

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIA MARTINS LEIRIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES:
POSSIBILIDADES DA AÇÃO SUPERVISORA**

Porto Alegre
2012

L531f Leirias, Cláudia Martins.

Formação continuada com professores alfabetizadores:
possibilidades da ação supervisora. / Cláudia Martins Leirias. – Porto
Alegre, 2012.

115 f.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em
Educação – Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cleoni Maria Barboza Fernandes

1. Educação. 2. Supervisão Escolar. 3. Formação Continuada. 4.
Alfabetização e Letramento. 5. Políticas Públicas. I. Fernandes,
Cleoni Maria Barboza. II. Título.

CDD 370.71

CLÁUDIA MARTINS LEIRIAS

**FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES:
POSSIBILIDADES DA AÇÃO SUPERVISORA**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

PORTO ALEGRE
2012

CLÁUDIA MARTINS LEIRIAS

FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES ALFABETIZADORES:
POSSIBILIDADES DA AÇÃO SUPERVISORA

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação.

Aprovada em _____ de dezembro de 2012.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^ª. Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes (PUCRS)

Prof^ª. Dr. Miriam Pires Corrêa de Lacerda (PUCRS)

Prof^ª. Dr. Maristela Pedrini (UCS)

PORTO ALEGRE
2012

Tecendo a manhã
João Cabral de Melo Neto

1

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.

2

E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se leva por si: luz balão.

LISTA DE SIGLAS

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CACS do FUNDEF – Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEREJA – Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos

CME - Conselho Municipal de Educação

CMEG – Conselho Municipal de Educação de Gravataí

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CEB – Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

GT – Grupo de Trabalho

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura UNICEF
– Fundo das Nações Unidas para a Infância

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que de alguma forma contribuíram para a construção desse trabalho, tanto na dimensão pessoal, quanto na dimensão profissional e acadêmica, através de manifestações de *amorosidade*, carinho, cuidado e *compromisso ético-político*:

Aos meus pais, José Venio (In memorian) e Inez, pelo cuidado, pelo amor, pela educação, pelo incentivo permanente e pelos exemplos de vida. Em especial, agradeço a minha mãe pelo exemplo de dedicação à profissão docente.

Ao Flavio, meu marido, companheiro de travessias, pela valorização de todos os meus sonhos, pelo apoio incondicional, cumplicidade e compreensão diante das minhas ausências.

Ao meu irmão Luciano, exemplo de luta pela vida e meu sobrinho, Lucas, cuja alegria me encanta e sensibiliza.

À toda minha família: sogros, cunhados, sobrinhos, tios, primos pelos incentivos, e de forma especial agradeço ao Protázio Matoso Miranda (In memorian) pelo apoio no início da trajetória acadêmica.

À professora Cleoni Maria Barboza Fernandes, minha orientadora, pelo acolhimento amoroso, a sensibilidade sempre presente nos processos de orientação e mediação nos Seminários e Práticas de Pesquisa e pela valorização dos meus saberes e da minha *autonomia*. Agradeço a *escuta sensível* e a oportunidade de compartilhar vivências marcadas pelo seu comprometimento ético-político com a formação dos professores.

À equipe do Observatório de Educação/ PUCRS pela oportunidade da partilha, diálogo e construção de *inéditos-viáveis*.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da PUCRS, em especial às professoras Dr^a Marília C. Morosini e Dr^a Marta L. Sisson de Castro, referências no campo da Educação, agradeço a oportunidade em compartilhar experiências de *respeito à autonomia* dos pesquisadores e de *rigoriedade metódica*.

Às professoras Dr^a Miriam Pires Corrêa de Lacerda e Dr^a Cecília Luiza Broilo pelas contribuições no momento da defesa da proposta de Dissertação.

À escola, professoras e supervisora que participaram da pesquisa. Agradeço a disponibilidade para com o meu trabalho e atenção às minhas solicitações.

Às companheiras e amigas de Curso, em especial à Marinice Souza Simon e Grasiela Zimmer Vogt, agradeço toda ajuda, acolhimento, *escuta*, partilha de conhecimentos e manifestações de torcida e carinho.

Às Secretárias Municipais de Educação, professoras Romi Leffa Cardoso e Úrsula Jaeger Fonseca pelas oportunidades de ação conjunta e confiança no trabalho.

Aos colegas de trabalho da EMEF Presidente Getúlio Vargas pelas aprendizagens e em especial à professora Mara Fernandes pela *boniteza na docência* e às Supervisoras e Orientadoras Educacionais Daniela S. de Jesus, Izabel Becker, Magali Panachuk e Micheline Michel pelas palavras de carinho e incentivo e pelo trabalho pedagógico marcado pela *alegria e esperança*.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo central compreender como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores no sentido de analisar e entender o que se tem vivido nesses tempos de *reconfiguração do papel do Estado* e da implementação de políticas educacionais voltadas aos processos de alfabetização. Para atender ao objetivo proposto, foram utilizados procedimentos das pesquisas qualitativas, fundamentada nos princípios de estudo de caso do tipo etnográfico, com a realização de *observação contínua*, análise bibliográfica e de documentos da escola, mapeamento da legislação educacional vigente e realização de entrevistas semiestruturadas envolvendo a supervisão e professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública na Rede Municipal de Ensino de Gravataí, Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Triangulação e princípios da análise de conteúdo. O estudo encontra-se ancorado nas contribuições de Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Stephen J. Ball, Marli André, Marcelo Garcia, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Mary Rangel e Cleoni Maria Barboza Fernandes, dentre outros, na intencionalidade de estabelecer o *diálogo com as evidências* e construir conhecimento que possibilite a compreensão dos processos educacionais no âmbito da escola e da ação dos profissionais em nível local. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de compreensão da ação supervisora num contexto complexo de *reconfiguração do papel do Estado*, desafiada a superar limites vivenciados na formação com professores alfabetizadores que trate das especificidades do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, bem como a necessidade da articulação de todo o Sistema de Ensino para a garantia do direito à educação de alunos e professores.

Palavras-chave: Formação Continuada. Supervisão Escolar. Alfabetização e Letramento. Políticas Públicas.

ABSTRACT

This study mainly aims to comprehend how has been done the school supervisor work in the continued literacy teachers training, in the sense of analyzing and understanding what have been experienced in these times of *State's role reconfiguration* and of the educational policies' implementation regarding the literacy processes. In order to achieve this objective, some procedures of the qualitative researches had been used based on the principles of an ethnographic case study, such as *continuous monitoring*, bibliographical analysis and documents of the school, mapping of the current education legislation and semi-structured interviews involving school supervision and teachers who work in the first years of elementary school from a public school in Gravataí's municipal school system, metropolitan region of Porto Alegre, Rio Grande do Sul. The data were analyzed from the Triangulation presuppositions and principles of the content analysis. The study is in the light of Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, Stephen J. Ball, Marli André, Marcelo Garcia, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Mary Rangel and Cleoni Maria Barboza Fernandes' contributions, amongst others, with the intention of establishing the *dialogue with the evidences* and construct knowledge that makes possible the understanding of the educational processes in the school context and the action of the professionals at the local level. The results of the research demonstrate the necessity of understanding of the school supervisor work in a complex context of *State's role reconfiguration*, defied to overcome limits during literacy teachers training that takes into consideration the work specificities in the first years of elementary school, as well as the necessity of a discussion of all educational system to ensure students and teachers the right to education.

Key-words: Continued Teacher Training. School Supervision. Initial Reading Instruction and Literacy. Public Policies.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PRIMEIRAS REFLEXÕES	14
2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO: CONTEXTO LOCAL	18
3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	24
4 ANÁLISE DOS MARCOS REGULATÓRIOS NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO	29
4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: OCDE	30
4.2 UNESCO	32
4.3 ALFABETIZAÇÃO: O CAMPO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS	33
4.4 GOVERNANÇA E ATUAÇÃO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO.....	37
5 FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: CENTRALIDADE DA AÇÃO SUPERVISORA	44
6 FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: TEMÁTICA NOS TRABALHOS DA ANPED NO PERÍODO DE 2008- 2010	51
6.1 IDENTIDADES PROFISSIONAIS	56
6.2 POLÍTICAS PÚBLICAS	57
6.3 MAPEAMENTO DO CAMPO	59
7 METODOLOGIA	62
7.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA	62
7.2 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA.....	64
7.3 CENÁRIOS E INTERLOCUTORES DA PESQUISA	65
7.3.1 Inserção no campo empírico	65
7.3.2 Interlocutoras da pesquisa	66
7.4 COLETA DE DADOS	67
8 O DIÁLOGO COM O CAMPO EMPÍRICO	69
8.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	69
8.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA COTIDIANIDADE	72
8.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO SENTIDO DA FORMAÇÃO.....	75
8.3.1 Registro da memória	77
8.3.2 Teoria e prática	81

8.3.3 Formação continuada na escola	83
8.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PRÁTICA: AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E RELAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	88
8.5 SENTIDO DA ESCOLA.....	94
8.6 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	103
REFERÊNCIAS	107
ANEXOS	115

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado tem como temática a formação continuada com professores alfabetizadores na escola pública e as possibilidades da ação supervisora nesses contextos e está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, na Linha de Pesquisa Formação, Políticas e Práticas em Educação.

Na configuração da investigação foi significativa a reflexão acerca das inquietações e desafios vivenciados na implementação de políticas educacionais na Educação Básica, tanto no nível de sistema de ensino quanto no trabalho de supervisão pedagógica na escola.

A formação continuada com professores é compreendida neste estudo como parte de um processo de desenvolvimento profissional que considera a diversidade dos docentes, em toda sua complexidade, e está alicerçada no Projeto Político- Pedagógico da escola. Formação que nesse sentido é fundamentada nas necessidades concretas, na problematização e na reflexão crítica sobre a *cotidianidade* e no fortalecimento institucional. É compreendida, assim, como *ato político*, voltada ao trabalho coletivo e à emancipação dos sujeitos num processo de indissociabilidade da análise e do estabelecimento de relações entre as *perspectivas macro e microcontextuais*.

A argumentação central está focada no necessário desenvolvimento de processos de formação continuada na escola, na superação dos mecanismos internos de exclusão escolar e fundamentalmente ao processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e busca compreender os possíveis significados, possibilidades e desafios da ação supervisora no desenvolvimento de tais processos.

Diante das experiências vividas e refletidas e do compromisso com a construção de uma educação que vislumbre a emancipação dos sujeitos e a vivência da democracia no campo educacional, busca-se os fundamentos teóricos iniciais em Paulo Freire, Magda Soares, Maria do Rosário Mortatti, S. Ball, Marli André, Marcelo Garcia, António Nóvoa, Isabel Alarcão, Mary Rangel, Cleoni Fernandes, dentre outros, na intencionalidade de estabelecer o *diálogo com as evidências* e construir conhecimento que possibilite a compreensão dos processos educacionais no âmbito da escola e da ação dos profissionais em nível local.

O estudo pretende contribuir com o debate sobre a educação brasileira, de forma específica sobre a formação continuada com professores alfabetizadores no *lôcus* de trabalho, discutindo questões relacionadas às possibilidades da ação supervisora. Tem como

interrogante principal: *como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores?* Esse questionamento implica no estudo da trajetória de formação continuada no sentido de analisar e compreender o que se tem vivido nesses tempos de *reconfiguração do papel do Estado* e de implementação de políticas educacionais voltadas aos processos de alfabetização.

Para a realização da pesquisa, uma abordagem qualitativa é proposta fundamentada nos princípios do estudo de caso do tipo etnográfico, com a realização de observação contínua e entrevistas semiestruturadas envolvendo a supervisão da escola e professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de uma escola pública na Rede Municipal de Ensino de Gravataí, Região Metropolitana de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A escola está situada na zona urbana, conta com aproximadamente mil alunos no Ensino Fundamental e tem apresentado crescimento nos resultados das avaliações em larga escala nos Anos Iniciais.

Foram consideradas várias fontes que possibilitaram o registro da trajetória de formação por diferentes perspectivas, dentre as quais destaca-se a análise de documentos em nível de sistema de ensino e no âmbito da escola. Os dados foram analisados a partir dos pressupostos da Triangulação e dos princípios da análise de conteúdo.

A Dissertação está organizada em nove capítulos. No primeiro, são apresentadas as reflexões iniciais que possibilitaram a construção da problemática de pesquisa. São reflexões a partir da trajetória profissional e do campo da formação acadêmica, no diálogo com referenciais que compreendem a educação como prática democrática. O segundo capítulo apresenta um recorte histórico da rede municipal de ensino e busca contextualizar o processo de elaboração de uma possibilidade de educação contra-hegemônica, comprometida com a superação de processos de exclusão escolar. No terceiro capítulo, as concepções de alfabetização e letramento que fundamentam o estudo e são aportes teóricos para o diálogo com a empiria são discutidos. O quarto capítulo analisa os marcos regulatórios no campo das políticas de alfabetização a partir das orientações internacionais; trata dos fundamentos legais que estabelecem as diretrizes para o trabalho nas escolas. O quinto capítulo trata da importância da ação supervisora em contextos de formação continuada no *lócus* de trabalho, diante do desenvolvimento profissional dos docentes e das possibilidades de ressignificação do trabalho pedagógico. O sexto capítulo analisa o *estado do conhecimento* sobre formação continuada de professores nos trabalhos apresentados na ANPED no período compreendido entre 2008 e 2010. No sétimo capítulo é apresentado o caminho metodológico realizado na pesquisa, tratando da questão metodológica, problemática e de questões de pesquisa, cenário e interlocutores para o diálogo. O oitavo capítulo trata das análises a partir da coleta de dados.

Na continuidade, apresenta as Considerações Finais em que se julga pertinente esse estudo diante do desafio da compreensão e do debate acerca da gestão pedagógica da escola pública. Acredita-se que a pesquisa contribuirá com a produção de conhecimento na medida em que focaliza na implementação de políticas educacionais no contexto da prática. Para finalizar, foram anexados os documentos pertinentes ao estudo que complementam o trabalho.

1 PRIMEIRAS REFLEXÕES

Inicialmente, considero relevante salientar que meu desenvolvimento profissional está vinculado à rede municipal de Gravataí, onde sou professora e supervisora escolar. Minha carreira iniciou no ano de 1986, com formação em Magistério, na docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Tal ingresso implicou na vivência de significativos desafios que envolvem o trabalho pedagógico. Assim, foi marcante a busca para “estabelecer a própria identidade pessoal e profissional” (MARCELO GARCIA, 1999) e apreender a *cultura escolar* de forma a investir na continuidade da carreira. A *cultura escolar*, nesse contexto, é compreendida como “o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal” (PÉREZ GÓMEZ, 2001, p. 16).

Na continuidade, no ano de 1997, atuando na supervisão de uma escola, decidi retomar os estudos, visto que na coordenação do trabalho pedagógico sentia limitações no campo teórico, mesmo com uma intencionalidade de superação do trabalho burocrático. Cursei a graduação em Pedagogia, com habilitação em Supervisão Escolar e realizei uma Especialização em Supervisão Educacional, focalizando os estudos na formação continuada de professores, visto que sempre considerei como fundamental o espaço para reflexão sobre as práticas pedagógicas e superação dos desafios que a cotidianidade nos apresenta, buscando coletivamente a construção de uma escola democrática e comprometida com a qualidade social, entendida aqui como qualidade para todas as crianças e adolescentes que a ela tem direito e que em muitas situações encontram na escola a única possibilidade de *descobrir que o mundo pode ser diferente*. Do período que atuei na supervisão, tanto no Ensino Fundamental quanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, destaco como significativos os movimentos realizados para construção e implementação do Projeto Político-Pedagógico e os processos de formação continuada com estudo, debate e reflexão que suscitaram questionamentos, desacomodação e construção de possibilidades, *saídas possíveis* à construção da escola que queremos.

Cabe salientar que tais processos nem sempre foram tranquilos, embora as dificuldades encontradas, quando discutidas e ressignificadas de forma compartilhada pela equipe docente, possibilitaram avanços no trabalho.

Destaco, ainda, a participação em duas gestões do trabalho na Secretaria Municipal de Educação (SMED), no setor Pedagógico, atuando na Assessoria Pedagógica às escolas, no planejamento e na execução dos programas de formação continuada com professores, supervisores e orientadores, equipes diretivas e conselhos escolares e na Coordenação Pedagógica. Nessas condições, observei que são significativos os desafios relacionados à alfabetização dos alunos e ao processo de formação continuada voltada para o professor que atua na alfabetização, tanto desenvolvido na escola quanto no âmbito do Sistema de Ensino.

Nos debates com equipes diretivas e conselhos escolares, percebia a fragilidade das ações no sentido de estabelecer o diálogo para a superação dos mecanismos internos de exclusão escolar, ao mesmo tempo em que na análise dos projetos de formação continuada construídos pelas instituições, avaliava que, aparentemente, eles não atendiam a realidade da escola. Bem como o Programa de Formação Continuada no âmbito do sistema também era percebido pelas escolas, numa avaliação ampla, como aquém das necessidades dos professores.

Considero que a exclusão na escola¹ é um fenômeno complexo sendo necessário o diálogo com diversas áreas do conhecimento. Porém, acredito ser possível ressignificar as práticas escolares, pensar uma escola culturalmente mais ampla, mediante a implementação de um Projeto Político-Pedagógico comprometido com a inclusão da infância e da adolescência na escola, com possibilidades para reverter as condições de exclusão em que vivem, construindo espaços de sucesso, pertencimento na escola e garantia do direito à educação.

Atuei também como conselheira no Conselho Municipal de Educação e na assessoria pedagógica no Conselho. Dessa época destaco o trabalho da interpretação e produção da legislação educacional envolvendo a participação da comunidade escolar, bem como os desafios à materialização da gestão democrática no sistema de ensino. Nesse período (2006), entendo que iniciava um novo quadro da implementação de políticas educacionais para a Educação Básica no país e no município.

Como exemplo, destaco que no ano anterior as escolas municipais participaram dos processos de avaliação externa para mapeamento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Em 2006, todas as 66 escolas municipais implantaram o Ensino Fundamental

¹ A exclusão escolar é aqui relacionada aos processos que implicam a negação do direito à educação no que se refere ao acesso ao ensino obrigatório, à permanência das crianças na escola e a construção de efetivas e significativas aprendizagens. Apoiada em Ferraro (2009), utilizo a forma *exclusão na escola* para diferenciar da dimensão *exclusão da escola*, no sentido de caracterizar a exclusão construída dentro da escola e manifestada na reprovação e repetência.

de nove anos de duração, o que implicou a necessidade de regulamentação, por parte do Conselho Municipal de Educação, de temas pertinentes ao trabalho pedagógico com crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Na continuidade, no ano de 2008 o município assinou o termo *Compromisso Todos pela Educação* e iniciou o diagnóstico para participar do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), realizando o Plano de Ações Articuladas (PAR).

Do ingresso na carreira até este momento, avalio que muito avançamos no campo das políticas públicas educacionais. Porém, considero que ainda há significativos limites a serem superados e dentre esses, no âmbito da escola, o trabalho de gestão pedagógica diante da superação dos problemas vivenciados no processo de alfabetização e letramento com crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Nesse contexto, considero que o trabalho da supervisão escolar é essencial, mas não exclusivo, na organização de processos de formação continuada com professores no *lócus* de trabalho e na assessoria interna, no sentido de refletir e ressignificar coletivamente os *saberes e fazeres* docentes. E ao considerar como necessária a atuação do supervisor nos processos de formação com professores, entendo que é importante ter presente a complexidade que envolve tanto o campo da formação do pedagogo quanto o campo da atuação profissional desse trabalhador em educação.

Tais perspectivas de análise implicam em considerar a formação *com* professores e não *para* ou *de*, visto que concordo com a necessidade da superação da nossa “inexperiência democrática” (FREIRE, 2002, p. 30) com propostas formativas verticais. Formação que seja orientada pelo diálogo conforme a produção de Freire: “Educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, tem que ser uma educação pelo diálogo. Uma educação pela participação, que desenvolva no homem a sua criticidade” (FREIRE, 2002, p. 51) e que possibilite espaços/tempos de vivência de participação e solidariedade.

Diante dessas inquietações e da trajetória enquanto trabalhadora na rede pública de ensino percebi novamente a necessidade de aprofundamento no campo teórico buscando compreender o contexto atual da Educação Brasileira, no sentido de uma participação contextualizada no planejamento, na execução e na avaliação das políticas educacionais.

Os estudos que seguiram contribuíram na reflexão sobre os processos de subordinação da educação à economia, bem como o debate acerca dos processos de *performatividade* e *accountability*, procedimentos vinculados à cultura do desempenho docente, enquanto pressupostos de um novo projeto de sociedade em que *a competição e a excelência são incorporadas em detrimento de valores como justiça social, equidade e tolerância* (BALL,

2001). Novamente, meus interesses foram direcionados para a formação com os professores e como esta é realizada em tais propostas.

Vale destacar que nesse caminho fui valorizando cada vez mais a indissociabilidade do ensino e da pesquisa, na perspectiva da formação da professora pesquisadora, fundamentada em Freire (2003, p. 29) quando afirma que “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” Num processo de superação do distanciamento entre o meu fazer e as minhas opções teóricas e meu compromisso político.

Todas estas experiências contribuíram para que cada vez mais considere que os processos de formação continuada são importantes e devem ser planejados considerando um amplo processo de debate e construção de uma profissionalização dos professores. Da mesma forma, compreendo que o processo vivido na rede também contribuiu para as reflexões e caminhos que percorri no campo da formação. Neste sentido, entendo como pertinente, na continuidade, apresentar um recorte da história da rede de ensino da qual participo.

2 A REDE MUNICIPAL DE ENSINO: CONTEXTO LOCAL

A rede municipal conta com 76 escolas municipais (10 de Educação Infantil, 65 de Ensino Fundamental e 01 de Ensino Médio) e mantém convênio com 20 instituições comunitárias de Educação Infantil². Deste universo, nove escolas atendem também a Educação de Jovens e Adultos, sendo que quatro tem um Projeto Político-Pedagógico (PPP) específico, com a proposta de articular o mundo da vida ao mundo do trabalho, configurando-se em Centros Regionais de Educação de Jovens e Adultos (CEREJAS). São aproximadamente dois mil trabalhadores em educação e trinta mil alunos na rede. A partir do ano de 1997 foi implementado um Projeto de Educação Popular e foram realizados três Congressos Municipais de Educação (1997, 2003 e 2007).

O Congresso, conforme a Lei nº 2.456, de 02 de janeiro de 2006, que dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino, é o fórum máximo que define os princípios norteadores para o trabalho educativo. Assim, a referida lei estabelece que:

Art. 16. Fica instituído o Congresso Municipal de Educação como Fórum máximo de deliberação dos princípios norteadores das ações das instituições públicas do Sistema Municipal de Ensino, a ser realizado, no mínimo uma vez, no período correspondente a cada gestão municipal³.

Com base nos princípios e diretrizes estabelecidos no Congresso, cada instituição de ensino, com a participação dos quatro segmentos da comunidade escolar – pais, alunos, professores e funcionários – elabora seu PPP⁴.

Cabe destacar que foi no ano de 1997, diante de um novo quadro político resultante das eleições municipais, que o governo eleito iniciou um projeto para a educação pública através de um grande movimento na cidade envolvendo as escolas e suas comunidades na materialização dos princípios e fundamentos da Educação Popular, estabelecendo, a partir dos Congressos de Educação, as diretrizes para a educação na rede. Neste período, atuava na coordenação do trabalho pedagógico na escola e muitos foram os desafios frente à implementação destas diretrizes.

Foram criados nesta época os Conselhos Escolares, como unidades executoras das escolas e a lei de eleição para diretores foi alterada, no sentido de permitir a participação de

² Dados da SMED em março de 2011.

³ Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/606144/lei-2546-06-gravatai-rs>>

⁴ Cabe salientar que no ano seguinte à realização do Congresso, as escolas realizam nova avaliação do documento e promovem estudos/ reflexões no sentido de que sejam atendidas as diretrizes estabelecidas na rede.

todos os alunos e pais na escolha dos gestores. Iniciou-se então o processo de descentralização financeira por meio do repasse de recursos às escolas realizados pela Prefeitura Municipal. Foram criados o Conselho Municipal de Educação (CMEG) e o Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACS) do FUNDEF⁵ e instituído o Congresso Municipal de Educação enquanto fórum de debates e estabelecimento de diretrizes para a educação municipal

Outra política implantada na rede, sistematicamente desde o ano de 1998, está relacionada à formação continuada com trabalhadores em educação. O Programa de Formação Continuada⁶ é planejado, executado e avaliado no sentido de atender as demandas das escolas e dos trabalhadores indicadas no Congresso e também no movimento cotidiano de problematização dos “*saberes-fazer*es” (FERRAÇO, 2005, p. 15). Encontra-se alicerçado nos eixos do Congresso Municipal de Educação – Gestão Democrática, Construção do Conhecimento e a Formação Continuada e Valorização Profissional, que num primeiro momento tematizou conceitos da Educação Popular, questões amplas no campo da educação, sendo realizados grandes seminários, conferências com educadores como Moacir Gadotti, Celso Vasconcellos, Vitor Paro, Afonso Scocuglia, entre outros.

Após, a política de formação, contemplou questões específicas da escola num trabalho de debate e estudo sobre as práticas pedagógicas, sendo realizada tanto pelos assessores pedagógicos quanto pelos integrantes dos movimentos sociais e Instituições de Ensino Superior. Algumas reflexões decorrentes deste processo são documentadas no *Teorias & Fazeres – Caminhos da Educação Popular*, publicação da Secretaria Municipal de Educação.

Outro movimento de formação realizado no município foi o Encontro Internacional de Educação (edições 2005 e 2007), envolvendo a rede local e o contexto macro, com o objetivo de refletir sobre a Educação Básica no Brasil e no Mundo na perspectiva de mostrar alternativas solidárias e democráticas para a Educação Básica, visando superar a exclusão e garantir o direito de todos e todas [...] ⁷

A formação continuada com trabalhadores também foi tema das discussões no Conselho Municipal de Educação (CMEG) e implicou que se normatizasse a carga horária

⁵ O FUNDEF vigorou até o ano de 2006, sendo substituído pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, conforme legislação própria.

⁶ É importante destacar que os dados e fundamentos teóricos e políticos do programa de formação da rede aqui tratados compreendem o período de janeiro de 1997 a 15 de outubro de 2011, visto que ocorreu na cidade um fato histórico de mudanças no Poder Executivo.

⁷ Caderno do Encontro Internacional de Educação. Gravataí, 2005.

mínima a ser contemplada nos projetos das escolas. Neste sentido, por meio do Parecer CMEG n° 07/2008, estabeleceu que:

Em relação à formação continuada com trabalhadores em educação no *locus* de trabalho, deve ser previsto no Calendário Escolar, no mínimo, 10 (dez) dias de formação, com 30 horas. Tais atividades não são computadas como efetivo trabalho escolar com os alunos, são realizadas a partir de um planejamento que contemple as especificidades da Escola, os interesses do coletivo de trabalhadores e fundamentada no Projeto Político-Pedagógico de cada Instituição (GRAVATAÍ, 2008).

No ano de 2011, o referido Conselho alterou a normativa, flexibilizando os dias de formação e mantendo a carga horária mínima. Destacou a possibilidade de formação continuada utilizando as redes virtuais.

Considero que nesse movimento de construção de um projeto de Educação Popular no município, muitos desafios foram vivenciados em relação à efetiva participação dos sujeitos no planejamento e controle social das políticas, considerando o atual período do capitalismo, que na concepção de Wood (2003, p. 193): “[...] torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas”. E para tratar desse processo de democratização da educação pública, destaco que os dados de retenção⁸ na rede municipal, compreendidos entre os anos de 1997 e 2010, sempre estiveram acima de 12,3% (anos de 1999 e 2010), sendo que apenas no ano de 2000 representaram 7,4%. Os anos de 1997 e 2005 apresentaram as maiores taxas de retenção: 17,3% e 17,4%, respectivamente.

Outro dado importante está relacionado à evasão dos alunos. Ocorreu significativa alteração desse índice, passando de 7,6% no ano de 1997 para 1,7% em 2010.

Compreendo que embora os índices de retenção e evasão na rede tenham diminuído no ano de 2010, se comparados ao ano de 1997, ainda representam um número expressivo de alunos que não têm o direito à educação garantido, se consideramos que tal direito prevê a indissociabilidade do acesso, permanência na escola e garantia de efetivas aprendizagens traduzidas pela progressão nas séries. Da mesma forma, entendo como importante considerar as avaliações em larga escala realizadas na rede como um ponto de referência para a discussão sobre os desafios impostos ao Sistema de Ensino. Cabe destacar que compreendo que esse tema é complexo e controverso, não sendo este o momento para o aprofundamento da

⁸ Utilizarei o termo *retenção* no estudo, embora, nos dados da rede encontre-se registrado o termo permanência para designar a retenção. Tal opção deve-se ao fato de ser este o termo utilizado na legislação educacional, como podemos verificar nos atos normativos do Conselho Nacional de Educação, dentre os quais destaco o Parecer CNE/CEB n° 7, de 07 de abril de 2010, Resolução CNE/CEB n° 4, de 13 de julho de 2010 e Resolução CNE/CEB n° 7, de 14 de dezembro de 2010.

discussão. Apresento, na sequência, um quadro que indica o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) observado e projetado para a rede municipal:

Quadro 1 - IDEB Municipal

Séries do Ensino Fundamental	IDEB 2005 Observado	IDEB 2007		IDEB 2009	
		Observado	Projetado	Observado	Projetado
Anos iniciais: 1º ao 5º	4,1	4,4	4,2	4,5	4,5
Anos Finais: 6º ao 9º	3,3	3,6	3,3	3,7	3,5

Fonte: INEP. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado>>. Acesso em: 20 nov.2011

Outro dado coletado que considero pertinente e passível de análise está relacionado às características das escolas com maior IDEB, em 2009, nos Anos Iniciais: escolas urbanas, credenciadas a autorizadas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e que atendem no máximo 233 alunos.

Entendo como importante apresentar também os dados relativos à formação inicial dos professores que atuam na rede municipal de ensino. O gráfico que segue demonstra que um número expressivo de professores tem formação em nível de graduação, correspondendo às exigências legais, embora ainda haja um quadro de professores que não cursaram a graduação.

Gráfico 1 – Formação dos professores da rede municipal de Gravataí



Fonte: Secretaria Municipal de Educação, out/2011.

No município em estudo, há também concurso público para provimento do cargo de Supervisor Escolar nas escolas municipais. Tal cargo tem a designação de Especialista em Educação, classificado em Nível I, caso tenha cursado a graduação, ou Nível II, caso tenha formação em nível de pós-graduação, porém, há supervisores que atuam nesse campo e são concursados para o cargo de Professor.

Conforme dados da Secretaria Municipal de Educação⁹, 81 supervisores estão atuando nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental. Destes, 59 tem graduação em Pedagogia, 22 tem formação em Licenciatura em diversas áreas, sendo que 21 tem Especialização em Supervisão Educacional ou Gestão Escolar.

Em relação à área de concurso, observa-se que 40 são professores e 41 são concursados para a Supervisão Escolar. Dessa breve análise, é possível depreender que os Supervisores Escolares que atuam na rede pública municipal têm a formação exigida pela legislação vigente no país e atuam em um campo específico. Nesse sentido, de forma a nos aproximar do campo de atuação dos supervisores, busca-se analisar também o tempo de atuação no cargo dos supervisores em exercício. Assim, é possível observar no quadro que segue que um número expressivo de supervisores (49,38%) está atuando há menos de 8 anos na função.

Quadro 2 – Supervisores e tempo de atuação

Anos de carreira	N ° de supervisores	%
1 a 3	30	37,03%
4 a 6	10	12,35%
7 a 25	41	50,62%
A partir de 25	0	0

Fonte: Dados da Secretaria Municipal de Educação, out/2011.

O panorama apresentado implica em considerarmos que para além do debate acerca da *escola que temos e queremos*, é preciso dialogar com a *escola possível*. Uma escola que não caracteriza-se por ser campo neutro, livre de tensões e disputas diante das diferentes visões de mundo da comunidade escolar, marcada ainda pela história excludente do sistema escolar brasileiro, pela precária formação de um quadro significativo de professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e pelas condições *intra* e *extra-escolares* que influenciam na construção do sentido da escola para os *filhos do povo*.

⁹ Boletim Estatístico set/2011.

É nesse contexto, então, de construção de uma proposta político-pedagógica balizada nos princípios da Educação Popular¹⁰, com um expressivo movimento de democratização da escola pública que considero que os breves dados apresentados evidenciam uma contradição no que se refere à garantia do direito à educação na materialização da *escola que queremos*. Baseada nas inquietações relacionadas à exclusão dos alunos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, traduzida pela evasão e retenção, configura-se um quadro de intencionalidade em analisar as possibilidades dos projetos de formação continuada na escola com o intuito de superar os limites vivenciados no processo de alfabetização e letramento e, nesse cenário, focalizar na ação supervisora do planejamento e da implementação dos projetos.

¹⁰ A educação popular é aqui compreendida num quadro das *pedagogias contra-hegemônicas* (SAVIANI, 2008), em contraposição a uma educação dominante. Fundamentada em Gadotti (2008, p. 290) pode-se afirmar que tem o compromisso com a emancipação humana, refletindo uma *recusa à educação do colonizador*.

3 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

O cenário da rede municipal anteriormente exposto remete a algumas reflexões no campo das políticas educacionais, dentre as quais a necessária superação da lógica excludente do ensino público. Bomeny (2001, p. 12) ao tratar da democratização da Educação Básica no período da República, e com base em dados estatísticos, sinaliza que no ano de 1906, aproximadamente 74,6% da população em idade escolar era analfabeta sendo que nos anos 1990 esse índice foi de aproximadamente 16%. Contudo, mesmo que a taxa de escolarização (95,8% no ano de 1998) apresente expressivo aumento, se comparada ao início da República, a democratização do ensino, conforme a autora, ainda representa um grande desafio.

Observo um avanço em relação à universalização do acesso à escola, principalmente ao Ensino Fundamental, se comparado, por exemplo, à época do meu ingresso na carreira, embora a permanência de crianças e adolescentes na escola, e as efetivas aprendizagens que conduzam ao sucesso escolar, não tenham sido plenamente atingidas. Segundo Bomeny (2001, p. 69), apenas 40% dos estudantes completam o Ensino Fundamental, que é marcado pelo abandono devido às contingências sociais, mercado da rua e repetência. Dessa forma, concordo com Goulart (2003, p. 260) quando sinaliza que “a História nos indica sempre a relação dos impasses da educação com a formação autoritária, elitista, colonialista da sociedade brasileira” e que o desafio da educação da população permanece, enfim, para toda a sociedade, já que é uma questão política: “o fracasso escolar é social, é de todos.” E, ao concordar com tal afirmação, defendo a escola pública, mantida pelo Estado, com qualidade, para a garantia do direito à educação de todos.

Para a continuidade, entendo que é importante explicitar o conceito de alfabetização e letramento que fundamenta a presente investigação. Faço a opção por focalizar nos trabalhos de Magda Soares (2004, 2011), Maria do Rosário Mortatti (2000,) e Paulo Freire (1996, 2002, 2003, 2011), por concordar que “alfabetização e conscientização jamais se separam”¹¹.

Em artigo intitulado *As muitas facetas da alfabetização*, Soares (2011) discute a alfabetização como um processo de natureza complexa:

Trata-se de um fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização. (SOARES, 2011, p. 21)

¹¹ Francisco C. Weffort na apresentação do livro de Paulo Freire, *Educação como prática de liberdade*, ao tratar do tema Educação e Política: Reflexões sociológicas sobre uma Pedagogia da liberdade, p. 11.

Vista desse ângulo pode-se concluir a partir das reflexões da autora que o fracasso na alfabetização não se explica apenas por tal complexidade da natureza do processo. Há que ter a consciência dos “condicionantes” do processo de alfabetização: fatores sociais, econômicos, culturais e políticos. Diante dessa complexidade e do vivido, das experiências, enquanto professora e supervisora na rede pública, concordo com autora quando diz que “a escola desconhece a alfabetização como forma de pensamento, processo de construção do saber e meio de conquista de poder político (SOARES, 2011, p. 22).

Tal perspectiva de compreensão do conceito de alfabetização remete à significativa contribuição de Freire à educação e, neste caso particular, à alfabetização. Freire (2011, p. 143) concebe o aprendizado da leitura e da escrita “como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto”. Relaciona a alfabetização com a necessária leitura de mundo, superando a simples decodificação da língua, a alfabetização como ato de criação que desencadeia outros atos de criação, numa concepção de educação como prática de liberdade e conscientização.

Soares (2011, p. 119) entende que Freire criou uma concepção de alfabetização que supera o conceito restrito de método, concebendo-a como prática de liberdade, de criação e conscientização, “como meio de democratização da cultura, como oportunidade de reflexão sobre o mundo e a posição e lugar do homem”.

A concepção de alfabetização que, conforme a autora, “transforma fundamentalmente o *material* com que se alfabetiza, o *objetivo* com que se alfabetiza, as *relações sociais* em que se alfabetiza, enfim: o *método* com que se alfabetiza” (SOARES, 2011, p. 120), fundamenta a presente investigação porque entendo que a educação é ato político e “ensinar exige a convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 1996, p.76), ou seja, consiste em tratar a alfabetização e o letramento na escola de forma a *reinventá-la*, a partir da ação político-pedagógica comprometida com a emancipação dos sujeitos.

Soares (2011, p. 15) diz que a aprendizagem da língua materna é um processo permanente. Porém distingue o processo de aquisição da língua do processo de desenvolvimento da língua. Desse modo, o termo “alfabetização” é tratado como o “processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” e está relacionado à especificidade de “levar à aquisição do alfabeto”. A referida autora afirma que no Brasil os conceitos – de alfabetização e letramento – “se mesclam, se superpõe, frequentemente se confundem (SOARES, 2004, p. 7), sendo que a discussão sobre letramento surgiu “enraizada no conceito de alfabetização”, o que pode ser constatado tanto nas perspectivas dos censos

demográficos, quanto na mídia e na própria produção acadêmica. Tal movimento foi diferente em países do Primeiro Mundo, como França e Estados Unidos, dentre outros. Nesses, o conceito de letramento estava vinculado ao “não-domínio de competências de uso da leitura e da escrita” e ocorreu de forma independente da discussão da alfabetização.

