



**ANSELMO ERNESTO GRAFF**

**AS METAS EDUCATIVAS 2021 E O FORTALECIMENTO DA  
PROFISSÃO DOCENTE: MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES**

CANOAS, 2018

**ANSELMO ERNESTO GRAFF**

**AS METAS EDUCATIVAS 2021 E O FORTALECIMENTO DA  
PROFISSÃO DOCENTE: MAPEAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES**

Tese de Doutorado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob orientação da Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento e Co-orientação do Dr. Cledes Antonio Casagrande.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento  
Universidade La Salle/RS

---

Prof. Dr. Cledes Antonio Casagrande  
Universidade La Salle/RS

---

Prof. Dr. Jardelino Menegat  
Universidade Católica de Petrópolis/ RJ

---

Prof. Dr. Edgar Roberto Kirchof  
Universidade Luterana do Brasil/RS

---

Prof. Dr. Marcos Fernando Ziemer  
Universidade Luterana do Brasil/RS

## RESUMO

A pesquisa, de cunho teórico, do tipo Estado da Arte, está inserida na linha de investigação Gestão, Educação e Políticas Públicas, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle. O foco do estudo é a formação docente e as suas relações com a educação de qualidade, tendo como referência os pressupostos acerca dessas duas dimensões, constantes no documento denominado A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021. O corpus investigativo são 43 dissertações e 7 teses, produzidas em Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 2013-2016. Os dados, analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, foram categorizados, *a priori*, em dois eixos temáticos, tendo como base o referido documento: a) formação docente inicial; e b) formação continuada e desenvolvimento da carreira. Cada um destes eixos foi categorizado em sub-eixos. O primeiro eixo foi categorizado em tecnologias da informação e da comunicação; Relação teoria e prática no processo de formação; perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor; projeto político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares; corporeidade e formação; Formação ética do pedagogo e Egressos. O segundo eixo foi categorizado nos seguintes sub-eixos: programas, projetos e experiências de formação continuada; políticas de formação continuada; formação continuada e inclusão; demandas formativas dos professores iniciantes; concepções sobre a avaliação; formação continuada e TICs; formação continuada e legislação; formação e práticas pedagógicas; saberes docentes; expectativas sobre a docência, e papel do coordenador/supervisor. Os achados do estudo possibilitam confirmar a tese postulada de que a discussão sobre a formação docente (inicial e continuada) é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2013 a 2016. Entretanto, observa-se que tais trabalhos não fazem menção ou abordam somente de forma tangencial as relações entre a formação docente e a educação de qualidade. Igualmente, não fazem referência às Metas Educativas 2021, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico-científico. Dentre os aspectos que viabilizam tal confirmação estão: a) o estudo da formação docente inicial e continuada, associada à Educação de qualidade, ainda é bastante incipiente e carece de pesquisas e aprofundamentos nos PPGs da Área de Educação do Brasil; b) o Documento Metas Educativas 2021 foi abordado em apenas um dos trabalhos, o que pode significar que as políticas públicas educacionais que são baseadas em marcos regulatórios internacionais, podem não ter o impacto que necessitariam ter tanto na academia quanto na escola. Outro resultado considerado importante é que existe um clamor por diminuir a distância entre a academia e a realidade da escola. A relação da teoria e da prática continua sendo objeto de frequente reflexão e questionamentos. E, sobretudo, ficou claro que a discussão sobre qualidade na educação demanda cautela, tanto em termos conceituais quanto em termos práticos, em função da perspectiva polissêmica e dinâmica pela qual ela deve ser concebida e percebida. Almejamos que esta pesquisa: a) constitua-se numa referência para outros pesquisadores no que se

refere ao Estado da Arte sobre a formação docente (inicial e continuada) e suas relações com a qualidade educacional; b) contribua para o avanço dos estudos que possuem como centralidade discursiva e analítica a formação de professores e suas decorrências na melhoria da qualidade de ensino, tendo como referência as Metas Educativas 2021; c) evidencie as lacunas e avanços identificados por meio da produção analisada, sinalizando para novas possibilidades discursivas em termos de aprofundamento do tema em pauta.

**Palavras chave:** Fortalecimento da Profissão Docente, Metas Educativas 2021, Educação de Qualidade, Estado da Arte.

## ABSTRACT

This thesis, from a theoretical nature, and of the category of the State of the Art, is part of the research line Management, Education and Public Policies, of the Graduate Program in Education of La Salle University. The focus of the study is the teacher formation and its relationship with Education of quality, having as reference the assumptions concerning two dimensions included in the document called The education we want for the generation of bicentennials: Educational Goals 2021. The investigative corpus are 43 theses and 7 dissertations, produced in Graduate Programs located in Brazil, between the years 2013-2016. The data, analyzed through the Content Analysis Technique, were categorized a priori, in two thematic lines, based on the cited document: a) initial teacher training; and b) continuing education and career development. Each of these lines was categorized into sub-lines. The first line was categorized in information and communication technologies; Relationship between theory and practice in the training process; Profile of undergraduate students and conceptions about being a teacher; Political-pedagogical project of undergraduate courses and curricular questions; Corporeity and training; Ethical training of the pedagogue and graduates. The second line was categorized in the following sub-lines: Programs, projects and experiences of continuing education; Continuing education policies; Continuing education and inclusion; Training demands of beginning teachers; Conceptions about evaluation; Continuing education and Information and Communication Technologies; Continuing education and legislation; Training and pedagogical practices; Teacher knowledge; Expectations about teaching, and the role of the coordinator / supervisor. The findings of the study make possible to confirm the postulated thesis that the discussion about teacher formation (initial and continuing) is recurrent in the dissertations and theses produced in the Graduate Programs located in Brazil, in the period between the years of 2013 to 2016. However, it is observed that such studies do not mention or approach only tangentially the relations between teacher formation and Education of quality. Likewise, they do not refer to Educational Goals 2021, which indicates that this document still needs to be more widespread in the academic-scientific environment. Among the aspects that make possible such confirmation are: a) the study of initial and continuing teacher training, associated with quality Education, is still very incipient and needs to be investigated and deepened in the PPGs of the Education Area of Brazil; b) The Document Goals Education 2021 was addressed in only one of the papers, which may mean that public educational policies that are based on international regulatory frameworks may not have the impact they would need both in the academia and in the school. Another result considered important is that there is a call for reducing the distance between the academy and the reality of the school. The relation of theory and practice continues to be the object of frequent reflection and questioning. And, above all, it was clear that the discussion about quality in Education demands caution, both in conceptual terms and in practical terms, due to the polysemic and dynamic perspective by which it must be conceived and perceived. We hope that this research: a) constitutes a reference for other researchers in the State of the Art on teacher formation (initial and continuing) and its relationship with educational quality; b) contribute to the advancement of studies that have the discursive and analytical centrality of teacher education and its

consequences in improving the quality of teaching, with reference to Educational Goals 2021; c) make clear the gaps and advances identified through the analyzed production, signaling to new discursive possibilities in terms of deepening the theme in question.

**Key words:** Strengthening of the Teaching Profession, Educational Goals 2021, Quality Education, State of the Art.

## RESUMEN

La investigación, de lineamiento teórico, del tipo Estado del Arte, está inserta en la línea de estudio Gestión, Educación y Políticas Públicas, del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad La Salle. El enfoque del estudio es la formación docente y sus relaciones con la educación de calidad, teniendo como referencia los postulados acerca de estas dos dimensiones constantes en el documento denominado: “La educación que queremos para la generación de los bicentenarios: las metas educativas 2021”. El corpus investigativo posee 43 disertaciones y 7 tesis, producidas en Programas de Posgrados preparados en Brasil, en el espacio temporal entre los años 2013-2016. Los datos, analizados por medio de la Técnica de Análisis de Contenido, fueron categorizados a priori, en dos ejes temáticos, teniendo como base el referido documento: a) formación docente inicial y b) formación continuada y desarrollo de la carrera. Cada uno de estos ejes fue categorizado en sub ejes. El primer de ellos fue categorizado en tecnologías de la información y de la comunicación; relación teoría y práctica en el proceso de formación; perfil de los estudiantes de licenciatura y concepciones sobre el ser profesor; proyecto político-pedagógico de los cursos de licenciatura y cuestiones curriculares; corporeidad y formación; formación ética del pedagogo y egresos. El segundo eje fue categorizado en los siguientes sub ejes: programas, proyectos y experiencias de formación continuada; políticas de formación continuada; formación continuada e inclusión; demandas formativas de los profesores iniciantes; concepciones sobre evaluación; formación continuada y TICs; formación continuada y legislación, formación y prácticas pedagógicas; saberes docentes; expectativas sobre la docencia, y rol del coordinador/supervisor. Los resultados del estudio de la tesis permiten confirmar que la discusión sobre la formación docente (inicial y continuada) es recurrente en las disertaciones y tesis preparadas en los Programas de Posgrados en Brasil en el espacio temporal entre los años de 2013 a 2016. Sin embargo, se observa que dichos trabajos no hacen mención o abordan solamente de forma tangencial las relaciones entre la formación docente y la educación de calidad. Igualmente, no hacen referencia a las Metas Educativas 2021, lo que indica que tal documento aún necesita ser más difundido en el medio académico-científico. Entre los aspectos que viabilizan tal confirmación están: a) el estudio de la formación docente inicial y continuada, asociada a la Educación de calidad, es aún muy incipiente y carece de investigación y profundización en los PPGs del Área de Educación de Brasil: b) el Documento Metas Educativas 2021 fue abordado en uno de los trabajos, lo que puede significar que las políticas públicas educativas están basadas en marcos regulatorios internacionales y pueden no tener el impacto que necesitarían tener tanto en la academia cuanto en la escuela. Otro resultado considerado importante es que existe una intensión por disminuir la distancia entre la academia y la realidad escolar. La relación de teoría y práctica continúa siendo objeto de frecuente reflexión y cuestionamiento. Y, sobre todo, quedó aclarada que la discusión sobre calidad en la educación, demanda cautela tanto en términos conceptuales como en términos prácticos en función de la perspectiva polisémica y dinámica por la que debe ser concebida y percibida. Deseamos que esta investigación: a) se constituya como referencia para otros investigadores en lo que se refiere al Estado del Arte sobre la

formación docente (inicial y continuada) y sus relaciones con la calidad educativa; b) contribuya en el avance de los estudios que poseen como centralidad discursiva y analítica, la formación de profesores y sus consecuencias en la mejoría de la calidad de la enseñanza, teniendo como referencia las Metas Educativas 2021; c) evidencie las brechas y avances identificados por medio de la producción analizada, señalando nuevas posibilidades discursivas en términos de profundización del tema en planteamiento.

**Palabras clave:** Fortalecimiento de la Profesión Docente, Metas Educativas 2021, Educación de Calidad, Estado del Arte.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Eixos basilares da pesquisa .....	26
Figura 2- Percurso realizado para o mapeamento das dissertações e teses .....	33
Figura 3- Critérios de seleção para a constituição do <i>corpus</i> investigativo .....	63
Figura 4- Técnica de Análise de Conteúdo .....	68
Figura 5- Indicadores de Qualidade na Educação (2007) .....	78
Figura 6- Contribuições, processo, resultados e fatores contextuais no Informe da Educação Para Todos de 2002 .....	97
Figura 7- Marco de Compreensão e Observação da Educação de qualidade no Informe da Educação Para Todos de 2005 .....	104
Figura 8- Marcos das Escolas Amigas da Infância .....	106
Figura 9- Modelo da “urdidura” sobre a Educação de qualidade.....	108
Figura 10- Estrutura para avaliação da qualidade da Educação .....	114
Figura 11- Meios para medir resultados educacionais de qualidade .....	117
Figura 12- Marcos Regulatórios de Educação: Âmbito Internacional .....	125
Figura 13- Marcos Regulatórios de Educação: Âmbito Nacional .....	136
Figura 14- Escopo analítico .....	154
Figura 15- Metas gerais do Documento A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários: Metas Educativas 2021 .....	336

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- Evolução do Número de Ingressos (Processo Seletivo e Outras Formas), segundo o Grau Acadêmico dos Cursos de Graduação – Brasil – 2013-2016 .....	49
Gráfico 2- Evolução do Número de Concluintes, segundo o Grau Acadêmico dos Cursos de Graduação – Brasil – 2013-2016.....	51
Gráfico 3- Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino Brasil – 2013-2016 .....	52
Gráfico 4- Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2012-2016.....	53
Gráfico 5- Localização por região e nível dos 251 Cursos de Pós-graduação em Educação no Brasil .....	221
Gráfico 6- Relação do número total de teses e dissertações analisadas com os trabalhos que enfocam a relação entre a teoria e a prática .....	327
Gráfico 7- América Latina: jovens ocupados em setores de baixa produtividade relativa por anos de educação, 2004.....	371

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Seleção preliminar: ano de defesa e título .....	35
Quadro 2- Detalhamento de dados dos trabalhos disponibilizados pelo Banco da CAPES .....	35
Quadro 3- Condições de trabalho e a (des)valorização do trabalho docente .....	36
Quadro 4- Políticas, programas e projetos .....	42
Quadro 5- Fortalecer a profissão docente: meta específica 20, indicadores 29, 30, e níveis de êxito .....	58
Quadro 6- Fortalecer a profissão docente: meta específica 21, indicador 31 e níveis de êxito .....	60
Quadro 7- Dissertações e teses: Formação docente inicial .....	60
Quadro 8- Dissertações e teses: Formação continuada e o desenvolvimento da carreira .....	61
Quadro 9- Formação Docente Inicial: sub-eixos temáticos e autores .....	65
Quadro 10- Formação Continuada e desenvolvimento da carreira: sub-eixos temáticos e autores .....	66
Quadro 11- Marcas das escolas eficazes em três gerações .....	72
Quadro 12- Dimensões básicas das condições para uma educação escolar de qualidade) .....	90
Quadro 13- Visão Sintética de itens abordados em Marcos Regulatórios Internacionais de Educação com respeito à qualidade na Educação .....	91
Quadro 14- Visão Sintética de itens abordados em Marcos Regulatórios Nacionais de Educação com respeito à qualidade na Educação .....	93
Quadro 15- Enfoque Humanista e implicações na Educação de qualidade .....	99
Quadro 16- Enfoque Behaviorista e implicações na Educação de qualidade .....	100
Quadro 17- Enfoques Críticos e implicações na Educação de qualidade .....	101
Quadro 18- Enfoques Autóctones e implicações na Educação de qualidade .....	102
Quadro 19- Prioridades na Educação de qualidade conforme o nível do desenvolvimento de um país .....	109
Quadro 20- Mudanças na orientação do currículo .....	119

