais, proporcionalmente, às carreiras superiores “nobres” como medicina, engenharia, direito, arquitetura. Entre essas carreiras, nunca foi incluída a formação de professores para a educação da maioria. Por essa razão, há várias décadas os futuros professores, geralmente originários das camadas médias e médias baixas, arcam com os custos da própria formação profissional no setor privado ou recorrem ao ensino superior estadual, quase sempre de custo e qualidade inferiores ao federal ou aos estaduais nobres. (MELLO, 2000, p. 101)

Essa afirmação suscita outra questão que é a inviabilidade do poder público em financiar a formação de mais de um milhão de docentes da educação básica nas mesmas condições, e com o mesmo aporte, de recursos financeiros destinados às carreiras nobres. Assim, como opção a autora aponta que

com um volume de recursos muito menor, um sistema misto de custos baixos, tanto públicos quanto privados, configuram-se um ponto estratégico de intervenção” com o objetivo de “promover melhorias sustentáveis a longo prazo no ensino médio (MELLO, 2000, p.101)

Para a autora, toda e qualquer melhoria na formação dos docentes representará “um ensino melhor para dezenas de milhões de alunos durante os 25 anos que durarem a carreira de cada geração de professores” (p.101). Outro apontamento de Mello é a urgência de se “investir na organização de um sistema nacional de credenciamento de cursos e certificação de competências docentes radicalmente diferente da atual” (p.101) que se caracteriza como “processualística de autorização e reconhecimento de cursos superiores em geral; apoiar escolas avaliadas e credenciadas, com assistência técnica e financeira” (p.101); e por fim, “condicionar o exercício do magistério à conclusão do curso em instituição credenciada e à avaliação para certificação de competências docentes” (p.101).

Considerando-se os altos custos que o fracasso escolar representam para os sistemas de ensino e para a sociedade, incluindo os índices de pobreza, de violência e de outros fatores que comprometem o desenvolvimento socioeconômico e político do país, investir na melhoria da formação de professores da educação básica é uma política pública educacional. Na linha de argumentação da autora

pode significar um investimento de melhor rentabilidade ou o de melhor relação custo-benefício (...) a boa qualidade dos professores poderá eliminar os custos de organização dos grandes empreendimentos de capacitação ou educação continuada, pois a criação desses programas visa a ensinar àqueles que, se tivessem aprendido a aprender, poderiam ser gestores da própria atualização profissional.(MELLO, 200,p.101)

Entretanto, enquanto a formação inicial dos professores da educação básica não proporciona os conhecimentos teórico-metodológicos necessários para uma prática pedagógica eficiente, é preciso que os programas de formação continuada venham suprir a precariedade da formação docente. Dessa forma, a formação inicial deve funcionar como um vetor na amplitude da capacitação e da profissionalização do professor e na melhoria da qualidade da educação.

Com o propósito de enriquecer um pouco mais essa discussão sobre a formação do professor, apresentamos as ideias de Freitas, que discute a formação docente a partir de sua trajetória no movimento dos educadores em luta pela formação e profissionalização do magistério. Nessa perspectiva, a autora nos diz que

Para traçar uma visão panorâmica da formação de professores em nosso país, tomo como ponto de partida as análises que vêm sendo feita pelos educadores (Freitas, L.C., 2000; Freitas, H, 1999; Kuenzer, 1998; Valle, 1999, 2000; entre outros) e por suas entidades organizativas – ANFOPE, FORUMDIR, ANPED, ANPAE, CEDES, Fórum Nacional em Defesa da Formação de Professores, CNTE, entre outras – no sentido de identificar os

(dês) caminhos das políticas de formação de professores nos últimos dez anos, buscando nesta história identificar elementos de superação das condições atuais em que se encontra a educação e em particular a formação de professores, campos assolados pelas determinações dos organismos internacionais que impõem aos diferentes países seus fins e objetivos, tornando-os subordinados às orientações políticas neoliberais e mais bem adequadas às transformações no campo da reestruturação produtiva em curso. (FREITAS, 2002. p. 2)

De acordo com a autora, as políticas de formação e profissionalização dos educadores brasileiros têm sido direcionadas por organismos internacionais que impõem seus fins e objetivos desconsiderando o histórico de ideias e de luta política que foram construídos na formação desses professores. Nesse sentido, as orientações políticas educacionais determinam os caminhos que a formação continuada deve seguir com o intuito de fazer valer uma lógica de transformação social.

Para entender um pouco mais essa visão crítica de Freitas, descrevemos a digressão histórica elaborada por ela.

A luta dos educadores a partir do final dos anos 70 e início da década de 1980, no quadro do movimento mais geral da democratização da sociedade, trouxe contribuições importantes para a educação e para a forma de olhar a escola e o trabalho pedagógico, ao colocar em evidência as relações de determinação existentes entre educação e sociedade e a estreita vinculação entre a forma como a escola se organiza. No âmbito da formação do educador, o Comitê Nacional, a CONARCFE – Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador – e posteriormente e até os dias de hoje a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação), têm papel fundamental no redirecionamento das discussões travadas no âmbito oficial que entendia a formação de professores como uma questão de formação de recursos humanos para a educação dentro da ótica tecnicista que imperava no pensamento oficial. (FREITAS, 2002. p. 3)

As ideias da autora nos remetem ao final da década de 70 e início dos anos 1980, época em que o clamor de vários movimentos sociais destacou o

movimento dos educadores, reivindicando um novo projeto de sociedade e de educação, que fez surgir um novo paradigma para a formação de professores. Esse novo paradigma teria uma vertente educacional voltada para as relações existentes entre a educação e a sociedade, o qual exigiria outro olhar para o ensino e para a organização pedagógica da escola.

Nessa direção, o processo de redemocratização ocorrido no Brasil nos anos 1980 e a elaboração e promulgação da Constituição Federal na década de 90 possibilitaram a participação de diferentes atores em discussões e encaminhamentos das reivindicações de diversos segmentos para os órgãos oficiais. Essa abertura de espaço participativo permitiu que a CONARCFE (Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores) e a ANFOPE (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) entidades que se preocupam com os questionamentos, com as reflexões e com as diretrizes sobre a formação dos professores apresentassem propostas para contribuírem no delineamento das ações e políticas que atendessem às demandas e às necessidades da classe docente.

Nessa perspectiva, a autora destaca que, ainda na referida década, o resultado dessas ações e políticas voltadas às demandas e às necessidades da classe docente, obteve como conquistas a ruptura com o pensamento tecnicista, o que permitiu uma nova concepção de formação do educador. Essa formação deveria pautar-se no caráter sócio-histórico, e o professor necessitaria ter conhecimento e compreensão da realidade e das condições sociais presentes no seu tempo para interferir e transformar a realidade, a escola, a educação e a sociedade.

Para Freitas (2000) nos anos de 1990 ocorreram embates entre as concepções de educação e formação de professores que instalaram a “Década da Educação”. Nesse contexto, estes anos,

representaram o aprofundamento das políticas educacionais em resposta aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70, na qual a escola teve papel importante. A educação e a formação de professores ganham, nessa década, importância estratégica

para a realização das reformas educativas. (FREITAS, 1999
apud FREITAS, 2000, p. 5)

A década de 90 foi marcada por diversos debates educacionais, eventos, e movimentos sociais no contexto mundial e nacional. Com relação ao cenário mundial podemos citar como principais eventos: A Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em *Jomtien*, Tailândia, a publicação pela CEPAL dos documentos *Transformación productiva com equidad e Educación y conocimiento: eje de lá ttransformación productiva com equidad*, vinculando educação, conhecimento e desenvolvimento nos países da América Latina e do Caribe, financiados por organismos internacionais como a UNESCO e o Banco Mundial. As discussões realizadas nesses eventos contribuíram, sobremaneira, para que os gestores públicos se comprometessem com a implementação de políticas públicas educacionais de combate ao analfabetismo, e que assegurassem o direito à educação para todos (FREITAS, 2000).

No contexto nacional aconteceram eventos e momentos marcantes, como o Plano Decenal de Educação, a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, para a Educação Superior, para a Educação Infantil, para Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Tecnológica. Também foi instituído o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, a Lei de Autonomia Universitária e novos parâmetros para as IES. A partir desses eventos ocorreu o desenvolvimento e a implantação de políticas educacionais voltadas para a melhoria da qualidade e equidade (FREITAS, 2000).

Diante do exposto, pode-se inferir que a formação de professores passou por formatos diferentes delineados por fatores e contextos sociopolíticos determinados historicamente. Assim, tivemos avanços, rupturas e recomeços que (des) constroem a formação dos educadores brasileiros.

Para finalizar acrescentamos nessa discussão as ideias de Borges e Tardif (2001), sobre a questão da formação docente no cenário internacional. Esta discussão é de grande importância para compreendermos as influências, as

mudanças e as contribuições externas com relação ao contexto nacional a partir dos anos de 1990 e que perduram até os dias atuais.

Os autores destacam um trecho que resume as ideias de Holmes Group 1986, questão

Nos Estados Unidos, as décadas de 1980 e de 1990 são marcadas pelo importante desenvolvimento do movimento de profissionalização do ensino, cujos iniciadores e defensores (Holmes Group, 1986, 1990; Carnegie Fórum, 1986; entre outros) lançam com força, principalmente aos pesquisadores universitários da área de ciências da educação, um veemente apelo para que se constitua um repertório de conhecimentos profissionais para o ensino. Para os partidários desse movimento é de fato urgente que os professores, em seu trabalho cotidiano, possam se apoiar num repertório de conhecimentos validado pela pesquisa e susceptível de garantir a legitimidade e a referência pelos promotores da profissionalização: como o médico, o professor deve possuir saberes eficientes que lhe permitam, com toda a consciência, organizar as condições ideais de aprendizagem para os alunos. (HOLMES GROUP, 1986 *apud* Borges e Tardif, 2001, p. 2)

Ainda de acordo com os autores, “o movimento da profissionalização conduziu nos anos de 1990, tanto na América do Norte como na Europa e América Latina, importantes reformas na formação dos docentes” (p.2). Na argumentação dos autores, “as reformas atualmente em curso no Brasil se situam no prolongamento desse movimento” (p.2) assim, podemos mencionar a promulgação da CF/88 e da LDBEN 9394/96 que desencadearam diversas políticas educacionais.

Dentre essas políticas está o Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que, posteriormente, passou por mudanças para incluir recursos financeiros para toda educação básica, e foi intitulado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais, Diretrizes Curriculares Nacionais, a implantação dos sistemas de avaliação do ensino, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e outros nos âmbitos estaduais e municipais, além da prerrogativa de que para

atuar na educação básica todos os docentes deveriam ter formação superior, conforme o Decreto 3276, de 6 de dezembro de 1999.

O conteúdo dessas reformas, enfatiza que a melhoria da educação está relacionada à formação e aos saberes docentes, com foco nos conhecimentos, nas habilidades e nas competências que os professores precisam desenvolver. Dessa forma, a formação inicial desejada deve ser capaz de propiciar ao futuro professor conhecimentos sobre a concepção de infância, adolescência, juventude e adultos que são alunos da educação básica. Além disso, ser capaz de compreender as dimensões sócio-políticas e culturais da educação no mundo contemporâneo.