A perda da especificidade da alfabetização é, conforme a autora, uma das hipóteses levantadas, dentre outras do complexo fenômeno da alfabetização, que implica no fracasso da escola diante do significativo número de alunos não alfabetizados ou semialfabetizados após um número expressivo de anos cursados no Ensino Fundamental, caracterizando esse processo como uma nova “modalidade” de fracasso escolar em alfabetização, diferente do fracasso escolar manifestado pelos elevados índices de retenção na etapa inicial do Ensino Fundamental.

Concordo com Soares (2004) também quando defende que tratar da “especificidade do processo de alfabetização não significa dissociá-lo do processo de letramento”, o que poderia ser um equívoco. A autora afirma que é importante considerar as especificidades de cada processo:

Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento. E este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização (SOARES, 2004, p.14).

Propõe, ainda, diante desse *novo quadro referencial*, o reconhecimento da especificidade da alfabetização, o desenvolvimento da alfabetização num contexto de letramento, a consideração de que tanto a alfabetização quanto o letramento apresentam diferentes dimensões, o que implica em diferentes metodologias desenvolvidas nos processos, bem como a reformulação das propostas de formação de professores, diante dos desafios da alfabetização e do letramento, tornando-os “capazes de enfrentar o grave e reiterado fracasso escolar na aprendizagem inicial da língua escrita nas escolas brasileiras” (SOARES, 2004, p.16).

Em relação ao contexto histórico do letramento, relacionado às práticas sociais de leitura e escrita, encontrei em Mortatti (2000, p. 160) que o termo foi introduzido no país em meados da década de 1980 em estudos e pesquisas acadêmicas sob influência do termo inglês *literacy*. Conforme a autora, os registros indicam que o uso do termo letramento foi utilizado inicialmente por Mary Kato no ano de 1986 e Leda Tfouni, em 1988. A utilização sistemática de tal terminologia ocorreu na década de 1990 através das publicações de Tfouni, Kleiman e Soares (MORTATTI, 2000, p. 160).

Mortatti (2000) enfatiza que embora o termo letramento encontre-se hoje disseminado, não implica “coincidência de significados no que se refere a conceitos e correspondentes práticas pedagógicas, tampouco implica estarem suficientemente esclarecidas as relações entre alfabetização e letramento” (MORTATTI, 2000, p. 161). Nesse cenário diverso, a autora afirma que o termo alfabetização ainda é utilizado e não há consenso sobre o uso do termo letramento.

Compreendo que, mesmo diante da complexidade dos fenômenos e uso dos termos, importa considerar que o professor tem papel relevante no ensino e na aprendizagem da língua materna e na inclusão dos sujeitos num contexto de *reflexão, de criação, de conscientização, de libertação* (SOARES, 2011, p.119) e concordo com Mortatti na defesa de que não há aprendizagem da leitura e escrita sem ensino e, neste sentido, sem o trabalho competente do professor na escola, que é lugar privilegiado para o início desse processo (MORTATTI, 2000, p. 166).

Essa defesa implica em compreender o trabalho do professor e da escola fundado no diálogo que “possibilita a liberdade e o protagonismo, que encaminham a autonomia que se constrói nas relações cotidianas de reciprocidade, nos limites e nas possibilidades que temos na concretude dessas relações” (FERNANDES, 2008, p. 152).

A concepção de alfabetização e letramento aqui exposta atribui também à formação com professores uma dimensão política, fundamentada numa concepção de educação crítica e emancipatória. Entendo que tal dimensão não pode estar dissociada de outras dimensões que perpassam o trabalho pedagógico e o encontro em Rios (2008, p. 82) contribuição para refletir sobre tal indissociabilidade, embora a autora trate da dimensão ética do trabalho docente, o que nesse momento compreendo que auxilia na discussão sobre a formação. A dimensão ética do trabalho docente se articula com:

- uma dimensão técnica, que diz respeito ao domínio dos saberes (conteúdos e técnicas) necessários para a intervenção em sua área e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;
- uma dimensão estética, que diz respeito à presença da sensibilidade na relação pedagógica e sua orientação numa perspectiva criadora;
- uma dimensão política, que diz respeito à participação na construção coletiva da sociedade e ao exercício de direitos e deveres. (RIOS, 2008).

A perspectiva de que a formação dos professores, especificamente dos que atuam no processo de alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, requer uma prática comprometida com uma dimensão ética do trabalho docente que também foi encontrada em

Soares (2011, p. 25). A autora indica alguns atributos que devem perpassar os processos de formação e que considero significativos para o trabalho na escola:

[...] tudo o que foi dito nos permite concluir que a formação do alfabetizador – que ainda não se tem feito sistematicamente no Brasil – tem uma grande especificidade, e exige uma preparação do professor que o leve a compreender todas as facetas (psicológica, sociolinguística e lingüística) e todos os condicionantes (sociais, culturais, políticos) do processo de alfabetização, que o leve a saber operacionalizar essas diversas facetas (sem desprezar seus condicionantes) em métodos e procedimentos de preparação para a alfabetização e em métodos de alfabetização, em elaboração e uso adequados de materiais didáticos, e, sobretudo, que o leve a assumir uma postura política diante das implicações ideológicas do significado e do papel atribuído à alfabetização (SOARES, 2011, p. 25).

Logo, pensando acerca dos diversos condicionantes do processo de alfabetização, apresento, na sequência, uma análise dos marcos que regulam a política de alfabetização no país, por entender que é conveniente destacar o panorama macro para contextualizar a ação na escola.

4 ANÁLISE DOS MARCOS REGULATÓRIOS NO CAMPO DAS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO

Inicialmente, é necessário dizer que entendo que o estudo acerca da temática alfabetização implica em considerar a complexidade que perpassa a política educacional, analisando-a como processo histórico, envolvido numa dinâmica social onde há lutas e contradições, com o necessário diálogo com os dados e sujeitos reais envolvidos.

Utilizo nessa parte do estudo o referencial teórico-analítico que trata da abordagem do “Ciclo de Políticas” formulado por Stephen Ball e colaboradores e que segundo Mainardes (2007) pressupõe a articulação dos processos macro e micro, considerando a natureza da política educacional enquanto complexa e controversa, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais no nível local (MAINARDES, 2007).

Cabe destacar que o Ciclo de Políticas é constituído de três contextos: contexto da influência, da produção de texto e da prática, sendo que neste capítulo, focalizarei nos dois primeiros contextos.

Tratar do *contexto da influência* implica em analisar onde as políticas são iniciadas e os discursos são construídos, sendo importante a pesquisa acerca das influências internacionais na formulação de tais políticas, ou seja, mapear o processo de circulação de ideias, “empréstimo de políticas”, “venda” de soluções recomendadas por agências multilaterais, que frequentemente são recontextualizadas e reinterpretadas no *locus* de implementação.

Em relação ao *contexto da produção de texto*, Mainardes (2007) afirma que normalmente são articulados com a linguagem do interesse público mais geral; são textos legais, oficiais e textos políticos, comentários formais e informais sobre os textos oficiais, vídeos, entre outros, que podem ser contraditórios e também carregados de limitações materiais e possibilidades. Nesse sentido, as respostas aos textos são vivenciadas no *contexto da prática*, onde as políticas são reinterpretadas e recriadas, produzindo efeitos e consequências que podem significar mudanças e transformações na política original. Esse contexto considera que os profissionais da educação, com suas concepções e vivências, exercem papel ativo na implementação das políticas.

4.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS E O CONTEXTO DA INFLUÊNCIA: OCDE

Tenho como pressuposto que há uma “reconfiguração do papel do Estado” fundamentada no discurso de crise, já que se investiu demais nas políticas sociais (PERONI, 2006). Nesse sentido, as reformas decorrentes do Plano de Reforma do Estado no Brasil, de 1995, incidiram no campo educacional, em relação ao financiamento, à gestão, implementação de currículos, formação de professores e avaliação. Bazzo (2006, p. 31) afirma que “As reformas educacionais de orientação neoliberal não foram um empreendimento apenas local” e que foram estimuladas e mediatizadas por organismos internacionais como o Banco Mundial, a UNESCO/UNICEF e a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (p.31), sendo que, segundo a autora, “em todos os lugares, o discurso da necessidade de modernização do sistema vinha articulado com a defesa das reformas educacionais (BAZZO, 2006, p. 31)”.

Acerca dessa temática, Ball (2004, p. 7) diz que “cada vez mais o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual os lucros consideráveis devem ser obtidos” e continua afirmando que “globalmente, todo um leque de agências multilaterais, cada qual ao seu modo, está trabalhando arduamente para criar outros espaços para a “privatização” e a participação do setor privado na prestação de serviços públicos, incluindo a educação (BALL, 2004, p. 8)”.

Destaca ainda que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) tem apresentado interesse nesse campo e influencia as reformas educacionais nos países, não sendo a “única agência multilateral a participar da construção e disseminação de novos modelos de governança e de novas relações entre a educação e economia (BALL, 2004, p. 9)”, visto que sinaliza, ainda, a Organização Mundial do Comércio e o Banco Mundial. Afirma que as políticas nacionais devem ser compreendidas como “o produto de um nexo de influências e interdependências” que resultam na combinação de lógicas globais, distantes e lógicas locais, configurando um processo de “bricolagem” (BALL, 2001, p. 102).

Essa visão geral remete à necessária indissociabilidade da análise da política social com a econômica e a concordância com Evaldo Vieira (2001, p. 18) quando afirma que “A distinção entre política social e política econômica só é sustentável do ponto de vista didático, porque não existe nada mais econômico que o social e não existe nada mais social que o econômico”.

Em relação às influências do Banco Mundial e outras organizações nas políticas educacionais, Melo (2004, p. 189) afirma que uma “nova agenda para a educação básica” foi

formulada a partir dos anos de 1990 e vem sendo implementada nos países da América Latina no decorrer dos anos. Dentre as ações propostas para alcançar uma educação de qualidade está a “melhoria gerencial de todo o sistema educativo”. No mesmo sentido, Oliveira (2005) trata das influências do mercado no campo da educação, com a incorporação de discursos de modernização educativa, de gerência, de descentralização, da autonomia escolar, da competitividade, da produtividade, da eficiência e da qualidade dos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 2005, p. 59)

A Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), segundo dados do site¹², afirma que sua missão é promover políticas que irão melhorar o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas em todo o mundo, constituindo-se em um fórum que analisa dados e recomenda políticas, baseado em monitoramento contínuo. Assim, dentre os documentos disponíveis, encontramos uma síntese sob o título “Análise das Políticas Educacionais”, edição 2003, que afirma que as “reformas educacionais de grande porte estão sendo implementadas no mundo inteiro, em resposta às necessidades de tornar a aprendizagem acessível a cada um ao longo da vida” e que a melhoria da qualidade educacional é um objetivo dos países da OCDE.

Em outro documento cujo título é “BRASIL para uma economia mundial mais forte, limpa e justa”, no quadro Melhores Escolas, podemos encontrar a afirmação de que “A educação é essencial para o crescimento econômico e para capacitar as pessoas a ganharem a vida” e destaca o papel avaliativo com estudantes de vários países “para reunir lições de políticas.”

Encontrei, ainda, na publicação Estudos Econômicos da OCDE Brasil¹³, de outubro de 2011, um estudo, elaborado no Departamento de Economia, que avaliou os progressos feitos nas áreas das reformas estruturais, baseadas nas recomendações de políticas feitas em outros estudos prévios. Sinaliza as recomendações e as ações realizadas pelo país. Em relação à recomendação para que o país concentrasse esforços para melhorar a qualidade dos serviços educacionais no primeiro ciclo, há sinalização positiva de que em alguns Estados e municípios brasileiros houve avanços, visto que instituíram um bônus salarial aos professores, baseado no desempenho da escola. Da mesma forma ocorreu em âmbito nacional a criação de incentivos de bom desempenho em nível local, acrescido de mecanismos de avaliações

¹² OCDE. Disponível em: <http://www.oecd.org/pages/0,3417,en_36734052_36761800_1_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 4 nov. 2011

¹³ Fonte: Estudos Econômicos da OCDE Brasil, outubro de 2011, p. 29

comparativas uniformes por meio das instituições educacionais e que permitiu avaliação de resultados de desempenho dos alunos e das escolas.

4.2 UNESCO

Além da OCDE, considero que a UNESCO apresenta influência na elaboração das políticas educacionais no país.

Segundo dados do site oficial, a UNESCO tem como objetivo “auxiliar a formulação e operacionalização de políticas públicas que estejam em sintonia com as estratégias acordadas entre os Estados Membros da UNESCO”. Afirma que a atuação ocorre por intermédio de projetos governamentais de cooperação técnica e também por meio de parcerias com a sociedade civil.

Destaca que no ano de 1993 assinou o primeiro plano de trabalho com o MEC, “como mecanismo auxiliar a decisão do Governo de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos.” Enfatiza que o objetivo da Educação para Todos é aumentar em 50% os níveis de alfabetismo até o ano de 2015 e que tal objetivo serve também para a Década da Alfabetização (2003-2012).

A Década da Alfabetização foi lançada em 2003, na sede das Nações Unidas e “visa aumentar os níveis de alfabetismo e empoderar todas as pessoas em todos os lugares”, com o slogan “Alfabetização como Liberdade”.

Em relação aos objetivos da Educação para Todos, afirma que “o Brasil está entre os 53 países que ainda não atingiram e nem estão perto de atingir” os objetivos até 2015. Dentre os compromissos dos países, assinalados nos documentos de Dakar e Declaração da Educação para Todos, podemos encontrar a necessidade de consolidar a ampliação do número de anos de escolaridade obrigatória e o compromisso dos governos em “melhorar os sistemas de mensuração de resultados, avaliação e prestação de contas ajustadas e indicadores e padrões comparáveis, apoiados por mecanismos de avaliação externos ao próprio sistema” (UNESCO, 2001, p. 36).

Diante desse breve cenário, proponho, na continuidade, analisar alguns documentos que compõem a política educacional voltada à alfabetização no país, no sentido de avaliar as possíveis influências desses organismos na sua formulação e implementação.

4.3 ALFABETIZAÇÃO: O CAMPO DA PRODUÇÃO DE TEXTOS

O Brasil tem significativo desafio no campo da alfabetização, visto o número preocupante de pessoas não alfabetizadas, que no ano de 2010 era de, aproximadamente, 18,8 milhões (FERRARO, 2009).

Diante deste dado e do contexto histórico do analfabetismo no país, destaco algumas políticas voltadas à superação desse processo de exclusão, dentre elas a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos.

A política de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com ingresso das crianças aos seis anos, segundo o documento “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais” (2004) do Ministério da Educação (MEC) - é um movimento mundial, sendo que a antecipação do acesso das crianças “é uma medida contextualizada nas políticas educacionais focalizadas no Ensino Fundamental.” Tem como objetivo, segundo o documento, assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar, maiores oportunidades de aprender e, com isso, uma aprendizagem mais ampla. A ampliação encontra fundamentação legal no Plano Nacional de Educação para a vigência 2001/2011. Tal Plano estipula a meta nacional de ampliação gradativa do Ensino Fundamental com intenções de ampliar as oportunidades de aprendizagem no período da escola obrigatória, investindo na inclusão das crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

O MEC publicou outros documentos orientadores dessa política. Dentre eles, o caderno *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos, Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos, Ensino Fundamental de nove anos: 1º e 2º Relatórios e Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*.

Além da política de ampliação do Ensino Fundamental, outras políticas são indicadas pelo MEC como políticas que têm foco na qualidade na educação, tais como os programas para correção de fluxo (distorção idade/série), avaliação em larga escala como Prova Brasil e Provinha Brasil, as transferências voluntárias e assistência técnica a municípios a partir da adesão ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e elaboração do Plano de Ações Articuladas, programas de inclusão digital, educação inclusiva; apoio e assistência aos alunos e escola, como o Programa Dinheiro Direto na Escola, Programa de Livro Didático e Bibliotecas Escolares e os programas de valorização profissional e formação de professores.

Dentre os programas, merece destaque a Provinha Brasil, realizada desde o ano de 2008, que segundo o MEC, tem como objetivo avaliar o nível de alfabetização dos educandos

nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecer às redes de ensino um resultado da qualidade da alfabetização, prevenindo assim o diagnóstico tardio dos déficits de letramento e concorrer para melhoria da qualidade de ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional.

A Provinha consiste em um instrumento de avaliação do nível de alfabetização em língua portuguesa após o primeiro ano de escolarização, cabendo às escolas a aplicação e análise dos resultados.

Em relação ao novo Ensino Fundamental, foram aprovadas as Leis nº 11.114/2005 e 11.274/2006, que alteram a LDB, tornando obrigatória a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental e que amplia o Ensino Fundamental para nove anos de duração, estabelecendo o ano de 2010 como prazo máximo para implementação pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2005, 2006).

Diante deste quadro, cabe destacar a atuação do Conselho Nacional de Educação (CNE) frente à política nacional de educação. O CNE, segundo dados do site oficial, tem por “missão a busca democrática de alternativas e mecanismos institucionais que possibilitem, no âmbito de sua esfera de competência, assegurar a participação da sociedade no desenvolvimento, aprimoramento e consolidação da educação nacional de qualidade”.

Dentre as atribuições, ainda segundo o site, estão as normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro da Educação, assim como “formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino, velar pelo cumprimento da legislação educacional e assegurar a participação da sociedade no aprimoramento da educação brasileira”.

Cabe salientar que o Conselho Nacional de Educação, no ano de 2004, manifestou-se acerca desta temática por meio do Parecer CNE/CEB nº 24, que tratava de estudos visando ao estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental. Na sequência, exarou o parecer CNE/CEB nº 06, de 08 de junho de 2005, que sinalizava a necessidade do regime de colaboração entre os sistemas de ensino estaduais e municipais, bem como garantia da implementação do novo Ensino Fundamental como direito público subjetivo; destacava que caberia aos sistemas estabelecer se o primeiro ano se destinava ou não à alfabetização dos alunos. Outra questão apontada pelo referido Parecer implicava na importância de construção de um Projeto Político-Pedagógico próprio a este novo Ensino Fundamental.

A partir desse cenário, houve a necessidade de reorganização das etapas de ensino que compõe a Educação Básica. O CNE publicou a Resolução CNE/CEB nº 03, em 03 de agosto de 2005, definindo normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos

de duração: a Educação Infantil compreendendo a faixa etária até cinco anos de idade e o Ensino Fundamental compreendendo a faixa etária dos seis aos 14 anos, organizado de forma que os cinco primeiros anos correspondam aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, e os quatro últimos, os Anos Finais.

Na continuidade, outros Pareceres orientaram a ampliação do Ensino Fundamental, dentre eles, o Parecer CNE/CEB 18/2005 que orientou os sistemas acerca da matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, o Parecer CNE/CEB nº 5/2007, reexaminado pelo Parecer CNE/CEB 7/2007 que tratou de consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental.

Além destes marcos, no ano de 2008, novamente o CNE publicou Parecer (CNE/CEB nº 4/2008) reafirmando a importância da criação de um novo Ensino Fundamental, estipulando o ano de 2009 para que os sistemas que ainda não efetivaram a ampliação, planejassem a implementação desta política. Neste Parecer reiterou, entre outros aspectos, as normas para o redimensionamento da Educação Infantil e orientou os sistemas a organizarem o chamado “ciclo da infância”, compreendido como os três primeiros anos do Ensino Fundamental, período destinado ao processo de alfabetização e letramento.

Ressalta-se que as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos foram estabelecidas no Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e na Resolução nº 1/2010. Tais Diretrizes tratam a ampliação do Ensino Fundamental como importante no processo de alfabetização e letramento das crianças, visto o alargamento dos tempos/espacos. Da mesma forma, reiteram a existência um *bloco* destinado à alfabetização, considerando os três anos iniciais do Ensino Fundamental como um *bloco pedagógico* ou um *ciclo sequencial* não passível de interrupção.

As referidas Diretrizes apontam que o Ensino Fundamental deve assegurar, dentre outros aspectos, alfabetização e o letramento e “a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo, e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro”.

No campo das políticas educacionais, a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em cumprimento à Lei nº 11.114/2005 e Lei nº 11.274/2006, foi realizada pela rede municipal em estudo, no ano de 2006, sendo que no ano de 2005, durante um encontro de formação continuada com supervisores e orientadores educacionais das escolas municipais foi realizado convite para que participassem de um grupo de estudos para a implementação do

novo Ensino Fundamental no ano seguinte. Participaram deste grupo nove escolas e equipe da Secretaria Municipal de Educação. No final do ano, os estudos e proposições foram publicados no *Caderno Temático Saberes Pedagógicos em Movimento v.5 “Ensino Fundamental de nove anos”*, distribuído às escolas e aos professores.

O documento sinalizava que “a alfabetização deverá ser construída ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, não se restringindo ao 1º ano, sendo um compromisso da escola como um todo, envolvendo todos os seus segmentos”¹⁴; alertava que a o Plano de Estudos contido no documento não representava uma imposição legal, mas era uma possibilidade de trabalho para o ano de transição.

Destaco, ainda, que em 2006, antes do início do período letivo, ocorreu encontro de formação continuada com a participação dos professores que trabalhavam com as primeiras séries e equipes diretivas. Nesse encontro, com participação de representantes do Conselho Nacional de Educação e de uma Universidade da Região Metropolitana, os professores participaram da discussão que tratou do contexto da produção das leis e normas complementares, bem como das discussões acerca da necessidade de um trabalho pedagógico que contemplasse as especificidades do novo Ensino Fundamental.

Nesse mesmo ano, o Conselho Municipal de Educação (CME) emitiu Parecer orientando o Sistema Municipal de Ensino sobre essa ampliação e o ingresso da criança aos seis anos. Tal Parecer foi exarado após consulta feita às escolas e mantenedora, bem como após a realização de Audiência Pública para apreciação e considerações dos trabalhadores em educação e demais órgãos do Sistema de Ensino.

O referido Parecer reafirmou que o trabalho pedagógico nos Anos Iniciais deveria priorizar a alfabetização e o letramento, sendo que o 1º ano não se destinaria apenas ao processo de alfabetização, deveria propiciar um ambiente pedagógico adequado ao início desse processo, desenvolvendo-o de forma lúdica, com atividades múltiplas, respeitando as especificidades da criança, com propostas que possibilitassem o desenvolvimento das diversas expressões e acesso ao conhecimento, de forma contextualizada e oportunizando às crianças “maiores condições de atuar como cidadãos nos espaços e tempos além da escola”. No que se refere à formação continuada, o Parecer indica que a mantenedora da escola pública e as escolas devem assegurar processos de formação em serviço estabelecendo “tempos e espaços sistemáticos de reflexões coletivas, discussões, debates, estudo e investigação acerca da

¹⁴ SMED. Caderno Temático Saberes Pedagógicos em Movimento: Ensino Fundamental de nove anos. v. 5, 2006. p. 6. (Material distribuído nas escolas).

especificidade das práticas pedagógicas” no sentido de envolver a todos na implementação do Ensino Fundamental de nove anos.

Além da manifestação do CME, o 3º Congresso Municipal de Educação realizado no ano de 2007 reafirmou a mesma orientação à rede municipal, estabelecendo que a alfabetização e o letramento “[...] deverão ser construídos nos anos iniciais do ensino fundamental possibilitando ao educando ler e escrever com autonomia e inserção e participação na cultura escrita, indispensáveis ao pleno exercício da cidadania.” (Tese principal 10, p. 24).

No ano de 2010, o CME manifestou-se novamente, orientando o Sistema acerca da continuidade da trajetória escolar aos alunos do ciclo inicial de alfabetização, compreendido como os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para a continuidade das reflexões que envolvem as políticas voltadas à alfabetização, de forma específica acerca dos marcos regulatórios vigentes no país, entendo como pertinente trazer à discussão o papel dos Conselhos de Educação, a partir do que se denomina como “boa governança” e a noção de campo, no sentido de avaliarmos a trajetória das políticas e os desafios colocados ao contexto da prática.

4.4 GOVERNANÇA E ATUAÇÃO DO CONSELHO DE EDUCAÇÃO

Cabe destacar que o conceito de governança é considerado recente, datando de 1991 a utilização por R. Monks, nos Estados Unidos, sendo que no ano de 1995 foi editado o livro *Corporate Governance*, de R. Moncks e N. Minow, e no ano de 1999 a OCDE lançou a edição *Principles of corporate governance*. No ano de 2002, a partir da Lei Sarbanes-Oxley iniciou ampla regulação da vida corporativa, fundamentada nos princípios da *boa governança*: transparência, equidade, prestação de contas e responsabilidade. Governança é entendida, então, como “sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo o relacionamento entre Conselho, equipe executiva e demais órgãos de controle”¹⁵.

Nesse sentido, o Conselho, órgão colegiado, é o principal órgão do sistema de governança. É o *elo entre a causa e a gestão, orienta e supervisiona a relação desta e das demais partes interessadas*, sendo que seu *papel é o de exigir boa gestão, ao executivo e equipe técnica*. Segundo Amos (2010) o “termo governança está mais relacionado a aspectos

¹⁵ Slides apresentados em aula. Fonte: ANDRADE, Adriana; ROSSETI, José Paschoal. *Governança corporativa: fundamentos, desenvolvimento e tendências*: 4.ed. Atual. São Paulo: Atlas, 2009.

técnicos: trata-se de instrumentos e modos, procedimentos e atores, além de suas constelações e formas de cooperação”. A autora afirma que o termo é importante na política e na pesquisa educacional porque está ligado a mudanças profundas que ocorrem na área da educação, implicando em redimensionamento dos instrumentos, meios e novas formas de proporcionar e organizar os serviços educacionais, bem como ao surgimento de novos atores na política educacional. Assim, afirma que:

O termo governança educacional pode ser empregado para designar o conjunto de medidas para garantir a qualidade educacional nas escolas. Uma orientação-chave nesse sentido é proporcionada pela mudança de paradigma que consiste em partir do direcionamento interno para o externo. Uma parte significativa da autonomia escolar, a introdução de padrões educacionais e a inclusão de novos atores, tais como os econômicos e sociais, são traços adicionais da nova tendência. Espera-se que a governança educacional traga novos atores, inserindo suas atividades e o domínio no qual exercem influência em uma estrutura analítica coerente: a escola e sua administração, os atores políticos, mas também os “novos” atores, incluindo os internacionais. (AMOS, 2010, p. 34)

O Conselho, nessa concepção, não é órgão executivo, não atua em assuntos operacionais, deve, entretanto, atuar com liberdade de modo a obter todas as informações pertinentes ao cumprimento de suas funções. Assim, podemos depreender que o conceito de governança implica no campo das políticas educacionais, ou seja, consiste em maior participação da sociedade civil no seu processo de implementação, envolvendo uma noção ampliada de bom governo e com vistas à *legitimidade, num processo de integração entre Sociedade e Estado* através de processos que envolvem a descentralização e a participação.

Diante desse cenário, saliento que no processo de redemocratização no país a ideia de descentralização encontrava-se identificada com aspirações de maior participação nas decisões. A legislação aponta, desde 1988, a participação popular na gestão e controle social das políticas sociais. Foi a partir desse período que os municípios passaram a ter incumbências próprias em regime de colaboração com Estados e União, visto que passaram a ser reconhecidos como entes federados dotados de autonomia legal. Dentre as possibilidades de atuação no campo educacional, aos municípios foi possível a organização de Sistemas de Ensino próprios, também referenciados no Plano Nacional de Educação 2001/2011.

Nesse sentido, a constituição de Conselhos Municipais de Educação, com função normativa, tomou fôlego. Para Luce e Medeiros (2006, p. 22) “Os Conselhos representativos (em nível nacional, estadual, municipal e institucional – em cada unidade de ensino) são cada vez mais apontados como um instrumento indispensável nos processos de democratização”.

Em documentos do Ministério da Educação¹⁶ está indicado que os Conselhos são interlocutores e representantes dos interesses da sociedade, devendo atuar na defesa dos direitos sociais assegurados na Constituição Federal, sendo órgãos de Estado e não de governos. Tais Conselhos atendem ao princípio constitucional da gestão democrática do ensino público e asseguram a participação da sociedade na gestão da educação do município, com características de compartilhamento de decisões e informações, preocupação com a qualidade da educação e transparência.

Os Conselhos Municipais, quando órgãos normativos do Sistema, elaboram normas complementares e interpretam a legislação de forma a atender as realidades locais por meio de Pareceres e Resoluções. Além dessa função, podem agregar também as funções consultivas, propositivas, mobilizadoras, deliberativas e de controle social.

A função de conselheiro implica em uma dimensão técnica articulada com a dimensão política. Cury (2006, p. 42) afirma que “Um conselheiro não pode se contentar com uma postura de boa vontade [...] espera-se dele estudos e investigações que conduza a conhecimentos específicos para o exercício das tarefas próprias da função”.

No município estudado, cabe destacar que a criação do Sistema Municipal de Ensino é datada no ano de 2006, por meio da Lei Municipal nº 2.456/2006. Porém, a criação do Conselho Municipal de Educação (CME) e dos Conselhos Escolares é anterior, datada no ano de 1997.

O CME é constituído por 15 conselheiros que cumprem mandato de quatro anos; é um órgão de natureza colegiada com autonomia administrativa e dotação orçamentária própria, desempenha função consultiva, deliberativa, normativa, propositiva, mobilizadora, fiscalizadora e de controle social. Na sua composição encontramos três representantes do órgão executivo do Sistema, sete membros do magistério (cinco da rede pública municipal, um membro do magistério indicado pela categoria da rede particular do município, um membro do magistério escolhido pela rede estadual do município), um membro indicado pelos funcionários das escolas municipais, um membro escolhido pelos pais das escolas públicas representando a Associação e Círculos de Pais e Mestres, um membro representando o segmento de pais dos Conselhos Escolares, um membro representando os alunos da rede pública e particular e um membro representando a União Municipal de Associações de

¹⁶ Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação Pró-Conselho: guia de consulta / coordenação geral de articulação e fortalecimento institucional dos sistemas de ensino – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2004.

Moradores e Entidades Comunitárias. O CME conta, ainda, com assessores técnico-pedagógicos, jurídico e pessoal administrativo.

Dentre as suas atribuições, destaco a elaboração de atos normativos, elaboração de normas complementares, proposição de medidas que visem à *expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino*. Ou seja, o CMEG tem um campo de atuação específico, que segundo Bourdieu (2004, p. 20) é o universo onde estão inseridos os agentes e instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, literatura ou a ciência é o mundo social que obedece a leis sociais mais ou menos específicas.

Para uma reflexão acerca das suas funções e conseqüentes implicações na política em âmbito municipal, cabe considerar questões relacionadas à autonomia de um campo. Bourdieu (2004) diz que um campo é um espaço relativamente autônomo, um “microcosmo dotado de suas leis próprias”.

Para Bourdieu (2004, p. 30) a autonomia de um campo é caracterizada como *autonomia parcial*, visto que quanto mais os campos científicos têm autonomia, mais escapam às leis externas, sendo que quanto mais heterônomos, “mais a concorrência é imperfeita e é mais lícito para os agentes fazer intervir forças não-científicas nas lutas científicas” (BOURDIEU, 2004, p. 32). O grau de autonomia, segundo o autor tem como indicador principal o seu poder de refração, “retraduzindo” sob uma forma específica as pressões ou demandas externas.

Bourdieu (2004, p. 27) afirma ainda que “Os campos são os lugares de relações de forças que implicam tendências imanentes e probabilidades objetivas. Um campo não se orienta totalmente ao acaso”. Assim, tais perspectivas nos remetem à reflexão acerca da indissociabilidade do campo científico com a realidade concreta, da não neutralidade considerando um jogo de influências, mediações e interesses.

Prosseguindo, o autor afirma que “os campos são o lugar de duas formas de poder que correspondem a duas espécies de capital científico”: poder institucional ou institucionalizado, que está ligado a ocupações de posições importantes nas instituições e no prestígio pessoal, que implica reconhecimento do conjunto de pares ou da parte mais consagrada dentre eles (BOURDIEU, 2004, p. 35). Ainda em relação ao denominado capital científico, afirma que “aquilo que define a estrutura de um campo num dado momento é a estrutura da distribuição do capital científico entre os diferentes agentes engajados nesse campo” e explicita que:

[...] é uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de conhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares- concorrentes no interior do campo científico (BOURDIEU 2004, p. 26).

Bourdieu (2004, p. 74) sinaliza que a autoridade provém de um capital, sendo que “quanto mais se é autônomo, mais se tem chance de dispor da autoridade específica, isto é, científica ou literária, que autoriza a falar fora do campo com certa eficácia simbólica”.

Entendo que a atuação dos conselheiros implica na construção de um *capital simbólico* próprio, quer seja no âmbito das estruturas de poder político mais amplo, quer seja no âmbito na estrutura do Sistema de Ensino¹⁷.

Relaciono tais questões com a atuação dos Conselhos de Educação, no sentido de se refletir sobre a organização desse campo de atuação e do *habitus* que o perpassa, assim como refletir acerca do reconhecimento das características das “autoridades” do campo, aos requisitos a legitimidade em falar de dentro do campo, as fronteiras existentes, bem como o necessário estudo sobre as relações de força existentes no interior do campo, as tensões e desafios que o constituem diante da produção dos textos normativos, orientadores da implementação das políticas e, ainda, o posicionamento crítico diante desse quadro.

Diante desse breve recorte histórico, analiso que as reformas na educação precisam ser compreendidas como parte de uma agenda global de reformas em tempo de *reconfiguração do papel do Estado*. Ao mesmo tempo, as reformas voltadas ao Ensino Fundamental são acompanhadas por um quadro normativo significativo acerca da ampliação da escolarização obrigatória no âmbito nacional e municipal, que entendo estar em sintonia com recomendações de organismos internacionais. Pode-se depreender que tal ampliação, com ingresso das crianças aos seis anos de idade, implica em maior tempo/espço para o processo inicial de alfabetização.

Avalio que os órgãos normativos dos sistemas de ensino apresentaram textos “que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática” (MAINARDES, 2007, p. 27). Neste caso especificamente, a ampliação do Ensino Fundamental e a continuidade da trajetória escolar no “ciclo da infância”. Todavia, não encontrei, neste breve estudo, posicionamento do CME acerca de outras políticas, tais como as avaliações em larga escala realizadas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: Provinha Brasil e Prova Brasil.

Neste contexto, cabe pensar que na organização de um Sistema de Ensino, os Conselhos de Educação assumem função significativa na defesa da qualidade do ensino e compartilhamento das decisões. Espera-se deles uma atuação fundamentada nos princípios da “boa governança”, com plena participação de todos, o que implica em *fazer parte, tomar*

¹⁷ Ao tratar do *capital simbólico* na função de conselheiro de educação, considero que são sujeitos reais, concretos que vivenciam as experiências e a tomada de decisões no mundo social.

parte e ser parte do processo no sentido de superação de situações de centralização do poder e controle de poucos.

Compreendo, neste sentido, que no reconhecimento pelos pares e construção de um capital científico específico é necessário um processo de empoderamento dos sujeitos, de forma que possam atuar para além da função normativa.

Tal empoderamento implica na maneira como as pessoas adquirem habilidades e capacidades para incidir protagonicamente no processo político, implicando em igualdade de condições de participação para todos, assumindo como princípio que o poder emana da “responsabilidade de cada um e não da posição hierárquica que ocupa na organização (BAQUERO, 2007, p. 144).

Entendo, assim, que constitui também um desafio o *empoderamento organizacional*, no sentido de maior envolvimento das pessoas no processo de tomada de decisões (BAQUERO, 2007, p. 146), construção de uma cultura de participação, controle social, debates e encaminhamentos diante das especificidades locais e mobilização da sociedade na luta pela defesa do direito à educação e, nesse sentido, luta pela alfabetização de todos os sujeitos.

Por fim, considero que os marcos regulatórios da alfabetização devem ser objeto de discussão e reflexão da escola, de forma a não apenas implementá-los, mas da escola poder manifestar-se acerca das possibilidades e entraves vivenciados no contexto da prática.

Diante dessa realidade, no campo da alfabetização e do letramento e da concordância com Freire de que “reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente, por causa desse reconhecimento, lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual nada há que fazer (FREIRE, 2000, p. 123)”, que considero que os desafios no campo da superação do fracasso nos processos de aquisição e desenvolvimento da língua, configuram um problema com múltiplas dimensões e precisam ser analisados a partir de rigoroso estudo fundamentado no *contexto histórico, social e econômico* em que se insere a educação pública no país.

Assim, reconheço a escola como lugar privilegiado para a construção e socialização dos saberes docentes, lugar de protagonismo docente, bem como lugar onde o Projeto Político-Pedagógico, orientador do trabalho educativo, prevê a indissociabilidade do trabalho pedagógico e administrativo da escola, contemplando espaços de formação com os trabalhadores em educação. Lugar em que, parafraseando Fernandes (2008), nos *faça mais gente*, onde os “sujeitos aprendem e ensinam em uma situação concreta em que a experiência não é contada, mas realizada” (FERNANDES, 2008, p. 146).

Desta forma, retomo a posição de Goulart (2003, p. 260) quando sinaliza que “O desafio da educação da população permanece, enfim, para toda a sociedade, já que é uma questão política. O fracasso escolar é social, é de todos.” E, ao concordar com tal afirmação, faço a defesa da escola pública, mantida pelo Estado, com investimentos suficientes para a garantia do direito à educação de todos e organizada de forma a contemplar espaços/tempos de formação com seus trabalhadores.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: CENTRALIDADE DA AÇÃO SUPERVISORA

Os referenciais utilizados no presente estudo indicam que ocorreu um grande interesse nos últimos anos pelos estudos voltados à formação dos professores. Conforme André (2010a) são expressivas as iniciativas que tem contribuído para o avanço do conhecimento na área para a configuração de um campo autônomo de estudos nos últimos dez anos: as pesquisas sobre formação docente, a organização da comunidade científica em diversos espaços de debates, a participação dessa comunidade em espaços públicos de discussão, as iniciativas como da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação - ANPED - para criação de revistas temáticas que divulgam a produção acadêmica “tem possibilitado que a área se torne mais respeitada frente às demais áreas do conhecimento”.

Também Veiga e Silva (2010, p. 9) afirmam que a formação de professores ganhou ênfase “nos debates educacionais, articulada à idéia segundo a qual um dos meios de garantir a qualidade do ensino em nosso país passa pelo investimento na formação inicial e continuada dos professores”.

Em relação a essa visão, Paro (2011), ao discutir a estrutura da escola e o trabalho docente, alerta para os equívocos que essa perspectiva de análise pode incorrer, apesar da *imprescindibilidade* do professor, encobrendo a necessidade de condições objetivas de trabalho para a ação docente. Assim, afirma que:

No tocante à formação de professores, há dois equívocos bastante difundidos, especialmente nos meios governamentais, acadêmicos e midiáticos, que precisam ser explicados e superados. O primeiro refere-se à crença de que a causa predominante ou mesmo exclusiva do mau ensino é a qualificação do corpo docente e de que, por isso basta cuidar dessa qualificação que tudo se resolverá na promoção da qualidade do ensino público. (PARO, 2011, p. 151).