Quadro 21- Mudanças no paradigma do ensino e da aprendizagem .....	119
Quadro 22- Mudanças na conceituação do planejamento e gestão da Educação .....	120
Quadro 23- Três conceitos básicos de Educação e objetivos propostos .....	122
Quadro 24- Metas 1, 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE) .....	143
Quadro 25- Metas 4, 5 e 6 do Plano Nacional de Educação (PNE) .....	145
Quadro 26- Metas 10, 11 e 12 do Plano Nacional de Educação (PNE) .....	149
Quadro 27- Metas 13, 14 e 15 do Plano Nacional de Educação (PNE) .....	151
Quadro 28- Metas 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE) .....	152
Quadro 29- Metas 19 e 20 Plano Nacional de Educação (PNE) .....	152
Quadro 30- Eixo temático 1: Formação docente Inicial .....	157
Quadro 31- Sub eixo temático 1.1: Tecnologias da Informação e da Comunicação ...	159
Quadro 32- Sub eixo temático 1.2: Relação teoria e prática no processo de formação .....	168
Quadro 33- Sub eixo temático 1.3: Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor .....	175
Quadro 34- Sub eixo temático 1.4: Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares .....	181
Quadro 35- Sub eixo temático 1.5: Corporeidade e formação .....	195
Quadro 36- Sub eixo temático 1.6: Formação ética do pedagogo .....	199
Quadro 37- Sub eixo temático 1.7: Egressos .....	205
Quadro 38- Sub eixo temático 1.7.1: Egressos da Escola Normal e professores experientes: representações sobre as práticas docentes .....	214
Quadro 39- Eixo temático 2: Formação Continuada e Desenvolvimento da Carreira .....	226
Quadro 40- Sub eixo temático 2.1: Programas, Projetos e Experiências de Formação Continuada .....	227
Quadro 41- Sub eixo temático 2.2: Políticas de formação continuada .....	264
Quadro 42- Sub eixo temático 2.3: Formação continuada e inclusão .....	268
Quadro 43- Sub eixo temático 2.4: Demandas formativas dos professores iniciantes .....	273
Quadro 44- Sub eixo temático 2.5: Concepções sobre a avaliação .....	280
Quadro 45- Sub eixo temático 2.6: Formação continuada e TICs.....	283
Quadro 46- Sub eixo temático 2.7: Formação continuada e legislação .....	288

Quadro 47- Sub eixo temático 2.8: Formação e práticas pedagógicas .....	298
Quadro 48- Sub eixo temático 2.9: Saberes docentes .....	305
Quadro 49- Sub eixo temático 2.10: Expectativas sobre a docência .....	306
Quadro 50- Sub eixo temático 2.11: Papel do coordenador/supervisor .....	309
Quadro 51- Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa: meta específica 1, indicador 1 e nível de êxito .....	367
Quadro 52- Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação: meta específica 2, indicador 2 e nível de êxito .....	370
Quadro 53- Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação: meta específica 3, indicadores 3 e 4 e nível de êxito .....	372
Quadro 54- Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa: meta específica 4, indicadores 5 e 6 e nível de êxito .....	373
Quadro 55- Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa: meta específica 5, indicador 7 e nível de êxito .....	373
Quadro 56- Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educativo, meta específica 6, indicador 8, e nível de êxito .....	376
Quadro 57- Aumentar a oferta de Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional: meta específica 7, indicador 9 e nível de êxito .....	378
Quadro 58- Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio: meta específica 8, indicadores 10 e 11, e níveis de êxito .....	379
Quadro 59- Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio: meta específica 9, indicador 12 e nível de êxito .....	381
Quadro 60- Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar: meta específica 10, indicador 13, e nível de êxito .....	383
Quadro 61- Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar: meta específica 11, indicador 14, e nível de êxito .....	385
Quadro 62- Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar: meta específica 12, indicadores 15, 16, 17, 18 e nível de êxito .....	386
Quadro 63- Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar: meta específica 13, indicadores 19, 20 e nível de êxito .....	387

Quadro 64- Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar: meta específica 14, indicador 21 e nível de êxito .....	388
Quadro 65- Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar: meta específica 15, indicador 22 e nível de êxito .....	390
Quadro 66- Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica: meta específica 16, indicadores 23, 24 e níveis de êxito .	391
Quadro 67- Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica: meta específica 17, indicador 25 e nível de êxito .....	392
Quadro 68- Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida: meta específica 18, indicadores 26, 27 e nível de êxito .....	394
Quadro 69- Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida: meta específica 19, indicador 28, e nível de êxito .....	395
Quadro 70- Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica: meta específica 22, indicador 32, e nível de êxito .....	397
Quadro 71- Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica: meta específica 23, indicadores 33, 34 e nível de êxito .....	398
Quadro 72- Investir mais e investir melhor: meta específica 24, indicador 35 e nível de êxito .....	400
Quadro 73- Investir mais e investir melhor: meta específica 25, indicador 36 e nível de êxito .....	401
Quadro 74- Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”: meta específica 26, indicador 37 e nível de êxito .....	403
Quadro 75- Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”: meta específica 27, indicador 38 e nível de êxito .....	403
Quadro 76- Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”: meta específica 28, indicador 39 e nível de êxito .....	403
Quadro 77- Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”: meta específica 26, indicador 37 e nível de êxito .....	403

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1- Ranking comparativo entre 2012 e 2014 segundo pesquisa desenvolvido pela <i>Economist Intelligence Unit</i> (EIU) e publicado pela Pearson. ....	357
Tabela 2- Ranking mundial da Educação divulgado em 2011 .....	360
Tabela 3- Evolução do Número de Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico – Brasil – 2013-2015 .....	49
Tabela 4- Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2013-2016 .....	50
Tabela 5- Evolução do Ideb segundo projeção e metas do PNE 2014 .....	76
Tabela 6- Localização dos Programas de Pós-graduação, por região, em que foram defendidas as dissertações e teses analisadas no eixo temático Formação Docente Inicial .....	222
Tabela 7- Trabalhos do Eixo da Formação Docente Inicial na relação Formação Docente Inicial e Educação de qualidade .....	223
Tabela 8- Cursos no Eixo da Formação Docente Inicial e a Categoria Administrativa das Instituições .....	224
Tabela 9- Localização dos Programas de Pós-graduação, por região, em que foram defendidas as dissertações e teses analisadas no eixo temático Formação Continuada e desenvolvimento da carreira .....	314
Tabela 10- Trabalhos do Eixo da Formação Continuada e desenvolvimento da carreira na relação com a Educação de qualidade .....	315
Tabela 11- Trabalhos no Eixo da Formação Continuada e desenvolvimento da carreira e a Categoria Administrativa das Instituições .....	316
Tabela 12- Taxa transição do nível de ensino fundamental ao ensino médio, total e por sexo. Países Ibero americanos, último ano disponível (2003 – 2005) .....	381
Tabela 13- Gasto Público em Educação (%) do PIB e em % do Gasto Público Total. Países da Ibero-América. Último ano disponível .....	400

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>21</b>
<b>2</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>27</b>
<b>2.1</b>	<b>Caracterização do estudo.....</b>	<b>27</b>
<b>2.2</b>	<b>A relevância, o problema, a tese da investigação e as limitações do estudo.....</b>	<b>30</b>
<b>2.3</b>	<b>Constituição do <i>corpus</i> da pesquisa e delimitação dos critérios de seleção dos documentos.....</b>	<b>63</b>
<b>2.4</b>	<b>Procedimentos para a análise dos eixos temáticos.....</b>	<b>67</b>
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS.</b>	<b>73</b>
<b>3.1</b>	<b>O caráter multifacetado e dinâmico dos elementos constituintes da educação de qualidade.....</b>	<b>73</b>
<b>3.2</b>	<b>Dimensões extra e intraescolares da Qualidade da Educação.....</b>	<b>89</b>
<b>3.3</b>	<b>Abordagens sobre a Educação de qualidade nos Marcos Regulatórios de Educação Internacionais e Nacionais.....</b>	<b>94</b>
<b>3.4</b>	<b>A Educação de qualidade em três tipos de abordagem e em três perspectivas.....</b>	<b>109</b>
<b>3.5</b>	<b>Marcos de avaliação da Educação de qualidade.....</b>	<b>118</b>
<b>3.6</b>	<b>Em busca da qualidade no ensino e mudanças de paradigmas educacionais.....</b>	<b>124</b>
<b>3.7</b>	<b>Objetivos da Educação e sua relação com a qualidade.....</b>	<b>126</b>
<b>3.8</b>	<b>Educação de qualidade e a formação docente .....</b>	<b>128</b>
<b>4</b>	<b>O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO.....</b>	<b>130</b>
<b>4.1</b>	<b>Marcos Regulatórios de Educação: âmbito internacional.....</b>	<b>130</b>
<b>4.2</b>	<b>Marcos Regulatórios de Educação: âmbito nacional.....</b>	<b>141</b>
<b>5</b>	<b>ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>160</b>
<b>5.1</b>	<b>Eixos temáticos e processo analítico .....</b>	<b>160</b>



<b>5.2</b>	<b>Eixos temáticos: categorização dos conteúdos das dissertações e teses.....</b>	<b>162</b>
5.2.1	<i>Eixo temático 1: Formação docente Inicial.....</i>	163
5.2.1.1	Sub eixo temático 1.1: Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs).....	164
5.2.1.2	Sub eixo temático 1.2: Relação teoria e prática no processo de formação	174
5.2.1.3	Sub eixo temático 1.3: Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor.....	181
5.2.1.4	Sub eixo temático 1.4: Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares.....	187
5.2.1.5	Sub eixo temático 1.5: Corporeidade e formação.....	200
5.2.1.6	Sub eixo temático 1.6: Formação ética do pedagogo.....	205
5.2.1.7	Sub eixo temático 1.7: Egressos.....	211
5.2.1.7.1	Sub Eixo temático 1.7.1: Egressos da Escola Normal e professores experientes: representações sobre as práticas docentes.....	220
5.2.2	Formação Continuada e o Desenvolvimento da Carreira.....	231
5.2.2.1	Sub eixo temático 2.1: Programas, Projetos e Experiências de Formação Continuada.....	232
5.2.2.2	Sub eixo temático 2.2: Políticas de formação continuada.....	270
5.2.2.3	Sub eixo temático 2.3: Formação continuada e inclusão.....	273
5.2.2.4	Sub eixo temático 2.4: Demandas formativas dos professores iniciantes..	279
5.2.2.5	Sub eixo temático 2.5: Concepções sobre a avaliação.....	286
5.2.2.6	Sub eixo temático 2.6: Formação continuada e TICs.....	289
5.2.2.7	Sub eixo temático 2.7: Formação continuada e legislação.....	294
5.2.2.8	Sub eixo temático 2.8: Formação e práticas pedagógicas.....	303
5.2.2.9	Sub eixo temático 2.9: Saberes docentes.....	310
5.2.2.10	Sub eixo temático 2.10: Expectativas sobre a docência.....	312
5.2.2.11	Sub eixo temático 2.11: Papel do coordenador/supervisor.....	315
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>324</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>345</b>
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>363</b>

<b>ANEXO A-</b> Tabela 1 – Ranking comparativo entre 2012 e 2014 segundo pesquisa desenvolvido pela <i>Economist Intelligence Unit</i> (EIU) e publicado pela Pearson.....	363
<b>ANEXO B-</b> Tabela 2 – Ranking mundial da Educação divulgado em 2011.....	366
<b>ANEXO C-</b> <i>Print</i> da página dos dados relativos aos trabalhos cujos anexos não estão disponibilizados para consulta do texto integral.....	370
<b>APÊNDICES</b> .....	372
<b>APÊNDICE A-</b> Metas gerais do Documento <i>A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários: Metas Educativas 2021</i> .....	372
<b>APÊNDICE B-</b> Primeira meta geral: Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa.....	373
<b>APÊNDICE C-</b> Segunda meta geral: Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação.....	374
<b>APÊNDICE D-</b> Terceira meta geral: Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educativo.....	382
<b>APÊNDICE E-</b> Quarta meta geral: Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio.....	385
<b>APÊNDICE F-</b> Quinta meta geral. Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.....	389
<b>APÊNDICE G-</b> Sexta meta geral. Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica.....	397
<b>APÊNDICE H-</b> Sétima meta geral. Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida.....	400
<b>APÊNDICE I-</b> Nona meta geral: Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.....	403
<b>APÊNDICE J-</b> Décima meta geral: Investir mais e investir melhor.....	403
<b>APÊNDICE K-</b> Décima primeira meta geral: Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”.....	409

## 1 INTRODUÇÃO

A tese ora apresentada caracteriza-se por ser uma pesquisa de cunho teórico, do tipo Estado da Arte, e está inserida na linha de investigação *Gestão, Educação e Políticas Públicas*, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade La Salle.

O foco do estudo é a formação docente e as suas relações com a educação de qualidade, tendo como referência os pressupostos acerca destas duas dimensões, constantes no documento denominado *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*, na oitava meta “Fortalecer a Profissão Docente” (OEI, 2010). Tal meta se desdobra em duas metas específicas, a meta 20: “Melhorar a formação inicial dos professores do ensino fundamental e do ensino médio” (OEI, 2010, p. 56) e a 21: “Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional docente” (OEI, 2010, p. 58). De acordo com o referido documento:

Conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, **o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino**. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes, o acesso ao trabalho docente e seus primeiros anos de desempenho profissional, suas condições laborais e seu desenvolvimento profissional. É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente, entre as que cabem destaque, o apoio à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação que relacionem a teoria e a prática e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola (OEI, 2008, p.76, grifo meu).

Um mapeamento da qualidade da educação mundial indica que o Brasil está ocupando uma posição que exige reflexão e criticidade epistemológica sobre o assunto. Trinta e nove países e Hong Kong foram estudados. O Brasil ocupou a 38º posição em 2012, e a 39º em 2014. Nas pesquisas feitas para compor os relatórios de 2012 e 2014, foi usada a mesma metodologia: O índice global de habilidades cognitivas, que envolvem a leitura, Matemática e Ciência, mais o desempenho escolar ou níveis de escolaridade, (cf. tabela 1, Anexo A). O projeto é desenvolvido pela *Economist Intelligence Unit* (EIU) e publicado pela Pearson. Esse índice global faz parte de um programa de análise quantitativa e qualitativa chamada *The Learning Curve* (Curva de aprendizado). O

objetivo é extrair lições dos *links* entre a educação e o desenvolvimento das habilidades, retenção e uso (PEARSON, 2014)

Em 2011, segundo relatório da Unesco, o Brasil ocupou o 88º lugar no *ranking* da educação entre 127 países (UNESCO, 2011). A posição do Brasil, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação para Todos (EDI). Este índice composto fornece uma avaliação global do sistema de ensino de um país em relação aos objetivos da Educação para Todos. Devido a restrições de dados, o índice composto atualmente se concentra apenas nos quatro objetivos quantificáveis: a) a educação primária universal (meta 2), medido pela taxa de escolarização líquida ajustada (Aner); b) a alfabetização de adultos (primeira parte do objetivo 4), medido pela taxa de alfabetização para aqueles com 15 anos ou acima; c) paridade e igualdade de gênero (meta 5), medido pelo índice específico do gênero (GEI), uma média dos índices de paridade de gênero das taxas de escolarização bruta primária e secundária e a taxa de alfabetização de adultos; d) qualidade da educação (meta 6), medido pela taxa de sobrevivência até o 5º ano.

Ao analisar a situação do Brasil, levando em conta os três níveis do EDI, superior, intermediário e baixo, é possível perceber que o índice geral não está longe da proposta da Educação para Todos. Porém, ao se observar apenas a educação de qualidade, tendo como indicador a permanência na escola até o 5º Ano, o índice está na categoria inferior.

Em pesquisa apresentada pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), numa avaliação mundial de educação com 76 países, o Brasil ficou na 60ª posição. Não obstante o relatório ter apontado algum progresso na educação brasileira e latino-americana, ainda se detecta um elevado grau de evasão escolar. Uma das conclusões da pesquisa é a necessidade de mais investimento em todas as áreas, mas sem deixar de passar pela boa formação de educadores. Além disso, há o exemplo de Cingapura. No país, que está entre as cinco melhores posições do ranking, existe preocupação com a qualidade e atenção especial em preparar professores acima de tudo competentes (CORREIO BRAZILIENSE, 2015).

Mas há mais. Os resultados também apontam que o sucesso educacional é dependente de um engajamento de toda a sociedade no sistema educativo. Educação mais efetiva requer um envolvimento mais amplo, e melhores resultados são produzidos

quando gestores trabalham junto com os professores na administração da escola e pais têm influência na motivação do estudante. A partir dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), por exemplo, foi reforçada a ideia de que o progresso educativo depende grandemente do protagonismo de mais atores e de uma cultura de suporte mais ampla para esse empreendimento (PEARSON, 2014), significado e alvo presentes no documento “Metas Educativas 2021 – a educação que queremos para a geração dos bicentenários”.