Ainda nessa linha de argumentação dos autores, a formação de professores brasileiros guarda as particularidades do contexto nacional, que não podem ser desconsideradas, mas se apoia no contexto mais amplo no plano internacional. Assim, observa-se certo número de objetivos e princípios comuns postulados por Tardif, Lessard e Gauthier (2001) *apud* Borges e Tardif (2001),

Conceber o ensino como uma atividade profissional de alto nível que se apóia num sólido repertório de conhecimentos, do mesmo modo que nas outras profissões “superiores” (medicina, direito, engenharia etc.);

Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como “práticos reflexivos” capazes de refletir sobre si mesmo e sobre sua prática;

Ver a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos. Tornar a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino;

Instaurar normas de acesso à profissão – exames e exigências educacionais – que sejam profissionalmente apropriadas e intelectualmente defensáveis;

Estabelecer uma ligação entre as instituições universitárias de formação de professores e as escolas. Juntamente com o anterior, esse é sem dúvida o objetivo mais importante das reformas. (Tardif, Lessard e Gauthier (2001) *apud* Borges e Tardif, 2001, p. 2)

De acordo com Borges e Tardif (2001) os princípios e objetivos postulados pelos autores supracitados colocam um desafio para o modelo de formação de docentes em vigor nas universidades: “mais que conteúdos, disciplinas e pesquisa universitária, doravante são os saberes da ação, os docentes experientes e eficazes, e as práticas profissionais” (p. 4). Assim, para aperfeiçoar a prática docente e atingir uma formação mais sólida, é preciso que gestores públicos e professores invistam em políticas públicas educacionais de formação continuada para que haja melhoria nas práticas escolares e, por conseguinte na educação. Essa é a questão que discutiremos em seguida.

2.3 - Políticas Públicas Educacionais e Política de Formação Continuada

Com o propósito de discutir uma política pública educacional, é necessário apresentar uma definição do que seja uma política pública. De acordo com Souza:

Não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. Mead (1995) a define como um campo dentro do estudo da política que analisa o governo à luz de grandes questões públicas e Lynn (1980), um conjunto de ações do governo que irão produzir efeitos específicos. Peters (1986) segue o mesmo veio: política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. Dye (1984) sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”. A definição mais conhecida continua sendo a de Laswell, ou seja, decisões e análises sobre política pública implicam responder às seguintes questões: quem ganha o quê, por quê e que diferença faz. (SOUZA, 2006, p. 25)

Todas as definições apresentadas nos direcionam para a esfera governamental e se referem às ações que serão desenvolvidas e aos efeitos que estas produzirão sobre os indivíduos e sobre a sociedade. No caso da discussão desenvolvida nesse trabalho, a definição de Laswell aproxima-se mais do nosso ponto de vista. A definição desse autor evoca diversos atores na dimensão “de quem ganha o quê, por quê e que diferença faz” (p. 25). Nesse sentido, na política de formação continuada da Rede Municipal, os atores envolvidos diretamente são: a SE-JF, os professores, os alunos, e indiretamente a sociedade brasileira.

Dentro dessa perspectiva, ao analisar o caso da Secretaria de Educação de Juiz de Fora, a instituição ganha porque cumpre seu papel de órgão gestor indutor e propositor de políticas educacionais que visam à melhoria da qualidade da educação, incentivando e promovendo, assim, a formação e a valorização dos docentes. Os professores ganham porque a formação continuada é um elemento indissociável da carreira docente e faz toda a diferença no desenvolvimento intelectual e na profissionalização. Já os alunos ganham porque receberão práticas pedagógicas mais eficientes e menos excludentes, e, que, por sua vez, possibilitarão o aprendizado de todos. Ademais, ganha a sociedade, pois terá cidadãos mais escolarizados,

autônomos e preparados para participar das atividades políticas, socioeconômicas e artístico-culturais construídas pela humanidade.

Outro aspecto importante com relação às políticas públicas é o modelo de formulação e análise de políticas públicas. De acordo, com Souza (2006) vários modelos foram desenvolvidos, entretanto, trabalharemos com o paradigma que é, em certa medida, adotado pela SE-JF. Esse paradigma é denominado de **Ciclo da Política Pública** e como tal, é um ciclo deliberativo, formado por estágios que constituem um processo dinâmico de aprendizagem.

Sobre essa questão, Mainardes (2006) destaca um trecho que resume as ideias de Bowe e Ball,

Bowe e Ball apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas. Os autores propuseram um ciclo de políticas constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção do texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates. O primeiro contexto é o contexto da influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. O contexto de influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção do texto. Enquanto o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Estas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. De acordo com Ball e Bowe o contexto da prática é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. (MAINARDES 2006, p. 96)

As ideias desses autores trazem contribuições para a análise das políticas educacionais porque visam analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais. A Política de Formação Continuada da rede municipal de Juiz de Fora, analisada a partir da perspectiva do curso “Encontro de Professores Alfabetizadores”, considerou o contexto da influência, no qual normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos construídos e as

finalidades sociais da educação são definidas. Desse modo, o discurso político é construído sob o argumento da melhoria da educação, e a finalidade social da educação é promover dignidade e qualidade de vida para todos.

Com relação ao contexto da produção do texto, que, conforme os autores afirmaram, têm uma relação simbiótica com o contexto da influência, podemos inscrevê-lo na busca de estratégias para melhorar as práticas docentes e o aprendizado dos alunos. Sobre o contexto da prática, que de acordo com os autores é o lugar onde a política é sujeita à interpretação e recriação e onde ocorre a produção dos efeitos e das consequências podemos relacioná-lo diretamente com os profissionais que atuam na prática, os professores.

É nesse contexto que os docentes assumem posição de destaque na interpretação e recriação das políticas, pois suas atitudes e suas crenças refletem diretamente na implementação das políticas, influenciando nos resultados das mesmas.

Mainardes (2006) salienta que “o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa dos profissionais que atuam no contexto da prática” (p.96). Em 1994, Bowe e Ball expandiram o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original

O contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O quarto contexto do ciclo de políticas – o contexto dos resultados ou efeitos preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A ideia de que as políticas têm efeitos, ao invés de simplesmente resultados, é considerada mais apropriada. O último contexto do ciclo de políticas é o contexto de estratégia política. Este contexto envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com os problemas identificados, principalmente as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. (MAINARDES 2006, p. 98-99)

Esses dois últimos contextos complementam o ciclo de políticas confirmando a complexidade que deve ser considerada pelos gestores a respeito de uma política pública educacional, visto que esta guarda uma relação direta com a ideologia política dos atores envolvidos. Desse modo, há que se observar aspectos como: relações de poder, interesses, propósitos,

influências e constrangimentos que são pertinentes ao processo e que poderão levar ao sucesso ou ao fracasso de uma política pública. Além disso, a observância da participação dos profissionais que atuam no contexto da prática e suas relações com o contexto da produção do texto, possibilitam identificar aspectos preponderantes para formulação e implementação de uma política educacional.

Ainda sobre ciclo da política pública é importante mencionar os estágios que a constituem. Sobre essa questão Souza (2006) salienta que, “esse ciclo possui os seguintes estágios: definição da agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação” (p.30). No entanto, o estágio destacado na abordagem do ciclo da política pública por essa autora, é a definição da agenda.

Com o propósito de esclarecer essa definição da agenda trazemos o conceito apresentado por Condé (2011)

os analistas conhecem este termo pela expressão em inglês *agenda setting* – ou formação da agenda. Em primeiro lugar, agenda (geralmente governamental) é uma “lista” de questões (issues) relevantes e conduzidas pelo poder constituído. Nem tudo vai para seu domínio. Para ganhar relevância, o problema a ser solucionado geralmente atende a algumas condições, a saber: seja do interesse do governo eleito e/ou seja capaz de mobilizar ações e grupos externos; resulte de uma crise que demande solução mais imediata sem aumentar o problema; seja resultado do aproveitamento de uma janela de oportunidade (window opportunity) que pode ser derivada de uma crise, de uma situação dramática ou da abertura de espaço sobre um tema que antes não se apresentava.(CONDÉ, 2011. p.8)

Considerando a SE-JF como instituição do poder constituído na gestão pública municipal, podemos dizer que a formação da agenda, confirma a ideia desse autor, pois, após a identificação do problema, que foi a verificação das dificuldades de aprendizagem dos alunos por meio dos resultados do PROALFA, foi dado estímulo ao debate que provocou a intervenção da autoridade pública no sentido de implementar a política de formação continuada para os professores alfabetizadores da Rede Municipal de Juiz de Fora.

Para Condé (2011) existem cinco dimensões para serem consideradas sobre a questão identificada e colocada na agenda, e estas serão apresentadas no quadro 10.

Quadro 10: Dimensões a serem consideradas sobre a questão escolhida para o desenvolvimento de uma política pública

1 – Dimensão “temporal” – Relaciona-se a cada elemento do ciclo de políticas (agenda, formulação, decisão, implementação, avaliação);
2 – Dimensão de conteúdo – Relaciona-se com o que são as políticas, como elas são desenhadas. Trata da etapa pós o reconhecimento do problema público e coletivo que elas pretendem sanar;
3 – Dimensão do “quem faz” - Diz respeito a quem são os atores envolvidos, quem “ganha” ou “perde”
4 – Dimensão “onde”, “espacial” - Diz respeito a quais são e como funcionam as instituições envolvidas;
5 – Dimensão “como” – Diz respeito ao processo decisório e suas características, que guarda relação direta com as dimensões 3 e 4.

Fonte: Elaboração própria baseada em Condé (2011).

Sobre as dimensões mencionadas pelo autor, três se destacam na Política de Formação Continuada da Rede Municipal, são elas: dimensão do “quem faz”, dimensão “onde” “espacial” e a dimensão “como”.

Em certa medida, a SE-JF interage e dialoga com atores e instituições. Com os diretores e vice-diretores a interlocução mais formal ocorre mensalmente nas reuniões de diretores, na qual há uma pauta pré-definida pela SE-JF e um momento aberto para as proposições dos gestores escolares, quando são discutidas as questões do cotidiano da instituição e das escolas. Aos gestores escolares cabe a tarefa de socializar e discutir as proposições discutidas nas referidas reuniões com os docentes quando retornam ao ambiente escolar.

Dessa forma, a instituição SE-JF e os atores envolvidos interagiram de fato, no processo de implementação da política pública. Nessa perspectiva, a política de formação continuada de professores alfabetizadores contou com a articulação entre atores e instituição no momento em que os diretores

escolares e coordenadores pedagógicos incentivaram os professores a participarem do curso. Os professores interagem com a instituição na participação no curso e no trabalho desenvolvido nas salas de aula quando fazem a transposição didática dos conhecimentos adquiridos na formação continuada para suas práticas escolares.