Diante da visão de que a formação dos professores não é a exclusiva explicação e possibilidade para superação dos problemas vivenciados no campo da educação, compreendo que o debate sobre a formação dos professores não pode estar deslocado da análise de um contexto/ panorama macro. Entendo, nesse sentido, que há limites ao atribuir à educação formal todas as possibilidades de “redenção” da sociedade e transformação social, mas defendo que é necessário “lutar pela educação lutando simultaneamente pela transformação da sociedade (ORSO, 2008, p.56)”.

Dessa forma, discutir formação de professores é discutir e construir conhecimento num campo específico do saber, considerando a formação como um processo sistemático

intencionalmente planejado, que tanto pode ser individual ou em grupo (MARCELO GARCIA, 1999). A formação de professores, conforme o autor citado:

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

Encontro em Gatti e Barreto (2009) que a formação continuada passou por um movimento de *reconceitualização* a partir das pesquisas que se ocuparam de tratar da identidade profissional.

O conceito de capacitação cedeu lugar ao reconhecimento dos saberes docentes e o protagonismo do professor assumiu centralidade nos projetos: segundo as autoras acima citadas, “novos modelos procuram superar a lógica de processos formativos que ignoram a trajetória percorrida pelo professor em seu exercício profissional” (GATTI ; BARRETO, 2009, p. 203).

Nessa concepção, a formação é compreendida como um processo ao longo da vida profissional e trata dos desafios que surgem nas diferentes fases da vida profissional: está relacionada com *desenvolvimento profissional*, um processo que implica na superação da “justaposição entre formação inicial e continuada” (MARCELO GARCIA, 1992, p. 55).

Portanto, podemos caracterizar o desenvolvimento dos professores como um contínuo processo qualitativo e quantitativo, multidimensional, determinado por muitos fatores, bem como um processo dialético na relação entre os fatores ambientais e do próprio sujeito.

O desenvolvimento se dá na interação com o ambiente no qual o adulto/professor interage, sendo que as principais influências encontram-se nos alunos, nos colegas e na própria concepção e motivação para aprender (MARCELO GARCIA, 1999, p. 58). O autor ainda destaca a importância de se considerar os professores não como um grupo homogêneo, mas em grupos e em processos distintos de maturidade pessoal e profissional.

Assim, parto do pressuposto que esse é o conceito que melhor atende as especificidades do professor enquanto profissional de ensino, o que “pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizativos e orientados para a mudança” (MARCELO GARCIA, 1992, p. 55).

Tratar da formação como desenvolvimento profissional é ter presente possibilidades de formação, dentre elas a reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos e a

formação centrada no fortalecimento institucional (GATTI ; BARRETO, 2009, p. 203). É diante dessa segunda “modalidade”, centrada no fortalecimento institucional, planejada e executada de forma sistêmica e vinculada à realidade da escola, aos problemas cotidianos, que creio que os processos de formação podem contribuir para a construção de alternativas ao histórico processo de fracasso no campo da alfabetização na escola pública.

Nesse ponto, encontro em Nóvoa (1992, p. 28) que o “desenvolvimento profissional dos professores tem de estar articulado com as escolas e com seus projetos”. Tratando da necessidade de pensarmos também a escola como espaço de formação, o autor indica, ainda, que práticas de formação organizadas individualmente em torno dos professores são significativas, mas a dimensão coletiva da formação contribui para a “emancipação profissional e para consolidação de uma profissão que é autônoma na produção dos seus saberes e dos seus valores” (NÓVOA, 1992, p. 27). Tal defesa de formação vinculada à escola, no coletivo, também é referenciada por Marcelo Garcia (1999) quando afirma que:

[...] no nosso ponto de vista, muito mais interessante e com maior potencialidade de mudança, que consiste na implicação de um grupo de professores para a realização de actividades de desenvolvimento profissional centrados nos seus interesses e necessidades. (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26)

Diante do exposto, é importante investir na construção de uma cultura de colaboração na escola “que é potenciada pela existência de objectivos partilhados entre os professores” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 141). O autor salienta também que a “ligação entre o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento organizacional requer uma gestão democrática e participativa onde os professores possam tomar decisões em aspectos que possam ser relevantes para o desenvolvimento de projectos de aperfeiçoamento”.

Na perspectiva da formação centrada na escola, em contextos de trabalho, destaco a importância dos contextos de aprendizagem que favorecem o desenvolvimento pessoal e profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 22) dos professores, bem como os princípios orientadores para formação de professores, que tratam da formação como um processo contínuo, da integração de processos de formação com necessidades de inovação e vinculadas ao desenvolvimento das escolas e da necessidade de integração teoria-prática, dentre outros. Tais princípios devem contribuir para uma formação que “estimule a capacidade crítica”, promovendo o desenvolvimento profissional dos professores.

Diante das questões problematizadas, pondero que os processos de formação continuada são importantes e devem ser planejados a partir de um amplo processo de reflexão

e construção de uma profissionalização dos professores, que implica na problematização e ressignificação do trabalho cotidiano.

Acredito, assim, que os projetos de formação continuada realizados na escola podem contribuir para atuação profissional, “troca de experiências” que contemplem uma dimensão de socialização e reconstrução dos *saberes e fazeres*, reflexão acerca da cotidianidade vinculada aos problemas concretos da prática, e para o trabalho coletivo que tenha como princípio a emancipação humana. Essa perspectiva tem como fundamento a contribuição de Freire (1996, p. 39) quando nos diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”.

Porém, avalio que há projetos em disputa: uma tendência pedagógica que se encontre comprometida com a ruptura de lógicas voltadas para o mercado e considere os processos de formação continuada com professores como espaços de emancipação humana se contrapõem com tendências que consideram os processos de formação como processos “desintelectualizados” e voltados para o “saber fazer”.

Essa abordagem de formação centrada no fortalecimento institucional e na valorização dos sujeitos remete à vivência da educação libertadora, concebida como uma *perspectiva crítica sobre a escola e a sociedade e com o ensino voltado para a transformação social* (SHOR ; FREIRE, 2008, p. 25); formação compreendida como *ato político* (SHOR; FREIRE, 2008) e construída no diálogo a partir do pressuposto que “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (SHOR; FREIRE, 2008, p.122), ou seja, uma formação libertadora para a construção de uma escola libertadora.

Diante do reconhecimento da escola como campo de formação, surge a necessidade da reflexão acerca da gestão pedagógica da escola e nesse contexto, a reflexão acerca da ação supervisora na mediação dos processos de formação com os professores.

Tem-se, nesse sentido, que a ação supervisora é importante na construção de um ambiente de *cooperação, democracia e abertura na escola* e que a formação centrada na escola implica em “entender a escola como um lugar onde surgem e se pode resolver a maior parte dos problemas de ensino” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 71). O autor referido sinaliza que o desenvolvimento profissional dos professores centrado na escola implica em consideramos algumas condições para que se efetive: necessidade de liderança por parte de pessoas, clima organizacional favorável, atuação dos próprios professores e a natureza do desenvolvimento profissional (MARCELO GARCIA, 1999, p. 172). Daí depreende-se a

potencialidade da ação supervisora na mediação nos processos formativos, a partir do Projeto de escola.

O supervisor teve seu trabalho, historicamente no Brasil, vinculado à inspeção escolar, ao controle burocrático e à manutenção da forma como a escola estava organizada. A concepção foi se alternado, diante do processo de democratização da educação no país e hoje a ideia aceita é de que compõe o coletivo da escola e sua ação é desenvolvida de forma colaborativa na instituição.

No entender de Alarcão (2002, p. 12) “ao superpoder orientador e controlador contrapõe-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola”. E, considerando as contribuições de Rangel (2002), afirma que a supervisão passa de escolar para uma perspectiva pedagógica, caracterizada pelo assessoramento ao professor, vinculada aos processos de ensino e aprendizagem, constituindo-se uma função *sociopolítica crítica*.

Conforme Rangel (2002), a ação supervisora traz a ideia de coordenação do trabalho na escola, sendo uma função interdisciplinar:

O supervisor pedagógico escolar faz parte do corpo de professores e tem a especificidade do seu trabalho caracterizado pela coordenação - organização em comum – das atividades didáticas e curriculares e a promoção e o estímulo de oportunidades coletivas de estudo. (RANGEL, 2002, p. 57)

Em consonância com Rangel, e diante das experiências no campo da supervisão educacional, concordo que a ação supervisora tem seu núcleo central no *estudo* e na *coordenação* do projeto político-pedagógico da escola. O estudo nesse sentido é privilegiado no processo de formação continuada, ao qual atribuo a possibilidade de *reinvenção* da escola e a construção de espaços de emancipação humana.

Fica evidente que, na perspectiva da mediação, o supervisor tem uma contribuição importante no processo de desenvolvimento profissional junto aos professores, quer seja nos processos de formação continuada no âmbito da escola, quer seja de forma sistemática num processo de “compartilhar” expectativas e discutir possibilidades de superação dos desafios numa construção de um pensamento crítico.

A supervisão de professores tem por função, conforme Alarcão (2009, p. 2), a dinamização e o acompanhamento do desenvolvimento da escola numa perspectiva de ensinar ou apoiar a função educativa. A autora chama atenção para o “alargamento da área de sua influência” num contexto em que a supervisão encontra-se associada com o desenvolvimento

profissional, numa lógica de orientação colaborativa, dos professores em formação continuada na escola.

A autora enfatiza ainda que a “democraticidade” será uma das características da supervisão nesse século, pois está “baseada na colaboração entre os professores, em decisões participadas, e na prática reflexiva, visando profissionais auto-dirigidos ou, se quiserem, como se diz mais frequentemente, autônomos” (ALARCÃO, 2009, p. 2).

Relacionado à função dos supervisores institucionais junto aos professores, Alarcão, (2009, p. 2) nos diz que a função desses é “encorajar os professores a trabalhar em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora”. Afirma que:

O supervisor não é aquele que faz, nem é aquele que manda fazer; é a pessoa que cria condições para que os professores pensem e ajam e façam isso de uma forma colaborativa, de uma forma crítica, indagadora, portanto com um espírito de investigação que é hoje absolutamente necessário (ALARCÃO, 2009, p.2).

A concepção de supervisão como um dos componentes da formação é aqui compreendida numa dimensão dialógica onde o objeto da formação são os *contextos da realidade educativa*, a metodologia de formação é vivenciada através do *diálogo explicativo libertador*, a escola é compreendida como o *centro de formação* e a função supervisora é realizada numa *relação não-hierarquizada* (ALARCAO, 2002, p. 21) onde a autoridade do supervisor deriva do *expertise, dos conhecimentos e das competências interpessoais*, no trabalho focalizado para a garantia de uma educação com qualidade para todos.

A concepção de supervisão que me acompanha está relacionada à vivência da prática democrática e defesa de uma educação libertadora, que integra o coletivo da escola, pautada fundamentalmente no *diálogo* e na *dimensão ética do trabalho educativo*, “comprometida com o significado e as implicações sociopolíticas da educação” (RANGEL, 2002).

Apoiada também em Broilo (2004), quando discute a supervisão em contextos de universidade, concordo que a existência de um setor pedagógico é fundamental também na escola de Educação Básica, numa perspectiva de “estimular a capacidade de reflexão e inovação entre os professores” (BROILO, 2004, p. 243). A autora nos remete à reflexão acerca da importância do setor pedagógico nas instituições e da possibilidade de uma *reconceitualização do conceito de supervisão*, a partir da problematização sobre as funções e tipo de supervisão necessária. A autora nos diz que:

[...] é fundamental a presença de um setor ou programa institucional voltado para as ações pedagógicas junto aos docentes universitários. Por isso, é preciso que se percebam quais são realmente as funções desses assessores pedagógicos na universidade; é preciso refletir sobre o tipo de supervisão necessária na universidade, daí a idéia de pensar e construir um novo conceito de supervisão ou uma nova reconceitualização da proposta pedagógica no ensino superior. (BROILO, 2004, p. 105).

Partindo dessas ideias, um dos temas de centralidade na ação supervisora diz respeito aos processos de alfabetização e letramento. A temática é relevante diante dos processos excludentes que perpassam o Ensino Fundamental, num contexto em que a escola avançou em relação ao acesso, mas “desintegra-se internamente” (LINHARES, 2003, p. 67). Nesse contexto, cabe a investigação e a reflexão acerca da construção do *novo*, de uma outra possibilidade de pensar a escola, onde os sonhos não impossibilitam a vivência e a luta pelo real, mas considerar que “quando os sonhos se ausentam, o presente se desorganiza, as perspectivas que abrem o horizonte do amanhã se fecham, o hoje nos asfixia.” (LINHARES, 2003, p. 72).

6 FORMAÇÃO CONTINUADA COM PROFESSORES: TEMÁTICA NOS TRABALHOS DA ANPED NO PERÍODO DE 2008- 2010

A intencionalidade em pesquisar sobre a formação continuada com professores implicou inicialmente na análise dos trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, no período de 2008-2010, focalizando no GT 08 – Formação de Professores. Para tanto, foram pesquisados os resumos dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais, no caso da 31^a até a 33^a. Elenquei a ANPED por tratar-se de um banco de dados com relevância no campo da educação no qual os critérios para seleção dos trabalhos atendem requisitos necessários a uma pesquisa científica.

Assim, critérios que tratam da relevância e pertinência do trabalho para a área, riqueza conceitual e na formulação dos problemas, consistência e rigor na abordagem teórico-metodológica e na argumentação, interlocução com a produção da área e originalidade e contribuição para o avanço do conhecimento na área são os requisitos para submissão dos artigos para participação nos eventos, conforme orientações no site da ANPED. Outros critérios que direcionaram o estudo para o banco de dados referem-se à avaliação no portal da CAPES e também ao acesso facilitado via internet.

Foram analisados 60 trabalhos no período selecionado, dos quais 21 no ano de 2010, 21 em 2009 e 18 em 2008. Assim, utilizamos as palavras-chave *formação continuada*, *formação permanente* e *formação em serviço* como primeiro movimento necessário para a seleção dos artigos e por tratar-se do interesse de pesquisa. A partir desse movimento, construí uma tabela para o mapeamento dos artigos e posterior categorização e análise dos temas emergentes, silenciados, e das evidências com as quais vamos dialogar.

O período que compreende os anos de 2008 e 2010 foi intencionalmente selecionado porque marca o início da implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), envolvendo significativa discussão na sociedade acerca da qualidade na educação, bem como um movimento de formação continuada decorrente dos Planos de Ações Articuladas construídos pelas redes de ensino públicas. Nesse sentido, questioneei se a produção acerca da formação continuada com professores é também objeto de pesquisa e produção de conhecimento.

A partir da leitura flutuante dos artigos, foram encontrados 16 trabalhos que contemplavam os critérios estabelecidos, o que corresponde a 26,7% dos trabalhos da ANPED no respectivo período e que tratam, mesmo que não seja de forma exclusiva, da formação continuada de professores, conforme a tabela que segue:

Quadro 3 - Formação Continuada GT 8

Ano	Total de trabalhos	Trabalhos Formação Continuada	% de trabalhos Formação Continuada
2008	18	05	27,8
2009	21	07	33,3
2010	21	04	19
Total	60	16	26,7

Fonte: ANPED, 31ª a 33ª reuniões anuais.

Avalio que um número significativo de trabalhos tematizam a formação continuada de professores. Interessa então mapear quais instituições de ensino superior vem produzindo conhecimento nesse campo, pesquisar se há investimentos, em forma de financiamento para tais produções, e refletir acerca das preocupações que os pesquisadores têm apresentado, se há relações entre as pesquisas e as demandas da educação.

Diante deste quadro, e a partir da fundamentação em André (2001), concordo que há um crescimento na área de pesquisas educacionais no país, principalmente diante de um quadro de expansão da Pós-Graduação, observando-se mudanças em temáticas, referenciais teóricos, abordagens metodológicas e contextos de produção das pesquisas.

A autora questiona quais os propósitos desse processo, bem como quais critérios necessários para a avaliação das pesquisas que possam caracterizar uma “boa pesquisa” (ANDRÉ, 2001, p. 52). No mesmo sentido, Charlot (2006, p. 14) alerta para a “saturação de discursos já instalados” no campo da educação, o que implica em dificuldades para realização das pesquisas e um número significativo de preocupações para os pretensos pesquisadores.

Tais questões perpassam o chamado campo da Educação que, conforme Charlot (2006) é um campo “mestiço”. Assim, o autor afirma que:

O que é específico da educação como área de saber é o fato de ela ser uma área na qual circulam, ao mesmo tempo, conhecimento (por vezes de origens diversas), práticas e políticas. Delimita-se assim uma primeira definição da disciplina: é um campo de saber fundamentalmente mestiço, em que se cruza, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos originários de campos disciplinares múltiplos, e, de outro lado, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que define a especificidade da disciplina é a mestiçagem, essa circulação (CHARLOT, 2006, p. 9).

Assim, algumas inquietações perpassam o referido período e encontro em André (2001, p. 55) algumas problemáticas relacionadas à qualidade das pesquisas em educação, bem como a características que envolvem o debate sobre qual o propósito das pesquisas, e

para quem são direcionadas tais pesquisas. Fundamentada em estudos na área, a autora alerta para o “pragmatismo imediatista” presente nos estudos, tanto em relação à escolha dos problemas quanto à aplicabilidade direta dos resultados.

Esta preocupação, em tornar as demandas como objeto de pesquisa, pode ser encontrada também em Charlot (2006, p. 14) quando afirma que “[...] há uma pressão, difusa, implícita, exercida sobre a escolha dos objetos de pesquisa.” Chama de “objetos sociomidiáticos” os temas que circulam na opinião pública e que os jornalistas dão ênfase. Tal preocupação é percebida, ainda, nas reflexões de Campos (2009) ao provocar o debate sobre a separação e atuação de dois campos, das Universidades e outras agências de pesquisa, e a “aplicabilidade” dos estudos na implantação de políticas públicas. Assim, diz que,

Na raiz da importância crescente dessas outras fontes de produção de pesquisa sobre educação, é possível identificar certa frustração com a pesquisa acadêmica, julgada, por aqueles que precisam tomar decisões sobre política educacional, como pouco objetiva, fragmentada e distanciada dos problemas educacionais considerados mais urgentes (CAMPOS, 2009, p. 2).

Essas inquietações sinalizam o debate necessário entre a “pesquisa dos práticos”, as fronteiras entre os campos e o necessário diálogo com outros campos das ciências humanas. Na continuidade, a discussão entre “causa e efeito” é discutida pela autora quando afirma que

[...] a pesquisa é um tipo de atividade humana como as outras, sujeita aos mesmos constrangimentos, influências e limitações que qualquer campo de atuação. A universidade e os centros de pesquisa não estão fora da sociedade, mas ao contrário, mantém com ela relações diversas, mais ou menos visíveis, mas sempre contraditórias e complexas (CAMPOS, 2009, p. 4).

E continua, afirmando que a pesquisa não está descolada da realidade, ao contrário, faz parte da sociedade, com suas limitações, contradições e correlação de forças, projetos em disputa. Concordo com a autora quando trata dos limites da pesquisa e da importância da dimensão política na qual estamos inseridos. Entendo que a citação que segue é significativa para a compreensão da distância entre pesquisa e intervenção nas realidades:

Questões mais amplas sobre valores, ética, projetos alternativos de nação, que afetam profundamente a educação, não são resolvidas com resultados de pesquisa, mas dependem de processos sociais muito mais complexos, que se inserem no bojo da história, com todos os seus conflitos e as suas contradições (CAMPOS, 2009, p. 9).

No mesmo sentido, Severino (2007, p. 1) considera que as pesquisas em educação são pertinentes e propõe algumas questões para a fundamentação e viabilidade destas, dentre as

quais a necessária relevância social do conhecimento envolvendo o compromisso com o contexto onde estão inseridos os sujeitos e a postura investigativa e rigorosa do pesquisador. Portanto, constato a atualidade da discussão quando o autor afirma que não há consenso entre os especialistas da área no que se refere à aplicabilidade de uma concepção de pesquisa. Sobre a “cientificidade do conhecimento praticado no campo educacional” (SEVERINO, 2007, p. 3), o autor afirma que não se “vislumbra mais uma ciência unificada, uma teoria geral, mas um conjunto de galerias temáticas e até mesmo uma indistinção entre o conhecimento científico e conhecimento vulgar” (SEVERINO, 2007, p. 4).

Severino (2007, p. 7) destaca, ainda, a dimensão social e histórica da qual os sujeitos estão imersos e as implicações dessa concepção para a produção das pesquisas. Salienta que a “educação na qualidade de fenômeno da prática-histórica social dos homens, é um processo extremamente complexo”.

Diante, então dessas breves considerações que nos permitem compreender, mesmo que inicialmente, o complexo campo em que realizamos pesquisas e as influências de outras áreas na produção de conhecimento em educação, passo à análise dos trabalhos. Para tanto, organizei uma tabela para situar em quais Instituições de Ensino Superior a temática da formação continuada de professores tem sido pesquisada e se há agência financiadora para a produção científica. Desta forma, encontrei os dados e organizei a distribuição das Instituições de Ensino Superior nas regiões do país, conforme o gráfico que segue:

Gráfico 2 - Número total de trabalhos apresentados na ANPED (2008-2010) que tratam de Formação Continuada distribuídos pelas Regiões do país.



Fonte: ANPED (2008-2010)

Observo ainda que dentre as pesquisas realizadas apenas 31% contam com financiamento para execução. Considero significativa essa realidade, pois entendo que as políticas sociais, no caso a política educacional, não estão dissociadas da política econômica.

Da mesma forma, concordo com Severino (2007) quando afirma que a Pós-Graduação é o *locus* privilegiado para a produção de pesquisa e que “sob qualquer aspecto de consideração, um programa de pós-graduação deve ser concebido e organizado como lugar de produção de conhecimento novo. Portanto, deve ser lugar de pesquisa” (SEVERINO, 2007, p. 3) e entendo que o financiamento é importante indicador de valorização que uma nação atribui à educação. Outro aspecto que merece destaque está relacionado aos desafios para ampliação dos investimentos do país para a produção de conhecimento no campo educacional, e de forma específica para a produção de conhecimento acerca da formação continuada de professores.

Continuando a análise, observei a quais instituições os trabalhos estavam vinculados. Verifiquei, então, que a Região Sudeste concentra o maior número de trabalhos apresentados envolvendo a temática em estudo (68%), seguida da Região Nordeste (18%). Nas regiões Norte (6%) e Sul (6%) encontrei um número reduzido e não localizei trabalhos representando a Região Centro-Oeste.

Os dados indicam que na Região Sudeste encontra-se o maior número de cursos de pós-graduação reconhecidos pela CAPES¹⁸ (2.396), seguida pela Região Sul (956) e Nordeste (830). As regiões Centro-Oeste e Norte apresentam 337 e 203 cursos, respectivamente. Dessa breve análise, é possível depreender que ainda é significativo o desafio de participação de pesquisadores que tratam da produção de pesquisa nessa área, de forma mais equânime, no país nos encontros da ANPED. Cabe salientar que as reuniões ocorreram em Caxambu, Minas Gerais.

Em relação às metodologias utilizadas nos trabalhos analisados, de forma predominante, foram contempladas as abordagens com cunho qualitativo. Assim, encontrei a pesquisa-ação-formação, observação participante, trabalho com biografias e trabalhos com grupo focal, dentre outros. É expressivo também (31%) o número de pesquisas que tratam da análise de bancos de dados, sejam dos arquivos da CAPES, ANPAE ou ANPED, implicando na contribuição do mapeamento do que é produzido no campo.

¹⁸ Disponível em:
<<http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>>. Acesso em: 14 jun. 2011

Outro levantamento significativo expressa a preocupação dos pesquisadores com o trabalho relacionado à rede pública, sendo que desse universo de 16 trabalhos, 50% representam estudos focalizados na escola pública ou na implementação de políticas públicas no campo educacional.

Após análise de questões que tratam da produção de pesquisas no campo da educação, passei à análise dos artigos com objetivo de mapear quais são as preocupações dos pesquisadores e elenquei três sub-categorias: *identidades profissionais, política públicas e estado do conhecimento*. Tais trabalhos foram agrupados por proximidade de temáticas. Embora muitos pudessem ser alocados em diferentes categorias, priorizei a de maior relevância no nosso estudo, diante das leituras prévias realizadas. Saliento que a construção de uma tabela na qual inseri os dados dos artigos foi fundamental para a construção das categorias e retorno sempre que necessário o *diálogo com as evidências*.

6.1 IDENTIDADES PROFISSIONAIS

Encontrei estudos problematizando o que pensam e sugerem os professores sobre formação continuada¹⁹, quais as intersecções entre a formação e atuação na docência e as potencialidades do trabalho com histórias de vida na formação de professores.

Em relação ao debate sobre a formação continuada, os autores em estudo sinalizam a importância de considerarmos o desenvolvimento profissional dos professores, articulado às práticas de formação continuada, bem como considerarmos que são sujeitos sociais, ativos no processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Indicam também a valorização do registro das histórias de vida enquanto processo dialógico que permite a partilha de experiências e movimento dos saberes docentes.

A escola é compreendida como “ambiente educativo”, em que a indissociabilidade entre trabalho e formação deve ser superada. No mesmo sentido, há sinalização de que os estudos sobre formação continuada devem focalizar também os gestores escolares, visto a pouca produção sobre esse tema e, ainda, que os cursos de formação devem estar articulados aos problemas, realidades das escolas; há a defesa da formação “pelo/ no trabalho”.

Diante dessas questões, considero que os processos de formação continuada são importantes e devem ser planejados a partir de um amplo processo de reflexão e construção de uma profissionalização dos professores.

¹⁹ Cabe destacar que há autores que utilizam o termo “formação continuada” e outros que utilizam “formação permanente”. Para essa análise não me ocupei em diferenciar tais concepções.

Concordo, assim, que a formação deve estar fundamentada na reflexão acerca das práticas educativas e “não se constrói por acumulação, mas sim por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de construção permanente de uma identidade pessoal. (BASTOS, 2003, p. 172).

Tal perspectiva nos remete à reflexão proposta por Freire (1996, p. 39) quando nos diz que “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática”, sendo essa também a posição dos pesquisadores.

6.2 POLÍTICAS PÚBLICAS

Neste quadro inseri as pesquisas orientadas por problematizações e propostas, tais como: qual o perfil dos professores de redes municipais e quais necessidades formativas; análise da gestão local do programa PROFA; interfaces do programa PROFA e a rede municipal; análise da formação continuada de professores atuantes em classe multisseriadas: quais modelos formativos, quais dificuldades encontradas; qual a efetividade das medidas em favor da valorização do magistério público da educação básica; como os discursos políticos se articulam para legitimação dos textos normativos numa perspectiva neoliberal; análise de programas de formação em serviço e análise da implementação de programa de formação em serviço para integração de tecnologias digitais. Cabe destacar que o maior número de pesquisas encontra-se nesta subcategoria, perfazendo 50% dos trabalhos.

Os estudos cujas propostas implicavam na análise do percurso, trajetórias, de implementação de programas ou políticas públicas, apresentaram reflexões sobre o macro contexto em que são implementadas as reformas educacionais, numa perspectiva crítica. Foram problematizadas as políticas de formação aligeiradas e com objetivo de formar um “professor mínimo”. Outra temática presente foi a formação em serviço para implementação de tecnologias digitais.

Localizei nos referidos trabalhos reflexões acerca dos desafios em termos de organização dos tempos e conceitos de formação que perpassam as propostas, bem como conclusões que indicam que os processos de formação continuada em estudo foram marcados pela descontextualização e centrados em questões técnicas.

Nessa subcategoria há a valorização da universidade enquanto instituição com legitimidade para execução de projetos de formação continuada e a ideia de que uma educação de qualidade perpassa, dentre outras questões, pela formação continuada dos

professores. Dentre as conclusões, encontrei também a reivindicação dos docentes acerca de uma formação que trate da prática docente.

Encontrei, ainda, discussões acerca do processo de descentralização vivenciadas pelos municípios, a partir de 1988, quando da promulgação da Constituição Federal, e discussão acerca dos processos de regulação externa e interna. Sinalizam a necessidade de estudos no âmbito local, tratando da formulação, implementação e execução das políticas descentralizadas e atuação dos sujeitos. A análise de políticas de formação é acompanhada pela discussão acerca da valorização profissional e de construção de um aparato que possibilite a consecução de um plano de carreira e valorização do magistério. Nessa subcategoria encontrei também trabalhos que reafirmam a importância da dimensão política da educação e a potencialidade para superação das desigualdades sociais.

Em síntese, é relevante para análise de políticas educacionais a consideração da complexidade que perpassa tal política, analisando-a como processo histórico, envolvido numa dinâmica social onde há lutas e contradições, com o necessário diálogo com os dados e sujeitos reais envolvidos. Considero, também, a partir das reflexões e contribuições de Thompson (1981), que o conhecimento é provisório bem como compreende a sua incompletude, visto que a produção do conhecimento é orientada pelas perguntas realizadas pelo pesquisador. Thompson (1981, p. 50) afirma que “embora lhe possam ser formuladas quaisquer perguntas, apenas algumas serão adequadas”.

Outro aspecto sinalizado nas pesquisas trata da *recontextualização* das perguntas no âmbito local. Stephen Ball (2001) em relação a esse tema, afirma que a maior parte das políticas, em tempo de globalização,

[...] são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influência, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas nos contextos da prática (BALL, 2001, p. 102).

Ball (2001) afirma também que as reformas são vistas como um novo paradigma da gestão pública, em que a descentralização assume papel central:

[...] a substituição de estruturas organizacionais profundamente centralizadas e hierarquizadas por ambientes de gestão descentralizados, onde as decisões sobre a alocação de recursos e a prestação de serviços são tomadas muito mais próximas do local de prestação e onde há a criação de condições para a existência de feedback dos clientes e de outros grupos de interesse (BALL, 2001, p. 104).

Assim, diante de um quadro em que o Estado, conforme Barroso (2005, p. 732) “não se retira da educação. Ele adota um novo papel, o do Estado regulador e avaliador que define as grandes orientações e alvos a atingir [...]” nas análises das políticas educacionais observa-se que a descentralização e responsabilização dos sujeitos envolvidos ganha importância, há um novo desenho das políticas educacionais, num estado em que a gestão, no caso das políticas de formação continuada, por parte dos municípios é pesquisada.

Outro aspecto observado trata dos objetivos das políticas de formação continuada, implementadas, e a sinalização dos desafios de tais políticas para que se efetivem e atendam as demandas relacionadas à melhoria da qualidade na educação. Em relação às possibilidades de intervenção na realidade, consideramos significativa a contribuição de Arroyo ao defender que:

A capacidade de transformar o cotidiano da escola através das políticas públicas é muito mais limitada do que nós pensamos. Tanto as políticas neoliberais quanto as progressistas. Não é desanimador, é para levar a questão por outros campos (ARROYO, 2001, p. 275).

Da mesma forma, afirma que os projetos que tratam de formação continuada não chegam ao que há de mais permanente na cultura da escola e na ação de seus profissionais.

6.3 MAPEAMENTO DO CAMPO

Por último, destaco as pesquisas que se ocupam de mapear o campo, entender o que está sendo produzido em relação à formação continuada com professores. Nesse sentido, há trabalhos que fazem análise da *Revista Brasileira de Educação* (RBE), no período de 1995 a 2005, buscando responder quais as principais abordagens e tendências predominantes nos artigos.

Na continuidade, encontrei pesquisa que buscou no GT 08 da ANPED, no período de 2003 a 2007, investigação acerca das concepções de formação de professores presentes nos trabalhos. Essa pesquisa apresentou dados relevantes, caracterizando as tendências de formação em cada período. Ao buscar os dados dos últimos anos, os autores destacam que em 2005 a preocupação com a formação continuada implicou na “proposição de que a formação inicial e a formação continuada precisam ser compreendidas como momentos do processo e desenvolvimento profissional” e valorização da concepção de professor-pesquisador.

Nos trabalhos do ano de 2006, o destaque é para a “formação contínua como necessidade do professor e exigência da própria sociedade”; propõe-se uma articulação entre formação inicial e continuada. No ano de 2007, os autores destacam que os trabalhos privilegiavam a concepção de formação no *locus* de trabalho, mediante formação que contemplasse “a prática do professor, seus saberes, suas experiências, seus fazeres e suas necessidades com vistas à elaboração de *estratégias de mudanças*.” Concluem que os autores latino-americanos são pouco utilizados como referências teóricas, e problematizam o lugar da academia nessa interlocução. Os autores debatem, ainda, que há lacunas em relação a uma *discussão política* da formação de professores nos trabalhos apresentados nesse período.

As demais pesquisas problematizam novamente a necessidade da interlocução entre universidade e sistemas de ensino, na superação de processos formativos fundamentados em um modelo tecnoburocrático, a necessidade da busca da autonomia das escolas e a construção de processos formativos construídos na coletividade. Os estudos sinalizam, ainda, o número expressivo de produções em formação continuada que *tratam da identidade profissional e os saberes docentes*.

Diante desse cenário, entendo que a formação continuada com professores é um tema que possibilita a continuidade das pesquisas por considerar que não se trata de um campo saturado, que requer ainda produção no sentido de compreendermos as condições de construção de conhecimento e socialização de saberes dos docentes e suas influências nas práticas pedagógicas. É importante considerar os estudos já realizados e dialogar com os referenciais que tratam da formação continuada com professores, mas também abrir o debate com autores que tratam do contexto macro envolvendo as políticas educacionais implementadas no país e na América Latina, bem como os que tematizam as influências de organismos internacionais que atuam na definição de políticas de formação.

Tal panorama permitiu a compreensão, mesmo que inicial, dos contextos em que são produzidas as pesquisas no sentido de possibilitar a tomada de decisão, o planejamento e atuação propositiva na elaboração de projetos de pesquisa no campo educacional.

Cabe salientar que não localizei, no período selecionado, estudos que tratam da formação continuada com professores e a relação com o Plano de Desenvolvimento da Educação, de forma explícita. Identifiquei, ainda, lacunas sobre as trajetórias de formação no *locus* de trabalho e formação com equipes diretivas, ou seja, pesquisas que focalizem os estudos no contexto da prática e relacionem tais contextos aos aspectos das macroestruturas.

Outros temas não localizados tratam também das parcerias público-privadas para formação com professores e debates acerca das propostas de formação vinculadas aos processos de *performatividade* e *accountability*.

Destaco essas lacunas como *vozes silenciadas* porque compreendo que tais temas perpassam as políticas educacionais nestes tempos de *reconfiguração do papel do Estado* e devem ser problematizados, pesquisados também na formação de professores, de forma a construir um projeto de educação *contra-hegemônico* comprometido com a superação da exclusão na qual estamos imersos.

7 METODOLOGIA

7.1 A QUESTÃO METODOLÓGICA

Ao propor a discussão acerca da metodologia na pesquisa, cabe iniciar este caminho apresentando algumas orientações teóricas que sustentam a investigação. Recorro neste momento à contribuição de Santos (2005) quando trata da crise da ciência e discute o Paradigma Emergente que atribui centralidade às Ciências Sociais e ao papel da ciência na reconstrução do senso comum.

Na obra do referido autor, há um conjunto de teses que justificam o Paradigma Emergente e orientam esse trabalho. Destaco dentre elas que *todo o conhecimento científico-natural é científico social*, na medida em que diante das pesquisas atuais deixou de ter sentido a dicotomia entre as ciências naturais e as sociais, assim como outras dicotomias que atravessavam o conhecimento, ainda que *todo conhecimento seja local e total*: “Os temas são galerias por onde os conhecimentos progridem ao encontro uns dos outros (SANTOS, 2005, p.76), *todo o conhecimento é autoconhecimento*, ou seja, “é necessário uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos (SANTOS, 2005, p. 85). Diante das questões anteriormente sinalizadas, e da concepção de Ciência acima exposta, compreendo que o caminho metodológico que atende à proposta de Pesquisa ora realizada está inserido no campo da abordagem qualitativa de pesquisa.

Conforme Lüdke e André (1986, p. 11) os pesquisadores da área da educação vêm evidenciando interesse no uso de metodologias qualitativas. André (2010b, p. 16) afirma que a abordagem qualitativa de pesquisa iniciou no final do século XIX diante da indagação de cientistas do campo das ciências físicas e naturais acerca da continuidade da perspectiva positivista para estudo nas ciências sociais.

As autoras acima citadas buscaram em Bogdan e Biklen (1994) características para a configuração de pesquisas qualitativas. No mesmo exercício, localizei nos autores as cinco características que constituem essa modalidade de pesquisa:

- *Na investigação qualitativa a fonte directa de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.* Nessa perspectiva, os dados são coletados a partir do contato direto do investigador e há uma preocupação com o contexto.

- *A investigação qualitativa é descritiva.* Os diversos dados coletados são minuciosamente analisados e constantemente o pesquisador se questiona acerca dos porquês das evidências observadas.
- *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.* O estudo é centralizado nas interações e atitudes observadas.
- *Os investigadores qualitativos tendem a analisar seus dados de forma indutiva.* Nesta perspectiva, as abstrações são construídas na medida em que a coleta de dados é realizada e o pesquisador identifica as questões importantes no decorrer do processo.
- *O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.* Em relação a essa característica é importante e considerada a *perspectiva do participante*, são analisadas as experiências do ponto de vista do participante.

Além de abordar as características das pesquisas qualitativas, os autores chamam atenção para o fato de que nem todos os estudos qualitativos apresentam todas as características elencadas.

Propus, então, uma abordagem qualitativa buscando a compreensão dos processos educativos e utilizando os princípios do estudo de caso do tipo etnográfico. Nesse tipo de pesquisa, segundo André (2010b, p. 31) é necessária atenção a alguns requisitos da etnografia, sendo que “o interesse do pesquisador, ao selecionar uma determinada unidade, é compreendê-la como uma unidade”. Todavia, esse procedimento não impede que o pesquisador fique atento ao contexto macro e às inter-relações que implicam na análise da organicidade do processo.

Em relação à pesquisa etnográfica, André (2010b, p. 30) destaca que:

Finalmente a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coleta, reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos, repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade.