O relato final dessa pesquisa considera que há lições a serem aprendidas para que os alunos possam desenvolver competências, habilidades e conhecimentos. Uma dessas lições diz respeito ao aprendizado o qual, requer, dentre outros aspectos, o envolvimento maior da sociedade e, mais especificamente, das famílias assim como um monitoramento e acompanhamento das condições de trabalho do professor. Além disso, examina possibilidades de manutenção e expansão nos níveis de aptidões, bem como explora a relevância das respostas do primeiro mundo a contextos emergentes.

Uma das primeiras conclusões, por exemplo, indica que o sucesso educacional, pelo menos do ponto de vista cognitivo, de países como Japão, Coreia do Sul, Hong Kong-China e Singapura, que aparecem nas primeiras posições nas duas pesquisas, deve-se principalmente ao fato de se ter metas educacionais claras e uma forte cultura de responsabilidade entre os que participam no sistema educacional (PEARSON, 2014).

Além disso, não deixam de haver discussões relacionadas à importância de atrair bons professores e lhes conceder um *status* social e profissional significativo, bem como lhes fornecer metas e expectativas claras dentro do sistema educacional (PEARSON, 2014).

Nessa mesma perspectiva avaliativa, os resultados obtidos por meio do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)<sup>1</sup>, no Brasil, indicam a necessidade de um olhar cuidadoso sobre o desempenho dos alunos, especialmente aqueles dos anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). Os dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), no ano de 2015, atinentes aos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), apontam que 74,7% das redes municipais de ensino atingiram as metas estabelecidas. Contudo, nos anos finais do Ensino Fundamental, não

---

<sup>1</sup> No capítulo 3, aprofundamos aspectos relativos a avaliação da qualidade educacional no Brasil.

se observa evolução no índice desde 2011 (BRASIL.MEC.INEP.DEED.DAEB, 2016). Portanto, este é mais um indicativo, dentro de um panorama maior, de que atenção à formação profissional docente exerce um papel essencial na melhoria da qualidade da educação.

É necessário lembrar que, a qualidade educativa<sup>2</sup> na perspectiva dos marcos regulatórios de educação, em nível internacional, é concebida como dependente da combinação de quatro tipos de fatores: a família e seu grau de cultura educacional, gestão pública capacitada, escolas organizadas e professores comprometidos. Porém, reconhece-se que, neste contexto de anseio por melhoras, o professor acaba tendo papel primordial, na medida em que “sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação” (OEI 2008, p.69).

Diversos Marcos Regulatórios da Educação<sup>3</sup>, nos âmbitos internacionais e nacionais, evidenciam o direito de todos a uma educação de qualidade e, da mesma forma, referem a importância da qualificação dos professores como uma das dimensões que contribuem para tal qualidade. Contudo, temos ciência de que nem sempre tais dispositivos são de conhecimento dos gestores, professores e comunidade em geral. Partindo do pressuposto de que as produções acadêmico-científicas são uma das formas de socialização e difusão do conhecimento (re)construído, propomo-nos a investigar o seguinte problema: *Quais são as temáticas abordadas pelos autores de dissertações e teses que focalizam a formação inicial ou continuada, dos professores do Ensino Fundamental e Médio, produzidas entre os anos 2013 e 2016 nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, e de que forma tais temáticas se relacionam com o proposto no documento Metas Educativas 2021 acerca da qualidade educacional?*

Com base em tal problema, postulamos a seguinte tese: *A discussão sobre a formação docente (inicial e continuada) é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2013 a 2016. Entretanto, observa-se que tais trabalhos não fazem menção ou abordam, de forma incipiente, as relações entre a formação docente e a educação de*

---

<sup>2</sup> No capítulo 3 apresentamos uma reflexão sobre conceituações acerca da educação de qualidade e possíveis desdobramentos.

<sup>3</sup> No capítulo 4, discorreremos sobre cada um destes Marcos.

*qualidade. Igualmente, não se referem às Metas Educativas 2021, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico- científico.*

O estudo está fundamentado em autores tais como Dourado, Oliveira e Santos (2007), que tratam da variedade conceitual e possíveis desdobramentos sobre a qualidade na Educação; Dourado e Oliveira (2009), que versam sobre a impossibilidade de divorciar a discussão sobre a qualidade educacional do contexto socioeconômico de uma nação; Schindler (2015), que elenca desafios a serem enfrentados na definição conceitual de qualidade; Tawil, Akkari e Macedo (2012), Nickel e Lowe (2010), que abordam o tema da qualidade na Educação na perspectiva de um olhar múltiplo e clareza conceitual; Pigozzi (2006), que analisa o tópico da Educação de qualidade como carente de uma constante atualização em função de aspectos educacionais emergentes do novo milênio; Faure (1973), cuja preocupação sobre a qualidade se estendeu ao caráter formativo da Educação; Barret (2006), que faz uma síntese de literatura sobre o tema da educação de qualidade; Ross, Paviot, Genoveis (2006) e García (1999), que a abordam o tema da qualidade na Educação de uma perspectiva histórica.

Na discussão sobre a Educação de qualidade buscamos aportes em documentos em nível internacional como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990), cujo enfoque foi a universalização do ensino, junto com a ênfase na qualidade; Marco de Ação de Dakar (Dakar, 2000), que ressalta dentre outros aspectos a equidade e a inclusão como marcas da Educação de qualidade e a Declaração de Incheon (Incheon, 2015), que focaliza a inclusão, a equidade e universalidade do ensino como fatores envolvidos na Educação de qualidade. Também usamos como referência documental em nível internacional o Documento Ibero-Americano *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*, que, dentre outros aspectos, sinaliza para a formação docente como sendo de vital importância no vislumbre de progressos na Educação de qualidade.

Em nível nacional, trouxemos subsídios sobre indicadores e debates sobre a qualidade na Educação nos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010; PNE 2011-2020 e PNE 2014-2024).

Em relação à formação docente inicial e continuada, pautamo-nos em pressupostos de autores tais como Nóvoa (1999, 2000); Imbernón (2009, 2017); Gatti

(2003, 2010); (Tardif, 2000, 2002, 2010); Huberman (2000); (Shön, 2000, 2008); Alarcão (2011) e Zeichner (2011).

O *corpus* investigativo está composto por dissertações e teses, selecionadas no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o descritor “Metas Educativas 2021”. Os conteúdos desses trabalhos são categorizados em dois eixos temáticos, *formação docente inicial e formação continuada e desenvolvimento da carreira*, os quais foram subdivididos em sub-eixos, observando o que propõe a Técnica de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016).

Feitas tais considerações, a tese está organizada em seis capítulos.

No primeiro capítulo, contextualizamos a temática do estudo e descrevemos a estrutura do projeto em pauta.

No segundo, *Procedimentos metodológicos*, caracterizamos o estudo; explicitamos a relevância pessoal-profissional, acadêmica-científica e social da investigação; apresentamos o problema, objetivos, a tese; a constituição do *corpus* investigativo e o procedimento para a análise do conteúdo da produção selecionada.

No terceiro, *Educação de Qualidade: fundamentos e pressupostos*, abordamos questões referentes à conceituação de qualidade no contexto educacional, visando abordar tanto as possibilidades quanto os limites em tal empreitada.

No quarto, *O direito à educação nos Marcos Regulatórios Internacionais e Nacionais*, situamos a defesa pelo direito à educação, focalizando os principais dispositivos nos âmbitos internacional e nacional que abordam tal direito.

No quinto, *Análise e interpretação dos dados*, dedicamo-nos a análise do *corpus* investigativo, ou seja, 43 dissertações e 7 teses produzidas em Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 2013-2016.

No sexto, *Considerações finais*, retomamos os principais achados do trabalho investigativo, apontando as limitações do e questões para aprofundamento em estudos posteriores.

Por fim, listamos as referências, e apresentamos os anexos e apêndices.



## 2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo caracterizamos o estudo; explicitamos a relevância pessoal-profissional, acadêmica-científica e social da investigação; apresentamos o problema, objetivos e a tese; a constituição do *corpus* investigativo e o procedimento para a análise do conteúdo da produção selecionada.

### 2.1 Caracterização do estudo

A pesquisa, de cunho qualitativo e teórico, do tipo Estado da Arte, focaliza a formação docente e as suas relações com a educação de qualidade, tendo como referência os pressupostos acerca dessas duas dimensões, constantes no documento denominado *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*.

Nos estudos tipo Estado da Arte, são analisadas as produções bibliográficas em “determinada área [...] fornecendo o estado da arte sobre um tópico específico, evidenciando novas ideias, métodos e subtemas que têm recebido maior ou menor ênfase na literatura selecionada” (NORONHA; FERREIRA, 2000, p. 191). Como o volume de produção pode ser grande, é usual, além de se estabelecer o campo de pesquisa e o tema pesquisado, definir um período de pesquisa, e estabelecer uma determinada fonte de dados, como artigos de uma determinada revista, teses e dissertações.

Uma das primeiras observações que cabe aqui é justamente sobre a nomenclatura usada para esse tipo de investigação: Estado da Arte, Estado do Conhecimento ou Revisão de Literatura. Para Romanowski e Ens (2006), o Estado da Arte abrange uma larga amplitude investigativa de uma determinada área do conhecimento, enquanto um estudo que aborde apenas um setor das publicações é denominado de Estado do Conhecimento. Seguindo essa linha de raciocínio, para se desenvolver uma pesquisa que se caracterize como o Estado da Arte, não é suficiente realizar leituras em resumos de teses e dissertações, por exemplo, mas estudos sobre as produções em congressos e publicações em periódicos da área.

Em termos gerais, Estado da Arte tem como objetivo primário realizar um levantamento do capital intelectual sobre um tema a partir de pesquisas já feitas numa certa área e época. Já o Estado do Conhecimento se caracteriza mais como uma descrição do movimento e classificação da produção científica sobre um assunto, estabelecendo relações contextuais e temporais. Nesse sentido, uma posição ou estado do conhecimento exige não apenas a identificação da produção existente, mas o exame cuidadoso e a sua categorização, visando elucidar eventuais variantes nos enfoques e perspectivas ao longo dos anos e das pesquisas (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014).

Porém, vale a observação de que as expressões *Estado da Arte* e *Estado do Conhecimento*, embora tratadas como tendo diferente escopo, nem sempre refletem algum tipo de diferença em sua essência e abordagem. Parece haver certa sinonímia entre elas, de modo que são usadas para refletirem os mesmos referenciais metodológicos e fins idênticos na sua execução.

Considerando que a Revisão de Literatura e a Revisão Bibliográfica, que também se assemelham, têm dois propósitos básicos que podem ser resumidos na “construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa” (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014, p.170), então o presente estudo será melhor definido como o Estado da Arte.

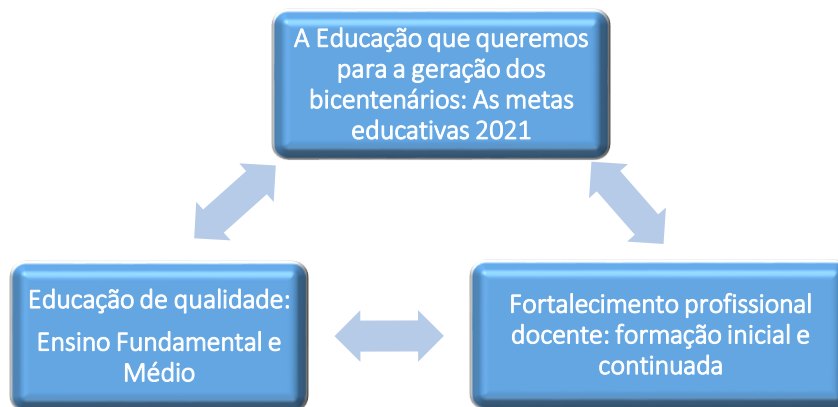
A escolha tem dois motivos fundamentais. Primeiro, porque esta nomenclatura é característica no campo educacional. Segundo, porque fazemos um aprofundamento na análise dos dados e o fomento no estabelecimento de conexões com produções de diferentes períodos, identificando tópicos frequentemente tratados, apontando novos caminhos e solidificando uma área do conhecimento selecionada para ser pesquisada (VOSGERAU, ROMANOWSKI, 2014). Por isso, em se tratando de optar ou por um ou pelo outro, a ideia que melhor representa este estudo é o do Estado da Arte.

A razão desta escolha também é em função de que a proposta desta pesquisa não é se restringir a resumos ou textos de teses e dissertações como ponto inicial e final da pesquisa, mas estes servirem de gênese instrumental e referencial na busca por aprofundamentos necessários sobre a formação de professores e sua conexão com a educação de qualidade, tendo como referência o Documento Ibero-americano A

*educação que queremos para a geração dos Bicentenários: as Metas Educativas 2021*, firmado na XVIII Conferência Ibero-americana de Educação, celebrada em El Salvador, em maio de 2008.

A figura 1 ilustra a dinâmica proposta nesta investigação. A gênese está no documento *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As metas educativas 2021*. A partir desse documento, a aproximação e abordagem específicas são realizadas com foco na temática do desenvolvimento profissional docente e sua relação e conexão direta com a educação de qualidade, tendo como paradigma metodológico o Estado da Arte.

Figura 1: Eixos basilares da pesquisa



Fonte: Autoria própria, 2016.

Embora haja diferenças em sua abordagem, pode-se afirmar que a essência desse tipo de exame consiste em mapear e discutir a produção bibliográfica sobre determinado tema e interrogar *a história*, utilizando do capital científico produzido em algum campo do conhecimento. Um dos questionamentos desse tipo de abordagem tem sido sobre a suficiência desse expediente, especialmente ao se focar a leitura somente no resumo dos trabalhos, para assim se fazer uma interrogação da história e extrair disso algum tipo de significado (FERREIRA, 2002).

## **2.2 A relevância, o problema, os objetivos, a tese da investigação e as limitações do estudo**

### *A relevância pessoal-profissional*

Em relação à *trajetória pessoal e profissional* do proponente, esta pesquisa foi gerada em grande medida a partir de inquietações advindas da contemplação do *ranking* mundial da educação, em que nosso país está numa posição desprivilegiada e, no nosso modo ver, desproporcional ao seu tamanho geográfico, potencialidades humanas e econômicas. Além disso, os documentos oficiais nacionais e internacionais amparam o ser humano em seu direito de ter acesso à educação de qualidade.

Ao se fazer referência a essa situação desconfortável do Brasil em termos estatísticos, não se está adotando uma visão reducionista do problema, pois a pretensão é enxergar além dos números. Pretende-se visualizar seres humanos que precisam ser despertados para o fato de que realidades não deterministas nem podem ser examinadas de forma simplista, mas que o ensino qualificado é um dos pilares de resgate da humanidade e cidadania digna do ser humano.

Assim, não obstante na condição de professor universitário, vejo-me responsável em buscar a consolidação na formação na área da pesquisa em educação, comprometendo-me com esta realidade e potencialidade educacional, contribuindo para o avanço nas discussões acerca da educação de qualidade desde o ensino fundamental. A propósito, para Gil (2014), a escolha do problema de investigação, que será tratado mais abaixo, implica algum tipo de comprometimento do pesquisador. Essa é a intenção. Pesquisar e se comprometer em ser uma referência de pesquisa e de ação em direção a melhorias na educação de nosso país.

Estas melhorias aspiradas podem se concretizar a partir dos estudos sobre a formação docente relacionada à qualidade educacional, a contribuição no avanço deste tema em consonância com marcos regulatórios em nível internacional, como por exemplo o Documento Metas Educativas 2021 e a sinalização para novas possibilidades investigativas sobre a Educação de qualidade de forma geral, bem como de forma mais específica em conexão com a formação docente.