Nesse sentido, os educadores devem adotar uma ação conjunta que pressuponha uma discussão permanente dos objetivos, das funções, das tomadas de decisões e de um processo de avaliação para que as metas propostas numa política educacional sejam atingidas. Nóvoa afirma que a “educação só pode reformar-se quando transformar as práticas que as constituem” (1992, p. 56). Acrescentamos que, essa transformação das práticas deve ultrapassar as práticas escolares, e avançar para as práticas intra-escolares existentes nas instituições de poder que elaboram e desenvolvem as políticas públicas.

Essa discussão suscita a prerrogativa sobre o papel dos governos nas políticas públicas. Com relação a isso Souza, nos diz que

debates sobre políticas públicas implicam responder à questão sobre o espaço que cabe aos governos na definição e implementação de políticas públicas. Não se defende aqui que o Estado (ou os governos que decidem e implementam políticas públicas ou outras instituições que participem do processo decisório) reflète tão-somente as pressões dos grupos de interesse, como diria a versão mais simplificada do pluralismo. Também não se defende que o Estado opta sempre por políticas definidas exclusivamente por aqueles que estão no poder, como nas versões também simplificadas do elitismo, nem que servem apenas aos interesses de determinadas classes sociais, como diriam as concepções estruturalistas e funcionalistas do Estado. (SOUZA, 2006, p.5)

No que diz respeito ao curso “Encontro de Professores Alfabetizadores da Rede Municipal” seria importante que os gestores escolares, os professores e os coordenadores pedagógicos tivessem sido convidados a discutir a política implementada, pois à época de sua implementação foi comunicado aos diretores escolares que o curso teria caráter compulsório e que todos os docentes deveriam primeiramente participar de uma palestra de abertura e

depois frequentarem os encontros mensais previamente agendados pela SE-JF para todos os professores alfabetizadores da rede.

Assim, a SE-JF desconsiderou a reflexão e a análise que deveriam ocorrer mediante as discussões e que permitiriam identificar aspectos negativos como resistência, acomodações, subterfúgios e conflitos que por ventura surgissem na implementação da política educacional. Por isso, se faz necessária a interlocução entre esses atores, bem como a co-participação e o envolvimento para que se possa desenhar uma política pública que atenda aos anseios e necessidade de todos.

Com essa discussão sobre políticas públicas pudemos perceber que é importante considerar aspectos e etapas que compõem uma política pública para que esta possa obter sucesso. A seguir apresentaremos uma discussão a respeito da história e da legislação sobre formação continuada de professores.

2.4 - Um pouco de história e legislação sobre formação continuada de professores

No Brasil, os anos 80 foram marcados pela efervescência dos movimentos sociais, pela redemocratização do país e pela elaboração e promulgação da Constituição Federal de 1988. Esse cenário de mudanças políticas e estruturais propiciou visibilidade a uma gama de reivindicações e demandas de vários segmentos da sociedade que impuseram às autoridades públicas novas ações para questões referentes aos direitos e deveres individuais e coletivos, dentre eles, a educação.

Além da Magna Carta outras legislações infraconstitucionais tratam de questões educacionais e merecem ser mencionadas. A Constituição Federal de 1988 trata inicialmente a educação no artigo 6º no rol dos direitos sociais. Na sequência, os artigos 22, inciso XXIV, e 24, inciso X, tratam da competência legislativa. Entretanto, é no Capítulo III, intitulado **Da Educação, da Cultura e do Desporto**, que o constituinte dedicou dez artigos que estabelecem os princípios educacionais, a autonomia de que gozam as universidades atendendo à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, a garantia das condições de acesso, gratuidade e qualidade, a organização do sistema

educacional, da vinculação, do financiamento e da distribuição de encargos e competências para os entes federados.

Sobre a formação continuada do professor a CF/88 postula no artigo 206 inciso V que

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] V- Valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, plano de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União. (BRASIL, 1988, art. 206)

A formação continuada deve ser entendida como um dos fatores de valorização dos profissionais da educação, assegurando, assim, a profissionalização dos docentes. Nesse sentido, é necessário que os gestores públicos se comprometam como agentes indutores de políticas de formação continuada e que os docentes se assumam como sujeitos de direitos no processo de aperfeiçoamento profissional.

Nessa mesma direção, o documento Rede de Formação Continuada do MEC coloca que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), define no inciso III do art. 63, que as instituições formativas deverão manter programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. A LDBEN 9394/96, ainda estabelece em seu artigo 67 do Título VI que os estatutos e os planos de carreira do magistério público devem assegurar aos profissionais da educação,

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;
II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;
III – piso salarial profissional;
IV- progressão funcional baseada na titulação ou habitação e na avaliação de desempenho;
V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;
VI – condições adequadas de trabalho.
Parágrafo único – A experiência docente é pré-requisito para o exercício profissional de quaisquer outras funções de magistério, nos termos das normas de cada sistema de ensino. (BRASIL, 1996)

Esse artigo da LDBEN 9394/96 institui ao poder público e ao docente um compromisso mútuo com a formação continuada, visto que, sendo um direito do docente, este deve se posicionar como sujeito de direito disposto a assumir responsabilidade com seu aperfeiçoamento, desde que as instituições públicas cumpram sua obrigação de prover recursos e meios necessários para a realização da formação de seus docentes. Sobre o provimento dos recursos outro diploma legal contribui para o aperfeiçoamento docente, é o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação e da Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB).

O FUNDEB foi aprovado sob a Emenda Constitucional nº 53/06 em dezembro de 2006 e tem por objetivo proporcionar a elevação e distribuição dos investimentos em educação. O FUNDEB veio substituir o FUNDEF que vigorou até o final de 2006, e, que, direcionava recursos financeiros somente para o Ensino Fundamental, assim, o primeiro como o próprio nome diz direciona recursos para todos os segmentos da Educação Básica, da creche ao final do Ensino Médio.

É válido informar que o FUNDEB foi regulamentado por meio da Medida Provisória nº 339/2006, que não revogou todos os dispositivos da Lei 9424/96 que instituiu o FUNDEF, sendo assim, permaneceram em vigor os artigos do 9º ao 12, 14 e 15, que tratam dentre outros assuntos do Plano de Carreira e Remuneração do Magistério. Portanto, cabe ao poder público implementar políticas públicas de aperfeiçoamento profissional dos docentes visando a melhoria da qualidade da educação e a valorização dos docentes.

De acordo com o documento Rede de Formação Continuada do MEC/SEB,

...de igual modo, a Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino “envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço”. Desse modo, os planos de carreira devem incentivar a progressão, por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores da educação. (MEC/SEB, 2005, p.16)

Esse documento confirma o importante papel do MEC como órgão indutor de políticas públicas educacionais que toma para si a responsabilidade e a publicização de seu compromisso de articular a Formação Continuada às pesquisas que são realizadas nas universidades. Essa ação pode ser vista como um incentivo para que gestores e educadores se comprometam com a melhoria da educação, articulando o aperfeiçoamento e a valorização profissional.

Conforme o documento citado, o Plano Nacional de Educação (PNE) “ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, (Lei nº 10.172/2001)” deve desenvolver ações para que os atores envolvidos possam unir esforços para concretizar as metas e os objetivos estabelecidos. Dessa forma, o documento confirma que a União desempenha seu papel fundamental de coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas educacionais. O documento salienta esse papel fundamental da União

Coordenar a “política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, em relação às demais instâncias educacionais” (Art. 8º da LBD – Lei nº 9394/96). No entanto, a mesma lei atribui aos Estados e Municípios a responsabilidade pela organização dos respectivos sistemas de educação (art. 10 e 11) e, às instituições escolares a incumbência de elaborar sua própria proposta pedagógica (art. 12), na qual os docentes deverão ter participação ativa (art. 13). Nesse sentido, o professor, como profissional da educação, faz juz a um plano de carreira, condições de trabalho e formação inicial e continuada, objetivando a produção de uma educação de qualidade. (MEC/SEB, 2005, p.16 e 17)

Percebe-se, assim, que existem várias diretrizes e ações postuladas nos diplomas legais com o intuito de possibilitar e articular as autoridades públicas e os docentes para assumirem o compromisso com as políticas de formação continuada dos professores, e da conseqüente melhoria da qualidade da educação. Além da formação continuada, as legislações contemplam questões relacionadas ao financiamento da educação, à melhoria das condições de trabalho, aos planos de carreira, e a um projeto de educação que visa a transformação social da maioria dos alunos das redes públicas brasileiras.

Apresentada e discutida a questão sobre a legislação referente à formação continuada no Brasil, é importante nos atentarmos para outra questão que necessita ser discutida nesse contexto. Essa questão diz respeito às concepções, às propostas e às opiniões de estudiosos sobre formação continuada.

Diversos autores como Gatti (2010), Imbernón (2001), Perrenoud (1999), Tardif (2001) e Nóvoa (1995) discutem a formação continuada de professores. Para esses estudiosos, a formação continuada é fator preponderante para a melhoria da qualidade da educação. Desses autores, Gatti (2010) discute a formação continuada salientando a precariedade da formação inicial e enfatizando a atualização constante dos profissionais em função das mudanças contemporâneas. Imbernón (2001), Perrenoud (1999), Tardif (2001) e Nóvoa (1995) discutem a formação continuada salientando os preceitos teórico-conceituais da prática crítico-reflexiva e dos saberes dos docentes.

Para Imbernón (2001)

A formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando 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 comportamentos subjacentes. (2001, p. 48-49)

A partir dessa concepção a formação continuada deve ocorrer em função das reflexões que o professor deve fazer sobre sua ação docente, analisando as situações cotidianas da sala de aula a partir de sua prática educativa. Acrescentamos, ainda, que o saber fazer a transposição didática desses conhecimentos para a prática pedagógica considerando a realidade, o interesse, os costumes, e as histórias de vida dos alunos é fator primordial para a docência. Este é um desafio que exige habilidades, estratégias e competências de um bom professor.

Sobre essa questão, Perrenoud (1999) nos diz que, “é preciso, então, ancorar a prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais” (p.6). O autor descreve dez tipos de competências novas ligadas às transformações do ofício de professor:

1. Organizar e animar as situações de aprendizagem; 2. Gerir o progresso das aprendizagens; 3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; 4. Envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho; 5. Trabalhar em equipe; 6. Participar da gestão da escola; 7. Informar e envolver os pais; 8. Servir-se de novas tecnologias; 8. Enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; 10. Gerir sua própria formação contínua. (PERRENOUD, 1999, p. 6)

Para desempenhar uma prática docente ancorada por essas dez competências, o professor precisa de uma boa formação inicial e contínua. Além do domínio dos conhecimentos adquiridos na formação escolar e acadêmica, é necessário posicionamento estratégico com capacidade de análise, decisão, planejamento e avaliação no fazer pedagógico. De acordo com Paquay, et al (2001)

é preciso acrescentar a isso as posturas necessárias ao ofício, tais como a convicção na educabilidade, o respeito ao outro, o conhecimento das próprias representações, o domínio das emoções, a abertura à colaboração, o engajamento profissional. (PAQUAY, et al 2001, p. 12)

As concepções desses autores nos remetem a uma formação ideal que extrapola a formação inicial e contínua. Esta formação ideal avança para o campo da afetividade, da paixão, da exímia arte de ensinar e de aprender todos os dias com o outro, consigo mesmo, com as experiências, com o inesperado e com a vida. Ancorados por uma visão mais racional, acreditamos que as políticas de formação continuada idealizadas pelas concepções dos referidos autores possibilitem aos professores conhecimentos que os levarão a

refletir sobre suas práticas e a modificá-las a favor da aprendizagem dos alunos e da melhoria da qualidade da educação.