Diante desses pressupostos, busco novamente na autora citada algumas razões para o uso dos princípios da etnografia na investigação da escola e encontro que possibilita o “estudo aprofundado de uma unidade em sua complexidade e em seu dinamismo próprio, fornecendo informações relevantes para tomada de decisão (ANDRÉ, 2010b, p. 49)” e que tal estudo deve ser usado quando as seguintes questões são vivenciadas:

- quando se está interessado em uma instância em particular, isto é, numa determinada instituição, numa pessoa ou num específico programa ou currículo;
- quando se deseja conhecer profundamente essa instância particular em sua complexidade e em sua totalidade;
- quando se estiver mais interessando naquilo que está ocorrendo e no como está ocorrendo do que nos seus resultados;

- quando se busca descobrir novas hipóteses teóricas, novas relações, novos conceitos sobre um determinado fenômeno;
- quando se quer dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural.

A partir dessas preocupações no campo metodológico, da trajetória profissional e inquietações, no sentido de encontrar saídas possíveis para os dilemas vividos no cotidiano do trabalho da supervisão, diante dos processos de alfabetização e letramento e de um mapeamento preliminar de referenciais teóricos, realizei a pesquisa acerca dos processos de formação continuada na escola. Apoiada em Licínio Lima (2003) considero que o estudo da escola vem ganhando centralidade. O autor afirma que

Trata-se de um processo complexo, mas também muito estimulante, de construção de um objecto de estudo que, no passado, foi freqüentemente apagado, ou colocado *entre a espada e a parede*, isto é, entre olhares macroanalíticos que desprezaram as dimensões organizacionais dos fenômenos educativos e pedagógicos, e olhares microanalíticos, exclusivamente centrados no estudo da sala de aula e das práticas pedagógico-didáticas (LIMA, 2003, p. 7).

Portanto, faço um recorte, focalizando na influência da escola no desempenho dos alunos. Assim, dentre as dimensões *intra-escolares*, que constituem os indicadores de qualidade na educação, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007), me ocupei em analisar a gestão pedagógica da escola, identificando a forma/ expressões da ação supervisora frente ao processo de formação continuada voltados à alfabetização e letramento. Essa opção justificase também porque reconheço a escola como lugar privilegiado para a construção e socialização dos saberes docentes, lugar de protagonismo dos professores, bem como lugar onde o Projeto Político-Pedagógico viabiliza a *educação como prática democrática*.

7.2 A PROBLEMÁTICA E AS QUESTÕES DE PESQUISA

O objetivo desta investigação está inserido no campo de atuação do supervisor escolar na Rede Municipal de Ensino de Gravataí, no período de 2006 a 2011. A proposta inicial implicava num estudo retrospectivo da trajetória de formação continuada em uma escola da rede municipal, no sentido de analisar e compreender criticamente o vivido nesses tempos de *reconfiguração do papel do Estado* (PERONI, 2006). Tal período foi selecionado porque coincide com o período de implementação do Ensino Fundamental de nove anos e da realização da Provinha Brasil, dentre outras políticas propostas pelo Ministério da Educação no país e pela rede municipal.

A pesquisa teve como intencionalidade compreender quais as perspectivas de atuação do supervisor escolar na mediação dos processos de formação continuada com professores alfabetizadores na escola. O interrogante principal que mobilizou este estudo é o seguinte: *Como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores na escola?*

Para responder a essa problemática, algumas questões foram orientadoras da investigação:

- Quais os pontos de partida e chegada dos projetos?
- Quem são os mediadores da formação?
- Quais concepções pedagógicas perpassam o projeto de formação?
- Que temas são priorizados? Quais temas são silenciados? A alfabetização e o letramento têm centralidade nas formações?
- Como a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, a Provinha Brasil e a divulgação do IDEB são analisados pela escola? Como essas políticas estão sendo implementadas?
- Quais as contribuições dos projetos de formação para o trabalho dos professores alfabetizadores?
- Como são as relações entre a escola e os órgãos educacionais oficiais e os dirigentes educacionais (SMED)?
- Quais os sentidos da formação para a vivência do Projeto Político-Pedagógico? Quais as relações com o Projeto Político-Pedagógico?

Enfim, foram questões iniciais que inquietaram e orientaram a intencionalidade da pesquisa.

7.3 CENÁRIOS E INTERLOCUTORES DA PESQUISA

7.3.1 Inserção no campo empírico

A escola que participou da pesquisa localiza-se no município de Gravataí/ RS cujas características e breve trajetória da construção do projeto educacional foram referidas no capítulo 2. A escolha da escola teve origem no fato de, num universo de 66 instituições, num estudo preliminar, eu ter encontrado apenas quatro que atendem ao Ensino Fundamental

(Anos Iniciais e Anos Finais) com IDEB acima de 5,0 nos Anos Iniciais. Os resultados da avaliação externa em 2005 ficaram em 4,6, passando para 4,7 no ano de 2007. Já em 2009, o IDEB observado foi de 5,2 nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, interessou pesquisar os processos de formação em uma escola que atende o Ensino Fundamental e que apresentou crescimento nos resultados nos Anos Iniciais²⁰.

Trata-se de uma escola situada na zona urbana, num bairro com significativa população e com a inserção de outras escolas, tanto da rede municipal quanto estadual. Tem, aproximadamente, 876 alunos matriculados. Cabe destacar que na época das discussões sobre a ampliação do Ensino Fundamental na rede, uma das supervisoras da escola participou do grupo de estudos organizado com a mantenedora.

A Equipe Diretiva é constituída por uma Diretora, uma vice-diretora, uma Orientadora Educacional e uma Supervisora com pós-graduação na área da Educação. A escola conta ainda com o trabalho de duas secretárias, uma professora que atua no Laboratório de Aprendizagem, uma professora que atua na Biblioteca Escolar e uma professora que atua na Sala de Recursos Multifuncional e 31 professores que atuam em sala de aula. São 20 turmas dos Anos Iniciais distribuídas de forma equânime nos turnos manhã e tarde, e 16 turmas que atendem aos Anos Finais, também distribuídas entre os dois turnos.

Em relação à formação dos professores, há cinco com Ensino Médio, 20 com Graduação e 12 com Especialização.

Os primeiros contatos para a realização da pesquisa foram feitos com a Secretaria Municipal de Educação e com a direção da escola solicitando autorização. Após, foram marcados encontros com as interlocutoras da pesquisa, cuja coleta de dados foi realizada no primeiro semestre de 2012. Nesse período, investiguei o Projeto Político-Pedagógico da escola, projeto de formação continuada com professores dos anos de 2011 e 2012, Plano de Estudos e atas de reuniões com professores. No mesmo período, realizei a *observação contínua* e a realização de entrevistas.

7.3.2 Interlocutoras da pesquisa

Foram entrevistadas a supervisora e duas professoras que atuam na escola, representando os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, sendo escolhidas professoras com formação inicial em Pedagogia, uma docente no denominado *bloco pedagógico*, que,

²⁰ Cabe salientar que na ocasião do referido estudo, ainda não estavam disponíveis os dados do IDEB referentes ao ano de 2011, sendo este o motivo pelo qual não trabalhei com este índice.

conforme a legislação educacional vigente compreende os três primeiros anos do Ensino Fundamental e outra que atua no 5º ano. Em relação ao tempo de atuação no magistério, as três interlocutoras têm mais de 25 anos de atuação. Na escola, cumprem jornada de trabalho de 40 horas semanais, sendo que uma ainda cumpre jornada de 20 horas na rede estadual de ensino e a outra está licenciada na mesma rede. As duas professoras referiram também que já participaram da gestão da escola pública municipal, enquanto diretora e vice, na época da implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

Duas interlocutoras²¹ concluíram a graduação em Pedagogia Supervisão Escolar no final dos anos de 1980, e outra em Pedagogia Orientação Educacional, no ano de 2003. Utilizarei os nomes fictícios de “Gledir” e “Nelva” para as professoras e “Lucimara” para designar a supervisora. Trata-se de uma referência as minhas professoras alfabetizadoras e primeira supervisora, no sentido que muito contribuíram para a minha formação.

7.4 COLETA DE DADOS

Diante desse quadro, para a análise do tema em questão foram consideradas várias fontes que possibilitaram o registro da história por diferentes perspectivas, na busca do diálogo entre as evidências, as regularidades e os conceitos construídos (THOMPSON, 1981), configurando uma pesquisa que envolveu a análise de documentos em nível de sistema e no âmbito da escola. Foram analisados documentos tais como projetos de formação, Projeto Político-Pedagógico, atas das reuniões pedagógicas e documentos que tratam da política de formação e alfabetização, além do estudo bibliográfico que visa a *dialogar com as evidências*.

Realizei também como forma de registro a *observação contínua* que Fernandes (1999, p. 28) define como uma observação sem critérios pré-definidos de formatação e de demarcação do observado.

Foram realizadas, de forma concomitante, entrevistas, consideradas como instrumentos básicos para a coleta de dados (LÜDKE ; ANDRÉ, 1986, p. 33).

Cabe destacar que os princípios éticos que orientam as pesquisas no campo das ciências sociais foram rigorosamente cumpridos. Nesse sentido, foram apresentados às instituições e aos interlocutores o *Termo de Consentimento Informado*, garantindo a proteção dos sujeitos contra possíveis danos (BOGDAN ; BIKLEN, 1994, p. 75).

²¹ No decorrer da análise de dados usarei também a expressão “trabalhadoras em educação” para designar tanto a supervisora escolar quanto as professoras.

Outro aspecto a destacar refere-se à socialização dos resultados da pesquisa junto aos integrantes do Sistema de Ensino, na perspectiva de divulgar os resultados da investigação diante de um compromisso social com possíveis mudanças no campo da formação com professores.

Os dados das entrevistas semiestruturadas, devidamente gravadas e transcritas, bem como os demais dados coletados foram analisados a partir dos pressupostos da Triangulação (MINAYO, 2005) e princípios da análise de conteúdo (BARDIN, 1979), com elaboração de quadros-síntese. Em tal processo, busquei novamente a contribuição de Fernandes (1999, p. 29) como suporte às reflexões e construção do processo de análise.

A perspectiva temática foi escolhida como modalidade para análise dos materiais coletados. Assim, fundamentada em Gomes (2012, p. 91), realizei inicialmente uma *leitura compreensiva* dos dados, movimento que possibilitou uma *visão de conjunto*, elaboração de *pressupostos iniciais para análise e interpretação* dos materiais e definição dos *conceitos teóricos* que sustentaram todo o processo. Na sequência, no caso das entrevistas, os depoimentos foram alocados numa classificação inicial e, após, identificadas as dimensões de análise, que possibilitaram a construção de sentidos e diálogo com as evidências e referenciais teóricos, alguns já destacados e outros que nesta etapa entendi como necessários para a interlocução e construção de uma *síntese interpretativa* (GOMES, 2012, p. 95).

Importante destacar que a proposta de interpretação está alicerçada nas seguintes dimensões:

- a. Projeto Político-Pedagógico**
- b. Formação continuada na escola**
- c. Políticas educacionais no contexto da prática**
- d. O sentido da escola.**
- e. Sistema Municipal de Ensino**

8 O DIÁLOGO COM O CAMPO EMPÍRICO

8.1 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

“A educação é um ato de amor é, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”
Paulo Freire, 2011, p. 127.

A análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola foi focalizada em quatro eixos: forma de elaboração do Projeto, diagnóstico, referencial teórico e programação. O documento impresso, datado do ano de 2008, informa que foi elaborado após realização de pesquisa sócio-antropológica na comunidade, considerada uma “região econômica e socialmente privilegiada” com “equilibrado nível sócio-econômico.”

Na continuidade, o documento expressa que “Os alunos desta escola, mostram-se interessados e participativos, demonstrando que gostam do espaço escolar, suas atividades diárias e também as atividades realizadas nos finais de semana.”

Define o professor “como organizador do contexto onde ocorre o processo ensino-aprendizagem, compartilha dessa construção do conhecimento interagindo numa relação de diálogo, procurando elementos que orientem a sua intervenção pedagógica buscando com ele o prazer na aprendizagem.”

Expressa que a filosofia da escola “está embasada nas concepções que se tem em relação ao ser humano, à educação, à cidadania, ao conhecimento, ao currículo e a educação especial. A escola entende a educação e seus fins, como um meio de tornar o aluno um ser autônomo e crítico dentro da sociedade, fazendo cumprir seus direitos e deveres, interagindo e aprendendo com seus semelhantes, respeitando-o em sua plenitude e em suas diferenças, acolhendo-o solidariamente com o intuito de evoluírem e desenvolverem habilidades e competências para o crescimento pleno do indivíduo e do coletivo.”

Como objetivos consta que “A educação infantil tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social complementando a ação da família e da comunidade” e elenca objetivos para o Ensino Fundamental, também em conformidade com o Artigo 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em vigor. Complementa os objetivos tratando da

valorização dos saberes sócio-culturais, construção da cidadania, conservação do meio ambiente, formação do povo brasileiro, valorização da vida e preservação da cultura.

O documento apresenta, ainda, na sua estrutura, atribuições para os cargos e funções na escola, a forma de organização curricular, metodologia de ensino, avaliação da escola, da aprendizagem do aluno, ordenamento escolar e disposições gerais.

Em alguns aspectos, verifico que a linguagem utilizada e itens que compõem o PPP são semelhantes ao Regimento Escolar. Observo uma lacuna no que se refere à programação de forma explícita, ou seja, proposta de operacionalização do Projeto, com metas, prazos e responsáveis, por exemplo.

A análise do Projeto implica num exercício de síntese por parte do leitor para a compreensão da totalidade da escola. Tal desafio percebi também no campo profissional, quando atuei na Secretaria e no Conselho Municipal de Educação em contextos de acompanhamento e assessoramento aos Projetos.

Analiso que na construção dos PPP a escola expressa a intencionalidade de uma escola crítica e voltada para a transformação social, mas, ainda observo, no caso em estudo, que trata-se de um documento que tem potencial para explicitar com maior clareza a *escola possível*, comprometida com a garantia do *direito à educação*, como *referente ético-político* do trabalho na escola (ARROYO, 2009, p. 9).

Esta questão está associada à precarização dos registros sobre o diagnóstico, enquanto explicitação de dados para descrição da realidade (GANDIN, 2005, p. 33), assim como a falta de referenciais teóricos, que podem indicar os desafios à materialização de um Projeto comprometido com a superação dos limites nos processos de alfabetização e letramento e implementação de projetos de formação com professores centrados na escola, voltados para o desenvolvimento profissional dos professores e fortalecimento institucional.

Associado a esses aspectos, cabe destacar também a questão da participação. Conforme escreve Veiga (1998), “a legitimidade de um projeto político-pedagógico está devidamente ligada ao grau e ao tipo de participação de todos os envolvidos com o processo educativo da escola, o que requer a continuidade de ações.” (VEIGA, 1998, p. 14). Não basta a elaboração de “um documento escrito por um grupo de pessoas para que se cumpra uma formalidade. É concebido solidariamente com possibilidade de sustentação e legitimação.” (VEIGA, 1998, p. 14-15).

Destaco o excerto na perspectiva de refletir que os documentos podem trazer na sua configuração, numa perspectiva de registro da memória “como fonte da compreensão do passado” (FERNANDES, 1999, p.185) a forma como foram construídos, dando visibilidade

aos sujeitos, suas considerações e deliberações coletivas, seus projetos no *campo das possibilidades*.

No Sistema Municipal de Ensino, o Parecer nº 6/2008, do Conselho Municipal de Educação, que “estabelece diretrizes para a elaboração ou reestruturação do Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar das Instituições que integram o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí” destaca a importância da construção de um diagnóstico da realidade, contemplando a análise das dimensões extra e intra-escolares “na perspectiva de avaliação não apenas dos resultados, mas do processo e de seus condicionantes, contemplando as dimensões pedagógicas, comunitárias, administrativas e financeiras, entre outras” (Parecer nº 6/2008, CMEG), a indicação de um horizonte ou referencial, explicitando a definição coletiva das concepções de mundo, de educação, enfim, das finalidades que a escola assume e o planejamento de uma programação de ações concretas: *definição coletiva das metas e ações a serem atingidas a curto, médio e longo prazo bem como definição dos responsáveis pela execução e acompanhamento das mesmas*.

Destaca também a importância da participação da comunidade e da definição clara do Projeto da escola:

6.3 A elaboração ou reestruturação do PPP, nas Instituições públicas, poderá realizar-se de diferentes formas, com os devidos registros, desde que assegurada efetiva participação de todos os segmentos da comunidade escolar.

7 [...] É importante considerar que “Mais importante do que produzir um documento perfeito e tecnicamente de acordo com os jargões científicos ou burocráticos, é dizer com clareza o que a escola vai realmente fazer [...]” (PADILHA, 2003. p. 90).

Outro aspecto que considero relevante está relacionado à ação supervisora diante do processo de coordenação do Projeto Político-Pedagógico. Veiga (1998, p. 31) fala da importância do projeto constituir-se como tarefa comum da equipe escolar e destaca o papel dos serviços pedagógicos – Supervisão Escolar e Orientação Educacional. Parece-me, assim, que é pertinente que o documento ganhe *visibilidade plena* (FILIPOUSKI ; SCHÄFFER, 2005, p.31), seja do conhecimento de todos, comprometimento de todos os envolvidos no processo educativo e ocupe lugar de destaque na escola, superando a ideia de *documento de gaveta*. Compreendo, neste sentido, que o supervisor escolar pode assumir como uma diretriz do seu trabalho este comprometimento ético-político.

Com relação à formação com professores, consta no PPP em estudo que o Serviço de Supervisão Escolar tem como atribuição “desenvolver um trabalho de formação permanente em serviço, visando o aprimoramento e atualização do fazer pedagógico”, dentre outras.

Tal perspectiva implica em considerarmos a concepção de formação que permeia o Projeto e o movimento contemporâneo de *reconceitualização* do termo “formação continuada”, compreendido como parte do desenvolvimento profissional dos professores, planejado intencionalmente e baseado no reconhecimento e na *partilha dos saberes fazeres* e no *diálogo profissional* (NÓVOA, 2011). Partindo do pressuposto que é importante que os projetos de formação encontrem-se alicerçados no PPP, cabe destacar o necessário debate no interior da escola acerca do papel protagonista dos professores na construção da docência e da reflexão e problematização acerca da ideia recorrente de desatualização dos professores.

A análise do PPP remete ainda a possíveis *interrogantes*: como estão sendo organizadas e vivenciadas as formações na escola, diante da implementação das políticas educacionais? Não seria o processo de avaliação da escola, que consta no PPP com periodicidade anual, uma oportunidade para reflexão acerca da implementação das políticas educacionais no campo da alfabetização? Para uma reflexão acerca das *macro* políticas e construção da identidade da escola diante desses contextos? Como os indicadores internos e externos que tratam da *qualidade da educação*, aqui compreendida como *qualidade para todos*, podem reconfigurar o Projeto? Sendo a avaliação da escola realizada periodicamente, como e onde são registrados os debates e encaminhamentos da comunidade escolar diante dos resultados?

8.2 O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO NA COTIDIANIDADE

O Projeto Político-Pedagógico, enquanto documento, expressa a *escola que queremos*, expressa os sonhos da comunidade em relação à educação escolar das crianças e adolescentes que dela fazem parte. A sua materialização requer também a articulação dos projetos de formação continuada na escola com os pressupostos acordados e documentados no PPP. Assim, a ação supervisora tem significativa contribuição na mediação dos processos de formação, construindo com o grupo possibilidades de superação da distância da *escola que temos* para a *escola que queremos*. E, entre essas duas perspectivas, atuar no campo da *escola possível*, com suas contradições, desafios e possibilidades. É na cotidianidade que o PPP vai sendo construído e que podemos analisar os desafios e possibilidades também da ação supervisora. Os recortes das observações²² do cotidiano da escola e suas sínteses precárias nos auxiliam na análise da *escola possível*.

²² Apoio-me em Fernandes (1999) para apresentar as observações em recortes e suas sínteses precárias.

1º: Espaço físico do Serviço de Supervisão Escolar: dentro da sala dos professores, com mesa, cadeira, armário, mural e computador. Observo os cadernos de chamada sob a mesa. No mural dos professores um aviso sobre o “dia dos perdidos”, referindo-se aos alunos que não estavam presentes nas avaliações. A supervisora organiza os cadernos de chamada. Falou da falta de documentos no setor devido à saída de outra supervisora. Alerta que “não adianta ter Mestrado se na prática não te ajudar”. Encaminha junto aos alunos a situação de falta de uma professora. Uma professora chega e abraça a supervisora falando das divergências vividas. A supervisora disse que as divergências eram no *campo teórico*. É solicitada, pela diretora, que substitua uma turma para que possam atender a professora. A supervisora informa que a formação com professores já iniciou, mas que ainda não foi elaborado o projeto de formação.

2º: A supervisora informa, durante o recreio, que nesta data haverá reunião com professores dos Anos Iniciais e a professora da Sala de Recursos Multifuncional, sendo este o motivo para que os alunos saiam mais cedo. A temática será inclusão. Algumas professoras, evidenciando descontentamento, questionaram porque ficariam na reunião, visto que não têm alunos “incluídos”. A supervisora esclareceu que poderão ter no futuro.

3º: A supervisora prepara a reunião sobre indisciplina que acontecerá no próximo dia. Trata-se da exibição de um DVD de Celso Antunes. É interrompida por ligações telefônicas.

4º: Uma formação. Participam professores da escola, direção, supervisora e orientadora, em círculo. As questões iniciais são pautadas e encaminhadas pela diretora: agradecimentos aos docentes pela participação em uma rifa, combinados sobre o uso do grampeador “alunos que não sabem usar”, buscando a ajuda dos professores, combinados sobre o “kit” de materiais que os professores receberão e sobre o café. Na sequência, a supervisora trata do por quê da escolha da temática indisciplina, referindo-se aos temas escolhidos pelos professores. Informa que será uma formação *bem light*, fala da obrigatoriedade das escolas em fazer a formação: *temos que fazer nossa formação*. A diretora retoma e relata sobre um encontro realizado pelo Sindicato de Professores sobre inclusão e relata que *todo mundo está apavorado* e que

vai estourar na nossa mão, referindo-se ao processo de inclusão dos alunos. Destaca que os professores *precisam do conhecimento e vão estudar*. Pronunciou palavras de apoio aos professores, como *eles estão certos*, em relação ao trabalho realizado e falou das dificuldades das famílias em relação aos limites, tratando da importância de *darmos novo olhar para eles*. A supervisora dá continuidade dizendo que a formação era *para ninguém sofrer, ajudar aos professores* e que pensam em uma formação para *sorrir um pouco*. A orientadora educacional apresentou o contexto do vídeo, falou sobre Celso Antunes e na necessidade de uma *parada para refletir*. A abertura foi com uma mensagem de Paulo Freire. A supervisora, mostrando-se preocupada com os professores, questionou *querem que adiante* (o DVD)? E na sequência disse que já estava no final da projeção. Uma professora disse que o *horário é que cansa*. No debate logo após a projeção, a temática ficou centrada no papel da família e interlocução com a escola: *família participar das regras da escola é arriscado; o pai vem esperando da escola uma solução, não nos cabe entrar no núcleo familiar, eles vem e jogam pra ti*; uma professora fala relacionando também sua realidade em casa: *antes era uma TV na sala e um computador em casa, isso acontece na nossa casa*. Diz que vive *individualmente no coletivo* e pergunta: *qual a referência que temos de casa? Tudo é legal, vivemos em uma sociedade em mudança, isso é fato*. A supervisora intervém: *qual a referência dão às crianças? A família não faz, talvez a única opção seja que a gente olhe para ele*. Ainda são debatidos, entre outras, pelos professores: *mães não olham a agenda; mães estão cada vez mais parecidas com as filhas; é só lanche em casa; as crianças não sabem quem vem buscar*. Uma professora disse que o vídeo não se adaptava à realidade da escola: *aqui está havendo certa maldade entre eles, intolerância*. A supervisora afirma que o objetivo do vídeo era mostrar um paralelo com a prática da escola e passou a tratar da avaliação das formações realizadas no chamado 4º turno, durante a carga horária dos professores. Após dúvidas dos professores sobre a carga horária da formação, afirmou que estão pensando em uma formação *gastronômica* e concluiu a formação.

Os recortes selecionados possibilitam uma análise acerca da cotidianidade da ação supervisora. Com espaço compartilhado com a sala dos professores, o que ainda representa um desafio à escola e à mantenedora, visto que as normativas que tratam dos processos de credenciamento e autorização de escolas, no Sistema de Ensino, alertam para a especificidade do trabalho e a necessidade de sala adequada. O trabalho da supervisora fica caracterizado

pela urgência em atender demandas da escola, como substituição de professor, encaminhamentos acerca da falta de professor titular e preparação das formações num pequeno intervalo de tempo.

Com respeito a esta questão, importa retomar a necessidade do trabalho coletivo e compartilhado na escola diante do *movimento do real* e na configuração de uma instituição comprometida com a emancipação dos segmentos da comunidade escolar, de forma específica, neste quadro, os professores e alunos. A análise da formação continuada com professores na escola, centralidade desse último recorte, requer algumas considerações iniciais e posterior diálogo com os dados das entrevistas, conforme o que segue.

8.3 A FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA: POR UMA RESSIGNIFICAÇÃO DO SENTIDO DA FORMAÇÃO

“Os sonhos são projetos pelos quais se luta.”
Paulo Freire
Pedagogia da Indignação, p. 54.

A intencionalidade inicial da pesquisa tratava de um estudo retrospectivo da trajetória de formação continuada na escola, no período de 2006 a 2011, tendo como interrogante principal *como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores na escola?*

Um dos aspectos a destacar neste momento trata da importância do registro, traduzido na documentação dos projetos de formação, no sentido de que a escola possa analisar o caminho percorrido, os desafios à materialização do seu Projeto Político-Pedagógico e as projeções futuras.

Assim, diante de um contexto em que o registro da memória é um desafio à ação supervisora, no caso em estudo, analisei o projeto de formação do ano de 2011 e, na sequência, o projeto elaborado para este ano.

Os projetos são semelhantes. No que se refere à justificativa, encontrei nos dois projetos a concepção de formação definida no PPP, conforme o que segue:

Tendo em vista as mudanças que estão ocorrendo na educação, torna-se necessário que os professores estejam em permanente atualização dentro da Rede Municipal de Ensino. Tanto a escola quanto a mantenedora estão empenhadas na organização de formações que contemplem essa necessidade no sentido de obter subsídios que os auxiliem no desenvolvimento do trabalho junto aos alunos que cada vez mais se apresentam com diferentes opiniões e vindos de diferentes realidades, com diferentes comportamentos e atitudes exigindo um maior conhecimento e atualização por parte do professor.

O item da fundamentação teórica traz um excerto do Parecer do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, nº 56/ 2006, e diz que “a escola para todos requer uma dinamicidade curricular que permita ajudar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos”. Esta diretriz é indicada nos dois projetos, sendo que no ano de 2011 há ainda uma referência ao 3º Congresso Municipal de Educação e legislação vigente: “O presente projeto será fundamentado nos anais do 3º Congresso Municipal de educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, as Leis e Pareceres referentes aos assuntos abordados nos encontros de formação.”

Em relação aos assuntos tratados, no projeto de 2011, com previsão de 31 horas de formação, constam os seguintes temas: boas-vindas e planejamento; avaliação, planejamento e organização do projeto de revitalização da escola; análise dos Planos de Estudo de oito e nove anos por ano/série e disciplina; planejamento dos Planos de Estudo da área e currículo²³ do Ensino Fundamental de nove anos; seminário sobre o Ensino Fundamental de nove anos, mudanças necessárias nos Planos de Estudo; dois encontros tematizando a inclusão; avaliação e reformulação do Projeto Político-Pedagógico; avaliação do projeto de revitalização da escola e avaliação dos projetos de 2011 e planejamento para 2012. Cabe destacar que consta um apontamento no projeto cancelando o seminário sobre o Ensino Fundamental de nove anos.

O projeto de 2012 contempla as seguintes temáticas: planejamento; assuntos gerais; alunos de inclusão segundo orientações do MEC; currículo adaptado; indisciplina; projetos interdisciplinares; construção de projetos e sábados integradores; avaliação dos projetos e sábados integradores trabalhados; oficina de arte-terapia; avaliação e planejamento para o ano de 2013. São dez encontros, totalizando 33 horas. Dentre os mediadores, há grande incidência para o Serviço de Supervisão Escolar e Serviço de Orientação Educacional nos dois projetos, sinalizando que atuam em conjunto.

Dentre os temas priorizados encontrei com maior frequência o *planejamento*, seguido da *avaliação* e *inclusão*. Aparece ainda um encontro para realização de *oficina de arte-terapia* e um encontro para estudo sobre a *indisciplina*.

O que parece marcante na análise dos documentos, em relação aos temas priorizados, é que a alfabetização e o letramento não são temas explicitados, não evidenciando centralidade nos processos de formação continuada na escola: os encontros estão focalizados,

²³ O termo *currículo* é utilizado pelos trabalhadores da escola para referir-se aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, assim como o termo *área* para referir-se aos Anos Finais do Ensino Fundamental.

ao que parece, nas discussões sobre o currículo e planejamento, bem como na avaliação coletiva dos projetos desenvolvidos.

Cabe lembrar a relevância do papel do professor no processo de ensino e aprendizagem da língua materna e inclusão dos alunos em contextos *de reflexão, de criação, de conscientização, de libertação* (SOARES, 2011, p. 119), citada no início dessa investigação, o que requer uma formação com professores comprometida com uma dimensão ética, articulada com uma dimensão técnica, estética e política.

Na coleta de dados foi possível analisar duas “atas” de encontros de formação. A primeira com professores de português e inglês, supervisão e orientação escolar e uma lista de presença de uma formação cuja pauta era a indisciplina.

O primeiro registro indicava os encaminhamentos do grupo em relação às *saídas pedagógicas* com os alunos, valorização das diferentes linguagens e espaços para socialização dos trabalhos discentes. Neste registro, foi solicitado oficina de arte-terapia com os professores, *onde todos têm um momento de descontração e levam sua produção para casa (em sábado com todos)*.

O outro registro trazia a lista de presença na reunião, com os nomes digitados, para assinatura. A pauta foi acrescida após a digitação.

8.3.1 Registro da memória

Para refletir como está sendo a atuação do supervisor escolar nos processos de formação, em relação ao registro, busco a contribuição de Fernandes (1999) para destacar a importância da “memória como fonte de compreensão do passado”, *registro da voz, do pensamento* coletivo na escola, o registro do conhecimento do grupo.

Partindo dessa perspectiva, o registro dos projetos de formação na sua totalidade, enquanto intencionalidade e execução, poderiam constituir indicadores de produção de conhecimento da/ na escola, assumindo uma posição política, superando uma possível “dicotomia entre ensino e pesquisa” (SHOR ; FREIRE, 2008, p. 19) e possibilitariam visibilidade às reflexões, questionamentos vivenciados pelos professores enquanto sujeitos cognoscentes/ de conhecimento. O registro caracterizado também seria uma opção metodológica para o distanciamento e estranhamento da realidade e possível reflexão.

Ainda sobre a importância do registro da memória das formações, concordo com o entender de Linhares (2003), quando afirma que a materialidade da escola pode ser registrada por escrito, possibilitando análises que “ajudem a escola a escapar das fantasias onipotentes

das lembranças, sempre encantadas, de um “tempo de ouro” em que, supostamente a escola seria perfeita.” (LINHARES, 2003, p. 85).

Tal registro possibilitaria, dentre outras, a investigação das “necessidades históricas dos que buscam o saber, conjugando seus apelos coletivos com os individuais” (LINHARES, 2003, p. 85) e a memória e a narração poderiam implicar na redefinição dos rumos da escola como expressa a autora, fundamentada em Benjamin apud Linhares (2003, p. 85):

O entranhamento de memória e narração poderia fazer a escola recriar-se como uma comunidade narrativa, em que a biografia de cada instituição escolar servisse de fio condutor para que professores e alunos fossem tomando contato com as lutas de instalação da escola e com aquelas outras em que vai se desdobrando seu desenvolvimento. Isto implicaria retomar antigos problemas, cujas soluções decorreram de árduo trabalho pedagógico, que foi absorvido a ponto de ser naturalizado, mas também restaurar embates ainda não resolvidos e que esperam novas oportunidades de discussão e ação.

Analiso que o registro da memória, em especial do processo de formação com professores, constitui-se como possibilidade e compromisso ético-político da supervisão, fundamentada nas experiências no campo profissional, nas evidências da presente pesquisa e das reflexões suscitadas a partir das leituras e problematizações vivenciadas neste caminho. Sobre este compromisso, encontro, ainda em Linhares, que

Provocando a restauração da memória dada como perdida, o supervisor entrará em contato com elementos que lhe ajudarão a entender a escola como um inventário de procedimentos pedagógicos que a academia nem presente existir, até porque escapa a deduções e induções de pequeno alcance; este inventário, menos visível, conjuga-se com sonhos que insistem tenazmente em emergir, animando as lutas escolares: projetos dessa intersubjetividade de professores e alunos que se encontraram e se encontram na escola. (LINHARES, 2003, p. 87-88).

Porém, não há como desconsiderar as condições objetivas de trabalho do supervisor que, como analisado anteriormente, tem sua ação também direcionada/ pautada pelas especificidades do cotidiano escolar, às *urgências* da escola e que podem constituir um limite²⁴ à possibilidade do registro e socialização das formações com a comunidade escolar.

Todavia, compreendo que a opção pelo registro da memória está inserida numa dimensão ético-política e histórica, comprometida com uma lógica de formação que considera os trabalhadores em educação como produtores de conhecimento, um conhecimento que é

²⁴ Fundamentada em Fernandes (1999), quando constroí a ideia de *memória educativa*, considero também que a memória constitui-se de recortes *que os sujeitos fazem dos que são a representação de suas realidades, engravadas de significados, reinterpretados na dialética relação escola, conhecimento e vida.* (FERNANDES, 1999, p.189).

construção histórica (FERNANDES, 2011, p. 73), com uma lógica de formação que valoriza o espaço público do debate e encaminhamentos, e as relações nele construídas (GOERGEN, 2009). Uma dimensão política que procura compreender a natureza das ações realizadas na escola e problematiza sua possível continuidade diante do projeto de educação que defende. Uma dimensão política comprometida com a superação dos *presentismos* contemporâneos, modismos no campo educacional voltados a interesses que não a “formação do ser humano como sujeito/cidadão” (GOERGEN, 2009, p. 61). Uma dimensão ética, articulada com a política, que possibilita a “reorganização da escola como espaço aberto para o diálogo e para o questionamento crítico, tendo o ser humano como sujeito e agente de uma educação escolar que atenda às necessidades, tanto quanto possível dos diferentes grupos sociais” (GUZZO, 2011, p. 46).

Da análise das entrevistas, de modo geral, evidencia-se que as temáticas das formações são definidas pelos professores e equipe diretiva, considerando os interesses da escola e assuntos que perpassam as políticas educacionais, conforme os depoimentos que seguem:

“Eles estão voltados ao foco de interesse da escola.” (Nelva)

“É muito bom, é colocada uma caixa de sugestão, onde cada professor cita um assunto que quer, eu até nem participei dessa vez, deixei para as colegas, mas pretendo fazer minhas sugestões.” (Gledir)

“(...) sugerem vários assuntos que ... querem que sejam trabalhados (Lucimara)”

“Geralmente a gente faz o assunto que a gente não trabalhou no projeto anterior.” (Lucimara).

Importante destacar que há uma preocupação da escola em fazer a escuta dos professores para a definição do projeto de formação, atender as demandas dos docentes, mas não há evidências explícitas de que os temas tenham relação estreita com os objetivos do Projeto Político-Pedagógico da escola e sejam planejados a partir de um amplo processo de reflexão coletiva.

Outro aspecto trata da forma como as políticas educacionais são tematizadas nas formações. O contexto da produção de textos das políticas, no âmbito municipal requer a participação dos professores como um processo viável e dinâmico, mesmo diante da complexidade da produção dos textos, visto que a escola faz parte de um Sistema Municipal de Ensino, há um Conselho Municipal de Educação como órgão normativo do Sistema, o que pode significar maior participação na definição dos caminhos da rede municipal e maior agilidade nos processos de construção da política. Mas o observado faz acreditar que os textos

chegam à escola como concluídos, o que implica que os professores e demais trabalhadores passam a ser executores da política: “*Então vamos supor que veio um parecer que precisa ser passado (...), ou até trabalhar (...) um assunto que (...) veio do MEC, o da inclusão (Lucimara)*”.

Neste sentido, Mainardes (2007, p. 109) afirma que:

Um dos desafios da implantação de políticas de forma democrática e participativa seria justamente uma abertura maior no processo de formulação de políticas e um diálogo permanente entre profissionais que atuam no contexto da prática e aqueles responsáveis pela produção do texto da política.

A supervisão, em contextos de formação continuada com professores, diante do cenário de implementação de políticas educacionais, poderia trabalhar junto com os demais professores, na construção de um *novo conteúdo* na escola, que transcende a territorialidade desta, construção de um *conhecimento emancipação* na relação com os órgãos normativos e dirigentes do Sistema (FERREIRA, 1999, p. 237). A emancipação, como meta, seria um *suleador*²⁵ da ação supervisora, implicando na sua *reconceitualização* e, nas palavras de Ferreira (1999), assumiria novos compromissos no processo de humanização do homem:

Eleva-se, assim, a supervisão educacional da condição de executora de políticas e planejamentos, de apenas articuladora de conteúdos e propostas, para atuar como partícipe da construção da sociedade, condição esta sim que garantirá a qualidade do trabalho pedagógico. (FERREIRA, 1999, p. 251).