### *Relevância acadêmica-científica e social*

No que se refere à *relevância acadêmica-científica*, faz-se necessário ressaltar que, nos últimos anos, tem existido uma acentuada expansão de programas e pesquisas na área da educação e, de forma particular, a respeito da formação de professores. Essa realidade traz consigo uma proliferação de estudos que envolvem a educação e a formação profissional docente. Algumas implicações dessa intensificação e aumento do capital científico nesta área têm gerado inquietações e questionamentos.

Quais são os temas mais focalizados? Como estes têm sido abordados? Quais as abordagens metodológicas empregadas? Quais contribuições e pertinência destas publicações para a área? O que é de fato específico de uma determinada área da educação, a formação de professores, o currículo, a formação continuada, as políticas educacionais? (ROMANOWSKI, ENS, 2006, p.38).

É evidente que cada estudioso que opta por seguir a linha investigativa do Estado da Arte, tem suas razões, puras ou não, para dar voz ao seu intento. Ferreira (2002) apresenta, em artigo, algumas dessas supostas aspirações e conclui que a falta do conhecimento de assuntos em sua totalidade e a pouca divulgação desses estudos têm norteado a pesquisa nesse formato.

Por que uma investigação no *Estado da Arte* na área de formação de professores e sua relação com a educação de qualidade? A formação de professores exerce um papel estratégico em todas as áreas da educação. Para Messina (1999), esse aspecto estratégico se torna concreto à medida que cria um espaço de possibilidade de transformação do trabalho docente, suas relações pedagógicas e da própria gestão das instituições de ensino. Por que tudo isso? Porque se reconhece, na figura do professor, um fomentador de transformações educacionais e, em decorrência, melhorias nas áreas sociais.

Esta responsabilidade sobre a figura do profissional docente é tornada distinta na meta educativa em que se confere ao professor e sua formação, no documento que está sendo tomado como referência nessa investigação, a saber: “Fortalecer a Profissão Docente” (OEI, 2010, oitava meta). Por isso, ao se estudar, através do Estado da Arte, a

formação de professores, existe uma dupla importância envolvida, porque não se pretende apenas dar um relato do que está sendo produzido nesta área e segundo, porque existe a expectativa de subsidiar a reflexão sobre a teoria e a prática do ensino e teorias educacionais e cujo anseio é fomentar e aprofundar discussões que sejam relevantes para o ensino (MESSINA, 1999).

A primeira está relacionada ao Estado da Arte em si, como alternativa metodológica de pesquisa. A grande e principal justificativa desse tipo de pesquisa está no fato de que existe uma abordagem tanto quantitativa como qualitativa nesse empreendimento. Quantitativo, pelo grande acervo ou capital intelectual produzido na área da educação e mais particularmente sobre a formação de professores. Também há ganhos qualitativos, à medida que existe uma grande diversidade e multiplicidade de enfoques. Isto, para Slongo (2004), é a principal justificativa.

A segunda reside no papel estratégico da educação em seu sentido lato, na criação de um espaço de possibilidades da prática docente, ações pedagógicas e questões relacionadas à educação do ponto de vista institucional. Há também ganhos no sentido mais restrito, à medida em que as primeiras possibilidades só se sustentam pelo reconhecimento do papel estratégico do professor na consecução das transformações educativas e que, por sua vez, terão decorrências sociais.

Além disso, podemos afirmar que a responsabilidade da formação de professores compete a todas as pessoas que estão envolvidas na educação, e não apenas os professores, que são aqueles que trabalham nesta área diferenciada da educação denominada de "formação de professores". O que está em jogo quando se faz referência à formação docente? O desenvolvimento profissional, pessoal e institucional dos sujeitos educacionais (professores, alunos, membros da comunidade) e das instituições educacionais e sociais. A formação docente envolve a possibilidade de recuperar as histórias silenciadas de indivíduos e histórias institucionais que se distanciam, também, do relato oficial. Se aceitarmos essas premissas, a pesquisa na formação de professores se constitui como duplamente importante, uma vez que permitirá não só prestar um relatório do que acontece neste domínio, mas transformá-lo e, além disso, contribuir para uma revisão da teoria e da prática de ensino, da teoria educacional e de uma forma de fazer e viver a educação (MESSINA, 1999, p.147, grifo do autor, tradução nossa).

Além de Messina (1999), como foi visto acima, Ferreira (2002) também menciona um dos autores que adotou esse tipo de pesquisa, apontando como relevante e profícuo esse trabalho, na medida em que se busca articular e integrar análises, estudos e

resultados de pesquisas, bem como evidenciar e explicitar eventuais incoerências ou lacunas, a fim de vislumbrar e ter uma noção do “estado do conhecimento” sobre determinado tema. Ademais, esse tipo de procedimento metodológico também permite que haja uma ordenação periódica daquilo que já foi pesquisado, e se busque, através dessa classificação, a integração de diferentes abordagens, autônomas, *a priori*, mas que podem exibir avanços, contradições e, quem sabe, diferentes perspectivas de um mesmo foco analítico.

Esse é justamente o foco da pesquisa proposta nesta tese, que adquire relevância à medida que uma das formas de socialização do conhecimento construído ao longo dos anos ocorre através de teses e dissertações. Nesse sentido, esse exame tem como meta ser uma referência para outros pesquisadores no que diz respeito a uma revisão sistemática de teses e dissertações que focalizam a formação de professores, inicial e continuada, e sua relação decorrente com a educação de qualidade.

Para Romanowski e Ens (2006), Estados da Arte podem resultar em respeitáveis contribuições para o campo de pesquisa de uma área de conhecimento, uma vez que há intensas mudanças sociais, bem como avanços na ciência e na tecnologia que precisam ser levados em conta. É preciso fazer um acompanhamento disso, a fim de “tornar os campos da educação e seus profissionais cada vez mais competentes para atender, com propriedade, aos anseios daqueles que vêm conquistando o direito à educação” (p. 39).

Estados da arte podem funcionar como facilitadores na constituição de um campo teórico de uma área de conhecimento, uma vez que podem ser extraídos aportes positivos a partir deste empreendimento. Dentre essas contribuições, está a possibilidade de identificar e apontar eventuais lacunas do campo em que ocorre a pesquisa, averiguar falhas em sua disseminação, identificar experiências que instiguem novas reflexões e alternativas de solução para problemas existentes na prática e conduzir ao reconhecimento das contribuições da pesquisa na compilação de dados que propõe pareceres e sugestões à área enfocada (ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Além disso, a partir de objetivos claros, é possível favorecer a compreensão da dinâmica envolvida na produção do conhecimento, no caso deste trabalho, nas dissertações e teses pesquisadas. Não só isso, mas esses estudos trazem benefícios na identificação das ênfases e tópicos abordados nas pesquisas, referenciais teóricos que

nortearam as investigações, a relação do pesquisador e prática pedagógica, sugestões, proposições e contribuições da pesquisa no campo da formação de professores. Pesquisas desse tipo podem conduzir a uma compreensão mais precisa do estado atingido pelo conhecimento de uma certa área, bem como sua amplitude, tendências teóricas e raízes metodológicas (SOARES e MACIEL, 2000; ROMANOWSKI e ENS, 2006).

Para Messina (1999), uma investigação que leve em conta o Estado da Arte pode servir como um mapa que torne possível a continuação da caminhada, bem como uma possibilidade de alinhar discursos que podem parecer contraditórios ou que apresentam descontinuidades. Além disso, nesse tipo de estudo, está presente a possibilidade de contribuir na discussão, reflexão e, quem sabe, na aproximação entre a teoria e prática da formação docente.

O fato é que uma investigação do Estado da Arte é fortemente exaltada em função de múltiplas possibilidades e de progresso da própria ciência. Segundo Soares e Maciel (2000, p. 9), este tipo de trabalho é

[...] de grande importância, pois pesquisas desse tipo é que podem conduzir à plena compreensão do estado atingido pelo conhecimento a respeito de determinado tema, sua amplitude, tendências teóricas, vertentes metodológicas. Essa compreensão do estado do conhecimento sobre um tema, em determinado momento, é necessária no processo de evolução da ciência, a fim de que se ordene periodicamente o conjunto de informações e resultados já obtidos, ordenação que permita a indicação das possibilidades de integração de diferentes perspectivas, aparentemente autônomas, a identificação de duplicações ou contradições e a determinação de lacunas ou vieses.

Em termos gerais, o ponto de partida e de chegada das pesquisas denominadas de *Estado da Arte* pode ser desenvolvido em três dimensões. A primeira é o reconhecimento da importância atribuída à investigação sobre formação docente (Messina, 1999). Isto, por sinal, é uma das ênfases dos marcos regulatórios nacionais e internacionais sobre a educação nacionais e internacionais, que enaltecem o caráter formativo docente como uma base indispensável no acréscimo da educação de qualidade. Sem almejar a repetição, mas o realce, a base pretendida desta pesquisa é a meta específica do Documento Metas Educativas 2021: “[...] conseguir que o docente



esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino. Para isso, é necessário cuidar da formação inicial e continuada dos docentes [...]” (OEI 2008, p.76).

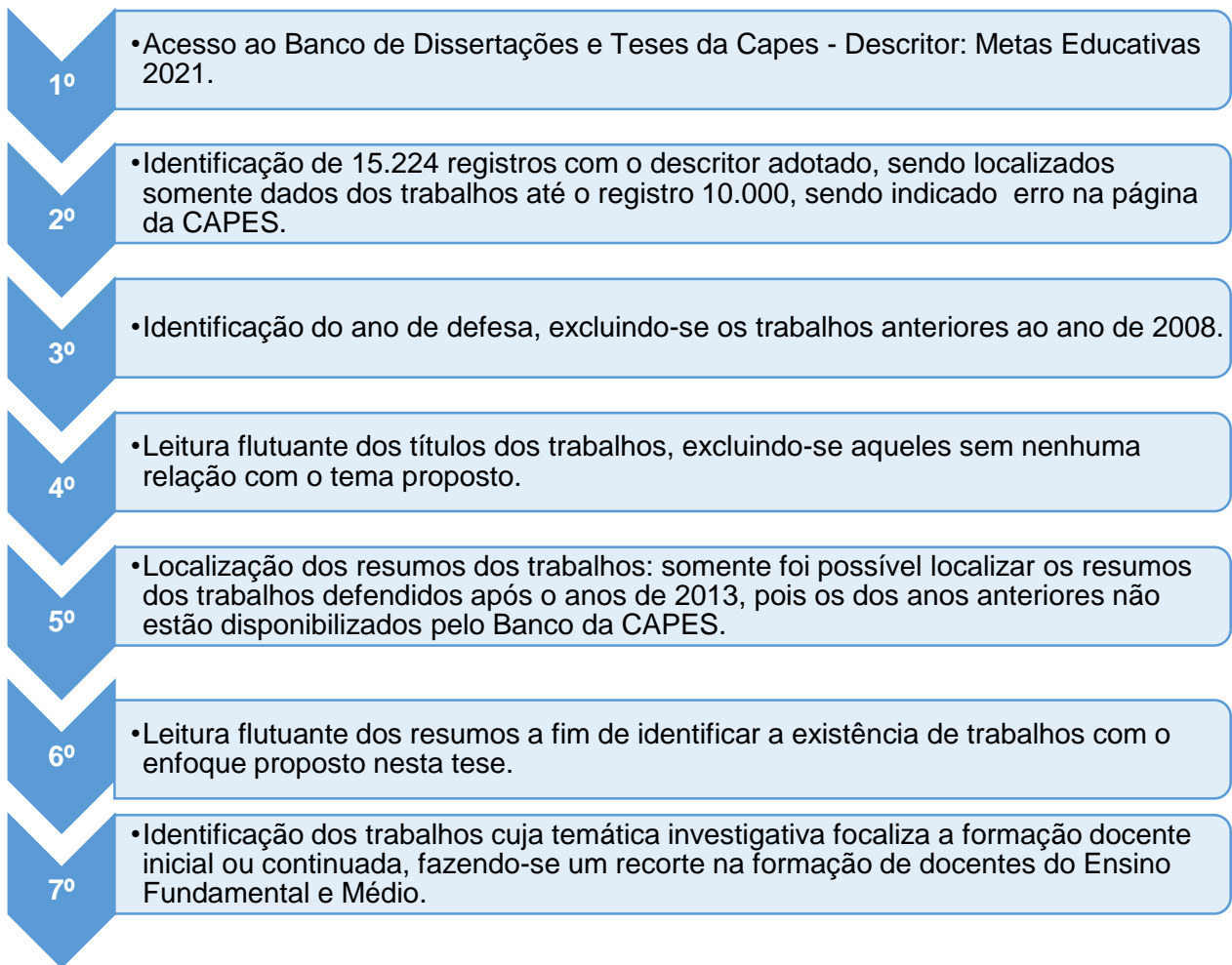
A segunda dimensão é o reconhecimento de que pode haver significativos aportes na construção e na avaliação da teoria e da prática pedagógica (Messina, 1999). Ao examinar os progressos da ciência nos séculos XVII, XVIII e XIX, Whitehead (2006) conclui que este período foi dominado pelos pensamentos do que ele chama de *materialismo científico*. De acordo com isto, o caminho da verdade e do conhecimento era determinado tão somente pela análise das realidades que transcendem a experiência sensível, ou então, a partir de “uma rotina fixa imposta pelas relações externas que não emergem da natureza do seu ser” (p.33). Ora, isto é uma alusão indireta ao distanciamento existente da teoria e da prática, o que exige uma reconstrução adequada. Em resposta a essa proposição, Whitehead (2006, p. 145) elabora uma proposta de “teoria orgânica da natureza”, que exalta, por detrás da dualidade espírito-matéria, um processo complexo de outros sentimentos e ações. Para o autor: “Entre ambos [espírito e matéria] encontram-se os conceitos de vida, organismo, função, realidade instantânea, interação, ordem da natureza, que juntos formam o calcanhar-de-aquiles de todo o sistema” (WHITEHEAD, 2006, p.77).

O ponto aqui é a questão abordada por Messina (1999). Se ela estiver certa em sua abordagem, e se a premissa de que investigar a “formação docente envolve a possibilidade de recuperar as histórias silenciadas de indivíduos e histórias institucionais que se distanciam do relato oficial [...] é um meio de contribuir para uma revisão da teoria e da prática pedagógica” estiver correta, então, o Estado da Arte é um meio para subsidiar a discussão sobre a relação entre a teoria e a prática na formação docente.

Assim, estando já demonstrado o reconhecimento do valor dado à investigação sobre formação docente, bem como o fato de que pode haver significativos aportes na construção e na avaliação da teoria e da prática pedagógica, além de enfraquecer as restrições nesse campo de pesquisa, o próximo passo é delinear o campo de pesquisa da educação, sobre o qual se procurará transitar, especialmente na fase de exploração e de tratamento dos resultados e interpretação.

Outro aspecto a ressaltar no que se refere a relevância acadêmica-científica é que uma das condições a serem observadas para a realização de uma tese é o caráter do ineditismo da problemática investigativa, sendo comum conectar a sua validação ao fato de que a mesma conduzirá à obtenção de novos conhecimentos (GIL, 2014). Para tanto, é necessário que o pesquisador demonstre certo conhecimento acerca da produção acadêmica desenvolvida num determinado espaço temporal, em termos de dissertações e teses. Dessa forma, recorreremos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com a finalidade de realizar um mapeamento das dissertações e teses cuja problemática investigativa possuem relação com o tema proposto para esta tese. Destacamos que esse mapeamento teve dupla função: a primeira de realizar uma revisão de dissertações e teses com o intuito de identificar trabalhos que tenham abordado a temática atinente à proposta nesta tese, independentemente de o foco ser ou não a formação docente e; a segunda, de selecionar as dissertações e teses constituintes do *corpus* investigativo, sendo estas relacionadas à formação docente inicial ou continuada dos docentes do Ensino Fundamental e Médio, tendo presente o que estabelece a meta do documento analisado. A figura 2 ilustra o percurso percorrido para a realização desse mapeamento.