Essa questão de que mediante a formação continuada os docentes devem refletir sobre suas práticas educativas foi confirmada nas entrevistas realizadas para essa pesquisa, pois a maioria das professoras cursistas respondeu que a formação continuada representa uma oportunidade de repensar a prática pedagógica, de vivenciar situações que contribuem para a melhoria da prática docente e do aprendizado dos alunos. Além disso, enfatizaram que é um momento de realizar trocas de experiências, adquirir novos conhecimentos e de conviver com outros educadores. O que pode ser confirmado pelos relatos:

“(...) reavaliar algumas práticas, sempre se tira algo de bom na formação continuada e isso faz repensar a sua prática. Penso em aplicar na sala de aula o que aprendo aqui”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, professora R).

“(...) a prática da escrita ajuda a pensar na capacidade de escrever e de aprender, aumenta a estima, a auto-confiança em escrever e aprender”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, professora A).

“(...) acreditava na produção textual coletiva, em que os alunos falavam e a professora escrevia no quadro, mas é importante o aluno construir a partir de um desenho, um personagem. A gente tem que dar uma referência para ele”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, professora C).

“(...) enriquece o aprendizado. Você se aperfeiçoa, leva os conhecimentos adquiridos para a sala de aula. Vale a pena fazer e por ser na área da alfabetização”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, professora V).

Percebemos assim, que o curso fez com que as professoras repensassem suas práticas educativas, suas intervenções e planejamentos pedagógicos, pois afirmaram que diminuíram o uso de materiais xerocopiados e passaram a trabalhar com produções textuais todos os dias, mesmo que fosse a escrita de apenas uma frase, o que, para determinados alunos, era tarefa desafiadora diante das dificuldades por eles apresentadas.

“(...) a prática da escrita diária, o aluno deve realizar atividades escritas. A maior parte do tempo na escola deve ser usada para elaboração da escrita. Desde o 1º dia de aula. Antes do curso eu trabalhava produção textual uma vez por semana. Hoje o aluno escreve pelo menos uma frase. (Entrevista realizada em 03/04/2011, professora A).

“(...) eles estão desinibidos para escrever, abertos para a escrita. Menos papel possível usar mais o caderno. Só uso para dever de casa”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, professora C).

Estes depoimentos reafirmam a importância da formação continuada, pois demonstram como os professores cursistas repensaram suas práticas educativas, a partir do processo de reflexão-ação-reflexão proporcionado pelo curso. Isto significa que os docentes foram capazes de refletir sobre suas ações e os efeitos destas, no sentido de modificar suas práticas escolares em prol do aprendizado dos alunos.

A formação continuada também é discutida por Gatti (2008). Sobre essa questão a autora nos diz que

Nos últimos anos do século XX, tornou-se forte, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da imperiosidade de formação continuada como requisito para o trabalho, a ideia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação, o que exigiu o desenvolvimento de políticas nacionais ou regionais em resposta a problemas característicos de nosso sistema educacional. No Brasil, assistimos à assimilação dessa posição, porém concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada, especialmente na área pública, pela constatação, por vários meios (pesquisas, concursos públicos, avaliações), de que os cursos de formação básica dos professores não vinham (e não

vêm) propiciando adequada base para sua atuação profissional. (GATTI, 2008, p. 58)

Conforme afirma a autora, no Brasil as políticas de formação continuada assumiram um enfoque diferente, pois é fato que a sociedade contemporânea apresenta mudanças estruturais, sociais e do mundo do trabalho, que implicam no aperfeiçoamento de todos os profissionais. No âmbito educacional o desafio maior é oferecer educação de qualidade para todas as crianças e jovens que estão na escola. Portanto, há que se fazer um realinhamento das propostas curriculares, da organização do tempo e do espaço escolar, da concepção de gestão, do financiamento da educação e, sobretudo, da formação docente.

As ideias da autora revelam a formação docente inicial é bastante precária, e isto tem ocasionado um entendimento equivocado sobre formação continuada, que nem sempre tem o caráter de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Muitas vezes as iniciativas públicas de formação continuada têm assumido uma feição de programas compensatórios.

Gatti, (2008) complementa que muitos desses programas têm

a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais –, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. (GATTI, 2008, p. 58)

Com relação aos programas de formação continuada no âmbito municipal e estadual, Gatti (2008) afirma que “são observados ainda projetos de intervenção em conjuntos de escolas, apoiados por poderes públicos municipais ou estaduais” (p.60), cujos objetivos são: “promover aceleração de estudos, melhorar processos de alfabetização de crianças, melhorar o ensino de língua portuguesa”. (p.60). Sobre essas políticas de formação continuada, a autora tem um olhar otimista e enfatiza que na avaliação dos cursistas entrevistadas em sua pesquisa, observou-se uma valorização dessas

iniciativas destacando o aspecto da gratuidade, da oferta dos livros, dos materiais impressos e dos vídeos. Como positivo é apresentado o papel dos tutores, a oportunidade de contato com especialistas em palestras ou videoconferências e a troca de experiências com os pares.

Ainda, de acordo com a autora, como aspectos negativos os cursistas apontaram em sua maior parte a infraestrutura dos polos de encontros presenciais, falhas no apoio alimentar e na locomoção, em alguns casos problemas com tutores e atraso na entrega do material. Apresentam-se também, alunos-professores que tiveram dificuldades em articular a teoria e a prática, contradizendo os resultados dos questionários e escalas consultados pela autora, nos quais aparecem respostas demonstrando que eles reconhecem práticas pedagógicas que julgam poder melhorar a aprendizagem dos alunos.

Retomando a Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora, analisada nesse estudo a partir de uma perspectiva de análise do curso “Encontros de Professores Alfabetizadores”, nas entrevistas realizadas as professoras cursistas tiveram uma avaliação positiva do mesmo, embora, tenham apontado alguns aspectos negativos também. No próximo item conheceremos melhor a percepção das professoras cursistas.

2.5 A percepção das professoras cursistas sobre o “Encontro de professores alfabetizadores da rede municipal”

Como visto até o momento, a ampliação e a discussão acerca da formação continuada de professores na década de 1990 propiciou o aumento de Programas nas redes estaduais e municipais de ensino voltados para a formação continuada de professores de modo a contemplarem os avanços e as mudanças que ocorrem no sistema educacional e que influenciam, em certa medida, a prática docente e, portanto, a necessidade de constante formação.

Dentro deste contexto, como colocado anteriormente, surge em 1999 o CFP com a função de promover aos seus educadores constante capacitação e aperfeiçoamento de suas práticas educativas. A partir dos relatos das

professoras, que participaram do curso de formação para professores alfabetizadores durante os anos de 2009 a 2011, verifica-se uma satisfação quanto ao curso oferecido, mas também observa-se um certo descontentamento com o formato em que ele é aplicado, presencialmente.

A formação continuada foi oferecida às professoras a partir de um diagnóstico feito sobre a rede municipal de ensino, o que demonstra uma preocupação em compreender a realidade escolar em que vivem os educadores para depois pensar no curso que melhor atenderia suas demandas de sala de aula.

Um ponto de destaque nas falas das entrevistadas diz respeito ao trabalho em sala de aula com os verbos nas atividades de Língua Portuguesa. Segundo as professoras, no cotidiano da sala de aula as atividades sempre se desenvolviam com o uso e com a escrita dos substantivos, porém, a partir do curso feito, as docentes responderam que o trabalho com o uso dos verbos passou a ser muito priorizado. Desse modo as produções textuais com os verbos que representam ações da realidade dos alunos como: brincar, estudar e correr alavancou o aprendizado, e, principalmente, a prática da escrita. De acordo com as cursistas, a construção da escrita deve vir sempre a partir de um verbo porque é uma ação que a criança pratica e, que leva ao desenvolvimento das ideias, facilitando, assim, a capacidade de ler, de aprender.

“(...) mudei o tipo de trabalho com alfabetização, trabalhar sempre com os verbos funcionou muito, com verbos de ação da realidade deles, brincar, estudar, correr”. (Entrevista realizada em Professora B, em 03/04/2011).

“(...) estão usando os verbos abraçar, brincar, chorar sempre usando verbos nas suas escritas cotidianas” (Entrevista realizada em Professora C, em 03/04/2011).

“(...) o trabalho com os verbos, antes eu só trabalhava os substantivos e aí o trabalho ficava limitado, amarrado. Agora eles estão mais ousados para escrever” ((Entrevista realizada em Professora V, em 03/04/2011).

Sobre essas questões das intervenções e planejamentos pedagógicos, a professora Elvira salienta que

As crianças pequenas, adolescentes e adultos podem passar por situações planejadas que formem comportamentos de atenção necessários às aprendizagens escolares. O planejamento deve atender a alguns critérios: as situações precisam ter constância, de duas a quatro vezes por semana. Devem, também, se estender por um período longo. Atividades artísticas são muito eficazes para estabelecer comportamentos de atenção, assim como atividades científicas, como observação e registro. Alguns exemplos: Tocar um instrumento diariamente durante pelo menos 30 minutos; realizar uma coreografia de movimentos corporais seqüenciados e ritmados; cantar em um coral, realizar uma atividade de observação durante 10 minutos acompanhada de registro com desenhos (Educação Infantil) e com escrita (a partir dos 7 anos); escrever diariamente, durante 15 minutos, compondo a escrita (ou seja, escolhendo as palavras, incluindo os verbos). (LIMA, 2007, p. 2).

Nesse sentido, a análise dos dados coletados aponta que para os docentes o curso acrescentou conhecimentos valiosos para a prática pedagógica e para o aprendizado dos alunos. Alguns professores responderam enfaticamente que os conhecimentos adquiridos otimizaram suas aulas e, isso era confirmado no planejamento nas atividades diárias realizadas na sala de aula e na mudança do fazer pedagógico.

Com relação aos conhecimentos adquiridos no curso e suas implicações didático-metodológicas, os professores responderam que a professora Elvira difundiu a prática da escrita diária como atividade central, e que, esta deve ocupar a maior parte do tempo nas tarefas escolares. A prática da escrita foi o grande diferencial no planejamento pedagógico e no aprendizado dos alunos, pois os mesmos devem praticar a escrita cotidianamente desde o primeiro dia de aula.