Na continuidade, dentre os temas trabalhados nas formações a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos, as trabalhadoras em educação recordam da *indisciplina*, da *inclusão*, da *reorganização do Plano de Estudos* e da *alfabetização e letramento*. Destacam como temas que contribuem para o trabalho do professor na alfabetização dos alunos o *comprometimento familiar*, as *atividades práticas* e o debate acerca das questões curriculares:

“*Posso dizer participação da família? Comprometimento familiar, é mais o comprometimento dos pais ... eles largam aqui na escola e o professor que tem que se virar.*” (Gledir)

“*Eu acredito que seriam sugestões práticas, atividades práticas para trabalhar com as crianças, que a teoria a gente sabe e conhece agora a prática, coisas práticas, o dia -a- dia-onde tu realmente atinja o interesse da criança é que é importante, mesmo que se busque, a*

²⁵ O termo *suleador* é utilizado no texto fundamentada em Paulo Freire no livro “Pedagogia da Esperança” (1992, p. 24 e 218). Seu uso implica na postura crítica diante do termo “norteador” e sua perspectiva ideológica.

gente sempre, eu estou sempre buscando, procurando coisas novas, mas e depois?” (Nelva)

“(…) ele contribui no momento em que tu consegue colocá-los em prática (os temas das formações).” (Nelva)

“Seria aquele encaixe de uma série pra outra e do trabalho do professor da série anterior com a série posterior.” (Lucimara)

“Às vezes sim, outras não. (referindo-se aos temas tratados na formação e contribuição para o trabalho do professor na alfabetização dos alunos). Porque às vezes assim começa tratar um assunto, foge um pouco do, se dispersa o assunto, foge um pouco, se dispersa aquele assunto ali e tu acaba perdendo a sequência lógica das coisas. Mas se tiver uma formação bem, bem fundamentada eu acredito que a gente consiga aplicar alguma coisa, (...) a teoria pra mim pouco vai resolver, que é mais, que eu acho importante são atividades, são assuntos onde tu possa trazer pra sala de aula. E que se consiga atingir diretamente o aluno.” (Nelva)

8.3.2 Teoria e prática

Para reflexão acerca da dicotomia teoria/prática observada na investigação, de forma específica nas falas anteriormente citadas, recorro inicialmente à contribuição de Freire (2003) quando diz que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/ Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.” (FREIRE, 2003, p. 22)

Assim, o que parece marcante nas falas e observações realizadas é a separação da teoria e da prática, fundada em um paradigma que “privilegia a dicotomia sujeito e objeto, mente e matéria, em que o conhecimento é coisificado e separado do processo de construção pessoal” (FERNANDES, 2011, p. 66). A relação teoria e prática que defendo é compreendida como “parte de uma mesma forma de produção de conhecimentos, com a devida valorização das duas dimensões no processo de aprendizagem” (MOROSINI, 2006, p. 443).

É imprescindível, diante deste quadro, a vivência de práticas de formação continuada com professores intencionalmente organizadas e que estimulem “a capacidade crítica” diante da cotidianidade, bem como a explicitação e problematização das concepções dos docentes acerca dos processos educativos de modo que a prática não seja compreendida como *ação sem reflexão*, como uma formação voltada para o “saber fazer”, num processo de “desintelectualização” dos professores ou como uma:

[...] experiência reducionista, sendo essa experiência uma vivência pontual, sem *ex-por-se*, sem sair para fora de si e refletir com o mundo da vida e do trabalho, sem produzir um sentido para o vivido, sem criá-lo, sem confrontá-lo com o mundo lá fora e com nosso próprio mundo interior” (FERNANDES, 2011, p.67).

É neste movimento de produção de sentidos e da superação da contraposição de teoria e prática, onde a prática, numa perspectiva pragmática que identifica o verdadeiro ao útil, é reduzida estritamente ao utilitário (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 2007) que a supervisão, em contextos de formação com professores alfabetizadores, pode construir possibilidades de materialização de uma escola libertadora, pautada em relações dialógicas, reflexões críticas sobre a prática (FREIRE, 1996, p. 39).

Cabe destacar, ainda, na relação teoria/prática, a contribuição de Nóvoa acerca das singularidades da profissão docente. O referido autor, ao discutir que a “formação de professores deve assumir uma forte componente praxica, centrada na aprendizagem dos alunos e no estudo de casos concretos, tendo como referência o trabalho escolar”. (NÓVOA, 2011, p. 51) Chama atenção para a complexidade do conhecimento dos professores:

É preciso reforçar os professores como “conhecedores”, construindo uma ação pedagógica baseada nas suas intuições, nas suas reflexões sobre a prática e na sua capacidade de deliberar-em-ação. O conhecimento profissional docente é difícil de apreender, tem uma dimensão teórica, mas não é só teórico, tem uma dimensão prática, mas não é só prático, tem uma dimensão experiencial, mas não é apenas produto da experiência. É um conjunto de saberes, de disposições e de atitudes *mais* a sua mobilização em ação. (NÓVOA, 2011, p. 75)

Como já mencionado, uma educação libertadora, comprometida com o quadro de exclusões que encontramos no ensino público, em especial diante dos dados relacionados aos desafios na alfabetização de crianças, não pode deixar de valorizar o estudo rigoroso acerca dos processos de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua” (NÓVOA, 1992, p. 26), mas não podemos esquecer que os problemas no campo das práticas educativas também têm uma dimensão política, extrapolando o caráter instrumental, como nos falam Shor e Freire:

O educador libertador tem que estar atento para o fato de que a transformação não é só uma questão de métodos e técnicas. Se a educação libertadora fosse somente uma questão de métodos, então o problema seria mudar algumas metodologias tradicionais por outras mais modernas. Mas não é esse o problema. A questão é o estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a sociedade. (SHOR; FREIRE, 2008, p. 48)

Dessa forma, os processos de formação continuada com professores centrados na escola são também espaços privilegiados para a formação como emancipação humana, na superação das tendências formativas voltadas para o *saber fazer*, para a formação de um *professor mínimo* e como processos *desintelectualizados*.

8.3.3 Formação continuada na escola

Outra questão observada nas entrevistas está relacionada com o desenvolvimento profissional dos professores. Há indícios de que as trabalhadoras valorizam a formação na escola. Todavia, evidenciam concepções de formação ainda como *acúmulo de conhecimentos* em detrimento de uma perspectiva de “trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e (re)construção permanente de uma identidade pessoal” não demonstrando um valor ao *saber da experiência* (NÓVOA, 1992, p. 25). Pode-se observar, ainda, uma preocupação acerca de “novidades na educação” e uma curiosidade e consciência de “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” (FREIRE, 2003, p. 57):

“A partir de algumas formações ... comecei a ter uma visão mais aberta pra assuntos que até então no meu tempo de formação não eram tratados tão especificamente.” (Gledir)
“Eu acho que as formações são proveitosas, só proveitosas.” (Gledir).
“...a não ser a da inclusão que é uma novidade, agora quase tudo que é visto eu já sei (...) Eu leio muito, eu me informo muito, eu estou sempre, quando eu posso, vendo quais são as novidades na educação, algumas pouco praticáveis, porque pelo que eu vejo em outras escolas e leio muito na internet, quase tudo o que eu leio sobre inclusão, sobre formação, são escolas com aparatos tecnológicos bem de última geração, não digo de primeiro mundo, mas bem melhor que o município.” (Gledir)

Chama atenção, ainda, a preocupação da escola, manifestada pela supervisora, acerca da dimensão da pessoa do professor. Encontrei, no início da investigação, um registro de formação no qual um grupo de professores solicitava uma formação em arte-terapia. Da mesma forma, a fala que segue merece destaque, visto que explicita tal preocupação:

“Fazer uma formação que não fale de formação. Uma formação assim para fazer tipo uma arte-terapia (...) fazer uma formação que nós não vamos trabalhar assuntos de formação, de repente, quem sabe, nós vamos fazer uma mandala, botar pro lado do professor aquele outro lado que ele não tem tempo de fazer e que aquilo ali vai

trazer uma satisfação pessoal para ele e que vai de uma certa forma melhorar o trabalho dele lá, porque ele veio de uma formação que ele fez uma coisa diferente do que só discutir assuntos que são pertinentes ao trabalho dele, que às vezes também cansa.” (Lucimara)

“Uma coisa também para resgatar a questão assim pessoal do professor, de coleguismo, de afinidades para também poder conversar coisas que ele também ele não conversa e não são profissionais, que também a gente precisa.” (Lucimara)

No entender de Nóvoa (1992) o *professor é a pessoa* e é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais, cabendo um trabalho de formação que dê atenção às dimensões pessoais da profissão docente (NÓVOA, 2011, p. 56).

O autor afirma que “Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro de suas histórias” (NÓVOA, 1992, p. 25). A escola, neste sentido mostrou-se preocupada com tal dimensão e, a partir da solicitação de um grupo de professores, que talvez não seja a única manifestação, mas na pesquisa é neste momento que colete a primeira referência, planejou uma formação voltada à arte-terapia.

Retomo a observação que fiz inicialmente na investigação de que reconheço a escola como local privilegiado para a construção e socialização dos saberes docentes, lugar de protagonismo docente, lugar onde o PPP contemple espaços de formação que nos *faça mais gente e onde a experiência é realizada*. Dessa forma, a coleta de dados buscou, na continuidade, as percepções das trabalhadoras acerca das possibilidades e limites vivenciados nas formações na escola.

O conjunto dos dados possibilitou compreender que o grupo dá ênfase para formações numa *cultura colaborativa* na escola, onde há aprendizagem dos professores diante da *partilha e troca de experiências*. Essas ideias são reforçadas por Nóvoa (1992) quando afirma que a “troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando (NÓVOA, 1992, p. 26).

No entanto, cabe destacar que tais perspectivas não foram observadas nos projetos de formação analisados e na formação descrita anteriormente, na forma de *síntese precária*.

Os depoimentos que seguem, manifestados pela supervisora, explicitam também a valorização de momentos de trocas não apenas nos espaços/ tempos organizados formalmente para os encontros de formação continuada:

“(...) porque costumam assim independente da formação aquela ... trocar figurinha, costumam trocar atividade, trocar experiências, não só no momento de formação, até no momento informal de recreio (...)”. (Lucimara)

“E a formação informal, que às vezes tu senta, tu conversa, com o professor no momento que se tem.” (Lucimara)

A perspectiva da *formação informal* aqui apresentada nos remete à atuação do supervisor na mediação com os professores em processos de desenvolvimento profissional. Considerando as necessidades concretas da escola, verifica-se a importância do supervisor em atuar de forma colaborativa e num processo de *co-construção* e *partilha* das expectativas dos docentes, bem como da discussão de possíveis encaminhamentos para os desafios vivenciados na escola. É uma possibilidade, como referenciei inicialmente, fundamentada em Alarcão (2002) e Rangel (2002), de alargamento da área de influência da ação supervisora, num trabalho reflexivo, de apoio à função educativa junto aos professores também com fins emancipatórios.

Em relação à formação continuada, centrada na escola e realizada em outros espaços, os dados das entrevistas abaixo selecionados sugerem que as duas manifestações são válidas e elencam aspectos positivos e desafios à formação. As interlocutoras destacam que na escola há um clima favorável para a troca entre os colegas, para a percepção das ideias do grupo e um alargamento na visão, o que repercute no trabalho pedagógico. As formações que envolvem professores de outras escolas também foram destacadas como significativas, espaços também para a partilha. No âmbito escolar, há destaque para a falta de recursos destinados à formação continuada o que implica em, ao menos, duas possíveis questões diante dessa temática. Primeira: como são discutidos e decididos na escola, num processo de gestão democrática, mediados pelo Conselho Escolar, o destino dos recursos financeiros repassados pelo governo municipal e federal através da descentralização financeira? Segunda: qual a lógica de formação continuada na escola?

“O que eu acho que é bom, o que tu vai trabalhar no teu ambiente, o professor está mais a vontade, ele vai ter aquele momento também que ele vai trocar, jogar conversa fora com o colega que às vezes ele não joga, ele conversa um papo bem informal num intervalo, ele vai poder conversar coisas que durante a semana ele não consegue conversar, ele vai ter um momento.” (Lucimara)

“É que ele vai ter uma visão de grupo do assunto, por que às vezes ele pode ter uma visão meio restrita, só o que ele pensa, pode ser assim meio encaixotado, então no momento que tu abre para uma

formação ele vai ver o pensamento de outras pessoas, de outros colegas, e aquilo ali vem acrescentar no trabalho dele, da forma de ele pensar, dele agir, dele planejar.” (Lucimara)

“Sendo fora, tu pega ideias novas. Da escola tu já tem dia-a-dia contato com tua série paralela. Então, agora de fora, o que vem de fora, ou pela Secretaria ou por outras instituições, ou por núcleos de escolas tu aprende muita coisa, tu tira ideias diferentes, sugestões diversificadas.” (Nelva)

“Talvez ele se coloque mais a vontade para falar no ninho dele, ele está no meio dos pares dele, ele tá em casa, na verdade. Coisas que não são positivas é que a gente fica muito restrito a nós mesmos, a gente não tem assim uma possibilidade de trazer, de pagar alguém de fora, é tudo muito caro, a gente não disponibiliza de recursos para poder trazer, ou para poder levar o professor.” (Lucimara)

“Limitações das escolas, eu acredito que seja a questão da carga horária. Porque assim, os professores não têm muito tempo para ficarem discutindo, né? Em função da carga horária.” (Nelva)

“...como não são tantas formações não fica ruim.” (Gledir)

A questão da carga horária das formações aqui expressa foi verificada tanto nas entrevistas como na observação da formação como um desafio para a escola em estudo.

Na rede municipal de ensino está previsto, como antes sinalizado, uma carga horária mínima de 30 horas ao ano para fins de formação na escola. As escolas, dentro da sua autonomia de elaboração de calendário, devem organizar seus projetos de formação não contabilizados, conforme diretrizes nacionais, nos dias letivos e horas de efetivo trabalho escolar com alunos.

Assim, podem organizar formações durante a semana no turno de aula, caso não façam o cômputo do dia letivo e das horas letivas, aos sábados ou no vespertino, após o horário de aula. Com professores dos Anos Finais, com jornada de 20 horas semanais, podem organizar na semana, durante o horário escolar, no dia destinado ao chamado “4º turno”, que se configura como o dia de planejamento na escola, se assim a escola entender, caso contrário, na lógica atual, os professores dos Anos Finais trabalham no ambiente escolar três turnos, enquanto que os outros dois não são cumpridos no interior da escola, podendo, inclusive, participar de formações organizadas pela mantenedora nesses dias.

Quanto à jornada nos Anos Iniciais, os professores em regência de classe cumprem 22 horas semanais. Atualmente, 20 horas trabalhadas na escola e 2 horas semanais destinadas ao planejamento que, geralmente, não são cumpridas na escola, salvo os casos de formação.

Diante desse cenário, a escola em estudo, organizou a maioria das formações durante a semana, após o horário de aula.

Compreendo que a questão da carga horária destinada à formação continuada com professores na escola é um significativo desafio a todo o Sistema de Ensino Municipal, em especial às escolas na sua efetivação, de forma qualificada, consciente e ao mesmo tempo garantindo o direito à educação dos alunos no que se refere ao cumprimento dos dias e carga horária mínima; à mantenedora diante da necessária e urgente implantação da Lei que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica, no que se refere à carga horária para o planejamento e formação continuada, e ao Conselho Municipal de Educação, na relação dialógica com o Sistema, garantindo a efetiva participação de todos na discussão, elaboração e avaliação das normas educacionais complementares.

Enfim, um desafio a todos que perspectivam uma sólida formação continuada com professores, que supere as propostas aligeiradas, realizadas não como uma necessidade e luta dos trabalhadores em educação por tempos e espaços para o seu desenvolvimento profissional e fortalecimento das instituições escolares, mas como uma obrigatoriedade para fins burocráticos e prestação de contas. Há necessidade, enfim, do estabelecimento de *condições objetivas* de trabalho docente (PARO, 2011) de forma concomitante à valorização da formação dos professores.

Além disso, uma possível reflexão, a partir do estudo do caso, sobre os limites e possibilidades da formação continuada com professores alfabetizadores na escola implica em considerar a importância da atenção da ação supervisora às questões pontuadas: *escuta sensível* dos trabalhadores acerca dos temas que são demandas para a formação em diálogo com as diretrizes do Projeto Político-Pedagógico da escola, articulado com o sonho coletivo; planejamento prévio das formações de tal forma que as práticas formativas contemplem os professores como “protagonistas activos nas diversas fases dos processos de formação: na concepção e no acompanhamento, na regulação e na avaliação” (NÓVOA, 1992, p. 30) e valorização dos tempos/espaços informais, pautados pelo diálogo, desde que não substituam as formações intencionalmente planejadas, e oportunizando o desenvolvimento profissional.

Cabe, ainda, dentre outras questões, atenção redobrada aos contextos de reformas educacionais vivenciados no país e debates contemporâneos no campo da educação, de forma específica aos debates e pesquisas que tratam dos desafios à alfabetização dos sujeitos historicamente excluídos desse direito, bem como a problematização dessa realidade nos processos de formação continuada com professores, procurando compreender coletiva e

cooperativamente a complexidade da ação educativa e construir saídas possíveis para a superação da produção do analfabetismo, numa perspectiva de “estimular a capacidade de reflexão e inovação entre os professores” (BROILO, 2004, p. 243).

Tais questões implicam numa ressignificação do conceito de formação com professores e, de forma concomitante, uma ressignificação da ação supervisora na mediação dos processos de formação. Uma supervisão que passa a ser caracterizada como *pedagógica* (RANGEL, 2002, p. 12) orientada numa direção *sociopolítica crítica*; uma formação continuada que perspective a vivência de projetos libertadores, em que os professores sejam agentes críticos do ato de conhecer (SHOR ; FREIRE, 2008, p. 46) e comprometidos com a “reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade” (SHOR ; FREIRE, 2008, p. 49). Talvez um interrogante necessário como diretriz *suleadora* dos projetos de formação na escola com professores, no caso os que atuam nos Anos Iniciais, seja parafraseando Shor e Freire (2008, p. 60), problematizar: *que tipo de política estou fazendo? estou sendo um professor/ supervisor a favor de quem?*.

8.4 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO CONTEXTO DA PRÁTICA: AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL E RELAÇÕES ENTRE OS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO EXTERNA E O DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO

Para compreender como está sendo a atuação do supervisor na formação continuada com professores alfabetizadores na escola, parti do pressuposto de que um estudo que trata também da alfabetização implica em considerar a complexidade que perpassa a implementação de políticas educacionais, visto que selecionei um período para a investigação subsequente à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, em tempos de *reconfiguração do papel do Estado*, que passa a dar visibilidade à prestação de contas dos sistemas de ensino diante dos processos de avaliações em larga escala.

Neste cenário, busquei suporte no referencial teórico- analítico formulado por Ball e colaboradores no estudo do “Ciclo de Políticas”. A partir, então, das considerações sobre o *contexto da influência* e da *produção de textos*, neste momento, busco analisar o contexto da prática, onde as políticas são *reinterpretadas* e *recriadas* num processo em que os trabalhadores em educação exercem papel ativo na sua implementação.

Cabe salientar que, numa perspectiva didática, os contextos foram analisados separadamente, mas “estão intimamente ligados e inter-relacionados, não têm dimensão temporal nem sequencial e não constituem etapas lineares” (MAINARDES, FERREIRA e

TELLO, 2011, p. 157). Nesta investigação, a análise trata dos três ciclos principais, não entrando, de forma sistemática, nos contextos dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

Assumindo princípios deste referencial, a investigação procurou compreender também as impressões das trabalhadoras em educação acerca da ampliação do Ensino Fundamental na escola e do processo de avaliação externa. Cabe destacar que no ano de 2006, época da ampliação na rede municipal, as três interlocutoras ocupavam funções em equipes diretivas, seja na direção, vice-direção ou supervisão escolar, o que poderia significar outras formas de diálogo com os órgãos do Sistema de Ensino.

Outro aspecto fundamental se refere à participação de uma das supervisoras da escola no grupo de estudos que elaborou o Caderno Temático do Ensino Fundamental de nove anos para o período de transição. A supervisora não trabalha atualmente na referida escola.

As interlocutoras afirmaram que a ampliação do Ensino Fundamental foi difícil e demonstram que ainda hoje, seis anos após a implementação da política, são significativos os desafios para a configuração de mais tempo para o processo de alfabetização das crianças. Afirmam que as crianças, mesmo com o tempo de alfabetização ampliado, apresentam “defasagem” e enxergam com cautela a ampliação do tempo escolar. A questão curricular apresenta centralidade nas falas, há referência significativa aos Planos de Estudos, como podemos perceber através das falas:

“Ai, isso é um assunto tão delicado. Até tem que estudar mais sobre isso.” (Gledir)

“Ele foi muito mal trabalhado, ele foi mal introduzido.” (Lucimara)

“Assim, foi uma coisa bastante difícil, em função do que se trabalhar com tantos anos na escola, quais os conteúdos a serem trabalhados em determinadas séries. Eu acho que teve, precisou ser feito uma remodelagem nos planos de estudo, uma adequação, uma adaptação.” (Nelva)

“Eu vejo (...) que um grupo vê com certa cautela. O que eu vejo é isso, e eu estou inclusa neste da certa cautela.” (Gledir)

“Eu vi a diferença que eles vieram com defasagem, eles vieram com muita defasagem, muitas lacunas, quando eram oito anos era melhor ou no meu tempo que era cinco primário e quatro ginásial que tu só passava, no meu tempo, sabendo.” (Gledir)

“Eu acho que os alunos que estão chegando no 6º ano, eles estão chegando com uma defasagem.” (Lucimara) “Eles têm muitas, muitas

defasagens. De escrita, de pensamento matemático, lógico matemático, até porque assim, não podia reter”. (Lucimara)

“Foi uma... mexida na estrutura sabe? Porque a gente estava muito, muito conhecedor do ensino fundamental de oito, daquele conteúdo, daquela metodologia e daí quando veio o ensino de nove que agente também ficou muito assim meio... não é sem suporte ... a secretaria deu suporte mas também não tinha talvez certeza naquilo que estava passando, bom, enfim.” (Lucimara)

No que se refere à ampliação do Ensino Fundamental, observo no contexto da prática, através dos depoimentos das interlocutoras, que não há referência explícita à garantia do direito à educação diante dos textos da política que apresentam as intenções de ampliar as oportunidades de aprendizagem na escola obrigatória, como antes sinalizado.

Os textos normativos no âmbito nacional destacam a necessidade dos sistemas definirem se o primeiro ano do novo Ensino Fundamental está destinado ou não à alfabetização dos alunos. No caso do Sistema em estudo, o Conselho Municipal de Educação pronunciou-se no ano de 2006, após consulta por escrito às escolas e realização de uma Audiência Pública específica sobre a ampliação deste nível de ensino, definiu que a alfabetização deveria iniciar no primeiro ano, mas não restringir-se apenas neste período, reafirmando a importância do trabalho de alfabetização e letramento nos Anos Iniciais.

Uma das possíveis análises diante dos desafios impostos ao processo de ampliação do Ensino Fundamental está relacionada à efetiva participação dos sujeitos nos processos decisórios e de formação continuada no âmbito do sistema. Destaco que ocorreram momentos para o debate e encaminhamentos por parte da Secretaria de Educação e Conselho de Educação, mas é importante, também, ter presente o alerta que Wood (2003, p. 193) nos faz: “É o capitalismo que torna possível uma forma de democracia em que a igualdade formal de direitos políticos tem efeito mínimo sobre as desigualdades ou sobre as relações de dominação e de exploração em outras esferas”.

Outra questão implica na necessária continuidade dos espaços de formação continuada específicos para o estudo, debate e encaminhamentos coletivos sobre os processos de alfabetização e letramento em contexto macro, de sistema, e também no interior da instituição, priorizando a reflexão acerca do *sentido da escola* e do significado do direito à educação, atuando numa perspectiva propositiva, na luta e construção de uma escola possível, como nos alerta Freire (2000, p. 123):

Reconhecer que o sistema não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste reconhecimento lutar contra ele e não assumir a posição fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com o qual nada há que fazer, a realidade é assim mesmo.

Ainda com relação às características do trabalho com crianças de seis anos, encontro, nos recortes que seguem, a possibilidade do debate sobre a concepção de alfabetização que traz no bojo uma reflexão acerca de, pelo menos, uma antinomia da educação: uma contraposição da educação como esforço provocado e trabalho em oposição a uma perspectiva que contempla o interesse espontâneo (CABANAS, 2002, p. 245), situando a pedagogia entre “dois polos opostos com sentidos contrários e antagônicos” dispondo, assim, as pedagogias como *absolutamente livres* ou *absolutamente autoritárias* (BARBOSA, 2006, p. 57)

Tal contraposição exige o debate sobre os compromissos da escola diante do desenvolvimento infantil, das especificidades do trabalho com a criança “como um ser em desenvolvimento e como um ser histórico concreto, sujeito de direitos e necessidades” (REDIN, 1999, p. 55).

“Tinha outros assuntos, a questão que era muito debatida, a não alfabetização no 1º ano que aí virou aquela polêmica que tudo era o lúdico, e o aluno não tinha muita cobrança, era tudo muito solto na verdade.” (Lucimara)

“Mais tempo na escola que eu vejo, eu vejo que as crianças estão entrando muito imaturas na escola, eles entram novinhos, porque eles, a ideia deles de escola é brincar. Eles vêm mais para socializar, brincar, a questão do horário, assim para eles, aquela rotina diária é complicada porque eles são, como eu disse, são infantis, eles querem o horário deles como se a escola fosse um espaço de brincadeiras, de diversões, e a rotina diária de escrever, de fazer, do aprender dificulta um pouco, isso nas séries iniciais (...)” (Nelva)

“(...) não se deu assim simplesmente o suporte (...) façam o primeiro ano é apenas o lúdico, e aí se perdeu a referência do que seria o lúdico até onde iria se cobrar, que se fez? Se passou os planos de estudo do pré para o 1º ano, do 1º para o 2º, do 2º para o 3º até a 8ª para o 9º ano, só que daí ... não demorou muito eles nos colocaram a pré-escola de volta e nós ficamos com um pré, um 1º ano pré, como se fosse um pré, e aí deu aquele choque, porque agora nós tivemos que refazer, reorganizar os Planos de Estudo deles, então aí quebrou aquela sequência, nós tivemos que diluir algumas coisas, incluir algumas coisas para poder emparelhar para não dar muita disparidade, de uma série para outra.” (Lucimara)

“E hoje a gente vê assim, nós precisamos a partir do 2º semestre alfabetizar os alunos, não tem como tu ficar enrolando um ano inteirinho e tu passar e eles já ... por que assim, eles pedem, os alunos pedem (...)” (Lucimara)

Conforme escreve Redin (1999, p. 54), “toda relação humana é educativa. Todo contato com a criança deixa marcas que definem posições”, o que implica que para o trabalho com a infância se exige um profissional com preparo especial, “se exige o melhor que dispomos”.

Fundamentada, ainda, em Paro (2011), destaco a necessidade do conhecimento e compromisso ético-político da escola na indissociabilidade do brincar, do ensinar e do aprender. O autor nos alerta que há um

[...] mito de que o ensino não pode misturar-se com brincadeira, bastante presente no imaginário de nossos professores da escola fundamental [...] Esse mito [...] se sintetiza no esforço que às vezes se percebe em professores do primeiro ano do ensino fundamental que, desde o primeiro dia de aula, procuram convencer as crianças vindas da escola de educação infantil de que a escola, diferentemente da pré-escola, não é lugar de brincar, mas de estudar. (PARO, 2011, p. 127)

Diante dessa visão, cabe destacar novamente a importância dos processos de formação continuada na escola, mediados pela supervisão, que tematizem as especificidades do trabalho nos Anos Iniciais, período da infância, com espaços e tempos para o *compromisso com a vida* e a construção de aprendizagens significativas, conforme nos fala Redin:

Facilmente a escola com seus rituais, se transforma em fabricadora de sofrimento e este sofrimento pode comprometer a alegria de viver. É preciso redescobrir a alegria de viver e fazer do aprender um bom momento de tornar plena esta alegria. (REDIN, 1999, p. 53)

Ainda com o foco na implementação das políticas no contexto de escola, percebo através dos depoimentos, que os processos de avaliação em larga escala são *indutores de currículo*, embora em alguns momentos as interlocutoras afirmem que não há alterações no seu trabalho. Num contexto de contradições acerca da influência ou não sobre a execução dos *currículos prescritos*, há manifestações que expressam a ideia de autoavaliação e também de regulação do trabalho docente:

“Dá uma mudada sim até porque (...) trabalham algumas questões assim em sala de aula, isso também vou me reportando às Olimpíadas de Matemática, o professor trabalha a outra Prova Brasil, tu pega o português tu vai trabalhar um texto daquele ali, tu vai trabalhar o

formato de como é apresentado uma prova para eles, pra não se tornar uma coisa estranha.” (Lucimara)

“não vai ser a Provinha que vai melhorar, o que vai melhorar vai ser o trabalho do professor.” (Lucimara)

“Eu sou obrigada a pegar a Provinha e rever com eles algumas coisas, vem tudo diferente, mas vêm umas coisas que não estão nos conteúdos mínimos.” (Gledir)

“A Provinha Brasil, eu posso te dizer, porque no ano passado (...) eu apliquei. Ela ajuda o professor, ela ajuda o professor se autoavaliar, agora se melhora alguma coisa, não vejo muita... não vi diferença nenhuma, serve mais para o professor fazer uma autoavaliação, escola.” (Nelva)

“Eu acho que é uma maneira do governo, sinceramente, eu acho que é uma maneira que isso aí veio do governo, fazer uma avaliação também do conhecimento do aluno, mas se o professor tá desenvolvendo... eu sinto como se fosse uma “espiação” em relação ao professor, se está desenvolvendo bem o trabalho dele, eu vejo dessa maneira.” (Gledir)

Cabe destacar que, embora entendam, em alguns momentos, que as provas aplicadas (Provinha Brasil e Prova Brasil) implicam em alterações no desenvolvimento do currículo, de forma específica, no Plano de Estudos, as interlocutoras não evidenciaram trabalhar com os resultados de tais processos avaliativos nas formações, de forma sistemática e intencional, buscando um possível redimensionamento das ações na escola.

Encontrei, ainda, referência ao conselho de classe como momento de encaminhamentos dos professores acerca do desenvolvimento das crianças, num processo de continuidade do trabalho nas séries e realização da avaliação processual:

“Em forma de gráfico? Não, a gente até faz uma avaliação final assim de como foi, o que a gente vai ter que dar uma melhorada, mas a princípio assim a gente não.” (Lucimara)

“Então o conselho do professor do currículo não é só um momento que é da turma dele, é da turma dele e da turma anterior, é da turma dele e da seguinte. Faz tempo, é desde antes do ensino de nove, a gente faz há uns oito anos, eu acho.” (Lucimara)

Diante de tais observações, retomo a fala de Arroyo (2001, p. 275) quando afirma que “A capacidade de transformar o cotidiano da escola através das políticas públicas é muito mais limitada do que nós pensamos”, o que requer pensar no papel ativo dos trabalhadores em educação na implementação das políticas públicas, com suas visões de mundo e sociedade, bem como considerar a estrutura e a cultura da escola.

Como sinalizado inicialmente, a formação continuada como componente do desenvolvimento profissional dos professores e fortalecimento institucional requer um

processo voltado às necessidades concretas da escola num movimento de análise e estabelecimento de relações entre os contextos macro e microestruturais.

8.5 SENTIDO DA ESCOLA

Associado a essas evidências, a investigação realizada sugere a necessidade de tratar da questão da retenção. Com frequência, foi manifestada inquietação com o processo de não retenção, que ocorre no denominado bloco pedagógico.

“Eu professora (...) não passei dois alunos no ano passado pelo excesso de faltas e pela escassez de conteúdo mínimo para a série seguinte.” (Gledir)

“Eu vejo que hoje eles não têm muita preocupação em aprender, os alunos, eu não sei está relacionado a isso [ampliação do Ensino Fundamental], em função de que eles entram muito cedo então é tudo muito ... a facilidade em aprovação, ficou melhor, entendeu, não é tão cobrado a aprovação deles, visto que assim, a primeira, segunda passa automático, sabendo ou não, passa automático, são promovidos, eu acho que isso aí houve uma falta de estímulo, se eu souber eu passo, se eu não souber eu passo também, uma acomodação, isso.” (Nelva)

Há registros de que as trabalhadoras consideram o ensino mais fraco estabelecendo relações de tal situação com a implementação de políticas públicas educacionais. Não há referência às possibilidades das escolas diante das flexibilizações que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente oportuniza em relação, por exemplo, ao processo de avaliação da aprendizagem e organização de classes de aceleração. É o caso da recuperação de estudos, que mesmo sendo paralela, podem ser ainda destinados tempos específicos para realização no final do período letivo, cabendo às instituições, diante de um amplo debate com a comunidade escolar, tal definição.

A questão das *tensões entre aprovação e reprovação* na escola de Ensino Fundamental não é tema novo. Freitas e Biccas (2009) apresentam manifestações públicas datadas de 1956, quando o então presidente da República, Juscelino Kubitschek, fez um discurso intitulado “Reforma do ensino primário com base no sistema de promoção automática”, momento em que conferia à escola um papel modernizante e implicado no avanço da sociedade e defendia a não estigmatização das crianças, diante do rótulo de repetentes (FREITAS ; BICCAS, 2009, p. 191).

Na sequência, os autores fazem alusão aos movimentos internacionais que tratavam também do fenômeno das reprovações na escola primária na América Latina. A participação de educadores brasileiros em tais eventos e a consequente influência desse pensamento no mundo acadêmico e junto aos gestores são pautadas sinalizando que “o problema da repetência não cessou de repercutir nas análises que, desde então, contemplaram os rumos da expansão na oferta de vagas na educação brasileira” (FREITAS ; BICCAS, 2009, p. 193).

Há registros dos autores acerca da grande demanda de vagas nas escolas primárias, diante do *crescimento urbano e populacional* na época e afirmam que a não retenção foi adotada como política pública na rede estadual de São Paulo, no Estado de Santa Catarina, Minas Gerais e Rio de Janeiro, no período entre os anos de 1960 e 1970.

Na rede em estudo, as ideias da progressão continuada foram discutidas a partir do primeiro Congresso Municipal de Educação e na continuidade no processo de *reorientação curricular*. Após, então, a realização desses dois marcos, as escolas documentavam seu Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar orientados pelas teses do Congresso.

Em relação aos Anais do I Congresso Municipal de Educação, de 1998, observa-se que há um conjunto de dezesseis teses orientadoras do trabalho na escola que sinalizam uma perspectiva de avaliação emancipatória.

Acontece que, mesmo diante de uma ampla discussão e encaminhamentos coletivos, não ficou explícito no referido documento que a progressão continuada seria uma diretriz da rede. Pois bem, as escolas elaboraram seus documentos e enviaram para a Secretaria Municipal de Educação para aprovação e encaminhamentos finais, o que poderia significar o encaminhamento dos regimentos para aprovação do Conselho Estadual de Educação, visto que o município ainda não havia criado a Lei do Sistema Municipal de Ensino. Analiso que, neste momento histórico, a questão da participação e autonomia da escola foram significativamente colocadas em questão.

A mantenedora devolvia à escola, para reestruturação, os documentos que não sinalizassem a progressão continuada. Foi um período de muito debate e problematização, sendo que as escolas, mesmo contrárias à progressão continuada, diante das questões indicadas pela mantenedora e ao “implícito” nas teses do Congresso, mudaram seus documentos. O ano de 2000, com os novos documentos em vigência indicando a progressão continuada é o ano de registro de menor taxa de retenção na rede, verificado em 7,4%.

Apresento esse breve recorte com o intuito de tratar das contradições vividas e dos desafios diante da efetiva participação dos trabalhadores na definição das políticas educacionais, bem como das concepções sobre o processo avaliativo que ainda merecem

atenção nos processos de formação continuada com professores, tanto na escola como organizadas pela mantenedora, conforme exposto a seguir:

“(...) eu acho que ficar empurrando de série em série, pode ser que lá na oitava ele vai ser um analfabeto funcional, não adianta, já tem aluno assim, eles querem que passe, que passe, que passe (...) eles querem que o aluno passe, que tenha um n° x de alfabetização, e para eles não importa, aí eu fico com a pergunta: será que esse aluno vai ter condições de fazer um concurso no futuro? Fazer um vestibular da UFRGS, da PUC? Passar ?” (Gledir)

“O que a gente ouve é que o ensino hoje está mais fraco, o que a gente ouve, muitas vezes pelos pais, antigamente, antigamente... e a questão assim que eu vejo no ensino de oito anos e quando tinha a recuperação terapêutica parece que o aluno se interessava mais porque ele tinha a questão assim, se eu passar, se eu for bem eu entro de férias uma semana antes ou dias antes, se eu não precisar fazer recuperação, eu tenho méritos, e hoje eu não tenho mérito nenhum, porque se eu, eu sou igual àquele que sabe ou que não sabe.” (Nelva)

“Só roda quem quer.”(Gledir)

“O professor que está pegando o aluno e como ele está pegando o aluno a partir de onde ele parou para ele começar a trabalhar aquele aluno, porque como não tem a permanência, o professor vai receber o aluno do jeito que ele está ele não espera mais o aluno prontinho com todos os pré-requisitos para a série, ele já pega o aluno com algumas defasagens que ele já tem que sanar.” (Lucimara)

As inquietações observadas nas entrevistas evidenciam a necessidade de alguns destaques, dentre as quais nesse momento sinalizo: importância da análise do contexto histórico da construção da escola pública no país, buscando compreender também a escola pública como lugar da educação do povo e como *escola possível* (ARROYO, 1991); análise do contexto macro do qual fazemos parte e estabelecimento de relações com o contexto da escola; formação inicial articulada com a formação continuada, num processo de desenvolvimento profissional marcada por outras experiências avaliativas, visto as “marcas impressas na personalidade dos educadores adultos pelas relações autoritárias por que passaram quando de sua vida escolar, entre elas o próprio sistema avaliativo” (PARO, 2011, p. 160); maior participação dos trabalhadores em educação na definição e avaliação das políticas públicas, o que requer compromisso compartilhado entre todos os participantes do Sistema de Ensino e, ainda, mudança de foco: da preocupação com a retenção para a mobilização dos alunos para querer aprender.

Em relação a este último aspecto sinalizado, e sem a pretensão de esgotar a possibilidade de análise das questões, dilemas e possibilidade da escola, considerando toda a sua complexidade, recorro à contribuição de Charlot (2009) no que se refere à *relação com o saber na escola*.

O autor enfatiza que a “transformação da escola está estritamente relacionada com a atividade do aluno. A última instância é essa atividade: se o aluno não tem uma atividade intelectual, claro que não aprende.” (CHARLOT, 2009, p. 82) e afirma que “o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso.”

Nas falas há evidências de que esse aspecto requer a continuidade das reflexões:

“(...) porque esse ensino de nove anos mostra o seguinte, te dá a base, o caminho e o processo, quem vai ter que correr atrás é o aluno. E aí, como eles estão tudo... como eles são bastante irresponsáveis agora e eles ... eu não consigo ver pra eles assim a importância de passar de ano.” (Gledir)
“Eu acho que tinha que ser, dependendo da escola, que eu acho que não é tanto o problema, que tinha que ser mais exigida.” (Gledir)

Conforme Charlot (2009, p. 85), “devemos respeitar a forma escolar de aprender, mas reconhecer, também, que existem outras” numa perspectiva de considerar que existe uma *heterogeneidade* nas formas de aprender e que os alunos se mobilizam para as atividades intelectuais quando encontram sentido nelas.