Figura 2 – Percurso realizado para o mapeamento das dissertações e teses



Fonte: Autoria própria, 2016

De acordo com o exposto na figura 2, para autenticar a originalidade desta pesquisa, acessamos o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), utilizando como termo de busca o descritor “Metas Educativas 2021”. O Banco indicou 15.224 registros com o referido descritor, sendo que somente foram disponibilizados pelo Banco os títulos dos trabalhos até o registro 10.000 (não foi possível obter os demais títulos e resumos a partir da página 504, devido a erro indicado<sup>4</sup>).

<sup>4</sup> Conferir anexo (*print* da página). Foi feita uma última tentativa de acesso no dia 25 de outubro de 2016, apresentado o mesmo problema.

Desse conjunto de 10.000 trabalhos, foram descartados aqueles defendidos antes do ano de 2008, pois a primeira versão do documento *Metas Educativas 2021* foi lançada em 2008. Também a leitura de cada um dos títulos viabilizou identificarmos a existência de trabalhos sem nenhuma relação<sup>5</sup> com a área ou o tema do estudo em tela. O quadro 1 apresenta os dados relativos a essa primeira seleção.

Quadro 1 -Seleção preliminar: ano de defesa e título

Ano	Nº de registros	Nº de trabalhos selecionados
2013	527	199
2014	500	176
2015	569	210
2016	85	27
<b>TOTAL</b>	<b>1681</b>	<b>612</b>

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Uma dificuldade encontrada foi o fato de o Banco de Teses não disponibilizar o detalhamento dos dados dos trabalhos defendidos entre os anos 2008 a 2012, pois são anteriores à Plataforma Sucupira. Diante desta lacuna, sendo inviável a consulta pelo site de busca *google* de cada trabalho, adotamos, como critério, acessar os trabalhos disponibilizados pelo Banco da CAPES, no espaço temporal entre os anos 2013 e 2016<sup>6</sup>. Dessa forma, criamos um banco contendo o detalhamento de dados de cada um dos trabalhos identificados nesse espaço temporal, conforme apresenta o quadro 2:

Quadro 2- Detalhamento de dados dos trabalhos disponibilizados pelo Banco da CAPES

Ano	Nº de trabalhos selecionados	Nº de resumos disponibilizados
-----	------------------------------	--------------------------------

<sup>5</sup> No sistema de busca os refinamentos disponibilizados não possibilitam a busca por ano ou busca específica. Ou seja, quando utilizamos o descritor “Metas Educativas 2021), o sistema realiza a busca por palavras individuais.

<sup>6</sup> Ainda assim, constatamos a existência de trabalhos nesse período cujo detalhamento não está completo, faltando, normalmente, a indicação do resumo de cada um deles. Por esse fato, no quadro 2, é possível constatar uma diferença entre o número de trabalhos selecionados e o número de resumos disponibilizados.

2013	199	197
2014	176	175
2015	210	204
2016	27	27
<b>TOTAL</b>	<b>612</b>	<b>603</b>

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Diante de tais dados, procedemos a leitura dos resumos desse conjunto de trabalhos, selecionando aqueles que possuíam alguma relação com o estudo em pauta. Destacamos que não encontramos nenhum trabalho com foco similar ao tema por nós investigado. Os trabalhos apresentados nos quadros 3 e 4, discutidos na sequência, respectivamente, abordam temáticas que se encontram inter-relacionadas à questão do fortalecimento da profissão docente, a saber: as condições de trabalhos, a (des)valorização do trabalho docente, as políticas educacionais, os programas e os projetos e de formação para o exercício da docência.

Quadro 3 – Condições de trabalho e a (des)valorização do trabalho docente

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
KATREIN, Arthur da Silva.	<i>Profissão docente: a produção do discurso da possibilidade de valorização do professor por ele mesmo.</i> Educação/Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão.	M	2013
FIGUEIREDO, Bruna Ferreira.	<i>Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – Secitec.</i> Gestão e Avaliação da Educação Pública/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.	M	2013
WEIRICH, Carla.	<i>Mal-Estar na docência: um estudo de caso no ensino público da Serra Gaúcha/RS.</i> Educação/Centro Universitário La Salle, Canoas.	M	2014
BRITO, Fabiana Erica de.	<i>As condições do trabalho docente: um estudo em escolas da rede municipal De Currais Novos-RN (2009 a 2012).</i> Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	M	2014
AGUIAR, Rosana Marcia Rolando.	<i>Violência na escola e sofrimento psíquico de professores: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica.</i> Educação/Universidade Católica de Brasília.	D	2014
SOUZA, Vitor Hugo Fernandes de.	<i>A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro</i>	M	2014

	(SEEDUC/RJ). Políticas Públicas e Formação Humana/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.		
MACHADO, Larissa Araujo Bastos.	<i>Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente: um estudo de produções acadêmicas brasileiras.</i> Educação/Universidade Federal de Goiás, Goiânia.	M	2014
SILVA, Rosangela Maria de Oliveira.	<i>Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010).</i> Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	D	2014
BARBOSA, Janaina Lopes.	<i>Vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN: repercussões da implementação do FUNDEB (2007-2010).</i> Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	M	2014
RODRIGUES, Ana Paula.	<i>O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção dos professores.</i> Educação/Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.	M	2015
CAMPOS, Magaly Del Rocio Robalino.	<i>Políticas Educativas y Valorización de la Profesión Docente Una Revisión de las Políticas Educativas Nacionales Gubernamentales en Ecuador y Perú 1995-2010.</i> Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.	D	2015
FRANCA, Radyfran Nascimento de.	<i>As condições do trabalho docente na rede estadual cearense de escolas de educação profissional: uma investigação na região metropolitana do Cariri.</i> Educação/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal.	M	2016

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

O documento *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*, que está servindo de referência principal nesta pesquisa, entende que a melhoria da qualidade da educação está condicionada fatores intimamente atrelados, que precisam ser objeto de ações reflexivas e práticas. Uma delas é a melhoria nas condições de trabalho docente e sua valorização (OEI, 2008, p.45):

A melhoria da qualidade da educação, o fortalecimento da capacitação docente e a melhoria de suas condições de trabalho, e a incorporação das tecnologias da informação e a comunicação nas tarefas de ensino, ganharam peso nas metas educativas ao longo dos últimos anos.

Ou seja, o fortalecimento da profissão docente implica uma visão que possui um alcance além das competências cognitivas e habilidades didáticas, mas o ambiente deve

propiciar e favorecer o desempenho docente e a valorização profissional deve se materializar tanto em questões salariais quanto na possibilidade do desenvolvimento da carreira docente baseada em méritos e na formação continuada. Esse aspecto é percebido, como veremos mais abaixo, como elemento chave no sucesso do sistema educacional de países como Finlândia, Cingapura e Coréia do Sul, que estão no topo do *ranking* da educação básica mundial.

Na avaliação do documento ibero-americano *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*, o tema das condições de trabalho docente é abordado em termos que continuam a clamar por pesquisas e reflexões.

As condições de trabalho são abordadas, principalmente, na legislação educacional, a partir da definição de direitos e responsabilidades reconhecidas e atribuídas aos docentes. Alguns países definem metas específicas em relação ao salário e suas condições de trabalho para o qual existe um fundo de incentivo ao docente destinado a assegurar pisos salariais. Em alguns casos, faz-se referência à habitação dos docentes e à jornada de trabalho, e se estabelece uma porcentagem de horário dedicado à docência direta (OEI, 2008, p.47).

Mas tudo isso ainda pode ser considerado como estando no campo técnico e a leitura dos títulos das dissertações e teses no quadro 3 parece indicar que todos estes temas foram abordados. Porém, ainda existe um outro lado desta face que possui sua premência para ser abordado, não obstante também tenha sido objeto de alguma aproximação: o docente e suas emoções. Marchesi (2008) versa sobre o assunto na perspectiva das profundas e invasivas tensões impostas pelo contexto atual. De forma particular, o acesso privilegiado à informação, a rapidez das mudanças, as modificações no mercado de trabalho, na família, nos alunos, que tornam o exercício docente mais sujeito a desafios a pressões. Por isso, “[...] o professor, para quem também passam os anos, sente-se, muitas vezes, sobrecarregado, desorientado e perplexo” (MARCHESI, 2008, p.7).

Além disso, educar em uma sociedade de informação e conseqüente fascínio pela forma pela qual essa informação é acessada, uma sociedade multicultural, que exhibe traços heterogêneos em todas as esferas possíveis, implica em riscos e controvérsias na profissão docente, uma vez que existem contestações advindas de indivíduos de diversos segmentos da sociedade, governo e família, dentre outros, segundo expectativas

subjetivas de cada um. Isto gera, no professor, tensões e emoções que precisam continuar sendo pesquisadas, monitoradas, mensuradas, avaliadas e tratadas.

Um dos pontos que julgamos ter conexão com o tema acima e, mais particularmente, com as condições de trabalho e a valorização docente é o que geralmente se denomina de “síndrome de *burnout*”. Marchesi (2008) conecta o contexto docente atual aos riscos que podem se manifestar em alguns professores e gerar uma estafa profissional e consequentes prejuízos à saúde física do docente. Interessante observar que do ponto de vista metafísico, que talvez careça de aprofundamento na pesquisa, esse esgotamento está relacionado às condições de trabalho e à valorização holística do professor. A razão para este cuidado está especialmente vinculada à conexão que existe entre corpo e estado emocional do professor. O ponto é que quando as emoções não estão equilibradas, o risco de se contrair patologias físicas aumenta consideravelmente (COLBERT, 2017; VALCAPELLI e GASPARETTO, 2015, 2016; DAHLKE, 2016).

A síndrome de *burnout* é definida como uma reação á tensão emocional crônica, causada pela excessiva carga de trabalho, com o mínimo intervalo de tempo para se recuperar. São mais suscetíveis a entrarem em *burnout* as pessoas cujas atividades incluem frequentes interações com outros, como os profissionais da área de saúde e professores (VALCAPELLI & GASPARETTO, 2016, p.155).

Há discordâncias quanto à natureza do *burnout* e do estresse, termo comumente usado para retratar emoções em circunstâncias tensas. Na opinião de Valcapelli e Gasparetto (2016), porém, o *burnout* é uma consequência do estresse constante, e ocorre quando funcionários estão expostos a situações desgastantes “sem a mínima perspectiva de mudança das suas atividades” (p.156).

O que leva alguém a entrar em *burnout* é um conjunto de fatores que ocorre na interação do trabalhador com as condições de trabalho, tais como a falta de instruções e de recursos necessários para o bom desempenho das tarefas, baixas remunerações, excessos de cobrança por parte dos superiores. Também se inclui aqui a sensação de que qualquer esforço por parte da pessoa é em vão (VALCAPELLI; GASPARETTO, 2016, p.156).

Com isto, não se quer tomar uma posição sobre as atuais condições de trabalho ou sua valorização, nem negar que possam haver exageros nesse quadro, mas apontar



de uma forma preliminar para a necessidade de o campo de pesquisa da educação examinar essa realidade, tão complexa quanto a formação profissional docente. Esta realidade ainda vem acompanhada de tendências mercantilistas da universidade, em detrimento do estudo que possa manter seus pilares centrais no inevitável e necessário processo de reformulação que deveria perpassar um sistema educacional (BENTO, 2014).

Essas reflexões acima visam registrar uma realidade que pode continuar sendo objeto de pesquisa, tanto de cunho teórico como de campo, pois estão muito intimamente ligadas com o fortalecimento da profissão docente. A seguir, a ideia é, a partir da leitura dos resumos, apresentar algumas linhas seguidas por pesquisadores sobre o fortalecimento da profissão docente relacionadas às condições de trabalho e o nível de valorização da profissão docente.

Katrein (2013) entende que há possibilidades de o professor produzir “um discurso de valorização profissional por ele mesmo” e que a formação teórica-pedagógica fortalece o professor, para que possa enfrentar instabilidades da vida escolar e o seu reconhecimento neste espaço e fora dele.

Figueiredo (2013) trabalhou uma proposta de diretrizes para a gestão da Hora Atividade do docente, pela qual se assegura o direito do professor um período de 1/3 de sua carga horária para as atividades extraclasse. A conclusão é de que é preciso “um plano de ação educacional capaz de sustentar as mudanças significativas quanto à própria cultura organizacional, uma vez que, somente normativas e orientações não possibilitam efetividade da implementação das diretrizes propostas”.

Weirich (2014) analisa possíveis causas do mal-estar docente dos profissionais de uma escola de ensino médio. A pesquisadora concluiu que “a violência escolar, a falta de apoio ao docente, os conflitos nas relações interpessoais envolvendo professores/as, pais e alunos/as, o senso de responsabilidade, o desgaste emocional e o sentimento de frustração e a impotência têm sido as principais causas das manifestações do mal-estar docente”.

Brito (2014) pesquisou as condições do trabalho docente em escolas de uma rede municipal, tendo como referência, dentre outras, a formação inicial e continuada do professor. Sua inferência é de que as condições do trabalho no contexto estudado têm

se tornado mais precárias pelo fato de que os docentes “tiveram suas funções e competências ampliadas para além da sala de aula”.

Aguiar (2014) problematizou a violência na escola e o sofrimento psíquico do professor à luz da Psicanálise, tentando elucidar efeitos na saúde mental e física do professor. As conclusões são complexas de serem analisadas, mas apontam, a partir do relato de professores, para “[...] experiências difíceis de manejar, como a violência simbólica na relação com os estudantes adolescentes, os impasses do ato educativo, a desqualificação da ação docente e a perda da autoridade, a entrada da marginalidade na escola, a indisciplina dos alunos e outras vivências de natureza conflitiva que levaram os professores a desenvolver sintomas e estratégias de defesa face à angústia provocada pelo quase esvaziamento do desejo de educar”.

Souza (2014) estudou a recomposição do trabalho docente. Seu exame apontou para o fato de que as políticas docentes estão operando “numa lógica gerencialista da educação, segundo a qual as escolas são administradas com métodos semelhantes aos das empresas privadas, o que provoca intensificação do trabalho docente e o modifica”.

Machado (2014) tematizou, em sua pesquisa, o mal-estar e o bem-estar docentes à luz de produções acadêmicas brasileiras. Dentre outras conclusões, uma delas aponta para o fato de que o “mal-estar e bem-estar docentes estão relacionados com os ditames das políticas educacionais, enquanto catalizadoras da intensificação e alienação do trabalho docente”.

Silva (2014) examinou a valorização do magistério do ensino fundamental numa rede municipal e a valorização do professor. Uma das conclusões é de que a política de Fundos não obteve êxito em “estabelecer regulamentações capazes de dar conta, efetivamente, da valorização do magistério municipal”.

Barbosa (2014) discute a remuneração dos docentes à luz da missão do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais do Magistério (Fundeb). A consideração principal deste trabalho é que, não obstante o Fundeb representar progressos em questões referentes à melhoria salarial, ainda não ocorreu a consolidação desse programa num contexto específico do magistério municipal.

Rodrigues (2015) pesquisa sobre o mal-estar docente a partir da percepção do próprio professor. Dentre os destaques da pesquisa, estão temas relacionados à “desmotivação e indisciplina dos alunos, a violência escolar, a extensa jornada de trabalho e a pressão provocada pelas avaliações externas”.