A prática da escrita diária, o aluno deve realizar atividades escritas a maior parte do tempo na escola, deve ser realizado para elaboração da escrita e leitura. Desde o primeiro dia de aula. Antes do curso achava que devia trabalhar produção textual uma vez por semana. Hoje o aluno escreve pelo menos

uma frase. A prática da escrita ajuda a pensar na capacidade de escrever de ler, de escrever, de aprender. Aumenta a estima, a auto-confiança em escrever, aprender. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora A).

Acreditava na produção textual coletiva em que os alunos falavam e a professora escrevia no quadro. A Elvira nos levou a pensar que tem que ser individual. O aluno constrói assim a partir de um desenho ou personagem. É importante a gente ter uma referência: tipo grupo de palavras envolvendo personagens do convívio ou criado por eles. Exemplo: mascote. A partir dali dão nome, idade, família, eles vão construindo ao longo do tempo. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora C).

Mudei o tipo de trabalho de alfabetização, trabalhar produção textual todos os dias, trabalhar os verbos funcionou muito. Com verbos de ação da realidade deles como brincar, estudar. E quando veio a Provinha Brasil veio uma questão com o verbo brincar. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora B).

Sobre a avaliação do curso, as professoras responderam que no ano de 2010 foi melhor porque a professora trouxe novos conhecimentos sobre a escrita e sobre o trabalho com os verbos de ação. Já no ano de 2011 o curso foi mais cansativo e repetitivo. Para algumas docentes esse foi o ponto mais negativo em todo curso, porque a impressão que tinham era de um ir e vir constante nas discussões e propostas de intervenções.

“(...) no ano de 2010 foi melhor porque trouxe novos conhecimentos, a visão de escrita da Elvira é muito boa. Em 2011 foi muito repetitivo”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora A).

“(...) achei repetitivo, a Elvira ia e voltava não tem sequência, não tinha direção. Mas ela sabe muito, entende tudo das áreas da mente da criança”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora C).

“(...) em 2010 foi melhor. A Elvira tem uma bagagem muito boa de conhecimentos. Apresentou sua visão de escrita, de memória, e isso foi muito interessante. Em 2011, foi muito repetitivo (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora V).

Entretanto, algumas docentes apresentaram opiniões divergentes em relação aos momentos ocorridos no curso, nos quais, as cursistas eram convidadas a falar sobre as situações ocorridas no cotidiano da sala de aula para em seguida a professora Elvira intervir. Um grupo de docentes via como algo positivo, pois as intervenções da professora Elvira eram pontuais sobre essas questões abordadas. Outro grupo de docentes avaliou essa questão como ponto negativo do curso, porque acham que o mais interessante é ouvir, conhecer atividades e práticas pedagógicas novas.

“(...) a didática da Elvira não é boa. Demonstrava uma desorganização com o preparo do encontro, parecia que era improvisado, os encontros aconteciam em torno daquilo que as professoras cursistas apresentavam ou comentavam no momento. Ela joga para o professor a responsabilidade de conduzir o curso. Nós falamos primeiro para depois ela intervir” (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora A).

“(...) É interessante vir com uma questão do seu aluno, por exemplo: eu gostava de trabalhar com histórias em quadrinhos, a Elvira falou que não é bom porque os personagens do Maurício de Souza trocam as letras, isso é ruim para a criança que ainda não está alfabetizada. Deve-se trabalhar com livro, com vários portadores de textos”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora C).

“(...) Eu sempre trago as atividades dos meus alunos para mostrar para a Elvira. Ela apresenta e discute isso com o grupo e daí aparecem outras ideias das colegas para as minhas dúvidas. Mas eu trago também as atividades legais que faço com eles. Eu fiz com eles um marcador de caderno com miçangas, tipo marcador de livros porque alguns alunos tinham dificuldades para encontrar a página que deveria começar a escrever. Todo mundo gostou”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora V).

Um fator negativo apresentado pelas professoras foi que a SME-JF ofereceu outro curso intitulado “Mesas Alfabeto” concomitantemente, e isto prejudicou o rendimento do curso para professoras alfabetizadoras. As docentes justificaram o desgaste e o baixo rendimento do curso dizendo que participar de dois cursos simultaneamente, após uma rotina de dupla jornada na sala de aula foi algo muito cansativo.

“(...) acho bom, mas foi cansativo o ano inteiro, ruim vir depois de um dia inteiro de trabalho fazer curso no CFP à noite” (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora L).

“(...) deveria ser oferecido no horário de trabalho, valer como reunião pedagógica, porque você vem no curso à noite e chega sábado ainda tem que ir à reunião pedagógica”. (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora V).

“(...) a forma como é oferecido, quem tem dois cargos fica sobrecarregado, poderia ser liberado no horário de trabalho. Antigamente era possível fazer no horário de trabalho. Deveriam articular para que o professor pudesse fazer no horário de trabalho” (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora R).

“(...) não consigo vir em todos os encontros porque não tenho com quem deixar meus filhos. Durante o dia eles ficam com a minha mãe e vão para a escola, agora à noite é complicado pedir pra ela ficar” (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora A).

“(...) o curso é cansativo, quatro horas direto, a gente trabalha o dia inteiro, eu gosto do curso, mas deveriam articular arrumar um jeito de trocar pela reunião pedagógica, colocar uma substituta na sua sala pra você vir no seu horário de trabalho” (Entrevista realizada em 03/04/2011, Professora B).

Estas falas caracterizam uma dificuldade em relação aos cursos de formação continuada de professores, ou seja, a conciliação entre trabalho e estudo. Nas entrevistas notamos a dificuldade enfrentada pelas educadoras em realizarem o curso devido à carga horária de trabalho de oito horas diárias, o que não possibilita uma flexibilidade de estudo para as cursistas, obrigando sua participação nos encontros realizados à noite. A indagação das cursistas, em geral, não estava relacionada à qualidade do curso, mas sim à forma como ele é oferecido pelo CFP, presencialmente após o dia de trabalho.

Assim, a partir do que foi descrito até o momento, a proposta a ser apresentada no capítulo 3 é de um Curso de Formação Continuada na modalidade semipresencial para os professores da Rede Municipal de Juiz de Fora. No próximo item faremos uma breve apresentação sobre a referida

modalidade, à luz de de um referencial teórico de autores que discutem a questão.

2.6 Educação A Distância: Ampliando as possibilidades de formação

A experiência de cursar o Mestrado a distância e em serviço foi um grande desafio que registrou em minha vida acadêmica uma oportunidade ímpar de adquirir uma gama de novos conhecimentos teórico-epistemológicos e práticos, incluindo o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) que, até então, eram desconhecidas para mim no processo de formação continuada.

Nessa perspectiva, relato enquanto discente que a EAD tem sido uma afirmação de que essa modalidade de ensino é um contributo significativo a favor da formação continuada, da valorização e da profissionalização docente, da implementação de políticas públicas educacionais em prol da melhoria da qualidade da educação. Entretanto, não posso desconsiderar as concepções ambivalentes com relação à EAD.

De acordo com Pesce (2010) “as reformas educacionais brasileiras compõem um macrocenário de reformas educacionais dos países sul-americanos respondentes aos anseios das agências multilaterais” o que complementa que dessas demandas emanam documentos legais que “amparam diretrizes didático-metodológicas preocupadas com a equação custo/benefício e ancoradas na chamada pedagogia das competências,” (p.10). A autora finaliza dizendo que isto “revela uma racionalidade instrumental comprometida com a regulação do mercado”(p.10).

Assim, é de fundamental relevância pensar e realizar experiências de formação *online* a partir de um pressuposto educacional consistente, ancorado por fundamentos teórico-epistemológicos capazes de assegurar uma formação densa e alargada para os cursistas. Esse deve ser o compromisso das instituições e dos cursistas que se propõem às experiências de formação nessa modalidade.

Nas palavras de Teixeira (2010) “uma brevíssima história da EAD pode retroceder ao século XIX, quando teriam sido registradas as primeiras

experiências em que essa modalidade de ensino foi utilizada”(p.15). De acordo com Teixeira (*apud* GIUSTA, 2003, p.28)

Os cursos eram ancorados “em material auto-instrucional e constituíam-se em cursos por correspondência, academicamente desprestigiados”, voltados à formação profissional e preparação para os ofícios, o que não encontrava lugar nos sistemas formais de ensino. A distância física realmente significava completo apartamento entre o professor e aluno. (TEIXEIRA, 2010, p. 15)

Mas, como vivemos em um mundo em constante transformação, o Século XX trouxe avanços científicos-tecnológicos que possibilitaram às futuras gerações novas configurações para a EAD. A autora complementa que,

Depois da experiência por correspondência, uma segunda geração de EAD usou a televisão. A terceira geração utiliza a Internet, que chegou até mesmo às residências a partir de 1994. Os avanços tecnológicos verificados ao longo do século XX mudaram a opinião de muitos educadores com relação ao uso das tecnologias como recurso pedagógico. Não apenas como meio de EAD, mas também como recurso no ensino presencial, tecnologias passaram a ser usadas como algo que poderia democratizar, dinamizar e tornar mais interessante o processo educativo. Essa mudança pode ter colaborado para a mudança de perspectiva em relação à EAD verificada na LDB de 1996. (TEIXEIRA, 2010. p. 15)

Para Teixeira e Borges (2008), “essa lei dispõe, em seu artigo 62, que a instrução mínima exigida para o exercício do magistério nas séries iniciais do ensino fundamental é a graduação superior”(p.2). As autoras salientam, ainda, que o “artigo 87 da mesma Lei orienta que os recursos da EaD sejam usados para a capacitação de professores nos níveis considerados desejáveis a partir de 1996 para atuação na educação básica”(p.2).

Confirma-se, assim, que a partir da LDBEN 9394/96 e do surgimento das tecnologias digitais e da popularização destas, a EAD pode ser repensada e utilizada na formação continuada na Educação Superior. Ainda de acordo com Teixeira (2010, p. 16), “depois da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) reafirma a proposição de que a EAD seja utilizada como recurso efetivo para a formação de professores de educação básica”(p. 16). A autora sinaliza

outra questão:”sugere a cooperação entre Ministério da Educação, da Cultura, do Trabalho, da Ciência e Tecnologia e das Comunicações para esse fim, com o objetivo de garantir condições tecnológicas para ao desenvolvimento da EAD”(p.16). Para as universidades, a autora diz que a atribuição seria “formar mão-de-obra necessária para o projeto” (TEIXEIRA, 2001, p.16).

A autora nos diz que foi elaborado um documento pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (FORGRAD) intitulado Educação a Distância (EAD) na Graduação: As políticas e as práticas (FORGRAD, 2002). Esse documento propõe as diretrizes para o desenvolvimento da EAD nos cursos de graduação, o que já indicava a disposição, de parte das instituições de ensino, de assumir essa modalidade em seus cursos. (TEIXEIRA, 2001).