Tal concepção implica em discutir a diferença da *natureza humana da condição humana* (CHARLOT, 2009, p. 92), na superação das consideradas “carências” dos alunos. Assim, a afirmação da característica na natureza dos alunos: irresponsáveis, poderia, ainda fundamentada no autor, ser redimensionada: Por que o aluno é irresponsável? Será que o aluno e sua família não consideram importante aprovar no final do ano? O quanto nossas narrativas da escola correspondem à realidade? Quais saberes valorizamos na escola e com que finalidades? Não seriam movimentos de resistência dos alunos a serem compreendidos diante do aparente desinteresse?

Tal mudança de foco do olhar requer considerar a importância da humanização dos sujeitos e o debate acerca da relação entre a *ação do aluno* e *ação do professor*; considerar que “para uma criança do meio social popular, a obtenção de sucesso na escola pode representar um orgulho, mas também um sofrimento. O orgulho de quem ganhou o desafio; o sofrimento de quem pagou caro por isso” (CHARLOT, 2009, p. 177), diante da possibilidade de inserção em outros mundos diferentes da cultura da sua família.

Essas ideias problematizadas pelo autor, bem como o debate de que atualmente o saber está relacionado a uma mercadoria, como chave para ingresso em outras instâncias, tanto no mundo da escola quanto do trabalho (CHARLOT, 2009, p 98) não esgotam a reflexão do *sentido do saber na escola*, do *sentido da escola* para os alunos e suas famílias e do *sentido da escola* para os trabalhadores em educação.

Uma das questões que fica marcante na presente investigação, diante desse quadro, é a problematização de que tempos e espaços de formação qualificados, seja formal ou informal, temos na escola pública para o estudo, debate, diálogo com a comunidade? Qual o sentido da escola para essa comunidade e para os trabalhadores em educação dessa escola? Penso que a resposta requer uma postura ético-política nossa, dos trabalhadores em educação expressa no Projeto Político-Pedagógico.

Outro aspecto que julgo necessário pontuar está relacionado às mudanças no perfil da escola pública. Passamos de um período histórico que a escola atendia uma pequena parcela da população para um período de expressiva expansão, e em tempos de avanços no campo da garantia de direitos, em que o direito à educação está alicerçado na Constituição Federal, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e outros marcos regulatórios no país. Assim, fundamentada em Freitas e Biccas(2009) concordo que “a escola pública foi se convertendo cada vez mais na escola popular de massas e, por isso, fez (e faz) o par por contraposição à imaginária escola tradicional que supostamente existiu num passado sempre considerado remoto.” (FREITAS ; BICCAS, 2009, p. 19).

A memória de como era configurada a escola pública há poucos anos talvez nos faça repensar o compromisso e desafio ético-político que temos enquanto trabalhadores em educação pública. O considerar-se *tradicional*, as *modas* no campo do trabalho pedagógico e a perspectiva mediadora do professor diante do trabalho com o aluno, como podemos ver nas falas que seguem, são questões pertinentes aos processos de formação e construção de sentidos na escola e na rede:

“(...) porque eu sou tradicional, do tempo antigo, só que eu me assustei com essa nova realidade que veio aí (...) Essa nova leva de alunos, porque quando eu fui fazer o meu concurso, existe agora a inclusão, o aluno especial, mas eu não vi nenhuma prova especial para aquele aluno de inclusão (...) tudo muito bonito no papel, aqui, mandaram um monte de papel para preencher sobre o que eu estou fazendo sobre a inclusão (Gledir)

“ O que eu vejo assim, que o pessoal está sempre procurando, procura buscar alguma coisa, se atualizar só que às vezes o pessoal...

existem coisas que vêm de moda , sabe algumas coisas que esses dias estava comentando ali, vem meio que um modismo às vezes, acabou o tradicional, daqui a pouco veio o construtivismo, daqui a pouco veio o pós construtivismo, daqui a pouco veio... tem o GEEMPA, daqui a pouco tem um outro método lá do ALFA e BETA, tem o Ayrton Senna, tem o não sei o quê, eu estou falando a nível de outra esfera, e aquela alfabetização assim realmente consistente parece que se perdeu. Não se tem mais assim... não... o pessoal meio que parece que fez, deixou, deixou por conta para as coisas se influírem só pela parte do aluno, até em função de políticas, talvez públicas, e hoje se vê que talvez se voltasse a fazer algum outro método mais misturado, entre o tradicional, construtivista ou o GEEMPA ou... fizesse um concentrado, assim, talvez achasse uma alternativa melhor...sei lá.”
(Lucimara)

Esses dois temas tratados, a *retenção* e o *sentido da escola*, que decorrem das percepções aqui apresentadas, foram sinalizados por entender que estão relacionadas diretamente à ação supervisora em processos de formação continuada na escola com os professores alfabetizadores, na materialização do Projeto Político-Pedagógico da instituição: tratar do saudosismo de forma contextualizada articulando as análises macro e microestruturais, num mundo em que as rápidas transformações implicam também em reformas no campo educacional, e configurar espaços de formação em que possamos debater, como problematizou uma entrevistada: “*Como é que é essa nova visão educacional do Brasil?*” (Gledir)

8.6 SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Na realização do estudo, procurei perceber também como são as relações entre a escola e os órgãos oficiais e os dirigentes educacionais na rede. Observei, em relação ao Conselho Municipal de Educação, desafios no sentido de maior divulgação, visibilidade das suas funções e ações no âmbito do Sistema, como manifestado pelas interlocutoras:

“Eu não sei exatamente qual é a atribuição do Conselho Municipal de Educação.” (Gledir)

“Aí eu não saberia te responder assim porque eu tenho... o conselho assim é muito distante na verdade, o que eu teria uma visão do conselho de muita cobrança.” (Lucimara)

“ (...) na verdade assim, a alfabetização é o dia-a-dia, é o dentro da sala de aula, é o que a escola proporciona, é o material pedagógico, talvez se desse, não sei se isso seria via Conselho que pudesse fazer

com que a Secretaria disponibilizasse um recurso para o professor adquirir mais materiais, que o professor pudesse pagar uma palestra que ele tivesse interesse, sabe alguma coisa assim.” (Lucimara)

Ainda em relação ao Conselho, já tratei no início da investigação sobre a importância da sua atuação, numa perspectiva de *boa governança*, de forma a possibilitar a participação de todos no processo de gestão democrática em âmbito de sistema. Uma participação que implica na importância de cada trabalhador *fazer parte, tomar parte e ser parte* do processo decisório. O empoderamento dos conselheiros e da organização na medida em que também envolve protagonicamente os demais participantes do Sistema de Ensino.

Destaco, ainda, a importância da construção de uma cultura de participação e controle social junto aos docentes na luta pela alfabetização de todos.

Em relação à mantenedora, há manifestação de que essa deve proporcionar espaços de formação tanto para os professores quanto para supervisores, sendo que há posicionamento da supervisora considerando positivas as formações em que supervisores participavam junto com professores alfabetizadores.

“Tinha uma época que o supervisor participava junto das formações, com o ensino fundamental de nove , ia o professor alfabetizador e o supervisor também ia, então (...) tava todo mundo ouvindo a mesma coisa, no mesmo momento para ter a mesma interpretação.” (Lucimara)

Observo tanto propostas de formação na categoria *cursos*, quanto proposta que envolvem o docente também como “ensinante”, protagonista, aquele que compartilha seu trabalho, numa postura de sujeito e valorização dos seus saberes. Uma proposta que considero emancipatória e carregada de possibilidades de uma reinvenção do ser professor em espaços de formação.

As falas da sequência no texto trazem ainda outras demandas, quer no local de trabalho, quer como demanda para a mantenedora. Uma delas implica na construção da categoria professor alfabetizador. Quem é o professor alfabetizador na escola? É apenas o professor que atua no primeiro ano do Ensino Fundamental, ou é o sujeito que atua nos Anos Iniciais, numa perspectiva de que o trabalho de alfabetização não se encerra no primeiro ano? Qual o lugar que ocupa o professor alfabetizador na escola? Acredito que são pontos fundamentais para o trabalho de alfabetização na escola. Outro aspecto interessante diz respeito à mantenedora não “inventar mais nada” além de proporcionar as formações.

“Proporcionar cursos, fazer reciclagem com os professores, fazer uma reciclagem com os professores que nem eu, eu nunca alfabetizei, só continuo na alfabetização porque estou ali dando aula, mas alfabetizadora mesmo eu nunca fui.” (Gledir)

“Eu acredito que seriam oficinas, encontros com oficinas, relatos de experiências, de acordo com a série, também não adianta tu colocar, fazer um relato de experiência com professores de pré, 1º e 2º ano e quem relata é um professor de 4ª, então acho que um relato de experiência da série em curso é muito válida, troca de ideias, seria assim um encontro mais.... é relatos mesmo. Coisas que deram certo e que não deu certo.” (Nelva)

Mais formações sobre esse tema em si, mais nada, inventar mais nada, formações sobre esse tema em si.”(Gledir)

Cabe destacar que a partir do ano de 1998 foram organizados pela mantenedora diversos espaços para a construção e implementação de um projeto de rede, dentre os quais já destaquei a realização de três Congressos Municipais de Educação, dois Encontros Internacionais de Educação e um programa de formação continuada com os trabalhadores em educação envolvendo temas contemporâneos, além de um Fórum Permanente de Educação, no período de 2009 a 2011. Nesse processo de movimento permanente com as escolas contemplando diversas temáticas contemporâneas, a questão da alfabetização parece não ter obtido a centralidade necessária por parte da mantenedora. Da mesma forma, cabe analisar se os espaços de debate são compreendidos como espaços de formação com professores, visto que, como tratado anteriormente, a concepção de formação continuada ainda permanece em alguns momentos vinculada à ideia de participação em cursos.

Também é notável a preocupação com uma dimensão individual na formação. Há referência à disponibilização de recursos por parte da mantenedora para a compra de livros para uso do professor e uma possível troca de materiais entre os docentes:

“Se o professor disponibilizasse de um x para tirar um vale para comprar um livro numa livraria. - Olha professor tem um vale aqui de 100 reais. E o professor alfabetizador vai lá e escolhe um livro na livraria do gosto dele, do assunto que interessa dentro da alfabetização e aí ele pode trocar com outro colega, aí movimentar uma outra ... como vou dizer? Uma outra visão de atualização, de formação.” (Lucimara)

Cabe salientar, sem desconsiderar a ideia de partilha entre os professores, que as Bibliotecas Escolares receberam livros, conforme o site do MEC, para *apoio teórico e*

metodológico para o trabalho do docente em sala de aula. Num universo de 154 títulos disponibilizados em 2011, pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola - acervo do professor, 53 são destinados ao trabalho nos Anos Iniciais, havendo livros específicos sobre alfabetização e letramento. Na pesquisa não foi verificado se a escola recebeu o acervo e, em caso afirmativo, qual uso faz dos materiais.

Diante desse cenário, acredito que pesquisar a ação supervisora em contextos de formação continuada com professores alfabetizadores em tempos de *reconfiguração do papel do Estado* é também buscar a compreensão de como estão sendo as relações entre a escola e os demais integrantes do Sistema de Ensino, principalmente em relação à existência de espaços decisórios.

A pesquisa, nesse sentido, procurou conhecer as possíveis relações da escola com a mantenedora e com o Conselho Municipal de Educação, considerando a importância que esse tem no campo de democratização da educação no Sistema. Fundamentada em Medeiros e Luce (2006, p. 9) concordo que “Os conselhos representativos [...] são cada vez mais apontados como um instrumento indispensável nos processos de democratização” assim como os fóruns, congressos, conselhos de classe e outras experiências já vivenciadas na rede em estudo. O desafio apresenta-se no campo da “vivência de uma gestão plenamente democrática” (LUCE ; MEDEIROS, 2006, p. 24), em contexto de escola e de sistema.

Vista desse ângulo, cabe destacar a importância da participação dos trabalhadores em educação na definição de políticas, o que requer, dentre outros, espaços de formação no interior da escola para a problematização e construção de Projetos que atendam as especificidades locais e que também considerem que a escola integra um sistema o que requer atenção para aspectos das *macropolíticas*.

Considero ainda que seria oportuno continuar os estudos no sentido de analisar as relações da escola com outros conselhos de direitos e de acompanhamento e controle social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a realização desta investigação, parti das problematizações vivenciadas na implementação de políticas educacionais, em âmbito de escola e de sistema municipal de ensino, em especial as políticas no campo da alfabetização, buscando compreender como está sendo a atuação do supervisor escolar na formação continuada com professores alfabetizadores.

A proposta do estudo implicou em considerar a necessidade de entendimento da escola num processo de articulação das macro e micro políticas implementadas e em contextos de *reconfiguração do papel do Estado*, visto que, principalmente a partir da segunda metade da década dos anos de 1990, estão em processo estratégias de reforma do Estado no Brasil (PERONI, 2006), dentre as quais destaco as parcerias público-privadas no campo da educação e a ampliação das funções de regulação.

Neste contexto, o meu interrogante principal, “como está sendo a atuação do supervisor escolar na formação continuada com professores alfabetizadores?”, permitiu a reflexão acerca da ação supervisora na escola pública, considerando os desafios históricos relacionados à garantia do direito à educação, de forma específica em relação à alfabetização na escola.

Todavia, considero que muito avançamos no campo das políticas educacionais, na materialização do direito à educação. Analiso, por exemplo, que há esforço por parte do Estado na execução de políticas voltadas à qualificação da formação com professores da Educação Básica.

Assim, ao analisar os programas da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pode-se observar que desde o ano de 2007 o órgão passou a atuar na formação dos professores para esse nível de ensino, através da Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica. Há um conjunto de ações²⁶ voltadas à valorização do magistério, como o Programa de Consolidação das Licenciaturas, PRODOCÊNCIA; o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, PIBID; Observatório da Educação, OBEDUC; Observatório da Educação Escolar Indígena; o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, PARFOR presencial; o Programa Novos Talentos e o Programa de Apoio a Laboratórios Interdisciplinares de Formação de Educadores, LIFE, que

²⁶ Dados disponíveis em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica>>. Acesso em: 01 dez. 2012.

através de diferentes enfoques tem em comum o esforço no *aperfeiçoamento da formação docente*.

A realização desta pesquisa, contou, inclusive, com aportes e referenciais vinculados ao Programa Observatório da Educação, conforme pressupostos do Projeto coordenado pela Prof^a Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes, na PUCRS, intitulado “Formação Continuada de Professores Alfabetizadores e Processos de Alfabetização nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” em consonância com o Edital nº 038/2010, num movimento de articulação da Universidade e Escolas de Ensino Fundamental.

As análises dos dados da educação brasileira, disponibilizados pelo INEP, foram também mobilizadoras da pesquisa, visto os significativos desafios que o país e, neste quadro, a rede municipal de ensino têm diante do alto índice de analfabetismo e fracasso escolar no Ensino Fundamental. A pertinência do estudo justifica-se também porque hoje, diante da implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação, a partir de 2008, entendo que outro caminho de formação está sendo percorrido nas redes de ensino e que há a necessidade de uma reflexão e registro sobre as práticas de formação na escola, buscando analisar se a formação continuada é entendida como ponto de partida para humanização do homem, do refinamento das suas faculdades, e se tem a dimensão da humanização e emancipação dos sujeitos (LUKÁCS, 1979, p. 16).

Diante desses pressupostos, a pesquisa realizada tratou de temas sobre os quais a supervisão da escola, numa perspectiva mediadora, focalizada na articulação do Projeto Político-Pedagógico, tem importante atuação: formação continuada e questões que perpassam o trabalho dos professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, considerando a alfabetização como processo histórico, envolvido numa dinâmica social com lutas e contradições.

Julgo, assim, que a pesquisa, mesmo diante da provisoriedade do conhecimento construído (THOMPSON, 1981) e da existência de silenciamentos, pretende contribuir para uma reflexão e compreensão do papel e mediação do supervisor escolar nos projetos de formação continuada no campo da educação pública, constituindo-se enquanto possibilidade de um conhecimento crítico e orientador de possíveis ações transformadoras.

Então, concordo com Freire, quando afirma que “Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo, educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.” (FREIRE, 2003, p. 29). E nesse sentido, considero que a realização da pesquisa possibilitou uma permanente revisão das minhas próprias práticas e

uma renovação do compromisso com a minha atuação enquanto trabalhadora na educação pública comprometida com a vivência de uma educação libertadora.

Nesse cenário, destaco algumas aprendizagens e questões para a continuidade das reflexões.

Em primeiro lugar, analiso que há movimento da escola para a construção de possibilidades de uma educação democrática, que valorize os sujeitos e supere os históricos processos de exclusão vividos pela população. Todavia, a escola não está dissociada das lutas e contradições vividas em tempos *de reconfiguração do papel do Estado*.

Assim, em relação às políticas voltadas à garantia do direito à educação, de forma específica, ao Ensino Fundamental, analiso que há um quadro significativo de programas e ações voltadas a esse nível de ensino, bem como um quadro normativo amplo, que orienta a implementação das políticas, no caso, as voltadas para a ampliação do Ensino Fundamental que perspectiva ampliação dos tempos e espaços para o processo inicial de alfabetização, mas cabe considerar que as políticas educacionais implementadas no âmbito escolar são ressignificadas, *reinterpretadas* pelos sujeitos e nem sempre atendem, num curto período de tempo, às mudanças explicitadas nos documentos orientadores das políticas. Nesse aspecto, vale lembrar o papel ativo dos trabalhadores em educação na implementação das políticas.

Em segundo lugar, diante desse contexto, a ação supervisora na escola em estudo, encontra-se nesse momento marcada tanto por iniciativas que buscam a valorização dos professores, a construção de espaço para *partilha e diálogo profissional* (Nóvoa, 2011), quanto pelas contradições, desafios e condições objetivas de trabalho docente.

Encontra-se desafiada a superar limites vivenciados na formação com professores alfabetizadores que trate das especificidades do trabalho nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Uma formação envolvida num processo de análise e estabelecimento de relações entre as perspectivas institucionais, expressas no Projeto Político-Pedagógico, que requer ampla visibilidade na escola, e as perspectivas macroestruturais. Uma formação que, ancorada em Rios (2008), articule a *dimensão ética* com a *dimensão técnica*, vinculada ao domínio dos saberes da docência, à *dimensão estética* e à *dimensão política*, enquanto compromisso com uma educação crítica e emancipatória.

Tais perspectivas permitem defender a necessidade uma formação centrada no fortalecimento institucional, que estimule a “capacidade crítica” e que possibilite o desenvolvimento profissional do professor que atua nos Anos Iniciais ao criar condições para a compreensão das facetas e condicionantes sociais, culturais e políticos do processo de

alfabetização (SOARES, 2011, p. 25). Tal perspectiva implica também na necessária ressignificação do conceito de formação continuada no interior da escola.

Ainda em relação à formação na escola, sinalizar a importância da indissociabilidade da relação teoria e prática como pressuposto *suleador* do trabalho docente e possibilidade de um trabalho que emancipa os sujeitos, superando a formação caracterizada como espaços e tempos voltados apenas para o “saber fazer”. E nesse sentido, a vivência de uma supervisão pedagógica que perspectiva a criação de condições para o trabalho em conjunto dos professores com um espírito de investigação (ALARCÃO, 2009, p. 2) e ação propositiva diante das dificuldades encontradas.

Outro aspecto relacionado à ação supervisora em contextos de formação continuada com professores alfabetizadores que destaco trata da necessidade do registro da memória das formações como um compromisso ético e político. Tal registro poderia possibilitar, como tratado anteriormente, a superação da “dicotomia entre ensino e pesquisa” (SHOR ; FREIRE, 2008, p. 19) e superação das análises que “ajudem a escola a escapar das fantasias onipotentes das lembranças, sempre encantadas, de um “tempo de ouro” em que, supostamente a escola seria perfeita.” (LINHARES, 2003, p. 85).

Defendo, assim, a ideia de que a atuação do supervisor na escola requer a compreensão e a vivência do protagonismo docente nos projetos de formação, considerando as trajetórias de exercício profissional de cada sujeito. Uma ação supervisora que nesses contextos participe da construção de ambientes de cooperação e democracia, num processo permeado pelo diálogo na construção de uma formação libertadora para uma escola libertadora.

Em terceiro lugar, a investigação permite a defesa da luta contínua por uma cultura de participação e controle social na escola e no âmbito de sistema de ensino, com plena participação de todos, o que implica em *fazer parte, tomar parte e ser parte* nos processos participativos e decisórios que envolvem as políticas no campo educacional.

Por último, destaco nesse momento, a importância do comprometimento de todo o Sistema Municipal de Ensino na luta pela garantia do direito à educação de alunos e professores, um ato político que requer a compreensão de que a “Educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, tem que ser uma educação pelo diálogo. Uma educação pela participação, que desenvolva no homem a sua criticidade” (FREIRE, 2002, p. 51).

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. In: RANGEL, Mary (Org). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas*. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ALARCÃO, Isabel. Formação e supervisão de professores: uma nova abrangência. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, n. 8, p. 119-128, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/?r=21&p=120>>. Acesso em: 11 nov. 2011.

AMOS, Karin. Governança e governamentalidade: relação e relevância de dois conceitos científico-sociais proeminentes na educação comparada. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.36, n.espe. abr. 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. *Cadernos de Pesquisa*. n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas, São Paulo: 2010b.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmozo. A pesquisa sobre formação de professores: contribuições à delimitação do campo. In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 273-288. (Didática e prática de ensino). Textos selecionados do XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Etnografia da prática escolar*. 17. ed. Campinas, São Paulo: 2010b.

ANPED. Reunião anual da ANPED. 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/trabalho08.htm>> Acesso em: 03 abr. 2011

ANPED. Reunião anual da ANPED. 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_08.html> Acesso em: 03 abr. 2011

ANPED. Reunião anual da ANPED. 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/internas/ver/trabalhos-gt08>> Acesso em: 10 abr. 2011

ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação de jovens em tempos de exclusão. *Revista Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n.11, abr. 2001.

ARROYO, Miguel Gonzalez; ABRAMOWICZ, Anete (Org.). *A reconfiguração da escola: entre a negação e a afirmação de direitos*. Campinas, SP: Papirus, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzalez. (Org.). *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1991.

BALL, Stephen. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, v.1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

_____. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-estar. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1105-1126, jul./dez. 2004.

BAQUERO, Marcello. *Democracia e desigualdade na América Latina: novas perspectivas*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. A rotina nas pedagogias da educação infantil: dos binarismos à complexidade. *Currículo sem Fronteiras*, v.6, n.1, p.56-69, Jan/Jun 2006. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss1articles/barbosa.pdf>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, número especial, 2005.

BASTOS, Maria Helena C. Memórias de professoras: reflexões sobre uma proposta. In: CUNHA, Maria Teresa Santos ; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. (Orgs.). *Práticas de memória docente*. São Paulo, Cortez, 2003. (Série Cultura, Memória e Currículo, v. 3).

BAZZO. Vera Lúcia. As conseqüências do processo de reestruturação do Estado Brasileiro sobre formação dos professores da educação básica: algumas reflexões. In: PERONI, Vera Maria V.; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludimar. *Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 25-48

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

BOMENY, Helena. *Os intelectuais da educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004

BRASIL. Lei 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 5 nov. 2011

BRASIL. Lei 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: 05 nov. 2011

BROILO, Cecília Luiza. *(Com)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na universidade*. Porto Alegre: UFRGS, 2004. Tese (doutorado). UFRGS. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, RS, 2004.

CABANAS, José M. Quintana. *Teoria da educação: concepção antinômica da educação*. Porto: ASA, 2002.

CAMPOS, Maria Malta. Para que serve a pesquisa em educação? *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 136, p. 269-283, jan/abr 2009.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área do saber. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, p. 7-18, jan/ abr 2006.

CHARLOT, Bernard. Relação com o saber na sociedade contemporânea: reflexões antropológicas e pedagógicas. In: CENCI, Ângelo Vitorino; DALBOSCO, Cláudio Almir; MUHL, Eldon Henrique (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Ed. Universidade, 2009. p. 81-100.

CONGRESSO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2007, Gravataí. Anais... Gravataí: [s.n.], 2008.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Atos normativos: súmulas, pareceres e resoluções. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12812&Itemid=866>. Acesso em: 20 nov. 2011

CURY, Carlos Roberto Jamil. Conselhos de educação: fundamentos e funções. *RBPAE*. Porto Alegre, v.22, n.1, p.41-67, jan/jun 2006.

DOURADO, Luiz Fernando Dourado; OLIVEIRA, João Ferreira de Oliveira; SANTOS, Catarina de Almeida Santos. *A qualidade da educação: conceitos e definições*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida: de-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 145-168.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Formação de professores, ética, solidariedade e cidadania: em busca do humanidade do humano. In: SEVERINO, Antonio J. et al; SEVERINO, Francisca Eleonora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 58-77.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. *Sala de aula universitária: ruptura, memória educativa, territorialidade : o desafio da construção pedagógica do conhecimento*. 1999. Tese Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação contínua de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidades das redes vividas. In: _____. (Org). *Cotidiano escolar: formação de professores (as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-42.

FERRARO, Alceu. Liberalismos e educação: ou por que o Brasil não podia ir além de Mandeville. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=27511688009>>. Acesso em: 20 nov. 2011

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Supervisão educacional no Brasil: trajetória de compromissos no domínio das políticas públicas e da administração da educação. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). *Supervisão educacional para uma escola de qualidade: da formação à ação*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 235-254.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro; SCHÄFFER, Neiva Otero. Projeto Político-Pedagógico, documento de identidade da escola contemporânea. In: FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro et al (Org.). *Teorias e fazeres na escola em mudança*. Porto Alegre: UFRGS, Núcleo de Integração Universidade & Escola da PROEX/UFRGS, 2005. p. 25-34.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo. Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar; BICCAS, Maurilane de Souza. *Historia social da educação no Brasil (1926-1996)*. São Paulo: Cortez. 2009.

GADOTTI, Moacir. *Perspectivas atuais da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2008.

GANDIN, Danilo. *Planejamento como prática educativa*. São Paulo: Loyola, 15. ed. 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá.(Coords.) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009. p. 199-235.

GOERGEN, Pedro. Formação ontem e hoje. In: CENCI, Ângelo Vitório; DALBOSCO, Cláudio Almir; MÜHL, Eldon Henrique (Org.). *Sobre filosofia e educação: racionalidade, diversidade e formação pedagógica*. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2009. p. 62.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 79-108.

GOULART, Cecília Maria A. A universalização do Ensino Fundamental, o papel político-social da escola e o desafio das novas políticas de alfabetização e letramento. In: SOUZA,

Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar M. de. *Desafios da educação municipal*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GRAVATAI. Ensino Fundamental de nove anos. Caderno Temático: Saberes Pedagógicos em Movimento v.5, 2006.

GRAVATAI. Conselho Municipal de Educação de Gravataí. Comissão de Legislação e Normas. Parecer CMEG n° 07 /2008. Disponível em:
<<http://www.gravatai.rs.gov.br/site/conselho/index.php?pagina=7>>. Acesso em: 5 nov. 2011

GUZZO, Valdemir. As dimensões ética e política na formação docente. In: SEVERINO, Antonio J. et al; SEVERINO, Francisca Eleonora Santos (Org.). *Ética e formação de professores: política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 43-57.

LIMA, Licínio C. *A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LINHARES, Célia Frazão. O direito ao saber com sabor: supervisão e formação de professores na escola pública. In: SILVA JUNIOR, Celestino da; RANGEL, Mary (Org.). *Nove olhares sobre a supervisão*. 9, ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 59-90.

LUCE, Maria Beatriz ; MEDEIROS, Isabel Letícia P. (Orgs.) *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006

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

LUKÁCS, György. *Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx*. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Org.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007

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

_____. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, António. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 51-76.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria Beatriz. Gestão democrática na e da educação: concepções e vivências. In: MEDEIROS, Isabel Letícia Pedroso de; LUCE, Maria

Beatriz (Org.). *Gestão escolar democrática: concepções e vivências*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 15-25.

MELO, Adriana Almeida Sales de. *A mundialização da educação: consolidação do projeto neoliberal na América Latina, Brasil e Venezuela*. Maceió: PPGE/ CEDU: UFAL, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA - MEC. Secretaria de Educação Básica. Publicações. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12624%3Aensino-o-fundamental&Itemid=859>. Acesso em: 20 nov. 2011.

MOROSINI, Marília. (Ed.). *Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário*, v. 2. Brasília: INEP, 2006.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992. p. 15-33.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. 2011. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: 24 nov. 2012.

OCDE. Estudos Econômicos da OCDE Brasil. 2011. Disponível em: <www.oecd.org/brazil> Acesso em: 5 nov. 2011.

OCDE. Brasil para uma economia mundial mais forte, limpa e justa. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/34/13/46532840.pdf>> Acesso em: 4 nov. 2011

_____. Síntese: análise das políticas educacionais (Overview Education Policy Analysis Portuguese translation). 2003. Disponível em: <<http://www.oecd.org/dataoecd/45/58/20946947.pdf>> Acesso em: 04 nov. 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FONSECA, Marília. A educação em tempos de mudança: reforma do Estado e educação gerenciada. *Impulso*, v. 16, n 40, p. 55-65, 2005.

ORSO, Paulino José. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO, Paulino José; GONÇALVES, Sebastião R.; MATTOS, Valci Maria.(Orgs.) *Educação e lutas de classes*. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 49-64.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003. (Guia da Escola Cidadã, v.7).

PARO, Vitor Henrique. *Crítica da estrutura da escola*. São Paulo: Cortez, 2011.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, Vera Maria Vidal; BAZZO, Vera Lúcia; PEGORARO, Ludiar.

Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2006. p. 11-24.

RANGEL, Mary. O estudo como prática de supervisão. In: RANGEL, Mary (Org.). *Supervisão pedagógica: princípios e práticas.* 3. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2002.

REDIN, Euclides. Pedagogos (as) de crianças e pensadores críticos da educação. 2009. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewArticle/1049>>. Acesso em: 24 nov. 2012..

RIOS, Terezinha Azerêdo. A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas.* Campinas, São Paulo: Papirus, 2008. p. 73-93.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis.* Buenos Aires: CLACSO São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências.* 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *A pedagogia no Brasil: história e teoria.* Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEVERINO, A. J. A pesquisa na pós-graduação em educação. *Revista eletrônica de Educação*, São Paulo, Revista bilíngüe do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, v.1, n.1, 2007. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br>>. Acesso em: 20 nov. 2011.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor.* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14 jan. 2012.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento.* São Paulo: Contexto, 2011.

THOMPSON, E.P. *A miséria da teoria ou um planetário de erros.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

UNESCO. Educação para todos: o compromisso de Dakar. Ação educativa, 2001. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all>>. Acesso em: 5 nov. 2011 70

_____. Educação para Todos no Brasil. Disponível em: <<http://www.unesco.org/new/pt/brasil/education/education-for-all/>> Acesso em: 05 nov. 2011.

_____. Alfabetização como liberdade. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da (Orgs.). *A escola mudou: que mude a formação de professores!* Campinas, São Paulo: Papyrus, 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do Projeto Político Pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lucia Maria Gonçalves de (Org.). *Escola: espaço do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 9-32.

VIEIRA, Evaldo. Estado e política social na década de 90. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. (Org.). *Estado e políticas sociais no Brasil*. Cascavel/PR: Edunioeste, 2001. p.17-26.

WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra o capitalismo a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.

ANEXOS

L E I Nº 2.456, DE 02 DE JANEIRO DE 2006.

Dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino e dá outras providências.

O VICE-PREFEITO, em exercício do cargo de PREFEITO MUNICIPAL DE GRAVATAÍ.

FAÇO SABER, em cumprimento ao artigo 58, inciso IV, da Lei Orgânica do Município, que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono e promulgo a seguinte Lei:

TÍTULO I DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1.º Fica instituído o Sistema Municipal de Ensino, em observância à Constituição Federal, à Constituição do Estado do Rio Grande do Sul, à Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, à Lei Federal nº 9424/96, a qual dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, e à Lei Orgânica deste Município.

Art. 2.º O Sistema Municipal de Ensino é um conjunto de partes ou de elementos distintos, porém interdependentes, que interagem intencionalmente em torno de objetivos comuns em constante interação com o meio em que se inserem, permitindo a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico do Município com foco na promoção da aprendizagem do educando, na emancipação das escolas e na autonomia da educação municipal.

TÍTULO II DA EDUCAÇÃO

Art. 3.º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho das instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a Educação Escolar, a qual se desenvolve predominantemente por meio do ensino em instituições próprias.

§ 2º A educação deverá vincular-se ao mundo do trabalho, considerando os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais.

TÍTULO III DOS PRINCÍPIOS E FINS DA EDUCAÇÃO

Art. 4.º A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 5.º A educação será desenvolvida com base nos seguintes princípios:

- I- Igualdade de condições de acesso, permanência e sucesso na escola;
- II- Pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- III- Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- IV- Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- V- Valorização do profissional da educação escolar;
- VI- Gestão democrática do ensino público;
- VII- Garantia de padrão de qualidade;
- VIII- Valorização da experiência extra-escolar;
- IX- Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- X- Respeito à liberdade e apreço à tolerância;

XI- Construção do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar que transcenda o espaço físico da escola e estabeleça um intercâmbio com as demais instituições da sociedade e com as práticas sociais.

Art. 6.º A educação, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia e justiça social, tendo o trabalho como fonte de dignidade e de bem-estar, tem por fim:

- I- O pleno desenvolvimento do ser humano e seu aperfeiçoamento;
- II- A formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social, conscientes de seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;
- III- O preparo do cidadão para o exercício da cidadania, a compreensão e o exercício do trabalho mediante o acesso à cultura, aos conhecimentos humanísticos, científicos, tecnológicos, artísticos, e ao desporto;
- IV- A produção e difusão do saber e do conhecimento;
- V- A valorização, a promoção da vida e a preservação do ambiente natural;
- VI- A qualificação ou requalificação profissional do cidadão, por meio do oferecimento de cursos de educação profissional, nas instituições de ensino municipal.

TÍTULO IV ESTRUTURA E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA

Art. 7.º O Sistema Municipal de Ensino compreende:

- I- As instituições de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, Médio, Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos mantidas pelo Poder Público Municipal;
- II- As instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III- O Conselho Municipal de Educação – CME, o Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – e o Conselho de Alimentação Escolar – CAE;
- IV- A Secretaria Municipal de Educação – SMED.

Art. 8.º É de competência do Município:

- I- Elaborar e executar políticas e planos educacionais, em colaboração com o Estado e a União, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as ações do Município;
- II- Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições públicas do Sistema Municipal de Ensino, integrando-os às políticas educacionais da União e do Estado;
- III- Exercer ação redistributiva em relação às Escolas Municipais e aos Centros Municipais de Educação Infantil, considerando seus projetos pedagógicos;
- IV- Elaborar normas complementares para o Sistema Municipal de Ensino;
- V- Criar e supervisionar os Estabelecimentos Municipais de Ensino;
- VI- Oferecer Educação Infantil em Creches e Pré-Escolas e, com prioridade, o Ensino Fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino;
- VII- Elaborar o Plano Municipal de Educação;
- VIII- Orientar, quando solicitado e fiscalizar permanentemente as atividades da Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada, integrante do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 9.º O Plano Municipal de Educação, de duração plurianual, será elaborado em conjunto com o Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública Municipal de Gravataí, com o Conselho Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, a partir dos princípios norteadores da educação e do Congresso Municipal de Educação.

Parágrafo único. O Plano Municipal de Educação será elaborado no prazo máximo de 03(três) anos após a aprovação desta Lei.

Art.10. À Secretaria Municipal de Educação incumbe planejar, organizar, executar, manter, administrar, orientar, coordenar e controlar as atividades do Poder Público ligadas à educação, velando pela observância da legislação respectiva, das deliberações do Congresso Municipal de Educação e pelo cumprimento das decisões do Conselho Municipal de Educação, nas instituições que integram a Rede Pública de Ensino, contando com a colaboração de ações articuladas da Saúde, da Assistência Social, da Justiça e do Trabalho.

Parágrafo único. Incumbe ainda à Secretaria Municipal de Educação orientar, quando solicitado e fiscalizar permanentemente as Instituições Educacionais Privadas de Educação Infantil que integram o Sistema Municipal de Ensino.

Art. 11. O Conselho Municipal de Educação é o órgão de natureza colegiada com autonomia administrativa e dotações orçamentárias próprias, que desempenha as funções consultiva, deliberativa, normativa, propositiva, mobilizadora, fiscalizadora e de controle social, de forma a assegurar a participação da sociedade na gestão da educação municipal.

Art. 12. O Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF – e o Conselho de Alimentação Escolar – CAE – têm suas atribuições e competências definidas em legislação própria.

Art. 13. Na abrangência do Sistema Municipal de Ensino, as competências do Conselho Municipal de Educação são:

- I- Elaborar atos normativos, manifestando-se por meio de Indicação, Resolução e Parecer;
- II- Fixar normas complementares para:
 - a) A educação básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
 - b) A educação básica, destinada a educandos portadores de necessidades especiais;
 - c) O credenciamento e a autorização para o funcionamento das instituições de ensino;
 - d) O ensino destinado a jovens e adultos que não tiveram acesso ao mesmo em idade própria;
 - e) A elaboração da parte diversificada dos currículos dos estabelecimentos de ensino;
 - f) A produção, controle e avaliação de programas de educação à distância;
 - g) A elaboração dos regimentos dos estabelecimentos de ensino;
 - h) A turmação de alunos em qualquer ano, série ou etapa, exceto a 1ª do Ensino Fundamental, independentemente de escolarização anterior, nos termos do artigo 24, inciso II, alínea “c” da LDB;
 - i) A progressão parcial, nos termos do artigo 24, inciso III, da LDB;
 - j) A progressão continuada nos termos do artigo 32, § 2º, da LDB.
 - l) Aprovar previamente as transferências de bens afetos as instituições públicas estaduais ou transferência de Sistemas Educacionais ao município.
- III- Fiscalizar as atividades das instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- IV- Aprovar os Regimentos das Instituições Educacionais do Sistema Municipal de Ensino;
- V- Manifestar-se previamente sobre convênios ou similares relativos a assuntos educacionais, que o Poder Público Municipal pretenda celebrar;
- VI- Pronunciar-se previamente sobre a criação de estabelecimentos municipais de ensino;
- VII- Credenciar as instituições do Sistema Municipal de Ensino;
- VIII- Autorizar o funcionamento de instituições de ensino que integram o Sistema Municipal de Ensino;
- IX- Exercer competência recursal em relação às decisões das entidades e instituições do Sistema Municipal de Ensino, esgotadas as respectivas instâncias;

- X- Zelar pelo cumprimento das disposições constitucionais, legais e normativas em matéria de educação, representando junto às autoridades competentes, quando for o caso;
- XI- Propor medidas que visem à expansão, consolidação e aperfeiçoamento do Sistema Municipal de Ensino;
- XII- Acompanhar e avaliar a execução do Plano Municipal de Educação;
- XIII- Emitir parecer sobre assuntos e questões de natureza pedagógica, que lhe forem submetidos pelos Poderes Executivo e Legislativo e Entidades de âmbito municipal ligadas à Educação;
- XIV- Sugerir critérios para fins de obtenção de apoio técnico e financeiro do Poder Público pelas instituições de ensino privadas sem fins lucrativos;
- XV- Manter intercâmbio com os Conselhos Nacional, Estadual e Municipais de Educação e com os demais Conselhos do Município;
- XVI- Promover o estudo da comunidade, tendo em vista os problemas educacionais;
- XVII- Acompanhar e avaliar a execução financeira das despesas em educação do município por meio da representação no Conselho do FUNDEF;
- XVIII- Participar da elaboração do Orçamento Municipal relativo à Educação;
- XIX- Desempenhar outras atribuições de interesse do Município e do Sistema Municipal de Ensino ou que lhe forem atribuídas em decorrência de Lei ou Regulamento.