Campos (2015) “analisa o trajeto das estratégias e/ou políticas docentes na América Latina com ênfase no Equador e no Peru” relacionadas à valorização docente. A partir da coleta de dados do resumo deste trabalho, foi apenas observado que houve um levantamento documental que aponta para o fato de que tendências mundiais e regionais foram incorporadas em ambos os países, regulando a profissão docente nos seus marcos legais e normativos.

Franca (2016) apresenta análise das condições do trabalho docente numa rede estadual de ensino. Resultados da pesquisa atestam que o trabalho docente “é, em diversos aspectos, análogo às demais categorias laborais no contexto da reestruturação produtiva sob o domínio do capital na presente conjuntura”.

As análises feitas a partir dos resumos apontam para alguns fatores explorados com alguma frequência neste eixo temático: a valorização docente e suas condições de trabalho, a vida emocional de risco dos atuais docentes e a aparente presença invasiva do mercantilismo e suas exigências no espaço educacional, em termos políticos e avaliativos.

Quadro 4 - Políticas, programas e projetos

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
NOGUEIRA, Carla Rossana de Araujo Torres	<i>Gestão Estratégica na escola pública estadual: Uma avaliação do plano de desenvolvimento da escola - Pde Escola Em Porto Velho.</i> Administração/Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho.	M	2013
BRAND, Paulo Rogerio.	<i>Papel do FUNDEB na educação pública de um município do norte do RS: impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação.</i> Educação/Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.	M	2013
JESUS, Jucirley Cardoso de.	<i>O Sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (Saresp) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP.</i> Educação/Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho/PR Prudente.	M	2014

NEPOMUCENO, Vera Lucia da Costa.	<i>O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro. Educação – Processos Formativos e Desigualdades Sociais/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.</i>	M	2014
CARVALHO, Ana Claudia.	<i>As relações raciais e a formação docente em educação física no Brasil: o que diz a legislação? Processos Socioeducativos e práticas escolares/ Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei.</i>	M	2014
CARMO, Rafael Moreira do.	<i>Políticas educacionais no ensino médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás. Sociologia/Universidade Federal de Goiás.</i>	M	2014
ARAUJO, Caroline Silva.	<i>Desempenho e recompensa: as políticas das secretarias estaduais de educação. Educação/Universidade Federal de Goiás, Goiânia.</i>	M	2014
SOUZA, Vilma Aparecida de.	<i>O plano de metas "compromisso todos pela educação": desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente. Educação/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.</i>	D	2014
FREITAS, Antonia Dalila Saldanha de.	<i>Curso de formação "gestão escolar para resultados": uma análise à luz da experiência da implementação do programa ensino médio inovador em conjunto com o projeto jovem de futuro. Gestão e Avaliação da Educação Pública/Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora.</i>	M	2014
REICHERT, Debora Aparecida Rosa.	<i>Políticas educacionais e processos formativos da escola do campo fazenda Boa Vista: analisando a prática pedagógica na dimensão da práxis. Educação/Universidade do Planalto Catarinense, Lages.</i>	M	2014
NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do.	<i>A concepção dos professores sobre política de bonificação por resultado no estado de Pernambuco. Educação/Universidade Federal de Pernambuco, Recife.</i>	M	2015
CESAR, Paula Cristina de Lima.	<i>O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Educação/Centro Universitário La Salle, Canoas.</i>	M	2015
SILVA, Leo Victorino da.	<i>A universidade aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da educação básica. Educação/Universidade de Sorocaba, Sorocaba.</i>	M	2015
CAVALHEIRO, Eliberto Lanza.	<i>Os Impactos da Formação Permanente Sobre as Práticas Educativas dos Professores de Educação Física. Educação/Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.</i>	M	2015
MELO, Danila Vieira de.	<i>Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus" – as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas</i>	M	2015

	estaduais. Educação/Universidade Federal de Pernambuco, Recife.		
--	---	--	--

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Outra abordagem do documento *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*, diz respeito a políticas, programas e projetos que visam incrementar a melhoria da qualidade da educação. De forma resumida, poder-se-ia falar de questões relativas à gestão no âmbito político. Dois problemas constatados pelo documento que, de certa forma, emperram avanços nessas áreas, são: a falta de competitividade das escolas públicas e a insuficiência dos recursos para atender às demandas dos alunos (OEI, 2008). Competitividade, entenda-se por uma linguagem própria da esfera econômica e que migrou para o contexto educativo e que precisa ser desdobrada da perspectiva educacional (CABRITO, 2009). O diagnóstico é de que o “aumento da escolarização em todos os países, sem um aumento similar no gasto público e na gestão eficiente dos recursos destinados à educação, levou a uma deterioração da escola pública” (OEI, 2008, p.58). Por isto, questões relacionadas à governabilidade das instituições públicas acabam se tornando requisito indispensável para conter mais retrocessos na educação e viabilizar avanços na qualidade educativa.

Essa governabilidade pode implicar em nuances e múltiplas decorrências, mas o foco está no progresso do investimento do PIB na educação, que, segundo o PNE (meta 20), deve alcançar o patamar de 10%, e a consequente gestão destes recursos. Esse, sem dúvida, é outro aspecto fundamental ao se examinar elementos fundantes no progresso da educação de qualidade. Nesse sentido, o PNE (2014), reconhece que:

[...] a Meta 20 existe para garantir todas as outras metas que trazem as perspectivas de avanço para a educação brasileira, nas dimensões da universalização e ampliação do acesso, qualidade e equidade em todos os níveis e etapas da educação básica, e à luz de diretrizes como a superação das desigualdades, valorização dos profissionais da educação e gestão democrática (PNE, 2014, p.23).

Com este pressuposto, passaremos a observar as dissertações e teses desse eixo temático, a partir da leitura dos resumos e apresentar as ênfases contempladas em cada

um dos autores cujas dissertações e teses foram selecionadas e puderam ser disponibilizadas.

Nogueira (2013) apresenta sua pesquisa com a pressuposição de que, em função de que as organizações de uma forma geral, bem como a área da educação, foram submetidas a metamorfoses organizacionais, há exigências de mudanças estratégicas de gestão e de ênfase. Uma de suas conclusões, por exemplo, assinala que “no âmbito internacional, considera-se que a educação infantil terá um papel cada vez maior na formação do indivíduo, no desenvolvimento de aprendizagem e no nível de inteligência”. No Brasil, de forma específica, é atribuído à FUNDESCOLA operacionalizar o fortalecimento das escolas e priorizar “a oferta pública de educação”, priorizando “as famílias de menor renda, concentrando os melhores recursos e as melhores técnicas de administração para alcançarem uma educação de qualidade”.

Brand (2013) apresenta estudo analisando “impactos sócio educacionais do FUNDEB na qualidade do ensino e valorização dos profissionais” da educação numa escola da Rede Pública. Um dos resultados deste trabalho apontou para o fato de que, com “a implantação do FUNDEB e do Piso Salarial Nacional no período de vigência do fundo” (2007-2011), não aconteceram alterações significativas na política salarial dos professores. Além disso, “quanto à qualidade aferida pelo IDEB”, a consideração é que os índices continuam aquém do projetado.

Jesus (2014) examina a apropriação pelas escolas de sistemas de avaliação externa, no âmbito da América Latina, e investiga quais decorrências dessa ação estão sendo inseridas no contexto escolar. Um dos eixos abordados é “a temática da qualidade educacional que permeia os sistemas de avaliação externa em larga escala; e sobre a relação entre desempenho de alunos em testes e formação contínua de professores”. A pesquisa foi feita em escola no estado de São Paulo. Uma das conclusões é que existe uma preocupação dos gestores e dos professores para melhorar o desempenho dos alunos nas provas, visando alcançar metas pré-estabelecidas e “pelo pagamento do bônus com base no alcance das metas e pela associação dos resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) à qualidade de ensino oferecido pela escola”.

Nepomuceno (2014) apresenta, como tema de pesquisa, o Plano de Metas e seus efeitos no trabalho docente. Uma das considerações do trabalho é que o Plano de Metas “combina coerção e persuasão, com vistas ao controle do trabalho docente e ao fortalecimento da hegemonia do projeto político governamental”.

Carvalho (2014) teve como objeto de pesquisa a legislação que rege a formação de professores para a educação básica e, de forma mais específica, “a formação de professores de Educação Física sobre as relações raciais”. Uma das constatações é de que a legislação sobre as relações raciais apresentou avanços no sentido de colocar em discussão as relações nos estabelecimentos de ensino e na formação de professores. Porém, “a legislação sobre a formação de professores para a educação básica e a legislação sobre a formação de professores de Educação Física não focam em ações direcionadas às relações raciais”.

Carmo (2014) pesquisa sobre o processo de intensificação e precarização do trabalho docente em escola pública. Resultados desse estudo apontam que esses fenômenos são decorrentes da incorporação do discurso educacional de matriz empresarial e que é pautado “na adoção da educação baseada em metas, resultados, no incentivo à competição e no mérito individual”.

Araujo (2014) problematiza programas voltados para a recompensa por desempenho docente e discente da instituição escolar, baseada no alcance dos resultados projetados. “Os dados da pesquisa permitem afirmar que as políticas de avaliação em larga escala contribuem para a criação de uma gestão voltada apenas para os resultados, nas instituições escolares, pois é a partir destes que são elaborados indicadores de produtividade do trabalho realizado nas escolas”. Além disso, textos normativos revelam o controle de secretarias estaduais “na definição de tarefas que devem ser executadas para que seja concedida a remuneração extra”.

Souza (2014) investiga o Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” (PMCTE), como parte das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE, 2007), e sua relação com a gestão educacional/escolar e trabalho docente. Uma das conclusões deste trabalho é que as promessas anunciadas pela política do PDE/PMCTE geraram efeitos “perversos à política local e ao trabalho docente, em decorrência da lógica da responsabilização/accountability, que acabou instaurando consensos

adequados à ordem econômica globalizada para atender aos diferentes interesses em jogo”.

Freitas (2014) analisa a gestão do financiamento da rede de Escolas de Ensino Profissional Integral e Integrado, com a pressuposição de que a manutenção deste tipo de empreendimento “exige um aporte financeiro relevante”. A análise propõe um plano de ação a ser implementado pela SEDUC (Secretaria Estadual de Educação do Ceará), “visando contribuir para a otimização dos recursos destinados à manutenção da política de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, bem como a sua continuidade como uma política pública”.

Reichert (2014) investigou a prática do docente como educador social no processo de formação dos sujeitos levando em consideração os processos formativos, políticas públicas educacionais até o ano de 2014, em uma escola de um Assentamento de trabalhadores sem terra. Este trabalho demanda uma leitura em sua íntegra, em função de que não apresenta resultados no resumo.

Nascimento (2015) aborda políticas que adotam “aspectos da meritocracia por meio de estratégias de bonificação por desempenho educacional”, especialmente da perspectiva docente. Os resultados “evidenciam que o pagamento do Bônus por Desempenho Educacional (BDE) trouxe grandes impactos para o trabalho docente. A política vem sendo executada de forma gerencialista, regulando o trabalho docente numa postura antidemocrática e não traz contribuições significativas para a melhoria da educação”.

Cesar (2015) apresenta pesquisa baseada nos pressupostos sobre “a educação de qualidade presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e suas decorrências para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. As reflexões apontam para contribuições para uma nova abordagem da formação de professores e, como em outros trabalhos, não foi possível extrair da leitura do resumo resultados obtidos com essa pesquisa.

Silva (2015) apresenta trabalho em que expõe suposto “déficit de professores da Educação Básica com formação acadêmica mínima exigida, sobretudo destacando este evento no final da década de 1990 e primeira década de 2000”. Sobretudo, analisa a função do programa de formação em licenciaturas e entre os quais está o da



Universidade Aberta do Brasil – UAB, através da Educação a Distância. A resumo aponta para o fato de que esse trabalho apresenta o cenário contextual do tema, mas não apresenta resultados obtidos.

Cavalheiro (2015) reflete sobre a educação em relação à área da Educação Física escolar no que diz respeito às condições de trabalho e projetos de formação permanente do professor. Os resultados indicam que as formações não atendem de forma geral às reais necessidades da realidade escolar.

Melo (2015) apresenta investigação sobre o Indicador de Desenvolvimento da Educação de Pernambuco (IDEPE), componente do Programa de Modernização da Gestão Pública. Os dados da pesquisa apontaram que os professores e os gestores são responsáveis pelo sucesso ou fracasso no desempenho dos estudantes, bem como promovem na escola a cultura gerencial e meritocrática, criando-se uma cultura de competição, resultando disso, que “professores e gestores passam a trabalhar em função do Bônus”.

Um aspecto que parece permear os trabalhos apresentados acima é de que existem elementos complexos na gestão escolar, e que um deles parece ser o distanciamento dos pressupostos tomados como base por parte dos gestores, que é mais gerencial, dos pressupostos dos docentes, que, em princípio, é mais formativo, mas que gera tensões entre as expectativas profissionais próprias da docência e da gestão pública e política.

No que se refere à *relevância social* do estudo, Gil (2014, p. 35) observa que isso tem conexão com a relevância prática do objeto da pesquisa, na medida em que se percebe, a partir da formulação de perguntas, sobre os beneficiados desse trabalho investigatório: “Quem se beneficiará com a solução do problema? Quais são as consequências sociais do estudo”?

Ens, Eyng, Gisi e Ribas (2014) apresentam conclusões sobre isso, afirmando que existem problemas estruturais que estão afastando o professor de sua profissão. Dentre as dificuldades apontadas estão “a desvalorização, baixos salários, dificuldades em relação ao comportamento dos alunos e falta de condições de trabalho para o exercício da profissão, em razão do pouco investimento na educação” (p.502). Tais elementos têm

sido percebidos como razões da “diminuição da procura pela docência na Educação Básica e da grande evasão dos cursos de licenciatura”.

Esta constatação se coadunou com o Resumo Técnico Censo Educação 2013. De acordo com os dados obtidos, houve uma ampliação do número de cursos de bacharelado entre 2010 e 2016, todavia “[...] a licenciatura apresentou um comportamento instável, sendo que em 2011 e em 2013 houve redução do número desses cursos em relação ao ano anterior de 0,1% e 3,3%, respectivamente, apresentando crescimento de 3,6% em 2012” (p.19).

Já em relação à evolução dos cursos entre os anos de 2013 e 2016, a tabela 3 apresenta o padrão comportamental dos cursos de Graduação dos três graus acadêmicos segundo dados das estatísticas do Censo da Educação Superior de 2016.