Entretanto, a autora afirma que

... em 2005, o Governo Federal, por meio do MEC, decide agir de forma incisiva na implementação de um programa de EAD para a formação de professores. Nesse empenho, as instituições de ensino superior e as secretarias estaduais e municipais de educação foram chamadas à “articulação e integração experimental de um sistema nacional de educação superior, formado por instituições públicas, que levarão ensino superior público de qualidade aos Municípios brasileiros que não têm oferta ou cujos cursos ofertados não são suficientes para atender a todos os cidadãos”(disponível em <http://www.uab.mec.gov.br/infogerais.php>). (TEIXEIRA, 2010, p.16 - 17)

De acordo com TEIXEIRA (2010), a articulação e a integração que se daria entre as instituições públicas ocorreria a partir da participação no programa através de inscrições, da oferta das Instituições de Ensino Superior (IESs) com seus cursos, bem como e do interesse dos municípios em receber a modalidade a distância e da apresentação de suas propostas. Com relação às Universidades estas atenderiam aos municípios cadastrados no programa, e as IESs ofertariam seus cursos, informando disponibilidade dos docentes, número de vagas e proposta pedagógica. Quanto aos municípios, estes deveriam formular suas demandas, comprometendo-se com a instalação dos

polos de apoio presencial, e o MEC seria responsável por garantir a infraestrutura necessária ao desenvolvimento da modalidade. Assim, foi concebido o sistema UAB, que será descrito juntamente com outras experiências de EAD no próximo item (TEIXEIRA, 2010).

2.7 – Algumas Experiências de Formação Continuada A Distância

De acordo com Bruno et al (2010), a primeira experiência de EAD na UFJF foi o “projeto Veredas, que formou 14 mil professores no Estado de Minas Gerais no período de 2002-2005” (p.5). A autora nos diz que os professores foram capacitados em serviço, fato que oportunizou relacionar estreitamente a ação e a reflexão. Esclarecendo-nos um pouco mais Bruno et al (2010), complementam que

para desencadear o processo de formação de professores, em serviço, em larga escala, a Educação a Distância (EaD) tornou-se estratégia para a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), configurando a tendência indicada pelos organismos internacionais e também pelo governo federal, através do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação a Distância. (BRUNO et al, 2010, p.5)

Posteriormente, a Faculdade de Educação (FACED), participou do consórcio CEDERJ², com a graduação de 5 turmas na Zona da Mata mineira. Desse modo, o ensino a distância foi avançando em virtude do uso das tecnologias da informação e comunicação como um aliado em potencial na concretização da formação continuada em serviço para os professores da educação básica. (Bruno, 2010)

Com relação ao sistema UAB, Teixeira (2010), salienta que

² O consórcio CEDERJ reúne o Governo do Estado do Rio de Janeiro, por meio da Fundação CEDERJ e as seis Universidades públicas sediadas no Estado: Universidade do Estado Rio de Janeiro – UERJ; Universidade Estadual do Norte Fluminense do Norte Americano Darcy Ribeiro UENF; Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro UNIRIO; Universidade Federal do Rio de Janeiro UFRJ; Universidade Federal Fluminense UFF, e; Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro UFRRJ.

... a UAB é a ação de maior envergadura implementada pelo Governo Federal para a formação de professores para a educação básica. Com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em 2007, a UAB se definiu como a ação destinada por excelência à formação de professores, dentre as 41 que compõem o Plano. Dois editais do programa UAB já foram lançados. Nesse esforço, UFJF colaborou, dentre outras áreas de formação, com a oferta de cursos superiores de Pedagogia que tiveram turmas iniciadas em 2007 e 2009.(TEIXEIRA, 2010, p. 17)

As considerações da autora demonstram que a EAD é uma modalidade institucionalmente reconhecida. Entretanto, sua consolidação é um grande desafio para todos os atores envolvidos, governo federal, estadual e municipal, educadores, pesquisadores, discentes e sociedade. Para Bruno et al (2010), os educadores e pesquisadores são “confrontados a uma série de questões sobre as implicações pedagógicas, sociais e políticas, deste tipo de formação”(p.6). Como desafios práticos Bruno (2010, p.6) aponta “as discussões recorrentes sobre as “melhores maneiras” de desenvolver o curso e de realizar o nosso trabalho, considerando o nosso contexto, o novo e as experiências anteriores”.

Sobre o sistema UAB na UFJF Teixeira e Borges (2008) *apud* TEIXEIRA (2010), nos informam que para a “primeira turma do curso de Pedagogia foram ofertadas 350 vagas, distribuídas nos polos de Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Illicínea, Salinas, Santa Rita de Caldas e Pescador” (p.17), no estado de Minas Gerais. Já para a segunda turma foram destinadas 400 vagas, nos polos supracitados, excetuando Pescador, e foram acrescentados três novos polos em Durandé, Ipanema e Tiradentes (TEIXEIRA, 2010).

As autoras ainda nos informam que “em cada polo, há um coordenador e um tutor presencial para cada 25 alunos” (p.17). Dessa forma, foram totalizados “nove coordenadores de polo e 28 tutores presenciais, que auxiliam o aprendizado de informática e prestam esclarecimentos sobre procedimentos do curso” (p.17). Os conteúdos das disciplinas não são tratados por esses profissionais, pois cada disciplina tem seu professor, há também um tutor a distância para cada polo. Para essas duas primeiras turmas chegou-se a ter doze professores e 84 tutores a distância. Completando o quadro de pessoal, há uma coordenação colegiada, formada por sete professores da UFJF,

pesquisadores que se dedicam a cuidar do funcionamento do curso e a investigar a temática da EAD (TEIXEIRA, 2010).

Quanto à dinâmica do curso de Pedagogia, Teixeira (2010, p. 18), salienta que “está fortemente ancorado no uso da tecnologia. Não há utilização de apostila, e a plataforma Moodle é intensivamente frequentada”. Dessa forma, o curso é construído e realizado nela, “com acesso a materiais de domínio público (textos, vídeos, artigos de periódicos) que compõem as fontes de estudo e debate para os alunos”.

Para que essa dinâmica do curso seja realizada com sucesso faz-se necessária a participação dos tutores. Sobre essa questão Teixeira (2010) nos diz que, “tutores a distância têm papel destacado nessa modalidade de ensino, especialmente no formato de curso adotado na UFJF. Tem-se investido numa interação intensiva entre os alunos, os tutores e professores”(p.18). A autora ainda nos diz que diversos estudiosos como “Vieira (2007), Malvestiti (2004) Matias e Pascoalino (2006), Moreto (2006) e Salgado (2006); outros autores” (p.18), discutem questões relacionadas à EAD, dentre essas, a tutoria.

Nessa perspectiva, Teixeira (2010) destaca um trecho que resume as ideias de Belloni e Vieira sobre a função docente na EAD

ao reconhecer a função docente no ensino a distância como uma função coletiva, Belloni reúne as diferentes funções dos professores na EaD em três grupos. O primeiro “é responsável pela concepção e realização dos cursos materiais”. O segundo é aquele que garante o planejamento, a organização e a distribuição do material, bem como a administração acadêmica do curso. E, finalmente, o terceiro grupo “responsabiliza-se pelo acompanhamento do estudante durante o processo de aprendizagem” (TEIXEIRA, 2010, p. 18).

Na concepção do curso de Pedagogia da UFJF, pode-se dizer que houve uma hibridização do conceito do autor, pois Teixeira (2010) enfatiza que “há um forte aspecto de inovação com relação ao papel do tutor a distância” (p.19). A começar pela permanência do tutor em Juiz de Fora, visto que ele somente comparece aos polos para a realização de oficinas e aplicação de provas presenciais. Outro aspecto apontado pela autora, é o engajamento “no que se convencionou chamar produção coletiva das disciplinas: estão junto

com os professores na seleção de materiais didáticos” (p.19), os tutores ainda assumem naturalmente a tarefa de dar “às diversas salas (espaços de cada disciplina em cada um dos polos) a sua própria marca, o que permite estabelecer novas bases para essas relações comunitárias” (p.19).

Um aspecto destacado por Teixeira (2010), foi a organicidade pelo compartilhamento de um projeto educativo, no qual a distância física entre alunos, tutores e professores, é “restabelecida pelos recursos tecnológicos intensivamente empregados, postos entre quem está nos polos e na UFJF, e entre tutores e professores” (p.19), e, principalmente, “graças a reuniões semanais de planejamento e planejamento”(p.19). Para finalizar a autora sinaliza que

essa inovação precisa ser acompanhada de perto. O sucesso do Curso depende de uma orquestração que deve estar atenta a recursos pedagógicos disponíveis na plataforma; tutores com papel mais decisivo e, portanto, em constante processo de formação continuada, via plataforma e presencial; interação constante entre todos os participantes do curso; busca de uma proporção mais adequada entre o número de tutores e de alunos atendidos em cada disciplina.(TEIXEIRA, 2010, p. 19)

Tal consideração, nos remete às etapas de uma política pública, que devem ser observadas, visto que essa formação continuada a distância é uma política pública, e, portanto, “requer monitoramento e avaliação e capacidade de negociação entre as várias instituições envolvidas” (p.19) para que os objetivos sejam atingidos e os resultados sejam os melhores possíveis.

Diante do exposto, apresentaremos a proposição de um curso de formação continuada na modalidade semipresencial para os professores alfabetizadores da Rede Municipal. Talvez, futuramente, a SE-JF possa ampliar gradativamente a oferta de outros cursos na referida modalidade.

3. Curso de Formação Continuada para os professores alfabetizadores na modalidade semipresencial

No capítulo anterior apresentamos uma discussão analítica sobre a formação inicial e continuada de professores. Pudemos observar que a formação inicial tem sido precária, fato que leva os órgãos gestores a implementarem políticas educacionais de formação continuada para os docentes.

Os estudos realizados sobre a Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora, a partir da perspectiva de análise do curso “Encontro para professores alfabetizadores” demonstraram que os docentes acreditam que a formação continuada proporciona, sobretudo, a aquisição de novos conhecimentos e a oportunidade de se repensar a prática pedagógica. As análises dos dados também revelaram que os professores se interessam e gostam de participar dos cursos ofertados pela SE-JF.

Entretanto, os docentes solicitaram alguma mudança no modo e no horário em que o curso era oferecido, pois muitos professores trabalham 8 horas por dia e tinham que frequentar o curso à noite. Assim, atendendo à exigência desse Plano de Ação Educacional, que é apresentar uma proposição para a questão estudada, apresentaremos um curso de formação continuada na modalidade semipresencial para professores alfabetizadores da Rede Municipal. A seguir descreveremos a estrutura e o funcionamento do referido curso.

3.1 – Conhecendo a estrutura e o funcionamento do curso

O curso será organizado em módulos com conteúdos programáticos distribuídos em momentos presenciais e a distância. Seu período de duração será de março a novembro de 2013, conforme mostram os quadros 11, 12 e 13.