Art. 14. O Conselho Municipal de Educação contará com estrutura física, corpo técnico, jurídico, de comunicação social e administrativo de apoio, necessário ao atendimento de seus serviços, devendo ser previstos recursos orçamentários dentro do orçamento da Prefeitura, por meio da Secretaria Municipal de Educação.

TÍTULO V ORGANIZAÇÃO DO ENSINO

Art. 15. Os currículos das escolas de educação básica devem atender à diversidade, explicitando e trabalhando as diferenças, garantindo a todos o seu lugar e valorizando as suas especificidades.

Parágrafo único. Os currículos a que se refere o caput deste artigo devem expressar uma proposta político-pedagógica voltada para o exercício da cidadania, na superação de todas as formas de discriminação e opressão, observando as definições do Congresso Municipal de Educação, as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e as normas complementares fixadas pelo órgão normativo.

TÍTULO VI GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO

Art. 16. Fica instituído o Congresso Municipal de Educação como Fórum máximo de deliberação dos princípios norteadores das ações das instituições públicas do Sistema Municipal de Ensino, a ser realizado, no mínimo uma vez, no período correspondente a cada gestão municipal.

§ 1º O Congresso Municipal de Educação será convocado pela Secretaria Municipal de Educação e contará com a participação dos trabalhadores em educação, dos conselhos escolares das escolas da rede pública municipal, da comunidade escolar e da sociedade civil organizada;

§ 2º A representação oficial dos trabalhadores em educação, bem como dos demais membros da comunidade escolar se dará, respectivamente, pelo Sindicato dos Trabalhadores e Educação Pública Municipal de Gravataí;

§ 3º Na ausência da convocação para o Congresso Municipal de Educação, pelo órgão administrador do Sistema, até o início do terceiro ano de mandato, estará o órgão normativo do Sistema autorizado a fazê-lo.

Art. 17. A Gestão Democrática do Ensino Público Municipal dar-se-á pela participação da comunidade nas decisões e encaminhamentos, fortalecendo a vivência da cidadania, garantindo-se:

- I- Eleição direta para o Conselho Escolar, com participação de todos os segmentos da comunidade escolar, conforme determinações da respectiva Lei Municipal;
- II- Eleição direta para direção das Escolas Municipais, com participação de todos os segmentos da comunidade escolar, conforme determinações da respectiva Lei Municipal;
- III- Autonomia da comunidade escolar para definir seu projeto político-pedagógico, observada a legislação vigente e os princípios emanados do Congresso Municipal de Educação;
- IV- Autonomia financeira, garantida por meio de repasses de verbas, a partir do plano de aplicação, conforme determinações da respectiva Lei Municipal e em conformidade com o projeto político-pedagógico da escola.

TÍTULO VII DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

Art. 18. São Trabalhadores em Educação os membros do magistério e os servidores da Rede Municipal de Ensino.

§1º São membros do Magistério Público Municipal, conforme o respectivo Plano de Carreira, o conjunto de Professores, Técnicos em Educação, Especialistas em Educação e Membros de Apoio – Secretários de Escolas e Auxiliares de Biblioteca – ocupando cargos ou empregos nas unidades escolares e nos demais órgãos que compõem a estrutura da Secretaria Municipal de Educação e desempenham atividades docentes ou especializadas com vistas a alcançar os objetivos da Educação.

§2º São servidores da Rede Municipal de Ensino os funcionários públicos municipais não-membros do Magistério, quando no exercício de funções correlatas ou de suporte ao processo ensino-aprendizagem em unidades escolares ou em órgãos centrais e intermediários da referida rede.

Art. 19. A formação dos Trabalhadores em Educação far-se-á de forma contínua e sistemática, garantindo-se os cursos específicos, conforme as necessidades apontadas pela rede municipal de ensino, de modo a atender os objetivos dos diferentes níveis e modalidades do ensino, às características de cada fase do desenvolvimento dos educandos e as demandas da educação em geral ou as necessidades de organização e atuação dos profissionais nas respectivas áreas.

Parágrafo único. O Município incentivará a formação dos Trabalhadores em Educação da Rede Pública Municipal de Ensino e manterá, por meio de programas permanentes, a constante atualização e aperfeiçoamento dos profissionais nas áreas em que atuarem.

Art. 20. A habilitação para o exercício do Magistério nos diferentes níveis e modalidades é a especificada no Plano de Carreira do Magistério Público Municipal em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Art. 21. A habilitação mínima para o exercício da atividade de servidor da Rede Municipal de Ensino não-membro do magistério é a especificada no respectivo Plano de Carreira.

TÍTULO VIII DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 22. O Sistema Municipal de Ensino adotará as normas complementares do Conselho Estadual de Educação, enquanto seu órgão normativo não tiver elaborado normas próprias.

Art. 23. O Alvará de funcionamento e a renovação de licença específicos para a atividade de atendimento à Educação Infantil, somente, será expedido pelo órgão competente da Prefeitura Municipal, mediante o atendimento dos critérios estabelecidos pela norma de credenciamento emitida pelo órgão normativo do Sistema Municipal de Ensino.

Art. 24. As despesas decorrentes desta lei correrão por conta de dotação orçamentária própria da Secretaria Municipal de Educação.

Art. 25. Esta Lei entrará em vigor na data da sua publicação.

PREFEITURA MUNICIPAL, em Gravataí, 02 de janeiro de 2006.

DÉCIO VICENTE BECKER,
Vice-Prefeito no exercício do
cargo de Prefeito Municipal.

Registre-se e publique-se:

LUIS CARLOS DIAS,
Secretário do Governo Municipal, substituto.

COMISSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Parecer nº 02/2006

Orienta o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração com ingresso aos seis anos de idade.

RELATÓRIO

A Constituição Federal, promulgada em 1988, afirma que é dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria.

2 - A Lei Federal nº 9.394 de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, reforça este princípio, ao reafirmar em seu artigo 5º que “*o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigí-lo. (...)*”

3 - O Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 1990, esclarece em seu artigo 4º: “*É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e a convivência familiar e comunitária.*” E prossegue: “*Art.53 - A criança e o adolescente têm direito a Educação, visando ao pleno desenvolvimento da sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; (...) Art. 55 - os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (...)*”

4 - A Lei Federal nº 11.114, publicada em 16 de maio de 2005, determina a matrícula das crianças com seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório. Com base nessa Lei, o Conselho Nacional de Educação exarou o Parecer CNE/CEB nº 06/2005, que estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental, a Resolução CNE/CEB nº 03, de 03 de agosto de 2005, que determina a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, e o Parecer CNE/CEB nº 18/2005, que orienta sobre a matrícula de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental.

5 - A referida Lei alterou os Artigos 6º, 32 e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornando obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade, e determinando que é dever dos pais ou responsáveis matricular as crianças, a partir dos seis anos de idade, no Ensino Fundamental.

6 - A Lei Federal nº 11.274, exarada em 06 de fevereiro de 2006, determina a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória e gratuita nas escolas públicas, iniciando a partir dos seis anos de idade, ampliando a oferta do ensino fundamental para nove

anos de duração. E ainda prevê um prazo de até 2010 para a implementação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis anos de idade.

7 - O Conselho Nacional de Educação, através do Parecer CNE/CEB nº 06, de 08 de junho de 2005, estabelece normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, determinando:

“ (...)

- nas redes públicas estaduais e municipais a implantação deve considerar o **regime de colaboração** e deverá ser **regulamentada** pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, (...) com o objetivo de se implementar o Ensino Fundamental de nove anos, a partir dos seis anos de idade, assumindo-o como direito público subjetivo e estabelecendo, de forma conseqüente, se a primeira série aos seis anos de idade se destina ou não à alfabetização dos alunos;

- nas redes públicas municipais e estaduais é prioridade assegurar a universalização no Ensino Fundamental da matrícula na faixa etária dos 7 (sete) aos 14 (quatorze) anos;

- nas redes públicas estaduais e municipais não deve ser prejudicada a oferta e a qualidade da Educação Infantil, preservando-se sua identidade pedagógica;

- os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e duração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos 6 (seis) anos, especialmente em termos de recursos humanos, organização do tempo e do espaço escolar, considerando, igualmente, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, (...);

- os sistemas de ensino deverão fixar as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos no Ensino Fundamental quanto à idade cronológica: que tenham 6 (seis anos) completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo;

- transitoriamente, subsistirão dois modelos – Ensino Fundamental com a duração de 8 (oito anos) e com a duração de 9 (nove) anos, para o qual deverá ser adotada uma nova nomenclatura geral, sem prejuízo do que dispõe o Art. 23 da LDB, considerado o conseqüente impacto na Educação Infantil, (...);

(...)”. (sic)

8 – O Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CNE/CEB nº 03 em 03 de agosto de 2005, que define normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, determinando que a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de nove anos adotará a seguinte nomenclatura:

ETAPA DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA PREVISTA	DURAÇÃO
Educação Infantil Creche Pré-Escola	Até 5 anos de idade Até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	Até 14 anos de idade De 6 a 10 anos de idade De 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

9 – O Parecer CNE/CEB nº 18, de 15 de setembro de 2005, orienta para a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental obrigatório, estabelecendo:

“(...)

- Garantir às crianças que ingressam aos 6 (seis) anos no Ensino Fundamental pelo menos 9 (nove) anos de estudo nesta etapa da Educação Básica. Assim, os sistemas de ensino devem ampliar a duração do Ensino Fundamental para 9 (nove) anos, administrando a convivência

dos planos curriculares de Ensino Fundamental de 8 (oito) anos, para as crianças de 7 (sete) anos que ingressarem em 2006 e as turmas ingressantes nos anos anteriores, e de 9 (nove) anos para as turmas de crianças de 6 anos de idade que ingressam a partir do ano letivo de 2006.

- Considerar a organização federativa e o regime de colaboração na regulamentação, pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, do Ensino Fundamental de nove anos, assumindo-o como direito público subjetivo e, portanto, objeto de recenseamento e chamada escolar pública (LDB, Art. 5º); adotando a nova nomenclatura com respectivas faixas etárias, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005: Ensino Fundamental, com pelo menos 9 (nove) anos de duração e até 14 (quatorze) anos de idade, sendo os Anos Iniciais com 5 (cinco) anos de duração, para crianças de 6 (seis) a 10 (dez) anos de idade, e os Anos Finais, com duração de 4 (quatro) anos, para os pré-adolescentes de 11(onze) a 14(quatorze) anos de idade; e fixando as condições para a matrícula de crianças de 6 (seis) anos nas redes públicas: que tenham 6 (seis) anos completos ou que venham a completar seis anos no início do ano letivo.

- No ano letivo de 2006, considerado como período de transição, os sistemas de ensino poderão adaptar os critérios usuais de matrícula, relativos à idade cronológica de admissão no Ensino Fundamental, considerando as faixas etárias adotadas na Educação Infantil até 2005.

- Assegurar a oferta e a qualidade da Educação Infantil, em instituições públicas - federais, estaduais e municipais, preservando-se sua identidade pedagógica e observando a nova nomenclatura com respectivas faixas etárias, conforme estabelece a Resolução CNE/CEB nº 3/2005 (...).

- Promover, de forma criteriosa, com base em estudos, debates e entendimentos, no âmbito de cada sistema de ensino, a adequação do projeto pedagógico escolar de modo a permitir a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade na instituição e o seu desenvolvimento para alcançar os objetivos do Ensino Fundamental, em 9 (nove) anos; inclusive definindo se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização dos alunos e estabelecendo a nova organização dos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos termos das possibilidades dos Art. 23 e 24 da LDB.

- Providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos (docentes e de apoio), em termos de capacitação e atualização, disponibilidade e organização do tempo, classificação e/ou promoção na carreira; bem como as de espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos (...).

10. A Lei Municipal nº 1.180 de 19 de dezembro de 1997 criou o Conselho Municipal de Educação de Gravataí, dispendo sobre sua composição, funcionamento e atribuições, e a Lei Municipal nº 2.456 de 02 de janeiro de 2006 que dispõe sobre a criação e implementação do Sistema Municipal de Ensino de Gravataí – art. 13, Inciso II, inferindo que é atribuição deste Conselho fixar normas complementares para a Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio na abrangência do município de Gravataí. Desta forma, o Conselho Municipal de Educação de Gravataí procedeu inúmeros encontros com a sociedade civil organizada e com os protagonistas da Educação em Gravataí, objetivando a construção das normas complementares à implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, com ingresso aos seis anos de idade, no Sistema Municipal de Ensino, a fim de que esta normatização ocorra de acordo com a realidade do município e em consonância com os anseios da população.

11. Cabe salientar que o direito ao Ensino Fundamental é conquista que não se restringe a matrícula ou acesso. Na visão e no espírito republicano que se busca, o indicativo é a permanência dessa criança na escola, e na escola a qualidade que se adjetiva tem o predicado de criar condições de aprendizagem, que busque estabelecer já no primeiro ano e até o último, uma visão emancipadora, criadora, crítica das incorporações dos processos de ensino-aprendizagem mais significativas e inovadoras. A inclusão social em educação só se cristaliza

quando atende aos requisitos: acesso, permanência e efetivas estratégias de aprendizagens. O acesso é a disponibilidade que o poder público coloca a disposição do educando, da família, da sociedade, de todos enfim, para que sua inclusão se viabilize na escola. Formalidades e meios possibilitam tal ingresso. Quanto à permanência existem instrumentos para assegurar tal condição, que vão da legislação, passando pelas efetivas estratégias de aprendizagens que, levando em conta seus aspectos formais devem encantar o educando, através da proposta educacional emancipadora e democrática, e principalmente, dialogar vivamente com a realidade que o circunda, interagindo e transformando-a. Atendidos esses primeiros propósitos, iniciam-se os desafios dos agentes públicos educadores: garantir e qualificar tempos e espaços escolares significativos e significantes para estes alunos, que se desdobram na retroalimentação dos conceitos acima destacados, isto é, a atuação perene de uma política de Estado positiva, ao abrigo da lei, que eleva a sua sociedade a outros patamares de realizações e civilidade. A regulação da lei para o ensino de nove anos atualiza-se em âmbito continental aos outros parceiros do Mercosul e é merecedora de crédito, tal iniciativa, junto a comunidade internacional. A amplitude dos dispositivos legais, além de normatizar nacionalmente essas questões tão atuais, possibilitou a estrutura mais orgânica do ensino, atendendo as demandas sociais, que são prementes e que os legisladores, sensíveis a questão, tão bem souberam captar. Atento ao movimento nacional, e aliado ao intercâmbio de nível internacional, o poder público municipal, e seu órgão normativo, encaminhou rapidamente a implantação e a implementação dos dispositivos legais em que se consubstanciam na regulação da lei através deste parecer. O Conselho Municipal de Educação de Gravataí, órgão normativo do sistema, realizou o chamamento da sociedade civil organizada para a mais ampla discussão do tema, através do Ciclo de Debates sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis anos de idade. O poder público efetivou a publicidade da lei e suas implicações, e a caminhada com seus agentes educadores na busca de formá-los e qualificá-los frente aos novos desafios.

ANÁLISE DA MATÉRIA

1. Proposta Pedagógica

- 1.1. A Proposta Pedagógica para o Ensino Fundamental de nove anos, construída com a participação de toda comunidade escolar, deve atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para ampliação do Ensino Fundamental de 09 anos de duração.
- 1.2. Esta proposta deve possibilitar a criação de um ambiente onde a infância possa ser vivida na sua plenitude, integrando o cuidado e a educação das crianças num contexto prazeroso e lúdico, assegurando assim, o pleno desenvolvimento em seus aspectos físico, psicológico, intelectual, social e cognitivo.
- 1.3. O trabalho pedagógico nos anos iniciais deve priorizar o processo de alfabetização e letramento. Desta forma, o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos não se destina exclusivamente à alfabetização, mas deve propiciar um ambiente pedagógico adequado ao início deste processo, desenvolvendo-o de forma lúdica, com atividades múltiplas, respeitando a idade, a unicidade e a lógica da criança.
- 1.4. Recomenda-se que no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos com ingresso aos seis anos de idade, o número de alunos seja entre 20 (vinte) e 25 (vinte e cinco) por turma, de acordo com a realidade escolar.
- 1.5. A ação pedagógica nos anos iniciais deve possibilitar ao aluno o desenvolvimento das diversas expressões e o acesso ao conhecimento nas suas diversas áreas, garantindo oportunidades para o movimento, a dança, a música, a arte, o teatro, etc. O ensino e a aprendizagem da alfabetização e do letramento devem ser organizados de maneira

contextualizada possibilitando às crianças maiores condições de atuar como cidadãos nos tempos e espaços além da escola;

- 1.6. É necessário elaborar uma Proposta Pedagógica que flexibilize a organização escolar na lógica da diversidade, sendo coerente com as especificidades não só das crianças de seis anos, como também até os dez anos, que constituem os cinco anos iniciais do Ensino Fundamental. Este deve ser um momento privilegiado para repensar todo o Ensino Fundamental, tanto os anos iniciais quanto finais, revendo o currículo, conteúdos e práticas pedagógicas, ao considerar características, potencialidades e necessidades específicas das faixas etárias, ao mesmo tempo em que respeite suas histórias, seus saberes, suas expectativas, suas singularidades e formas diversas de ser e viver a infância, considerando a complexidade dos sujeitos.
- 1.7. No processo de avaliação da aprendizagem, no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, faz-se necessário que a instituição escolar assegure aprendizagem de qualidade para todos, assumindo a avaliação como diagnóstica, processual e participativa, numa perspectiva emancipatória, com objetivo de redimensionar a ação pedagógica. **A avaliação deve ser expressa através de Parecer Descritivo e não pode haver retenção do aluno neste 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.** Esta definição deve estar expressa no Regimento Escolar.
- 1.8. O ensino escolar, neste 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, necessita ser elaborado em função das características do desenvolvimento neste período da infância, considerando as culturas infantis contemporâneas, não sendo feita antecipação do previsto para a criança de sete anos ou mais. A ação pedagógica deve ser organizada evitando-se impor seriedade e rigor de horários nas atividades de ensino para essa faixa etária. Deve ser espaço que proporcione interações no qual a atividade lúdica é central, ao privilegiar o brincar como um modo de ser e estar no mundo, permitindo a construção de vínculos afetivos, compartilhamentos, interações entre as crianças e adultos, e garantindo-lhes o direito de ser criança e de viver essa faixa etária como criança, respeitando o desenvolvimento de sua identidade e autonomia.
- 1.9. A Escola deve organizar sua Proposta Pedagógica prevendo mecanismos de interação que envolvam família e comunidade escolar num movimento de interlocução com todos os segmentos.
- 1.10. A ampliação do Ensino Fundamental requer o redimensionamento da Educação Infantil, evitando rupturas entre este nível e o Ensino Fundamental, traduzida muitas vezes pelo abandono das atividades lúdicas para o trabalho individual em classes enfileiradas nos anos iniciais.

2. Plano de Estudos e Regimento Escolar

- 2.1. Compete à Escola a elaboração do Plano de Estudos, sendo construído a partir de discussões com a comunidade escolar, consultando a legislação vigente, as pesquisas educacionais e a literatura pertinente. A construção do currículo deve considerar as diferentes realidades e sujeitos numa perspectiva de inclusão social.
- 2.2. Ao elaborar seu Regimento Escolar para o Ensino Fundamental de nove anos, a escola deve, somente, disciplinar a oferta para a qual possui credenciamento e autorização para funcionamento. A nova proposta de Regimento para a oferta de Ensino Fundamental de nove anos será analisada e validada pelo Conselho Escolar, e, na

inexistência deste, por Comissão formada por um representante de cada segmento da comunidade escolar do estabelecimento de ensino, e, posteriormente encaminhada à mantenedora para ciência e observação dos aspectos legais.

- 2.3. Os estabelecimentos que não possuem credenciamento e autorização para o funcionamento de todos os anos do Ensino Fundamental podem encaminhar ao Conselho Municipal de Educação, via mantenedora, solicitação de credenciamento do estabelecimento de ensino e de autorização para o funcionamento do Ensino Fundamental.
- 2.4. A partir do ano de 2006, inclusive, a solicitação de credenciamento de novo estabelecimento de ensino e de autorização para o funcionamento de curso do Ensino Fundamental deverá contemplar a ampliação deste.

3. Ingresso

- 3.1. O Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de duração já no ano de 2006, na rede municipal de Gravataí, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis anos de idade). Esta ampliação alterou a organização da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que adotou a seguinte nomenclatura:
 - **Educação Infantil** de zero a cinco anos de idade: creche até 3 anos de idade; pré-escola para 4 e 5 anos de idade;
 - **Ensino Fundamental** de nove anos: os anos iniciais com cinco anos de duração, na faixa etária de seis a dez anos de idade e os anos finais na faixa etária de onze a quatorze anos de idade, com quatro anos de duração.
- 3.2. A partir do ano de 2007, inclusive, para a matrícula de ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos de duração, na rede pública municipal, a criança deverá ter 6 (seis) anos completos até o último dia do mês de fevereiro do ano em curso. A fixação da idade cronológica, com este ponto de corte aos seis anos completos, não é uma medida aleatória, mas está alicerçada em uma pedagogia que privilegia o desenvolvimento integral das crianças.
- 3.3. A Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica, devendo atender as crianças até os seis anos completos. Neste sentido, a criança que estiver cursando a Educação Infantil e, no decorrer do ano, completar 6 (seis) anos de idade, deve freqüentar a Educação Infantil até o final do ano letivo, não podendo ingressar no Ensino Fundamental nesse mesmo ano.
- 3.4. As crianças com idade de sete anos ou mais, que ingressarem no Ensino Fundamental a partir do ano de 2007, inclusive, devem ser matriculados no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos.
- 3.5. As crianças de seis anos de idade que sabem ler e escrever não podem ser matriculadas diretamente no 2º ano do Ensino Fundamental de nove anos, visto que a aprendizagem no 1º ano não se limita à aquisição da leitura e escrita, devendo a escola possibilitar níveis de aprofundamento progressivo em função do efetivo desenvolvimento dos alunos e não do ano formal de escolaridade. O ingresso aos seis anos de idade não significa saída antecipada do Ensino Fundamental, mas uma oferta de maiores oportunidades de aprendizagens no período de escolarização obrigatória.
- 3.6. Os alunos matriculados no Ensino Fundamental de oito anos até o ano de 2006, inclusive, têm o direito de concluí-lo com duração de oito anos, até a extinção deste,

desde que cumprida a matriz curricular, os dias letivos e as horas de atividades escolares correspondentes a esta duração anteriormente autorizada.

- 3.7. A ampliação do Ensino Fundamental se dará de forma progressiva com a coexistência simultânea do sistema de oito anos e o de nove anos de duração, devendo o estabelecimento de ensino manter a Proposta Pedagógica, o Plano de Estudos e o Regimento Escolar que está em vigência para o Ensino Fundamental de oito anos de duração e a Proposta Pedagógica, o Plano de Estudos e o Regimento Escolar para o Ensino Fundamental de nove anos de duração, implementando-os de forma concomitante.
- 3.8. Durante o período de transição entre as duas estruturas, cabe à escola administrar as situações de transferência ou reprovação de alunos entre os sistemas de oito e nove anos de duração seguindo os critérios de adequação idade/ano/série escolar, grau de experiência e desenvolvimento do aluno, apontando o ano/série em que deverá ser matriculado, considerando o princípio do não retrocesso, os conhecimentos construídos, o estágio do desenvolvimento, a Proposta Pedagógica e o Plano de Estudos do Ensino Fundamental de nove anos de duração.
- 3.9. No caso de transferência ou reprovação, o aluno que está freqüentando o Ensino Fundamental de oito anos de duração permanecerá no mesmo até a extinção dessa oferta. À medida que for extinta a oferta do Ensino fundamental de oito anos de duração, esse aluno passará a cursar o Ensino Fundamental de nove anos de duração.
- 3.10. A mantenedora deve garantir a oferta da Educação Infantil em creches e pré-escolas, de acordo com a faixa etária, preservando sua identidade pedagógica.
- 3.11. Na ampliação do Ensino Fundamental para nove anos devem estar disponibilizados espaços físicos, mobiliário adequado, equipamentos, materiais didáticos e pedagógicos específicos compatíveis com a faixa etária da criança de 6 (seis) anos de idade;
- 3.12. A mantenedora deve proceder diagnóstico, e análise sistemática da qualidade da oferta do Ensino Fundamental de nove anos, envolvendo toda a comunidade escolar, e divulgando os resultados.

4. Organização curricular do Ensino Fundamental

4.1 A organização curricular do Ensino Fundamental de nove anos é definida pelo estabelecimento de ensino a partir de ampla discussão com o Conselho Escolar, envolvendo todos os segmentos da comunidade, ou, na falta deste, por Comissão constituída por um representante de cada segmento da comunidade escolar, e pela mantenedora; podendo assumir, nos termos do art 23 da Lei nº 9394/96, formas de organização diferenciada conforme a sua Proposta Pedagógica.

5. Formação Docente

5.1. Para atuar no Ensino Fundamental a formação mínima exigida é o Curso Normal de Nível Médio ou a Graduação de Normal Superior, ou a Pedagogia para os anos iniciais, e curso de Licenciatura específica de Graduação, para os anos finais.

5.2. A formação continuada é compreendida como instrumento de qualificação do trabalho educativo, devendo possibilitar uma articulação indissociada entre teoria e prática acerca do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula sendo este uma tarefa individual e também coletiva de todos os professores, gestores e equipes de apoio.

5.3. A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, como política afirmativa de equidade social requer do poder público, das instituições de ensino, dos educadores e comunidade escolar o compromisso com a elaboração de uma nova Proposta Pedagógica, visando o redimensionamento deste nível da Educação Básica.

5.4. Cabe à mantenedora assegurar uma política de formação continuada em serviço com os professores, os gestores e demais profissionais da educação, oportunizando a participação de todos no desenho das políticas educativas, numa perspectiva de valorização pessoal e profissional dos educadores.

5.5. À escola cabe, também, organizar o seu projeto de formação continuada, estabelecendo tempos e espaços sistemáticos de reflexões coletivas, discussões, debates, estudo e investigação acerca da especificidade das práticas pedagógicas estabelecendo, assim, uma política que envolva todos os segmentos para a efetivação da implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração.

CONCLUSÃO

Diante das considerações em tela, a Comissão de Ensino Fundamental propõe a este Conselho que aprove as orientações para o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, com ingresso aos seis anos de idade, nos termos deste Parecer.

Em 13 de novembro de 2006.

Maria Helena Soares – Presidente da Comissão de Ensino Fundamental
Lígia Ramos – Relatora
Cristina de Oliveira Martins
Karine Soares Bittencourt
Luiz Antônio Modesto da Cunha
Sandra Valéria da Silva Madureira

Aprovado por unanimidade, em sessão plenária de 13 de novembro de 2006.


Simone Arruda Dutra
Presidente do CMEG

COMISSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
Parecer CMEG n° 03/2008

*Altera o Parecer CMEG n° 02, de 13 de novembro
de 2006, Análise da Matéria - Ingresso - item 3.4.*

O Conselho Municipal de Educação de Gravataí, fundamentado na Lei Municipal n° 2.456, de 02 de janeiro de 2006, em especial o inciso II do artigo 13, orientou o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí através do Parecer n° 02, de 13 de novembro de 2006, sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração com ingresso aos seis anos de idade, visto a implementação na totalidade das escolas da rede pública municipal.

2 - O Conselho Nacional de Educação, ao regulamentar a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração, expediu o Parecer CNE/CEB n° 7/ 2007 de 19 de abril de 2007, homologado em 09 de julho de 2007, e que constitui o reexame do parecer CNE/CEB n° 5/2007, que trata da consulta com base nas Leis n° 11.114/2005 e n° 11.274/2006, que se referem ao Ensino Fundamental de nove anos e à matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. O referido Parecer, na apreciação, item 2, evidencia que “ *...nenhuma criança que está ingressando no Ensino Fundamental pode ser matriculada no segundo ano letivo, tenha ou não tenha freqüentado a pré-escola.*”

3 - Cabe destacar, ainda, a terceira consideração do voto do relator que explicita a importância da correta interpretação de alguns aspectos:

...

- *o Ensino Fundamental de nove anos precisa ser pensado como uma oportunidade de se construir novo **projeto político-pedagógico**, com reflexos em assuntos como **tempo e espaços escolares** e tratamento, como prioridade, do **sucesso escolar**;*
- *a implantação do Ensino Fundamental de nove anos supõe um **período de transição** para a necessária **adequação às novas regras**, o que, por sinal, está implícito na Lei n° 11.274/2006, que estabelece o ano de **2010** como **data máxima** para que os sistemas de ensino concluam as medidas necessárias;*
- *os sistemas de ensino e as escolas, nos **limites de sua autonomia**, têm a possibilidade de proceder às **adequações** que melhor atendam a **determinados fins e objetivos do processo educacional**, tais como: a) a **promoção da auto-estima dos alunos** no período inicial de sua escolarização; b) o **respeito às diferenças e às diversidades** no contexto do **sistema nacional de educação**, presentes em um País tão diversificado e complexo como o Brasil; c) a não aplicação de qualquer medida que possa ser interpretada como **retrocesso**, o que poderia contribuir para o indesejável **fracasso escolar**; d) os **gestores** devem ter sempre em mente regras de bom senso e de razoabilidade, bem como tratamento diferenciado sempre que a aprendizagem do aluno o exigir.*

4 - Com base nesta disposição legal, cumpre, pois, alterar o Parecer CMEG n° 02/2006 no que se refere ao ingresso no Ensino Fundamental das crianças com sete anos ou mais. Neste sentido, o item 3.4 passa a vigorar com a seguinte redação: “**3.4 As crianças com idade de sete anos ou mais, que ingressarem no Ensino Fundamental a partir de 2008, inclusive, devem ser matriculadas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.**”

5 - Diante do exposto, a Comissão de Ensino Fundamental propõe que este Conselho altere o Parecer n° 02/2006, revogando as orientações relacionadas ao ingresso das crianças com idade de sete anos ou mais no segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos e orientando o ingresso destas no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Em 15 de abril de 2008.

COMISSÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL

Lígia Ramos – Presidente

Ana Paula Braun Aguiar – Relatora

Cristina Martins de Oliveira

Karine Soares Bittencourt

Luiz Antônio Modesto da Cunha

Sander Bernardo Braga

Aprovado, por unanimidade pelo Conselho Pleno, em sessão de 15 de abril de 2008.

Simone Arruda Dutra
Presidente do CMEG

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS
Parecer CMEG n° 07 /2008

Define normas para a elaboração e cumprimento do Calendário Escolar das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio que integram o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí.

RELATÓRIO

O Conselho Municipal de Educação de Gravataí, fundamentado na Lei Municipal n° 2.456, de 02 de janeiro de 2006, emite o presente Parecer que define normas para a elaboração e cumprimento do Calendário Escolar das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio que integram o Sistema Municipal de Ensino. Este Parecer decorre da obrigatoriedade do órgão normativo do Sistema regulamentar as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n° 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e cumprir o disposto na Lei que cria o Sistema Municipal de Ensino, garantindo a efetivação das diretrizes das teses do 3° Congresso Municipal de Educação de Gravataí.

2 - A Legislação Brasileira aponta marcos legais que tratam do Direito à Educação e do Dever de Educar:

a) A Constituição Federal:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

(...)

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

VII – garantia de padrão de qualidade.

(...)

b) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema, terão a incumbência de:

(...)

III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

(...)

Art. 13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I - (...)

II - (...)

III - zelar pela aprendizagem dos alunos;

IV - (...)

V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;

VI - (...)

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

De acordo com o educador Carlos Roberto Jamil Cury¹, o artigo 22 da LDB é “o arcabouço mínimo institucional da boa aprendizagem. [...] e é preciso garantir as suas finalidades de desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e estudos superiores.”

E prossegue:

[...] é claro que, se uma Escola, por exemplo, perde sistematicamente x minutos por dia, também o aprendizado vai perder x minutos por dia. Ao final do ano esta terá acumulado uma perda de 200x minutos, ou seja, 800h – 200x. E isso, comparativamente com outra escola que cumpriu as 800 horas ou mais, representa uma perda muito grande para a qualidade dos estudantes daquela escola. Por isso é preciso resguardar as horas e os dias letivos, dos quais, parcimoniosamente e sob planejamento no projeto político-pedagógico, podem comparecer alguns dias festivos.”²

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

¹ CURY, Carlos Roberto Jamil. *A gestão democrática na escola e o direito à educação*. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. V. 23, n. 3, p. 483 – 495, set/ dez. 2007.

² ibidem

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

I – a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

[...]

ANÁLISE DA MATÉRIA

3. A Educação, direito inalienável do cidadão, precisa ser calcada nos alicerces da efetiva gestão democrática, onde as mais variadas sensibilidades dos segmentos que compõe a comunidade escolar sejam respeitadas;
4. A elaboração do **Calendário Escolar** consiste em um momento ímpar, em que as relações democráticas se evidenciam e congregam um querer comum. A práxis desta elaboração deve ser embasada na releitura constante do Projeto Político-Pedagógico, do Plano de Estudos e do Regimento Escolar, assim como a coerência com os princípios elencados nestes documentos, de acordo com a legislação vigente e com as teses do 3º Congresso Municipal de Educação de Gravataí, respeitando as peculiaridades locais e as orientações da mantenedora;
5. Desta forma, é imperiosa e obrigatória a participação da comunidade escolar na elaboração, divulgação, execução e fiscalização do Calendário Escolar, cumprindo todos os preceitos legais pertinentes ao tema, tendo inclusive o Conselho Escolar a incumbência de sua aprovação final;
6. O Calendário Escolar deve apresentar em sua **estrutura mínima** as seguintes informações: início das atividades na Escola, início e término do ano letivo, recesso, feriados, número de dias letivos, número de horas, divisão trimestral/bimestral/semestral, datas de conselhos de classe e de entrega das avaliações e resultados, datas e horários de reuniões de formação continuada com os trabalhadores em educação da Escola, período reservado a exames finais ou recuperação (quando previsto no Projeto Político Pedagógico e Regimento Escolar), datas de entrega de certificados, datas de reuniões ordinárias com o Conselho Escolar, datas para avaliação do Projeto Político Pedagógico, indicação de sábados letivos integradores, demais comemorações não letivas da comunidade escolar e dias previstos para recuperação de carga horária;
7. A **carga horária** exigida é de, no mínimo, 800 horas distribuídas em 200 dias letivos de efetivo trabalho escolar, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, excetuando-se os dias reservados aos exames finais, quando previstos no Projeto Político-Pedagógico e disciplinados no Regimento Escolar;

8. **Efetivo trabalho escolar**, de acordo com o Parecer CNE/CEB 5/97 é considerado *“toda e qualquer programação incluída na proposta pedagógica da instituição, com frequência exigível e efetiva orientação por professores habilitados.”* Estando desta maneira caracterizado, esclarece que: *“As atividades escolares se realizam na tradicional sala de aula, do mesmo modo que em outros locais adequados a trabalhos teóricos e práticos, a leituras, pesquisas ou atividades em grupo, treinamento e demonstrações, contato com o meio ambiente e com as demais atividades humanas de natureza cultural e artística, visando à plenitude da formação de cada aluno. Assim, não são apenas os limites da sala de aula propriamente dita que caracterizam com exclusividade a atividade escolar de que fala a lei.”* [...] *“Os 200 dias letivos e as 800 horas anuais englobarão todo esse conjunto.”*
9. A Legislação Nacional garante aos Estabelecimentos de Ensino a autonomia para organizar a distribuição do tempo entre os componentes curriculares, através do Projeto Político-Pedagógico, Plano de Estudos e Regimento Escolar, desde que cumprido o que dispõe o artigo 34 da LDB: *“A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na Escola. [...]”*. Tratando do mesmo tema, o Parecer CNE/CEB 08/2004 retoma: *“hora é período de 60 (sessenta minutos), em convenção consagrada pela civilização contemporânea [...]”*. Sendo assim, a Escola não pode administrar a jornada diária de **efetivo trabalho escolar inferior** a 4 horas, ou seja, 240 minutos;
10. Faz-se necessário, porém, distinguir os vocábulos *hora* e *hora-aula* para a fiel interpretação legal. **Hora-aula**, conforme ao Parecer CNE/CEB 08/2004, *“[...] é o padrão estabelecido pelo Projeto Político-Pedagógico da Escola, a fim de distribuir os componentes curriculares em um tempo didaticamente aproveitável pelos estudantes, dentro do respeito ao conjunto de horas determinados pela educação básica [...]”*;
11. Não é considerado válido o Calendário Escolar cuja previsão e/ou execução esteja aquém da determinação legal. Neste sentido, o não cumprimento dos 200 dias letivos e das 800 horas mínimas **para todos os alunos** implica na invalidação do ano letivo. É ilegal, portanto, a prática de liberar alunos antes do término do ano letivo;
12. Compete à Direção e ao Conselho Escolar o fiel cumprimento do Calendário Escolar;
13. Compete à Secretaria Municipal de Educação, no que se refere ao Calendário Escolar:
- a) discutir e apresentar propostas aos Estabelecimentos de Ensino;
 - b) emitir instruções e orientações;

- c) aprovar e homologar os Calendários Escolares;
 - d) garantir e fiscalizar o seu cumprimento na íntegra pelos Estabelecimento de Ensino;
14. Os **estudos de recuperação** são obrigatórios no Ensino Fundamental e Médio, de preferência paralelos ao período letivo. A Escola pode, ao considerar seu processo de avaliação das aprendizagens, organizar entre os períodos letivos, estudos de recuperação, não computados como dias letivos. Esta organização deve estar prevista no Projeto Político-Pedagógico e normatizada no Regimento Escolar;
15. O **recreio** consiste em **direito** de todo estudante matriculado. O Parecer CNE /CEB 02/2003, infere que *“a Escola, ao fazer constar na carga horária o tempo reservado para o recreio como efetivo trabalho escolar, o fará dentro de um planejamento global e sempre coerente com a sua Proposta Pedagógica.”* E prossegue: *“Não poderá ser considerado o tempo do recreio no cômputo da Carga Horária do Ensino Fundamental e Médio sem o controle da frequência. E, a frequência deve ser responsabilidade do corpo docente. Portanto, sem a participação do corpo docente não haverá cômputo do tempo reservado para o recreio na carga horária do ano letivo dessas etapas da Educação Básica.”* Desta forma, cada Escola, dentro de suas especificidades, deve organizar sua proposta de atendimento ao recreio.
16. Em hipótese alguma o estudante pode ser alijado da participação no recreio escolar, seja por punições disciplinares ou de aprendizagem, e, quando por impossibilidade climática da realização do recreio no pátio, este momento deve ocorrer dentro da sala de aula ou em outro espaço coberto, e não serem subtraídos os minutos referentes a esta atividade, liberando os estudantes mais cedo;
17. Os **conselhos de classe participativos**, quando computados na carga horária e dias letivos, devem ser organizados através de planejamento específico no Calendário Escolar. Da mesma forma a Escola deve organizar sua rotina para atender todas as turmas enquanto ocorrem os conselhos de classe. A dispensa de alunos caracteriza-se como não cumprimento do dia/hora letiva;
18. A rede de Educação Pública Municipal de Gravataí adota a nomenclatura **sábado integrador** para caracterizar as atividades integradoras realizadas no sábado, envolvendo a comunidade escolar, e orienta a cada ano letivo a previsão do número de sábados destinados a estas atividades. Cabe esclarecer que o cômputo destes sábados como dias letivos e horas letivas somente pode ocorrer mediante planejamento, que perspective a integração e, se comprovadamente houver a presença dos alunos e professores de todos os turnos de funcionamento da Escola, através de registro de frequência;
19. Em relação à **formação continuada com trabalhadores em educação** no *locus* de trabalho, deve ser previsto no Calendário Escolar, no mínimo, 10 (dez) dias de

formação, com 30 horas. Tais atividades não são computadas como efetivo trabalho escolar com os alunos, são realizadas a partir de um planejamento que contemple as especificidades da Escola, os interesses do coletivo de trabalhadores e fundamentada no Projeto Político-Pedagógico de cada Instituição;

20. As alterações que ocorrerem no Calendário Escolar durante o ano letivo, deverão ser amplamente discutidas pela comunidade escolar, aprovadas pelo Conselho Escolar, com registro em ata, e enviadas para a Mantenedora para análise e posterior manifestação.