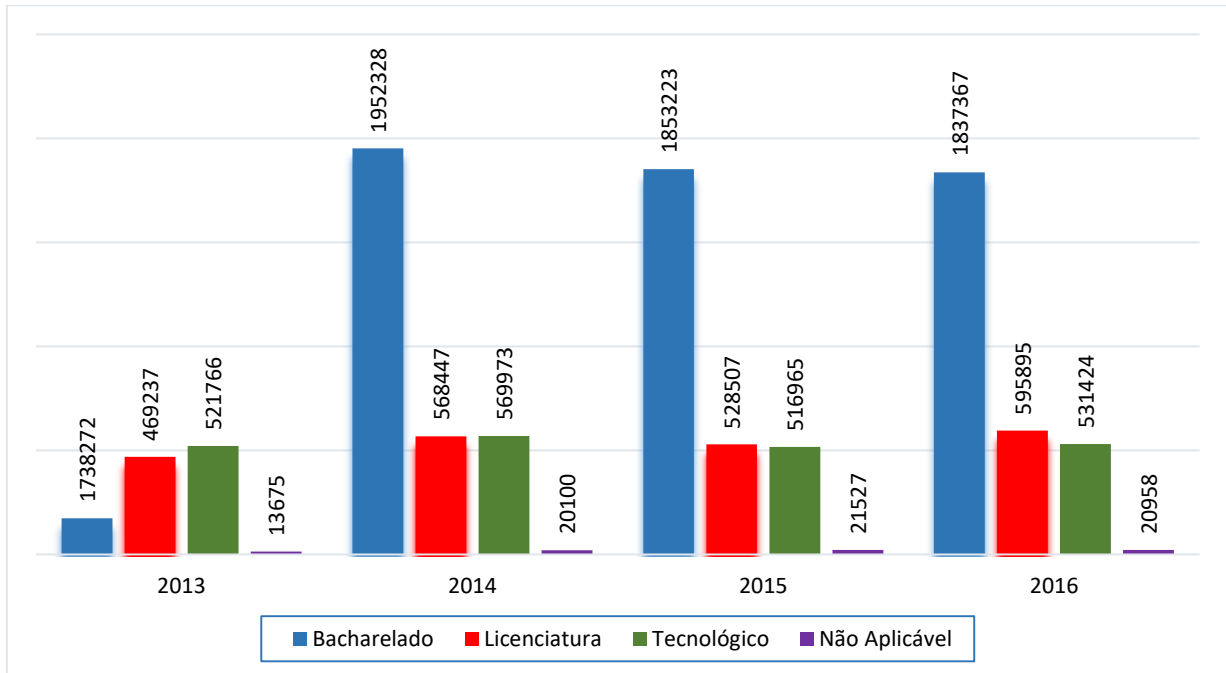
Tabela 3 - Evolução do Número de Cursos de Graduação, por Grau Acadêmico – Brasil – 2013-2016

Ano	Total Geral	Grau Acadêmico		
		Bacharelado	Licenciatura	Tecnológico
2013	32.049	17.665	7.328	5.798
2014	32.878	18.319	7.261	5.933
2015	33.501	18.938	7.004	6.086
2016	34.366	19.795	6.693	6.216

Fonte: Elaborado a partir das Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2016)

Sobre a taxa de crescimento dos cursos de Bacharelado, Licenciatura e Tecnológico, verifica-se a partir dos dados da tabela 3, que entre os anos de 2013 e 2016, o índice maior de progresso foi dos bacharelados (12%), seguido dos tecnológicos (7.2%). As licenciaturas, por sua vez, diminuíram a oferta de cursos em 8.6%. No que diz respeito aos ingressos entre os anos de 2013 e 2016, o gráfico 1 apresenta dados evolutivos de ingressos segundo o grau acadêmico dos cursos de Graduação entre os anos de 2013 e 2016.

Gráfico 1 - Evolução do Número de Ingressos (Processo Seletivo e Outras Formas), segundo o Grau Acadêmico dos Cursos de Graduação – Brasil – 2013-2016



Fonte: Elaborado a partir das Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2016)

A partir dos dados do gráfico 1, é possível constatar que “os cursos de bacharelado continuam concentrando a maioria dos ingressantes da educação superior (61,5%), seguidos pelos cursos de licenciatura (20,0%) e de tecnólogos (17,8%)”. Outro dado importante a ser notado é uma diminuição nos ingressantes no grau de Bacharelado, mas uma alta nos cursos tecnológicos e um aumento de ingressos nas licenciaturas, havendo uma “variação positiva com 12,8% de ingressantes em 2016” (MEC, INEP, 2016, p.12). A tabela 4 mostra o progresso no número de matrículas de graduação no Brasil. O bacharelado tem primazia sobre os cursos de licenciatura, que, embora tenham crescido, ainda estão abaixo dos bacharelados.

Tabela 4 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo o Grau Acadêmico – Brasil – 2013-2016

<b>Grau Acadêmico</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>
Total	7.305.977	7.828.013	8.027.297	8.048.701
Bacharelado	4.912.310	5.309.414	5.516.151	5.549.736
Licenciatura	1.374.174	1.466.635	1.471.930	1.520.494
Tecnológico	995.746	1.029.767	1.010.142	946.229
Não aplicável	23.747	22.197	29.074	32.242

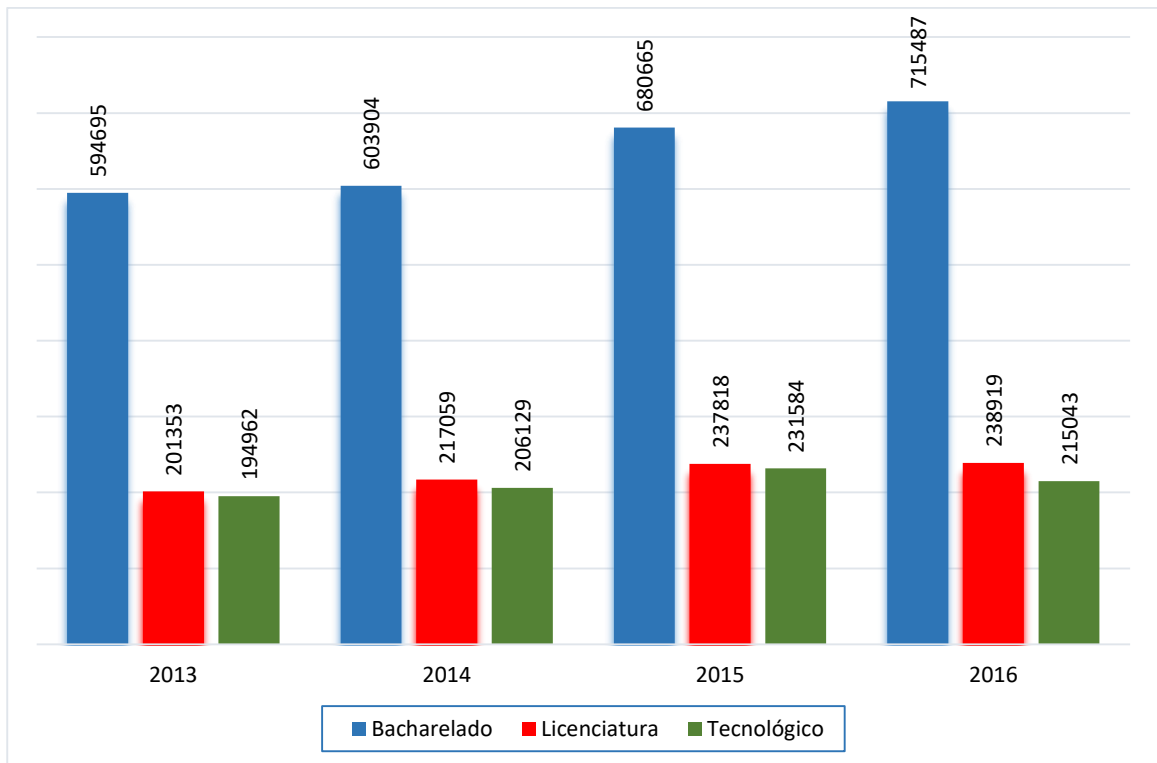
Fonte: Elaborado a partir das Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2016)

Segundo dos dados da tabela 4, uma das observações a ser feita é que entre os anos de 2013 e 2016, houve tanto uma desaceleração na evolução do número de matrículas, quanto um grau importante de instabilidade. Vale ressaltar que se “entre 2006 e 2016, a matrícula na educação superior aumentou 62,8%, com uma média anual de 5% de crescimento. Em relação a 2015, a variação positiva foi de apenas 0,2% (MEC, INEP, 2016, p.5). Porém, é importante salientar a diferença importante nos cursos de licenciatura. Entre 2010 e 2013 houve oscilações e um crescimento bastante ínfimo, de acordo com a tabela 6. Agora, entre 2013 e 2016, podem não ter havido evoluções quantitativas significativas, mas houve progressos e uma estabilização no número de matrículas. Além disso, é importante a constatação de que

Os cursos de bacharelado mantêm sua predominância na educação superior brasileira com uma participação de 69% das matrículas. Os cursos de licenciatura tiveram o maior crescimento (3,3%) entre os graus acadêmicos em 2016 quando comparado a 2015 (MEC, INEP, 2016, p.8).

Em relação aos concluintes, os dados serão apresentados no gráfico 2 e visam comparar os números dos três acadêmicos.

Gráfico 2 - Evolução do Número de Concluintes, segundo o Grau Acadêmico dos Cursos de Graduação – Brasil – 2013-2016

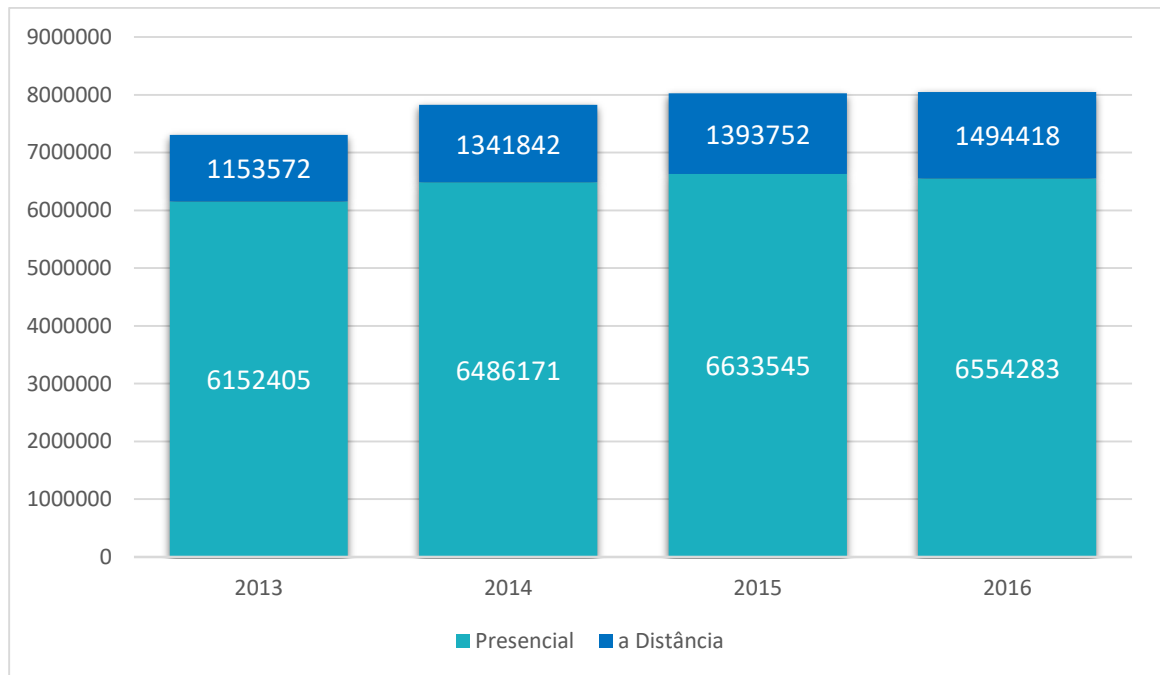


Fonte: Elaborado a partir das Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2016)

Os dados do gráfico 2 conduzem à constatação de que “o número de concluintes no grau bacharelado teve o maior aumento em 2016 (5,1%) quando comparado a 2015. Licenciatura teve um leve aumento (0,5%) e tecnológico foi o único grau a registrar uma queda (7,1%) no período” (MEC, INEP, 2016, p.14).

O gráfico 3 apresenta a evolução das matrículas em cursos de Graduação nas modalidades de ensino a distância e presencial.

Gráfico 3- Evolução do Número de Matrículas de Graduação, segundo a Modalidade de Ensino Brasil – 2013-2016

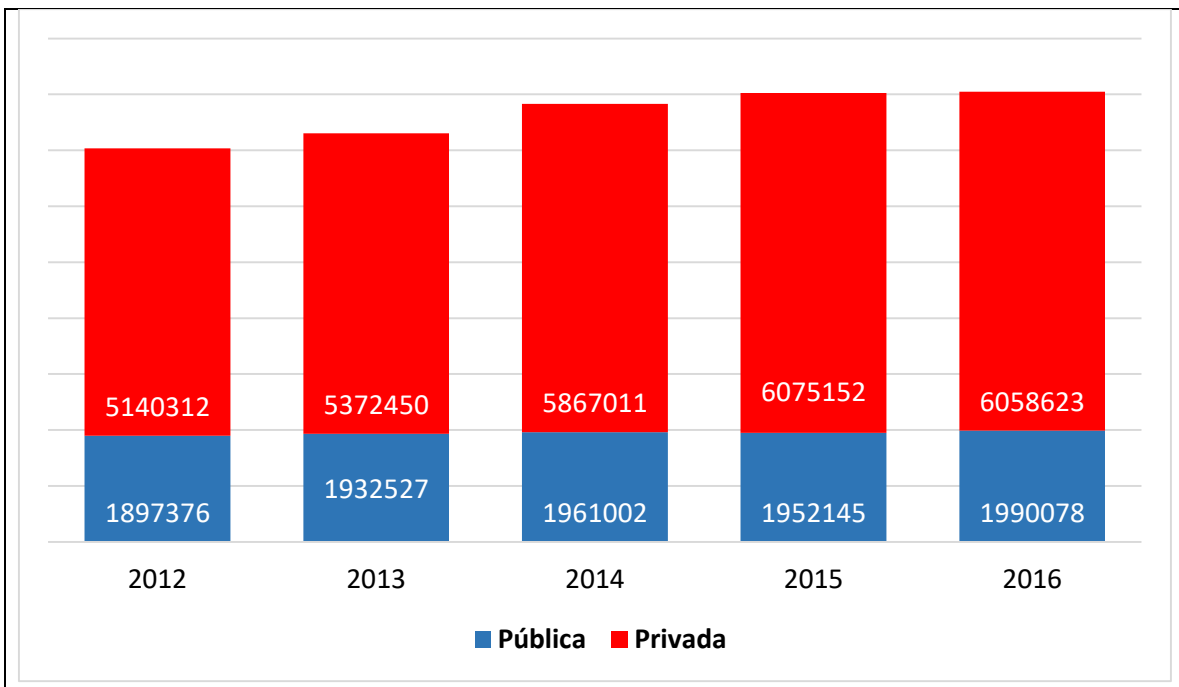


Fonte: Elaborado a partir das Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2016)

Os dados do gráfico 3 apontam para o fato de que o número de matriculados na modalidade presencial decresceu em 1,2% entre 2015 e 2016 e na modalidade a distância houve um aumento de 7,2% (MEC, INEP, 2016). O que chama a atenção é de que O número de matrículas na modalidade a distância continua crescendo, atingindo quase 1,5 milhão em 2016, o que já representa uma participação de 18,6% do total de matrículas da educação superior”, enquanto que “[...] a participação da educação a distância em 2006 era de 4,2% do total de matrículas em cursos de graduação e aumentou sua participação em 2016 para 18,6%” (MEC, INEP, 2016, p.7).

O gráfico 4 apresenta os dados referentes ao número de matrículas de Graduação nas categorias administrativas pública e privada entre os anos de 2012 e 2016.

Gráfico 4 - Evolução do Número de Matrículas de Graduação, por Categoria Administrativa – Brasil – 2012-2016



Fonte: Elaborado a partir das Notas Estatísticas do Censo da Educação Superior (2016)

Os dados apresentados no gráfico 4 apontam para o crescimento mais significativo do número de matrículas até nas duas categorias administrativas até o ano de 2014, quando houve uma desaceleração e queda no número de matrículas na categoria privada. Em termos gerais, os Institutos de Educação Superior privados englobam 75,3% das matrículas, enquanto a rede pública possui uma fatia 24,7% das matrículas.

Em relação a 2015, o número de matrículas na rede pública foi 1,9% maior, enquanto a rede privada no mesmo período foi 0,2% menor; Quando se comparam os anos de 2006 e 2016, observa-se um aumento no número de matrículas de 66,8% na rede privada e de 59,0% na rede pública (MEC, INEP, 2016, p. 5).