Quadro11 - Organização dos Módulos

Módulos	Conteúdos Programáticos	Detalhamento dos Módulos
Módulo I	Plataforma Moodle	Orientações gerais para o uso da Plataforma Moodle
Módulo II	O Planejamento do ensino	Unidade I – Organização dos tempos de leitura e escrita na sala de aula Unidade II – A importância do planejamento
Módulo III	O lúdico na sala de aula	Unidade I – Jogar para compreender o sistema da escrita alfabética e dominar as suas convenções
Módulo IV	Neurolinguística	
Módulo V	Alfabetização e Letramento Pressupostos da aprendizagem e do ensino da alfabetização	Unidade I – Língua e Ensino da Língua Unidade II – Alfabetização Unidade III – Letramento
Módulo VI	Livro didático na sala de aula	Unidade I – O livro didático de Língua Portuguesa nas séries finais do EF e as mudanças no foco do ensino-aprendizagem Unidade II – A escolha do livro didático
Módulo VII	Capacidades Linguísticas	Unidade I – Compreensão e valorização da escrita Unidade II – Apropriação do sistema da escrita Unidade III – Leitura Unidade IV - Produção de texto Unidade V – Desenvolvimento da oralidade

Fonte: Elaboração própria com dados retirados do Livro Pró-Letramento MEC/SEB SEED Secretaria de Educação a Distância.

Quadro11.1 - Organização dos Módulos

Módulo VIII	Avaliação	Unidade I – Concepções de avaliação na contemporaneidade Unidade II – Instrumentos de registro do processo de alfabetização Unidade III – Avaliação das capacidades relacionadas a alfabetização Unidade IV - Estratégias de intervenção na aprendizagem dos alunos
Módulo IX	Modos de falar e escrever	Unidade I – Compreensão e valorização da escrita Unidade II – Apropriação do sistema da escrita Unidade III – Leitura Unidade IV - Produção de texto Unidade V – Desenvolvimento da oralidade
Módulo X	Organização da Biblioteca	Unidade I – Biblioteca escolar Unidade II – Atividades de leitura Unidade III – Uso do dicionário

Fonte: Elaboração própria com dados retirados do Livro Pró-Letramento MEC/SEB SEED Secretaria de Educação a Distância.

3.1.1 Carga Horária

O curso terá 60 horas presenciais, com encontros nos meses de março, maio, agosto, setembro e novembro, com carga horária de 12 horas; e os momentos a distância serão organizados em 17 quinzenas virtuais conforme cronograma apresentado no quadro 12 e 13.

Quadro 12 - Divisão da Carga Horária Presencial: Datas e Horários

Março (Módulos I,II e III)	04 a 06/03/13 – 12 horas	Manhã – 07 às 11h ou Tarde – 13 às 17h
Maio (Módulos IV e V)	13 a 15/05/13 – 12 horas	Manhã – 07 às 11h ou Tarde – 13 às 17h

Fonte: Elaboração própria

Quadro 12.1 - Divisão da Carga Horária Presencial: Datas e Horários

Agosto (Módulos VI e VII)	05 a 07/08/13 – 12 horas	Manhã – 07 às 11h ou Tarde – 13 às 17h
Setembro (Módulos VIII e IX)	09 a 11/09/13 – 12 horas	Manhã – 07 às 11h ou Tarde – 13 às 17h
Novembro (Módulo X)	04 a 06/11/13 – 12 horas	Manhã – 07 às 11h ou Tarde – 13 às 17h

Fonte: Elaboração própria

Quadro 13: Divisão das quinzenas virtuais

Quinzenas Virtuais	Datas	Módulos
1º momento virtual	04 a 08/03	Uso da Plataforma Moodle
1ª e 2ª quinzenas	11/03 a 07/04	Planejamento de Ensino
3ª quinzena	08/a 21/04	O lúdico na sala de aula
4ª e 5ª quinzenas	22/04 a 19/05	Neurolinguística
6ª e 7ª quinzenas	20/05 a 16/06	Alfabetização e Letramento
8ª e 9ª quinzenas	17/06 a 30/06 e 05 a 18/08	Livro didático na sala de aula
10 e 11ª quinzenas	19/08 a 01/09	Capacidades Linguísticas
12ª e 13ª quinzenas	16 a 29/09	Avaliação
14 a 15ª quinzenas	30/09 a 13/10	Modos de ler e escrever
16ª e 17ª quinzenas	14/10 a 10/11	Organização da Biblioteca

Fonte: Elaboração própria

3.1.2 Local dos Momentos Presenciais

Os momentos presenciais acontecerão em Escolas Municipais organizadas por regiões administrativas a saber: Norte, Sul, Leste, Oeste/Centro, Nordeste e Sudeste. Obs: As escolas de zona rural serão atendidas conforme a proximidade às regiões apresentadas. Dessa forma, teremos 7 grupos de trabalho simultâneos. No quadro 14 será apresentada a divisão das Escolas Polos por regiões.

Quadro 14: Escolas Polo divididas por regiões

Zona Norte – E.M. Cecília Meireles e E.M. Antônio Carlos Fagundes
Zona Sul – E.M. Osvaldo Veloso
Zona Oeste – E.M. Tancredo Neves
Zona Nordeste – E.M. George Rodendach
Zona Sudeste - E.M. Dilermano Cruz

Fonte: Elaboração própria

3.1.3 Recursos Físico-Materiais

Cada escola polo deverá disponibilizar 01 sala de aula com carteiras móveis, 01 aparelho datashow, 01 tela de projeção e 01 *notebook*.

3.1.4 Recursos Individuais

Cada cursista deverá ter 01 computador com acesso à internet. Na impossibilidade o cursista poderá fazer uso do Laboratório de Informática do CFP.

3.1.5 Coordenadores e Tutores

A coordenação será formada por 02 profissionais com formação e/ou experiência em Alfabetização que realizarão de forma conjunta o trabalho com os tutores. Com relação ao número de tutores, o cálculo foi feito com base no ano de 2012, em que a rede teve 130 turmas de 2º anos do EF. Portanto precisaremos de 07 tutores para atenderem as 06 escolas polos que terão em média 20 cursistas, com exceção da Região Norte, onde teremos 02 turmas na E.M. Cecília Meireles devido ao grande número de escolas. A princípio teremos 08 tutores e 130 vagas para cursistas.

3.1.6 Grupo I - Coordenadores e Tutores

Os coordenadores e tutores deverão ser professores efetivos da Rede Municipal, com Graduação em Pedagogia. Os interessados terão seus currículos analisados e passarão por uma entrevista com equipe da SE-JF. Deverão ter disponibilidade para participar do processo de Formação oferecido pela SE-JF que ocorrerá no mês de janeiro de 2013. Data: 07 a 09 de janeiro de 2013 no CFP, no horário de 08:00 às 18:00 h

Quadro 15 – Cronograma do Curso para coordenadores e tutores

Datas	Temáticas
07/01/2013	Manhã 08:30 - Abertura com a Secretária de Educação Municipal e Orientações gerais sobre uso da Plataforma Moodle 09:15 - Café Tarde 14:00 - Apresentação e Estudo da Proposta Pedagógica do curso
08/01/2013	Manhã 08:00 às 12:00 - Planejamento Tarde 14:00 às 18:00 – Planejamento
09/01/2013	Manhã 08:00 às 12:00 - Planejamento 14:00 às 18:00 – Planejamento

Fonte: Elaboração própria.

3.1.6.2 Grupo II - Cursistas

Todos os professores da rede municipal que atuarão em turmas dos 2º anos do Ensino Fundamental. Os professores deverão assumir o compromisso de trabalhar nos próximos anos 03 anos com essas turmas.

3.1.7 Avaliação dos Alunos

Ao final de cada Módulo os alunos terão uma atividade avaliativa, na qual deverão obter média igual ou superior a 70 pontos, atendendo aos critérios da SE-JF que são: Realização das atividades propostas e frequência aos momentos presenciais e a distância.

3.1.8 Financiamento

De acordo com informações da chefe do DPF, a previsão orçamentária é de R\$120.000,00 por ano, porém depende da disponibilidade financeira para execução. Além disso, existem outras ações que o DPF precisa desenvolver com esse montante de recursos orçamentários, portanto se as despesas forem maiores do que a previsão orçamentária há uma outra alternativa para custear os gastos. Essa outra alternativa apontada pela chefe do DPF, para efetuar os gastos referentes à formação continuada que é realizada por professores da Rede Municipal, é o recebimento de um pró-labore de R\$ 30,00/ hora para os docentes que se disponibilizarem a ministrar cursos para a SE-JF.

Quadro 16 : Planilha de Gastos

Função	Quantidade	Remuneração mensal Total	Remuneração ao final dos 10 meses
Coordenadores	02	R\$ 1.600,00	R\$ 16.000,00
Tutores	07	R\$ 4.900,00	R\$ 49.000,00
Total	09	R\$ 6.500,00	R\$ 65.000,00

Fonte: Elaboração própria

3.1.9 Avaliação da Modalidade do Curso

Ao término do curso será feita uma avaliação pela equipe do DPF, pelos tutores e pelos cursistas, apontando os fatores positivos e negativos e os possíveis ajustes que se fizerem necessários por meio dos questionários em anexo:

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões analíticas realizadas nessa pesquisa foi possível compreender que as políticas públicas educacionais no Brasil passaram por vários enfoques determinados pelos contextos sócio-políticos existentes às épocas. Algumas dessas políticas públicas educacionais apresentavam concepções com caráter tecnicista, outras com uma visão de transformação social voltadas para as camadas populares voltadas para a melhoria da qualidade da educação pública.

No que diz respeito, à formação de professores esses estudos mostraram que as políticas de formação continuada são necessárias, entretanto, é preciso que a formação inicial seja repensada e as estruturas de funcionamento das faculdades de educação sejam reformuladas, assim como as propostas curriculares. Pesquisas realizadas sobre essa questão demonstraram a precariedade existente na formação inicial, que pode ser comprovada pelos baixos números de aprovação em concursos públicos para docentes e pelos índices de proficiência alcançada pelos alunos das escolas públicas que são aferidos nas avaliações externas e internas realizadas por eles.

Com relação à Política de Formação Continuada da Rede Municipal de Juiz de Fora, a partir da perspectiva de análise do curso “Encontro de professores alfabetizadores” os estudos revelaram que o DPF é bem organizado e desenvolve com seriedade e competência diversas ações, eventos e cursos para os docentes. Por sua vez, os professores demonstraram interesse e gosto com os cursos e outras ações desenvolvidas pelo DPF com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais da educação municipal.

É importante registrar que os professores afirmaram que a formação continuada é uma oportunidade de refletir sobre a prática pedagógica e sobretudo, de provocar mudanças no fazer pedagógico no sentido de redirecionar o trabalho e intervir no cotidiano escolar visando a melhoria no aprendizado dos alunos. Diante disso, a proposição de um curso na modalidade semipresencial para a Política de Formação Continuada da Rede

Municipal é um contributo significativo a favor da formação continuada, da valorização e da profissionalização dos docentes municipais de Juiz de Fora.

REFERÊNCIAS

BARBOSA FILHO, Rubem. **Inclusão social e Democracia**. Unidade V, in Curso de Formação de Gestores da Educação Pública. UFJF. 2011.