CONCLUSÃO

Diante do exposto, a Comissão de Legislação e Normas propõe que este Conselho aprove as normas definidas para a elaboração e cumprimento do Calendário Escolar das Escolas Municipais de Ensino Fundamental e Médio que integram o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí.

Em 04 de dezembro de 2008.

COMISSÃO DE LEGISLAÇÃO E NORMAS

Marilu Rosa Espíndola – Presidente

Lígia Ramos – Relatora

Ana Paula Braun Aguiar

Rosélia Silveira da S. Nunes

Aprovado, por unanimidade pelo Conselho Pleno, em sessão de 05 de dezembro de 2008.

Andréa Santa Helena Corrêa
Presidente do CMEG



Centro Administrativo Leste, 2º andar
Sala 02, Av. Ely Corrêa, 675
Parque dos Anjos - CEP 94197-130
Gravataí – RS Fone: (51) 4001.3211
E-mail: cmeg@gravatai.rs.gov.br

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GRAVATAÍ

COMISSÃO DE ENSINO

Resolução nº 01/2010

Dispõe sobre o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental

O Conselho Municipal de Educação de Gravataí, fundamentado na Lei Municipal nº 2.456, de 02 de janeiro de 2006, em especial o inciso II do artigo 13, orientou o Sistema Municipal de Ensino de Gravataí através do Parecer nº 02, de 13 de novembro de 2006, sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração com ingresso aos seis anos de idade,

Considerando as normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica, Parecer CNE/CEB nº06/2005, de 08 de junho de 2005, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração;

Considerando que o Plano Nacional de Educação aprovado pela Lei Federal nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, ressalta entre outros os seguintes objetivos e prioridades:

- *Elevação global do nível de escolaridade da população;*
- *Melhoria da qualidade de ensino;*
- *Redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública;*
- *Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;*

Considerando que os entes federados, as escolas e as famílias devem garantir o atendimento do direito público subjetivo das crianças com 6(seis)anos de idade, matriculando-as e mantendo-as em escolas de Ensino Fundamental, nos termos da Lei federal nº11.274/2006;

Resolução nº. 01/2010- p. 2

Tendo em vista os pareceres exarados por este Colegiado e o determinado na Resolução Nº 1, de 14 de janeiro de 2010,

RESOLVE:

Art.1º - Para o ingresso no 1º ano do Ensino Fundamental, a criança deverá ter completado seis anos de idade até o dia 31 de março do ano em que ocorrer a matrícula.

Art. 2º - As crianças que completarem seis anos de idade após a data definida no artigo 1º, deverão ser matriculadas na Pré-Escola.

Art. 3º - A presente Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, para efeitos no ano de 2011, reiteradas as demais orientações contidas nos Pareceres CMEG Nº 02/2006 e 03/2008.

Gravataí, 06 de julho de 2010.

COMISSÃO DE ENSINO

Andréa Santa Helena Corrêa – Relatora

Lígia Ramos

Giovanna Lenzi da Silva

Greyce Rodrigues

Helena Beatriz Souza

Hilda Erna de Menezes Bredow

Maria Georgina Machado

Aprovada, por unanimidade, pelo Conselho Pleno, em sessão de 12 de julho de 2010.

De acordo

JUSTIFICATIVA

Esta Resolução, acompanhada de Parecer que orienta sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração, para o Sistema Municipal de Ensino, recebeu aporte para seu desígnio a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996 e Normas estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação.

Assim o Parecer 02/2006 no item 10 destaca: [...] *que é atribuição deste conselho fixar normas complementares para a Educação Básica, formada Pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio na abrangência do Município de Gravataí [...]*, a fim de garantir uma educação de qualidade, de acordo com a realidade do município e em consonância com os anseios da população.

Contudo é importante considerar neste contexto, que ao longo do século XX ampliou-se gradativamente o acesso à escola pública brasileira para o conjunto da população, na perspectiva da universalização da escolaridade fundamentada dos 6 aos 14 anos.

Além disso, a amplitude dos dispositivos acerca da regulamentação do ensino de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória e gratuita nas escolas públicas, assegurada a igualdade de condições para o acesso e permanência, acreditando que a mesma apresenta-se como possibilidades de aprendizagens, de convivências e socialização e não apenas um tempo de obrigatoriedade legal.

Ainda que o propósito básico desta Resolução seja definir a data do ingresso, é oportuno destacar que já no primeiro Congresso Municipal de Educação, em 1998, definiu-se como um dos princípios da rede municipal, a gestão democrática, reafirmada no 2º e no 3º Congresso, 2003 e 2007, como exercício pleno de cidadania no espaço público escolar, na atuação de políticas educativas, consolidando o projeto de escola pública e popular de qualidade, enfatizando o acesso universal e gratuito.

Por fim o Conselho Municipal de Educação, com a presente Resolução, tem por finalidade disciplinar o processo de ingresso no Ensino Fundamental, no que se refere à data limite.



Centro Administrativo Leste, 2º andar
Sala 02, Av. Ely Corrêa, 675
Parque dos Anjos - CEP 94197-130
Gravataí – RS Fone: (51) 4001.3211
E-mail: cmeg@gravatai.rs.gov.br

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE GRAVATAÍ

COMISSÃO DE ENSINO

Indicação nº 01/2011

Propõe às Escolas da rede Municipal de Ensino de Gravataí alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos e Regimentos Escolares referente à avaliação da aprendizagem e ao controle de frequência para os três primeiros anos do Ensino Fundamental.

Considerando o disposto no artigo 30, III e no § 1º. da Resolução CNE/CEB nº 7/2010, o Conselho Municipal de Educação de Gravataí emite a presente Indicação que propõe às escolas da Rede Municipal de Ensino de Gravataí alterações nos Projetos Políticos Pedagógicos e nos Regimentos Escolares em vigência referente aos itens avaliação da aprendizagem e controle de frequência.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Conforme a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem ser considerados como um bloco pedagógico ou um ciclo sequencial não passível de interrupção. Desta forma, na avaliação do processo de alfabetização deve-se observar alguns princípios essenciais, tais como, “uma avaliação diagnóstica, processual e participativa, numa perspectiva emancipatória com o objetivo de redimensionar a ação pedagógica”. (Parecer CMEG 2/2006, item 1.7)

O Parecer CNE/CEB 04/2008 expressa:

*“A avaliação nesses três anos iniciais **não** pode repetir a prática tradicional limitada a avaliar apenas os **resultados finais** traduzidos em **notas ou conceitos**;*

*A avaliação, nesse bloco ou ciclo, **não** pode ser adotada como mera **verificação de conhecimentos** visando ao **caráter classificatório**;*

*É indispensável a **elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente** sobre o processo de ensino e de aprendizagem;*

*A **avaliação**, nesse período, constituir-se-á, também, em um momento necessário à **construção de conhecimentos** pelas crianças no processo de **alfabetização**.”*

CONTROLE DE FREQUÊNCIA

Conforme a Lei 9.394/96, em seu artigo 24, VI:

“A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;”

O artigo 32, VI da Resolução CNE/CEB 07/2010 estabelece que “a escola deve assegurar os tempos e espaços de reposição dos conteúdos curriculares, ao longo do ano letivo, aos alunos com frequência insuficiente, evitando, sempre que possível, a retenção por faltas.”

Feitas as considerações acima, o Conselho Municipal de Educação de Gravataí propõe:

- Que a avaliação deve ser expressa **através de parecer descritivo nos três primeiros anos do ensino fundamental;**
- Que as escolas que prevêm a expressão dos resultados através de notas, conceitos, menções ou outra forma diversa de parecer descritivo no bloco pedagógico ou ciclo sequencial de alfabetização, realizem a alteração de seus Regimentos Escolares e Projetos Políticos Pedagógicos através de adendo, fazendo-o constar em ata aprovada pelo Conselho Escolar com base na presente Indicação;
- Que aos alunos com frequência inferior a setenta e cinco por cento, cujos procedimentos legais e o empenho da Escola, do Conselho Tutelar e da Promotoria da Infância não lograram êxito, cumpra-se o disposto no artigo 24, VI da Lei nº 9394/96, permanecendo os mesmos na série.

Gravataí, 11 de abril de 2011.

COMISSÃO DE ENSINO

Lígia Ramos

Cláudia da Fonseca- Relatora

Ingrid Cruz Weigert

Genice Jacinta Frederes

Roselia Silveira da Silva Nunes

Simone Maria Bitello

Vitalina Gonçalves

Aprovada, por unanimidade, pelo Conselho Pleno, em sessão de 26 de abril de 2011.

De acordo

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Professor (a):

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada “Formação Continuada om Professores Alfabetizadores: Possibilidades da Ação Supervisora”, proposto por *Cláudia Martins Leirias*, sob a orientação da Prof^a *Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS.

A sua participação não é obrigatória, mas voluntária. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo ao pesquisador e a sua instituição.

O objetivo principal desse estudo é analisar a trajetória da formação continuada com professores alfabetizadores em uma escola pública de Ensino Fundamental na Rede Municipal de Gravataí e a ação supervisora nesses contextos.

Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder a uma entrevista com perguntas abertas e fechadas, realizada pela pesquisadora, devidamente gravada em áudio.

Não existem riscos relacionados à sua participação e os benefícios gerados estão relacionados às possíveis contribuições ao processo de ensino e aprendizagem no campo da alfabetização e letramento e da formação de professores.

A pesquisadora responsável pelo estudo irá identificar as informações de cada participante através de um código ou nome fictício que substituirá o seu nome real. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.

As informações obtidas dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os resultados serão divulgados em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos.

Serão assegurados procedimentos que garantem a não utilização das informações de modo que prejudiquem as pessoas, inclusive no que se refere à sua auto-estima e a seu prestígio. Os resultados do estudo serão sempre apresentados como um retrato de um grupo e não de uma pessoa.

Assinando este Termo de Consentimento estou ciente de que:

- A minha participação na pesquisa iniciará após a leitura, o esclarecimento de possíveis dúvidas e do meu consentimento livre e esclarecido por escrito. A assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido constará em duas vias, permanecendo uma delas comigo e a outra com a pesquisadora.
- Esta pesquisa é de natureza qualitativa e responderei a um questionário com questões abertas, não sendo obrigado a responder todas as questões.
- Estou ciente de que os dados do questionário poderão ser divulgados através de publicações científicas ou educativas, como artigos e apresentações em eventos de Educação.
- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre minha participação na referida pesquisa.
- Minha identidade será preservada, portanto, será considerado o sigilo e anonimato tanto da coleta de dados quanto na divulgação dos resultados.
- Minha participação nesta pesquisa não implicará lucros nem prejuízos de qualquer espécie, tanto para mim quanto para a escola onde atuo como professor(a). Estou ciente de que tenho total liberdade para desistir de participar da referida pesquisa a qualquer momento, e que esta decisão não implicará em prejuízo ou desconforto pessoal.

Eu, _____ declaro que estou de acordo em participar voluntariamente desta pesquisa e fui devidamente esclarecido(a) de todos os aspectos constantes do Termo.

Gravataí, _____ de _____ de 2012.

Professor/a participante

Cláudia Martins Leirias

Profª Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes

Pesquisadora: Cláudia Martins Leirias – _____ – claudia.leirias@acad.pucrs.br

Orientadora: Profª Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes – cleoni.fernandes@pucrs.br

Comitê de Ética em Pesquisa/ PUCRS – _____ – cep@pucrs.br

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COM PROFESSORES E SUPERVISORA ESCOLAR DA ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL EM GRAVATAI

A entrevista que segue é parte integrante da pesquisa intitulada “Formação Continuada com Professores Alfabetizadores: Possibilidades da Ação Supervisora”. O objetivo desse estudo é compreender quais as perspectivas da ação supervisora na mediação dos processos de formação continuada com professores alfabetizadores na escola.

1. Identificação:

Nome

Idade

Função

Tempo de atuação no Magistério

Tempo de atuação na escola

Formação acadêmica: curso, ano de ingresso e conclusão, instituição de ensino.

Carga horária na escola

Atua em outra instituição?

2. Você recorda de algum tema tratado na formação da escola a partir da implementação do Ensino Fundamental de nove anos?
3. Quais temas/ assuntos considera relevantes para o trabalho de alfabetização na escola?
4. Como os temas tratados nas formações contribuem para o trabalho do professor na alfabetização dos alunos?
5. Como você percebe os limites e possibilidades da formação na escola?
6. Como estão sendo elaborados os projetos de formação na escola?
7. Para você, o que significou a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração?
8. Houve alguma mudança na escola decorrente dessa ampliação?
9. Como a equipe da escola compreendeu essa ampliação?
10. Existe alguma sistemática de avaliação dos resultados da escola? De que forma?
11. Em sua opinião, a aplicação da Provinha Brasil e da Prova Brasil melhoraram a qualidade da educação? Em que sentido?
12. De que forma os dados mudam o planejamento de sala de aula?
13. Quais ações você considera importantes por parte da SMED e do Conselho Municipal de Educação para o trabalho de alfabetização?

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO
GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

COMISSÃO CIENTÍFICA

PROTOCOLO DE PESQUISA Nº 9/2012

Título do Projeto:

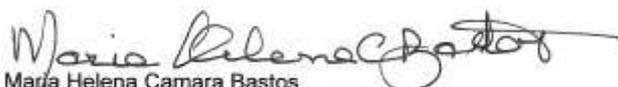
Formação Continuada com Professores Alfabetizadores: possibilidades da ação supervisora.

Pesquisador(es):

Claudia Martins Leiras (mestranda)
Cleoni Maria Barboza Fernandes (orientadora)

O projeto de pesquisa de mestrado apresentado atende aos requisitos exigidos, apresentando definição de objetivos, referencial teórico-metodológico e bibliografia pertinente. Estão especificados os instrumentos de coleta de informações e a definição do foco de pesquisa: uma escola do município de Gravatal/RS, em que serão entrevistados dois professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a supervisora pedagógica. Também vai realizar observação contínua. No projeto consta o "Termo de Consentimento Livre e Esclarecido", a autorização da escola e o roteiro de entrevistas.

Neste sentido, o projeto está aprovado pela Comissão Científica da Faculdade de Educação.



Maria Helena Camara Bastos
Coordenadora da Comissão Científica
03.04.2012

ANEXO B – CARTA DE ENCAMINHAMENTO DA PESQUISA À COMISSÃO
CIENTÍFICA



Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Porto Alegre, 20 de janeiro de 2012.

À
Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Ao saudá-los, encaminhamos para apreciação o Projeto de Pesquisa de Mestrado intitulado “Formação Continuada com Professores Alfabetizadores: Possibilidades da Ação Supervisora”, sob a orientação da Profª Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes.

Informamos que este estudo será realizado em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Gravataí/ RS, com o conhecimento da Secretaria Municipal de Educação.

No aguardo do parecer do referido Projeto, colocamo-nos à disposição para esclarecimentos necessários.

Atenciosamente,

Claudia Martins Leiras
Mestranda em Educação - PUCRS

Ofício nº 90/2012.SUEB

Porto Alegre, 20 de janeiro de 2012.

À
Comissão Científica – PUCRS

Prezados Senhores

Declaro que tenho conhecimento do Projeto de Pesquisa intitulado "Formação Continuada com Professores Alfabetizadores: Possibilidades da Ação Supervisora", proposto por *Cláudia Martins Leiras*, sob a orientação da ProF *Dr. Cleoni Maria Barboza Fernandes*, a ser desenvolvido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da PUCRS.

O referido Projeto será realizado em uma escola da Rede Municipal de Gravataí, com professores que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e a Supervisão da escola, o qual só poderá ocorrer a partir da apresentação da carta da aprovação da Comissão Científica ou do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS.

Atenciosamente,


Mario Antonio Taddei Sá
Secretário de Educação
Decreto 11.111/2011

Ampliação do Ensino Fundamental: o contexto da prática

Ampliação	1. “Aí, isso é um assunto tão delicado. Até tem que estudar mais sobre isso.” (Gledir)
Ampliação	2. “Ele foi muito mal trabalhado , ele foi mal introduzido .” (Lucimara)
Ampliação	3. “Assim, foi uma coisa bastante difícil , em função do que se trabalhar com tantos anos na escola, o que tu, quais os conteúdos a serem trabalhados em determinadas séries. Eu acho que teve, precisou ser feito uma remodelagem nos planos de estudo , uma adequação, uma adaptação.” (Nelva)
Ampliação	4. “Eu vejo (...) que um grupo vê com certa cautela . O que eu vejo é isso, e eu estou inclusa neste da certa cautela .” (Gledir)
Ampliação	5. “(...) devido a essa nova realidade do ensino de nove anos ” (Gledir)
Defasagem	6. “Eu acho que os alunos que estão chegando no 6º anos, eles estão chegando com uma defasagem .” (Lucimara) “Eles tem muitas, muitas defasagens . De escrita, de pensamento matemático, lógico matemático, até porque assim, não podia reter . (Lucimara)
Defasagem Aprovação/retenção	7. “Eu vi a diferença que eles vieram com defasagem , eles vieram com muita defasagem , muitas lacunas, quando eram oito anos era melhor ou no meu tempo que era cinco primário e quatro ginásial que tu só passava, no meu tempo, sabendo.” (Gledir)
Escola: estrutura	8. “Foi uma... mexida na estrutura sabe? Porque a gente estava muito, muito conhecedor do ensino fundamental de oito, daquele conteúdo , daquela metodologia e daí quando veio o ensino de nove que agente também ficou muito assim meio... não é sem suporte ... a secretaria deu suporte mas também não tinha talvez certeza naquilo que estava passando, bom, enfim.” (Lucimara)
Escola/ Lúdico	9. “Tinha outros assuntos, a questão que era muito debatida, a não alfabetização no 1º ano que aí virou aquela polêmica que tudo era o lúdico , e o aluno não tinha muita cobrança, era tudo muito solto na verdade.” (Lucimara)
Escola/lúdico	10. “(...) não se deu assim simplesmente o suporte (...) façam o primeiro ano é apenas o lúdico , e aí se perdeu a referência do que seria o lúdico até onde iria se cobrar, que se fez? Se passou os planos de estudo do pré para o 1º ano, do 1º para o 2º, do 2º para o 3º até a 8ª para o 9º ano, só que daí ... não demorou muito eles nos colocaram a pré-escola de volta e nós ficamos com um pré, um 1º ano pré, como se fosse um pré, e aí deu aquele choque, porque agora nós tivemos que refazer, reorganizar os Planos de Estudo deles, então aí quebrou aquela sequência , nós tivemos que diluir algumas

	coisas, incluir algumas coisas para poder emparelhar para não dar muita disparidade, de uma série para outra.” (Lucimara)
Sentido da escola	11. “E hoje a gente vê assim nós precisamos a partir do 2º semestre alfabetizar os alunos , não tem como tu ficar enrolando um ano inteirinho e tu passar e eles já ... por que assim, eles pedem, os alunos pedem (...) ” (Lucimara)
Relações entre processos de avaliação externa e desenvolvimento do currículo	
Avaliação externa:autoavaliação	12. “A Provinha Brasil , eu posso te dizer, porque no ano passado (...) eu apliquei. Ela ajuda o professor, ela ajuda o professor se autoavaliar , agora se melhora alguma coisa não vejo muita... não vi diferença nenhuma, serve mais para o professor fazer uma autoavaliação , escola.” (Nelva)
Avaliação externa	13. “Eles (alunos) não conhecem o formato da questão e aí eles acabam se enrolando, não que eles não saibam o conteúdo do que está ali, eles às vezes não sabem interpretar o formato que está apresentado a questão para eles.” (Lucimara)
Avaliação externa	14. “Não vai ser a Provinha que vai melhorar, o que vai melhorar vai ser o trabalho do professor. ” (Lucimara)
Avaliação externa: indução de currículo	15. “ Dá uma mudada sim até porque (...) trabalham algumas questões assim em sala de aula, isso também vou me reportando às Olimpíadas de matemática, o professor trabalha a outra Prova Brasil, tu pega o português tu vai trabalhar um texto daquele ali, tu vai trabalhar o formato de como é apresentado uma prova para eles, pra não se tornar uma coisa estranha.” (Lucimara)
Avaliação externa Regulação	16. “Eu acho que é uma maneira do governo , sinceramente, eu acho que é uma maneira que isso aí veio do governo, fazer uma avaliação também do conhecimento do aluno mas se o professor tá desenvolvendo... eu sinto como se fosse uma “ <i>espiação</i> ” em relação ao professor, se está desenvolvendo bem o trabalho dele, eu vejo dessa maneira.” (Gledir)
Avaliação externa: análise dos dados	17. “Em forma de gráfico? Não, a gente até faz uma avaliação final assim de como foi, o que a gente vai ter que dar uma melhorada, mas a princípio assim a gente não.” (Lucimara)
Avaliação interna	18. “Então o conselho do professor do currículo não é só um momento que é da turma dele, é da turma dele e da turma anterior, é da turma dele e da seguinte. Faz tempo, é desde antes do ensino de nove, a gente faz há uns oito anos, eu acho.” (Lucimara)

Avaliação externa: regulação	19. “Eu sou obrigada a pegar a Provinha e rever com eles algumas coisas, vem tudo diferente, mas vem umas coisas que não está nos conteúdos mínimos.”(Gledir)
Formação continuada na escola	
Formação na escola: temas	20. “ Posso dizer participação da família? Comprometimento familiar , é mais o comprometimento dos pais ... eles largam aqui na escola e o professor que tem que se virar.” (Gledir)
Formações na escola: carga horária	21. “...como não é tantas formações não fica ruim.” (Gledir)
Formações na escola: conceito	22. “Eu acho que as formações são proveitosas, só proveitosas. ” (Gledir)
Formações na escola: <i>escuta</i> na escola	23. “Eles estão voltados ao foco de interesse da escola. ” (Nelva)
Formação na escola: participação	24. “É muito bom, é colocada uma caixa de sugestão , onde cada professor cita um assunto que quer, eu até nem participei dessa vez , deixei para as colegas, mas pretendo fazer minhas sugestões.” (Gledir)
Desenvolvimento profissional	25. “(...) a minha didática de aula é sempre a mesma , só que quando eu vejo que tem alguma coisa, como é que eu vou dizer? Quando eu vejo que tem alguma coisa pertinente, à realidade ... eu procuro aplicar.” (Gledir)
dimensão pessoal	26. “fazer uma formação que não fale de formação . Uma formação assim para fazer tipo uma arteterapia (...) fazer uma formação que nós não vamos trabalhar assuntos de formação, de repente, quem sabe, nós vamos fazer uma mandala, botar pro lado do professor aquele outro lado que ele não tem tempo de fazer e que aquilo ali vai trazer uma satisfação pessoal para ele e que vai de uma certa forma melhorar o trabalho dele lá, porque ele veio de uma formação que ele fez uma coisa diferente do que só discutir assuntos que são pertinentes ao trabalho dele, que às vezes também cansa. ” (Lucimara) “ Uma coisa também para resgatar a questão assim pessoal do professor , de coleguismo, de afinidades para também poder conversar coisas que ele também ele não conversa e não são profissionais, que também a gente precisa.” (Lucimara)
Formação informal	27. “E a formação informal , que às vezes tu senta, tu conversa, com o professor no momento que se tem.” (Lucimara)
Formação informal	28. “(...) porque costumam assim independente da formação aquela ... trocar figurinha, costumam trocar atividade, trocar experiências, não só no momento de formação, até no momento informal de recreio (...)”. (Lucimara)

Formação na escola: abertura na concepção	29. “A partir de algumas formações eu comecei a ter uma visão mais aberta pra assuntos que até então no meu tempo de formação não eram tratados tão especificamente.”(Gledir)
Formação: troca	30. “Sendo fora, tu pega ideias novas . Da escola tu já tem dia-a-dia contato com tua série paralela. Então, agora de fora, o que vem de fora, ou pela Secretaria ou por outras instituições, ou por núcleos de escolas tu aprende muita coisa , tu tira ideias diferentes, sugestões diversificadas. ” (Nelva)
Formação na escola: temas	31. “(...) sugerem vários assuntos que ... querem que sejam trabalhados; (Lucimara) 32. “também colocamos nas formações o que a gente precisa para passar para eles . (Lucimara) 33. “Geralmente a gente faz o assunto que a gente não trabalhou no projeto anterior. ” (Lucimara)
Formação: documentos orientadores das políticas	34. “Então vamos supor que veio um parecer que precisa ser passado para os professores, ou até trabalhar um assunto que, vamos supor, um assunto que nem veio do MEC, o da inclusão.”(Lucimara)
Formação na escola: dinâmica	35. “(...) nós temos os projetos interdisciplinares, na verdade vai ser substituído o assunto , vai ser a sequência da disciplina, que nós não conseguimos terminar aquele assunto (...)”(Lucimara)
Limites e possibilidades	36. “ Às vezes sim, outras não . Porque às vezes assim começa tratar um assunto, foge um pouco do, se dispersa o assunto, foge um pouco, se dispersa aquele assunto ali e tu acaba perdendo a sequência lógica das coisas. Mas se tiver uma formação bem, bem fundamentada eu acredito que a gente consiga aplicar alguma coisa, (...)a teoria pra mim pouco vai resolver, que é mais, que eu acho importante são atividades , são assuntos onde tu possa trazer pra sala de aula. E que se consiga atingir diretamente o aluno.” (Nelva)
Teoria/ prática	37. “Eu acredito que seriam sugestões práticas, atividades práticas para trabalhar com as crianças, que a teoria a gente sabe e conhece agora a prática, coisas práticas, o dia -a- dia-onde, tu realmente atinja o interesse da criança, é que é importante, mesmo que se busca, a gente sempre, eu estou sempre buscando , procurando coisas novas mas e depois?” (Nelva) “(...) ele contribui no momento em que tu consegue colocá-los em prática (os temas das formações).” (Nelva)
Formação: trajetória na escola	38. “Sim, inclusão ”. (Gledir)
Formação: trajetória na escola	39. “Alfabetização e letramento, reorganização dos Planos de Estudo.” (Lucimara)
Formação na escola: temas	40. “Seria aquele encaixe de uma série pra outra e do trabalho do professor da série anterior com a série posterior.” (Lucimara)

Limites e possibilidades	41. “Limitações das escolas, eu acredito que seja a questão da carga horária . Porque assim, os professores não têm muito tempo para ficarem discutindo, né? Em função da carga horária.” (Nelva)
Limites e possibilidades da formação	42. “É que ele vai ter uma visão de grupo do assunto, por que às vezes ele pode ter uma visão meio restrita , só o que ele pensa, pode ser assim meio encaixotado, então no momento que tu abre para uma formação ele vai ver o pensamento de outras pessoas, de outros colegas, e aquilo ali vem acrescentar no trabalho dele , da forma de ele pensar, dele agir, dele planejar.” (Lucimara)
Limites possibilidade: momento Formação informal	43. “O que eu acho que é bom, é que tu vai trabalhar no teu ambiente, o professor está mais a vontade, ele vai ter aquele momento também que ele vai trocar, jogar conversa fora com o colega que às vezes ele não joga, ele conversa um papo bem informal num intervalo, ele vai poder conversar coisas que durante a semana ele não consegue conversar, ele vai ter um momento .” (Lucimara)
Limites e possibilidades	44. “Talvez ele se coloque mais a vontade para falar no ninho dele, ele está no meio dos pares dele, ele tá em casa , na verdade. Coisas que não são positivas é que a gente fica muito restrito a nós mesmos , a gente não tem assim uma possibilidade de trazer, de pagar alguém de fora, é tudo muito caro, agente não disponibiliza de recursos para poder trazer, ou para poder levar o professor.” (Lucimara)
Novidade Inclusão Desenvolvimento profissional	45. “...a não ser a da inclusão que é uma novidade , agora quase tudo que é visto eu já sei (...) Eu lei muito, eu me informo muito, eu estou sempre quando eu posso vendo quais são as novidades na educação , algumas pouco praticáveis , porque pelo que eu vejo em outras escolas e leio muito na internet, quase tudo o que eu leio sobre inclusão, sobre formação, são escolas com escolas com aparatos tecnológicos bem de última geração, não digo de primeiro mundo, mas bem melhor que o município.”(Gledir)
Sistema Municipal de Ensino: Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação	
CME	46. “(...) na verdade assim, a alfabetização é o dia-a-dia , é o dentro da sala de aula , é o que a escola proporciona, é o material pedagógico, talvez se desse, não sei se isso seria via Conselho que pudesse fazer com que a Secretaria disponibilizasse um recurso para o professor adquirir mais materiais, que o professor pudesse pagar uma palestra que ele tivesse interesse, sabe alguma coisa assim.” (Lucimara) 47. “Se o professor disponibilizasse de um x para tirar um vale para comprar um livro numa livraria. - Olha professor tem um vale aqui de 100 reais. E o professor alfabetizador vai lá e escolhe um livro na livraria do gosto dele , do assunto que interessa dentro da alfabetização e aí ele pode trocar com outro colega, aí movimenta uma outra ... como vou dizer? Uma outra visão de atualização, de formação. ” (Lucimara)
Formações SMED	48. “Mais formações sobre esse tema em si, mais nada, inventar mais nada , formações sobre esse tema em si.” (Gledir)

Formações SMED	49. “Proporcionar cursos, fazer reciclagem com os professores, fazer uma reciclagem com os professores que nem eu, eu nunca alfabetizei, só continuo na alfabetização porque estou ali dando aula, mas alfabetizadora mesmo eu nunca fui. ” (Gledir)
Formações SMED	50. “Tinha uma época que o supervisor participava junto das formações, com o ensino fundamental de nove , ia o professor alfabetizador e o supervisor também ia, então (...) tava todo mundo ouvindo a mesma coisa, no mesmo momento para ter a mesma interpretação.” (Lucimara)
Teoria e prática	51. “Eu acredito que seriam oficinas, encontros com oficinas, relatos de experiências , de acordo com a série, também não adianta tu colocar, fazer um relato de experiência com professores de pré, 1º e 2º ano e quem relata é um professor de 4ª, então acho que um relato de experiência da série em curso é muito válida, troca de ideias , seria assim um encontro mais... é relatos mesmo. Coisas que deram certo e que não deu certo.” (Nelva)
CME: Participação	52. “Eu não sei exatamente qual é a atribuição do Conselho Municipal de Educação.” (Gledir)
CME: Participação	53. “Aí eu não saberia te responder assim porque eu tenho... o conselho assim é muito distante na verdade, o que eu teria uma visão do conselho de muita cobrança . (Lucimara)
<i>Sentido da escola</i>	
Retenção/ Defasagem	54. “O professor que está pegando o aluno e como ele está pegando o aluno a partir de onde ele parou para ele começar a trabalhar aquele aluno, porque como não tem a permanência , o professor vai receber o aluno do jeito que ele está ele não espera mais o aluno prontinho com todos os pré-requisitos para a série , ele já pega o aluno com algumas defasagens que ele já tem que sanar.” (Lucimara)
Visão sobre aluno	55. “(...) porque esse ensino de nove anos mostra o seguinte, te dá a base, o caminho e o processo, quem vai ter que correr atrás é o aluno . E aí, como eles estão tudo... como eles são bastante irresponsáveis agora e eles ... eu não consigo ver pra eles assim a importância de passar de ano.” (Gledir)
Reprovação Autoridade	56. “Eu professora (...) não passei dois alunos no ano passado pelo excesso de faltas e pela escassez de conteúdo mínimo para a série seguinte.” (Gledir)
Sentido da escola	57. “Eu acho que tinha que ser, dependendo da escola, que eu acho que não é tanto o problema, que tinha que ser mais exigida .” (Gledir)
Modismos Tradicional Parceria Público-privado	58. “O que eu vejo assim, que o pessoal está sempre procurando , procura buscar alguma coisa, se atualizar só que às vezes o pessoal... existem coisas que vem de moda , sabe algumas coisas que esses dias estava comentando ali, vem meio que um modismo às vezes, acabou o tradicional , daqui a pouco veio o construtivismo , daqui a pouco veio o pós construtivismo , daqui a pouco veio... tem o GEEMPA, daqui a pouco tem um outro método lá do ALFA e BETA, tem

	o Ayrton Senna, tem o não sei o quê, eu estou falando a nível de outra esfera, e aquela alfabetização assim realmente consistente parece que se perdeu . Não se tem mais assim... não... o pessoal meio que parece que fez, deixou, deixou por conta para as coisas se influírem só pela parte do aluno , até em função de políticas, talvez públicas , e hoje se vê que talvez se voltasse a fazer algum outro método mais misturado, entre o tradicional, construtivista ou o GEEMPA ou... fizesse um concentrado, assim, talvez achasse uma alternativa melhor...sei lá.” (Lucimara)
Especificidades do trabalho nos Anos Iniciais	59. “Mais tempo na escola que eu vejo, eu vejo que as crianças estão entrando muito imaturas na escola, eles entram novinhos, porque eles, a ideia deles de escola é brincar . Eles vem mais para socializar, brincar , a questão do horário, assim para eles, aquela rotina diária é complicada porque eles são, como eu disse, são infantis, eles querem o horário deles como se a escola fosse um espaço de brincadeiras , de diversões, e a rotina diária de escrever, de fazer, do aprender dificulta um pouco, isso nas séries iniciais (...)” (Nelva)
Sentido da escola Reprovação	60. “Eu vejo que hoje eles não tem muita preocupação em aprender , os alunos, eu não sei está relacionado a isso (ampliação do Ensino Fundamental), em função de que eles entram muito cedo então é tudo muito ... a facilidade em aprovação , ficou melhor, entendeu, não é tão cobrado a aprovação deles, visto que assim, a primeira, segunda passa automático, sabendo ou não , passa automático, são promovidos, eu acho que isso aí houve uma falta de estímulo, se seu souber eu passo, se eu não souber eu passo também, uma acomodação , isso.” (Nelva)
Sentido da escola: mérito	61. “O que a gente ouve é que o ensino hoje está mais fraco , o que a gente ouve, muitas vezes pelos pais, antigamente , antigamente... e a questão assim que eu vejo no ensino de 8 anos e quando tinha a recuperação terapêutica parece que o aluno se interessava mais porque ele tinha a questão assim, se eu passar , se eu for bem eu entro de férias uma semana antes ou dias antes, se eu não precisar fazer recuperação, eu tenho méritos , e hoje eu não tenho mérito nenhum, porque se eu, eu sou igual aquele que sabe ou que não sabe.” (Nelva)
Sentido da escola Aprovação / retenção Analfabeto funcional	62. “(...) eu acho que ficar empurrando de série em série, pode ser que lá na oitava, mas na oitava ele vai ser um analfabeto funcional , não adianta já tem aluno assim, eles querem que passe, que passe, que passe (...) eles querem que o aluno passe, que tenha um nº x de alfabetização, e para eles não importa, aí eu fico com a pergunta: será que esse aluno vai ter condições de fazer um concurso no futuro? Fazer um vestibular da UFRGS, da PUC? Passar ?” (Gledir)
Retenção	63. “ Só roda quem quer. ” (Gledir)
Inclusão Tradicional	64. “Antigamente não se tinha ou só se era muito segregado os casos de inclusão , aí eu abri um pouco mais a minha mente , expandi, que eu era um pouco mais tradicional em relação ao ensino.” (Gledir)
Políticas educacionais	65. “(...) porque eu sou tradicional , do tempo antigo, só que eu me assustei com essa nova realidade que veio aí (...) Essa nova leva de alunos, porque quando eu fui fazer o meu concurso, existe agora a inclusão , o aluno especial, mas eu não vi nenhuma prova especial para aquele aluno de inclusão (...)tudo muito bonito no papel , aqui, mandaram um monte de

	papel para preencher sobre o que eu estou fazendo sobre a inclusão (...) Como é que é essa nova visão educacional do Brasil? (Gledir)
--	--