BELLONI, Maria Luiza. Educação a distância. 3. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. **Dossiê sobre saberes docentes**. Revista Educação e Sociedade. vol. 22 nº 74, Campinas, 2001. Disponível em <www.scielo.br/>. Acesso em 10 agosto de 2012.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** (LDB). Brasília: Senado Federal, 2010.

_____. Prova Brasil. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>> Acesso em: 01 de dez. de 2011.

_____. Provinha Brasil Disponível em <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 01 de dez. de 2011.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Brasília. 2010.

BRUNO, Adriana Rocha et al **Tem professor na rede**. Juiz de Fora, UFJF, 2010.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa – Elementos para melhor compreender a análise das Políticas Públicas**. Disciplina Temas de Reforma da Educação I Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública UFJF. 2011.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em Revista**. Nº 24, 2004, p.213-225. Universidade Federal do Paraná, Brasil.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.

FERNANDES, Angelane Serrate. **Formação Continuada de Professores: uma cultura em construção no cotidiano da escola**. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Pós - Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG, 2000.

FREITAS, Helena Costa Lopes. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de Embate entre Projetos de Formação. **Educação e Sociedade**. v.23, n.80 Campinas set- 2002. Disponível em <<http://dx.doi.org>>. Acesso em 03 de março de 2012.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13 nº 37 jan./abr. 2008 Disponível em < <http://www.scielo.br>>. Acesso em 12 de abril de 2012.

_____. Formação de professores no Brasil: Características e Problemas. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, nº 113, p.1355 -1379, out.-dez. 2010. Disponível em www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf Acesso em 15 de maio de 2011

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

JUIZ DE FORA, Decreto nº 9.789, de 27 de fevereiro de 2009. **Regulamenta a organização e as atribuições da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE/JF, instituída pela Lei nº 10.937, de 03 de junho de 2005, revoga o Decreto nº 8591, de 08 de julho de 2005 e dá outras providências**. Diário Oficial do Município, 27 fev. 2009. Disponível em <<http://www.pjf.mg.gov.br/atos/-gov/091016.ht5m>>. Acesso em: 29 de out. 2011.

_____. **Resolução 00028/2009 Aprova o Regimento Interno da Secretaria de Educação de Juiz de Fora – SE-JF, Diário Oficial do Município, 2009**. Disponível em <<http://www.pjf.mg.gov.br/se/organograma.php>>. Acesso em: 06 de Nov. de 2011.

_____. **10 anos do Centro de Formação do Professor**. Juiz de Fora: [2009] 1 CD-ROM

LASWELL Laswell, H. D. **Politics: Who Gets What, When, How**. Cleveland, Meridian Books. 1936/1958.

LIMA, Elvira Souza. **Ler se aprende com cultura**. Ed. Inter Alia, São Paulo, 2009. (A criança pequena e suas linguagens, Como a criança pequena se desenvolve).

_____. **Cotidiano na sala de aula**. Ed. Inter Alia, São Paulo, 2009. (Dimensões da linguagem, Neurociência e escrita, Neurociência e leitura, Neurociência e aprendizagem, Neurociência e aprendizagem, Quando a criança não aprende a ler e escrever).

_____. **Emoção e Autoestima**. 2010. 1 DVD.

_____. Quando a criança não aprende a ler e escrever. Ed. Inter Alia, São Paulo, 2009.

_____. **Todos podem aprender a ler e a escrever**. 2010. 1 DVD.

_____. **Emoção e auto-estima**. 2009. 1 DVD.

LYNN L. E. **Designing Public Policy: a casebook on the Role of Policy Analysis**. Santa Monica, Calif. Goodyear, 1980.

LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D. **A Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MALVESTITI, Mirela Luiza. **O papel da tutoria em situações de e-learning: um estudo de caso**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade de Brasília.

MATIAS, Virgínia Coeli Bueno de Queiroz; Paschoalino, Jussara Bueno. **Tutor – nova perspectiva de trabalho docente na educação a distância**. In: I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe, 2006, Juiz de Fora – : Editora UFJF, 2006.

MEAD, L.M. “Public Policy: Vision, Potencial, Limits”, **Policy Currents**, Fevereiro: 1-4. 1995.

MELLO, Guiomar Namo. **Formação Inicial de Professores para a Educação Básica uma (re)visão radical**. São Paulo. 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/spp>>. Acesso em 16 agosto de 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Rede Nacional de Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2005.

MORETO, Charles. **Formação de Educadores de séries iniciais do ensino fundamental na modalidade de educação aberta e a distância: um estudo sobre parceria entre professores de escola básica e professores da universidade**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Espírito Santo.

NÓVOA, A. **A formação da profissão docente**. In Nóvoa, A. (coord.). Os professores e sua formação. Lisboa. Dom Quixote, 1995.

PAQUAY. Léopold, et al **Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** 2ª ed. rev. Porto Alegre: Artmed 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Formar professores em contextos sociais em mudança Prática reflexiva e participação crítica** Revista Brasileira de Educação. Set – Dez, 1999, nº 12 p. 5 – 21 Disponível em

<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_34.html>. Acesso em 10 de junho de 2012.

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N. J. Chatham House. 1986.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JUIZ DE FORA - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Revista EducAção**, 1ª ed. Novembro de 2011, Juiz de Fora.

PROALFA 2011:**Resultados** Disponível em
<<http://www.simave.caedufjf.net/simave/PROALFA/home.faces>>. Acesso em 02 de dez. de 2011.

_____. **O que é PROALFA.** Disponível em
<<https://www.educacao.mg.gov.br/.../doc.../5003>>. Acesso em 09 de jul. de 2012.

SALGADO, Maria Umbelina Caiafa. **Orientação acadêmica e tutoria nos cursos de graduação a distância**. PGM 3- Texto 1. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2003/ed0pgm3.htm>>.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20/45
<<http://www.scielo.br/pdf/soc/n16/a03n16.pdf>>.

TEIXEIRA, Beatriz; BORGES, Eliane. **Desafios da implementação de curso de EaD**. A experiência da Pedagogia UAB/UFJF.

SERRA, Antônio Roberto Coelho; SILVA, João Augusto Ramos (Eds.) . **Por uma educação sem distância: recortes da realidade brasileira**. São Luiz:UEMA, 2008, p.199-210.

TCEP Tribuna de Contas do Estado de Pernambuco. **Cartilha do FUNDEB e de Valorização dos Profissionais da Educação** Disponível em
<<http://www.mp.rs.gov.br/areas/infancia/arquivos/cartilhafundeb.pdf>>. Acesso em 25 de maio de 2012.

VIEIRA, Verônica M. **O uso das tecnologias de informação e comunicação na educação a distância pelos tutores do Projeto Veredas na AFOR UFJF**. Dissertação de Mestrado. PPGE/UFJF, 2007.

ANEXOS I - ENTREVISTAS

Roteiro para entrevista com as professoras do curso “Encontro de professores alfabetizadores da rede municipal de Juiz de Fora”.

- 1) O curso acrescentou conhecimentos novos para sua prática pedagógica?
- 2) Quais conhecimentos?
- 3) Você os utiliza na sua prática docente?
- 4) Você acredita que o aprendizado dos seus alunos melhorou após sua participação no curso?
- 5) Quais pontos positivos e negativos você apontaria nesse curso?
- 6) Que outras questões devem ser abordadas/acrescentadas no curso?
- 7) Qual a sua avaliação sobre o curso?
- 8) O que esse curso de formação representa para você com relação à melhoria da educação?

Roteiro para chefe do Departamento de Formação dos Professores (DPF), SE-JF.

Através dos resultados do PROALFA no período de 2009 a 2011 é possível verificar que houve uma melhora na proficiência dos alunos e na qualidade da educação da rede municipal.

- 1) O que você tem a dizer sobre isso?
- 2) O objetivo da SE-JF em implantar o curso “Encontro de professores alfabetizadores da rede municipal de Juiz de Fora” para melhorar a proficiência dos alunos foi atingido?
- 3) A SE-JF pretende redirecionar/continuar oferecendo o curso?
- 4) Que redirecionamentos/mudanças a SE-JF pretende implantar no curso?

Roteiro de entrevista realizado com a professora Elvira

1- No início do curso a senhora fez um estudo de casos das produções textuais de alunos das turmas de alfabetização das escolas que tiveram interesse em participar do "Projeto de Escrita". Porque foram escolhidas apenas de três escolas?

2- O que inspirou a senhora a elaborar o material que foi oferecido às professoras? Como o vídeo "Todos podem aprender a ler e escrever" em que apresenta crianças em situações de brincadeiras numa escola e em casa. Nas brincadeiras duas meninas cantam músicas que marcam passos, gestos e coreografias, enquanto dois garotos brincam de jogo da memória.

3- Quais as contribuições das coleções "Cotidiano na sala de aula" composta de 5 exemplares.- Neurociência e Leitura; - Dimensões da Linguagem;-Neurociência e escrita; - Neurociência e Aprendizagem; - Quando a criança não aprende a ler e escrever; para as professoras cursistas?

4- Esses materiais foram produzidos exclusivamente para as professoras cursistas?

5- Como foi elaborado o material para os alunos/alfabetizandos "Meu caderno de estudos"?

Questionários para avaliação do curso de Formação Continuada na modalidade semipresencial para professores alfabetizadores da Rede Municipal.

Questões para equipe do DPF da SE-JF.

1) Como você avalia a participação dos cursistas?

() ótima () boa () muito boa () regular ()
ruim

2) Como foi o desempenho dos tutores no curso?

() ótima () boa () muito boa () regular ()
ruim

3) Para você o objetivo desse curso de Formação Continuada foi atingido?

() sim () não

4) Para você haverá necessidade de redirecionar ou realizar ajustes ao curso? Quais?

() sim () não _____

5) Qual é sua avaliação sobre a realização desse curso na modalidade semipresencial?

() ótima () boa () muito boa () regular ()
ruim

Questões para a Equipe de Tutores

1) Como você avalia o desempenho dos cursistas?

() ótima () boa () muito boa () regular ()
ruim

2) Para você haverá necessidade de redirecionar ou realizar ajustes ao curso? Quais?

() sim () não _____

3) Como você avalia a participação dos cursistas?

() ótima () boa () muito boa () regular ()
ruim

4) Qual é sua avaliação sobre a realização desse curso na modalidade semipresencial?

() ótima () boa () muito boa () regular ()
ruim

Questões para as Professores

1) Qual é sua avaliação sobre a realização desse curso na modalidade semipresencial?

() ótima () boa () muito boa () regular () ruim

2) O curso acrescentou conhecimentos novos para sua prática pedagógica?

() sim () não

3) Você os utilizou em sua prática pedagógica?

() sim () não

4) Você acha que o aprendizado de seus alunos melhorou ou melhorará após sua participação no curso?

() sim () não () talvez

5) Para você haverá necessidade de redirecionar ou realizar ajustes ao curso? Quais?

() sim () não _____

6) O que esse curso representa para você com relação à sua formação?

R. _____

7) O que esse curso representa para você com relação à sua melhoria da educação?

R. _____