Considerando essa realidade, nesse sentido e por fim, almejamos que esta pesquisa: a) constitua-se como uma referência para outros pesquisadores no que se refere ao Estado da Arte sobre a formação docente (inicial e continuada) e suas relações com a qualidade educacional; b) contribua para o avanço dos estudos que possuem como centralidade discursiva e analítica a formação de professores e suas decorrências na melhoria da qualidade de ensino, tendo como referência as Metas Educativas 2021;

c) indique lacunas e avanços identificados por meio da produção analisada, sinalizando para novas possibilidades discursivas em termos de aprofundamento do tema em pauta.

### *O problema, os objetivos e a tese da investigação*

Gil (2014) afirma que não há como definir um modelo preciso e sistemático a ser observado no desenvolvimento de uma pesquisa e que não existem regras austeras para a elaboração do problema de estudo. O que existe são recomendações que visam facilitar esse procedimento, que, na visão de Gil (2014, p. 37), não “é tarefa das mais fáceis”. A capacidade de formular problemas seria até uma aptidão genial, mas que, ainda assim, e necessariamente, deve vir acompanhada, de qualquer forma, da “transpiração”.

Ainda que não haja normas fixas para elaboração do problema de pesquisa, a convergência está no ponto de partida do processo investigatório e cujo foco é justamente o problema a ser abordado. Convém salientar que “problema” não tem parentesco com dificuldade a resolver, ou mal-estar, por exemplo, mas o “objeto de discussão em qualquer domínio do conhecimento” (GIL, 2014, p.33). Essa é a pressuposição ao se falar do problema da pesquisa.

Gil (2014) entende que, de maneira geral, a formulação do problema de pesquisa principia com uma pergunta, ainda que provisória, que é posteriormente desenvolvida com leituras exploratórias visando assegurar sua qualidade e percepção da realidade (GIL, 2014). Para Deslandes (2007), a definição do problema se insere na fase dos estudos preliminares, mas sua importância reside no fato de que isto possibilita a percepção do alcance, bem como limites da pesquisa a ser realizada. Em outras palavras, é uma etapa, por mais complexa que seja, fundamental na construção do projeto de pesquisa. A propósito, Goldenberg (2004, p. 14), ao falar sobre o caminho possível para a pesquisa científica, afirma que “o que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar: só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar”.

Por isso, “a formulação de um problema viável é algo que se faz pacientemente, e não é despropositado afirmar que esta etapa requer dispêndio de tempo e energia superior às demais etapas da pesquisa” (GIL, 2014, p.38). Essa paciência exigida está relacionada ao fato de que é na proposição do problema que são feitos os primeiros



reparos operacionais, isolamento e compreensão dos detalhes constituintes do problema (MARCONI; LAKATOS, 2010).

É possível que as demandas dessa etapa sejam mais intensas pelas próprias exigências na definição de um problema. Qual seria o motivo? O fato de que, pela definição do problema, passam a especificação, a precisão e a exatidão dos detalhes, além de ser necessário que o problema tenha clareza, concisão e objetividade (MARCONI; LAKATOS, 2010; GIL, 2016). Mas, mais do que isso, é possível inferir que uma “boa resposta depende da boa pergunta” (GOLDENBERG, 2004, p.71).

Assim, ao se almejar uma boa resposta, almejou-se uma boa pergunta. Além disso, para que fosse elaborada a certificação desta pergunta, procuramos levar em conta cinco aspectos comumente seguidos, a saber: a viabilidade, no sentido que o problema pode ser eficazmente resolvido pela pesquisa; a exequibilidade, em se chegar a conclusões válidas; a oportunidade, de se atender a interesses individuais e sociais (MARCONI; LAKATOS, 2010) e relevância científica, que, por sua vez, engloba também a questão da novidade (MARCONI; LAKATOS, 2010; GIL, 2014).

Diante do exposto e tendo presente o problema de investigação, o objetivo geral do estudo é: *Analisar as temáticas abordadas pelos autores de dissertações e teses que focalizam a formação inicial ou continuada dos professores do Ensino Fundamental e Médio produzidas entre os anos 2013 e 2016, nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, e de que forma tais temáticas se relacionam com o proposto no documento Metas Educativas 2021 acerca da qualidade educacional.* No que se refere aos objetivos específicos, destacam-se:

- a) Realizar um mapeamento das dissertações e teses no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificando aquelas que têm como foco analítico a formação inicial ou continuada dos professores do Ensino Fundamental e Médio.
- b) Identificar quais são as temáticas *abordadas pelos autores de dissertações e teses acerca da formação inicial ou continuada.*
- c) Analisar de que forma tais temáticas contemplam, aproximam-se ou se distanciam do proposto na meta educativa ibero-americana atinente ao

fortalecimento profissional docente como um dos fatores relacionados à qualidade educacional.

Com base no problema, postulamos a seguinte tese: *A discussão sobre a formação docente (inicial e continuada) é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2013 a 2016. Entretanto, observa-se que tais trabalhos não fazem menção ou abordam somente de forma tangencial as relações entre a formação docente e a educação de qualidade. Igualmente, não fazem referência às Metas Educativas 2021, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico-científico.*

As onze metas educativas (cf. figura 15, apêndice A) propostas no documento *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as Metas Educativas 2021* se desdobram em 28 metas específicas e 39 indicadores, segundo Documento Final, de outubro de 2010 (cf. quadros 5 ao 23, 26 ao 31, apêndices B ao K). Junto com as metas gerais e específicas, há a projeção de um nível de êxito a ser alcançado pelos países até 2021. Estes níveis de êxito “formulam-se em diferentes graus, com a finalidade de adequar-se à situação inicial dos países. Uma importante tarefa posterior será que cada um dos países defina o nível de êxito específico que pretende conseguir” (OEI, 2008, p.77).

Um dos anseios dessa pesquisa é servir de contribuição para o avanço dos estudos sobre o fortalecimento da profissão docente e suas decorrências na melhoria da qualidade de ensino. Como já foi mencionado, a qualidade educativa é dependente da combinação de quatro elementos: a família, a gestão pública, escolas organizadas e professores comprometidos. Porém, reconhece-se que, neste contexto de anseio por melhoras, está nas mãos do professor uma missão sem igual, na medida em que “sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação” (OEI 2008, p.69).

Esta é a posição de Jomtien: “O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição” (DECLARAÇÃO

MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.29). Esse é o compromisso de Dakar (2000): “Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 25).

O Documento ora em estudo, *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*, reitera alguns posicionamentos refletidos neste trabalho. O primeiro é o encargo que repousa sobre o docente como fundamento na melhoria da educação e o efeito contrário quando isso não é concretizado: “Conseguir que o docente esteja preparado e motivado para exercer com acerto sua tarefa profissional, é sem dúvida, o fator que mais influi na melhoria da qualidade de ensino” (OEI, 2008, p.76).

Sem dúvida, a insuficiência das condições materiais e de docentes preparados, motivados e valorizados reduz as possibilidades de desenvolver na escola e em aula, um currículo atrativo para os alunos. A oferta deste tipo de currículo é um fator necessário para atrair e manter os alunos na escola, e para oferecer uma resposta educacional à diversidade dos alunos.

Sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação. Esta afirmação talvez seja uma das mais incontestáveis do pensamento educativo dos últimos anos. No entanto, conseguir estes objetivos é, talvez, uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas reformas educacionais (OEI, 2008, p.57, 69).

A OEI expressa a centralidade da profissão docente como fator de maior impacto na sociedade e em todos os seus setores. Além disso e ao mesmo tempo, não obstante essa condição, a formação e fortalecimento docente, por todas as variáveis didático-pedagógicas, culturais e sociais envolvidas, é o objetivo mais complexo de ser efetivado.

A formação e o desempenho dos docentes são, sem dúvida, fatores-chave para a melhoria da qualidade de ensino. Não são elementos isolados, que podem ser abordados de maneira independente, mas que, muito pelo contrário, são afetados pelo funcionamento de diversas instituições e pelas condições sociais, culturais e trabalhistas que exercem seu trabalho profissional. Daí a complexidade de se conseguir este objetivo e a necessidade de desenvolver enfoques sistêmicos para avançar na sua consecução (OEI, 2008, p.95).

Quadro 5 - Fortalecer a profissão docente: meta específica 20, indicadores 29, 30, e níveis de êxito

Meta Geral 8 Fortalecer a profissão docente.		
Meta Específica 20	Indicador 29	Nível de Êxito
Melhorar a formação inicial dos professores do ensino fundamental e do ensino médio.	Porcentagem de titulações de formação inicial docente com reconhecimento oficial de sua qualidade.	Em 2015, pelo menos entre 20% e 50% das titulações de formação inicial devem estar reconhecidas; em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 100%.
	Indicador 30	Nível de Êxito
	Porcentagem de professores dos anos iniciais do ensino fundamental com especialização superior ao nível da Classificação Internacional Normalizada da Educação (CINE, nível 3); e porcentagem de professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio com formação universitária e pedagógica.	Conseguir que pelo menos entre 40% e 80% de cada um dos grupos de professores possuam certificação em 2015; em 2021, essa proporção deve estar entre 70% e 100%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

O contexto no qual se aspira concretizar essa meta é descrito como sendo um tanto sombrio, especialmente em países onde a atenção repousa essencialmente na motivação e preparação profissional docente de qualidade. Como já foi visto acima, em alguns dos países asiáticos, há concorrência por cargos docentes, em função de salários vantajosos, plano de carreira e formação continuada dos professores. É por isso que a formação inicial universitária é sólida e correspondente aos desafios da educação básica. O contrário pode ser constatado na situação de alguns países ibero-americanos:

[...] deve-se destacar também a falta de condições ideais para exercício da docência: a formação inicial desajustada, a insuficiência de sistemas de formação reconhecidos e exigentes, a inexistência de benefícios que evitem o excesso de horas- aula e permitam a dedicação a uma única escola e a falta de oferta de uma carreira profissional incentivadora e motivadora que atraia bons profissionais

para o exercício da docência e os mantenha no sistema educacional (OEI, 2008, p.95).

Quadro 6 - Fortalecer a profissão docente: meta específica 21, indicador 31 e níveis de êxito

Meta Geral 8 Fortalecer a profissão docente.		
Meta Específica 21	Indicador 31	Nível de Êxito
Favorecer a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira profissional docente.	Porcentagem de escolas e de professores que participam de programas de formação continuada e de inovação educacional.	Em 2015, pelo menos 20% das escolas e dos professores devem estar participando de programas de formação continuada e de inovação educacional; em 2021, essa proporção deve estar em pelo menos 35%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Tão importante quanto a formação inicial sólida é a formação continuada do docente. É nesse ponto que reside o núcleo do fortalecimento da profissão docente.

### 2.3 Constituição do *corpus* da pesquisa e delimitação dos critérios de seleção dos documentos

O *corpus* investigativo está composto por 20 trabalhos (17 dissertações e 3 teses) cujo foco é a formação inicial (cf. quadro 7) e 30 trabalhos (2 dissertações e 2 teses) que problematizam a formação continuada e o desenvolvimento da carreira (cf. quadro 8).

Quadro 7- Dissertações e teses: Formação docente inicial

Ano	Nº de trabalhos: Formação inicial	Nível	
		Mestrado	Doutorado
2013	09	06	03
2014	05	05	0
2015	05	05	0

2016	01	01	0
<b>TOTAL</b>	<b>20</b>	<b>17</b>	<b>03</b>

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Com relação aos trabalhos relativos a *formação continuada e o desenvolvimento da carreira*, o quadro 8 apresenta informações básicas quanto ao número de dissertações e teses e seus respectivos anos.

Quadro 8- Dissertações e teses: Formação continuada e o desenvolvimento da carreira

Ano	Nº de trabalhos: Formação continuada	Nível	
		Mestrado	Doutorado
2013	09	09	0
2014	12	10	02
2015	10	10	0
2016	0	0	0
<b>TOTAL</b>	<b>31</b>	<b>29</b>	<b>02</b>

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir da consulta ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Para a seleção das dissertações e teses, utilizamos os seguintes critérios:

a) *Foco investigativo: a formação docente inicial dos professores do Ensino Fundamental e Médio e ou a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira.*

Este critério é decorrente da escolha da meta educativa constante no documento *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021 denominada Fortalecimento da profissão docente*. Essa meta geral se desdobra em duas metas específicas: *formação inicial dos professores do Ensino Fundamental e Médio e a capacitação continuada e o desenvolvimento da carreira*. A justificativa da escolha deste documento foi apreciada pela sua importância representativa no cenário educacional

ibero-americano. Há dimensões de alcance social, humanitário e de direitos humanos envolvidas e que estão atreladas inapelavelmente à educação. Além disso, há clareza no objetivo desse documento no sentido de promover a universalização da educação de qualidade, como um direito humano básico, a ser protegido e garantido pelos países ibero-americanos indiscriminadamente. Existe ainda um compromisso ibero-americano comum no sentido de construir sociedades que sejam justas e democráticas, participativas e solidárias (SECRETARIA GERAL IBERO-AMERICANA, 2010)<sup>7</sup>. O propósito, ao se analisar esse documento, é possibilitar que ele seja elevado a um *status* de observável, de forma que se tenha a partir deste estudo o máximo de informação, no sentido quantitativo e também o máximo de reflexão, no aspecto qualitativo (BARDIN, 2016).

*b) Área da defesa da dissertação ou tese: Educação.*

A escolha desse critério está diretamente relacionado à área do Programa de Pós-graduação em que esta tese foi desenvolvida. Igualmente, o documento analisado direciona-se ao estabelecimento de metas educativas, focando dimensões atinentes ao campo da educação.

*c) Espaço temporal: anos 2013 e 2016*

O fato da definição do espaço temporal da publicação ser entre os anos 2013 e 2016, justifica-se pelo fato do Banco de Teses e Dissertações da CAPES somente disponibilizar detalhamento dos trabalhos defendidos nesse espaço temporal, coincidente com a implantação da Plataforma Sucupira. Contudo, apesar de termos uma lacuna temporal, vale destacar que o documento analisado neste estudo teve sua versão preliminar elaborada no ano de 2008. No entanto, é importante salientar que a versão final do documento foi aprovada na sua íntegra na XX Cúpula Ibero-Americana de Chefes de Estado e de Governo, realizada nos dias 03 e 04 de dezembro de 2010, na cidade de

---

<sup>7</sup> Disponível em <<http://segib.org/wp-content/uploads/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>>, acesso em 02 de outubro de 2016.

Mar Del Plata, Argentina. Nesse evento, foi adotado o programa de Metas Educativas 2021, a fim de que este fosse incorporado às prioridades nacionais identificadas pelos governos (SECRETARIA GERAL IBERO-AMERICANA, 2010)<sup>8</sup>. Supondo-se que sua divulgação iniciasse no ano seguinte, possivelmente uma dissertação que usasse tal documento como referência seria defendida a partir do final de 2012 ou em 2013.

*d) Disponibilização das dissertações e teses no formato on line*

A opção pela disponibilização das dissertações e teses no formato *on line* está pautada na possibilidade de acesso aos textos na íntegra e não somente aos resumos. Esse procedimento metodológico tem o seu amparo em Bardin (2016), porque pode tornar possível a viabilização na passagem de um documento primário para um documento secundário, a partir dos próprios resumos. Por isso, como já foi visto acima, esse segundo momento exige tomadas de posição depois de feito o mapeamento da produção acadêmica, através da adoção de critérios na escolha do resumo ou na leitura do texto em sua íntegra. Com isso, pretende-se administrar empecilhos ao longo do percurso com suficiente aptidão interpretativa.

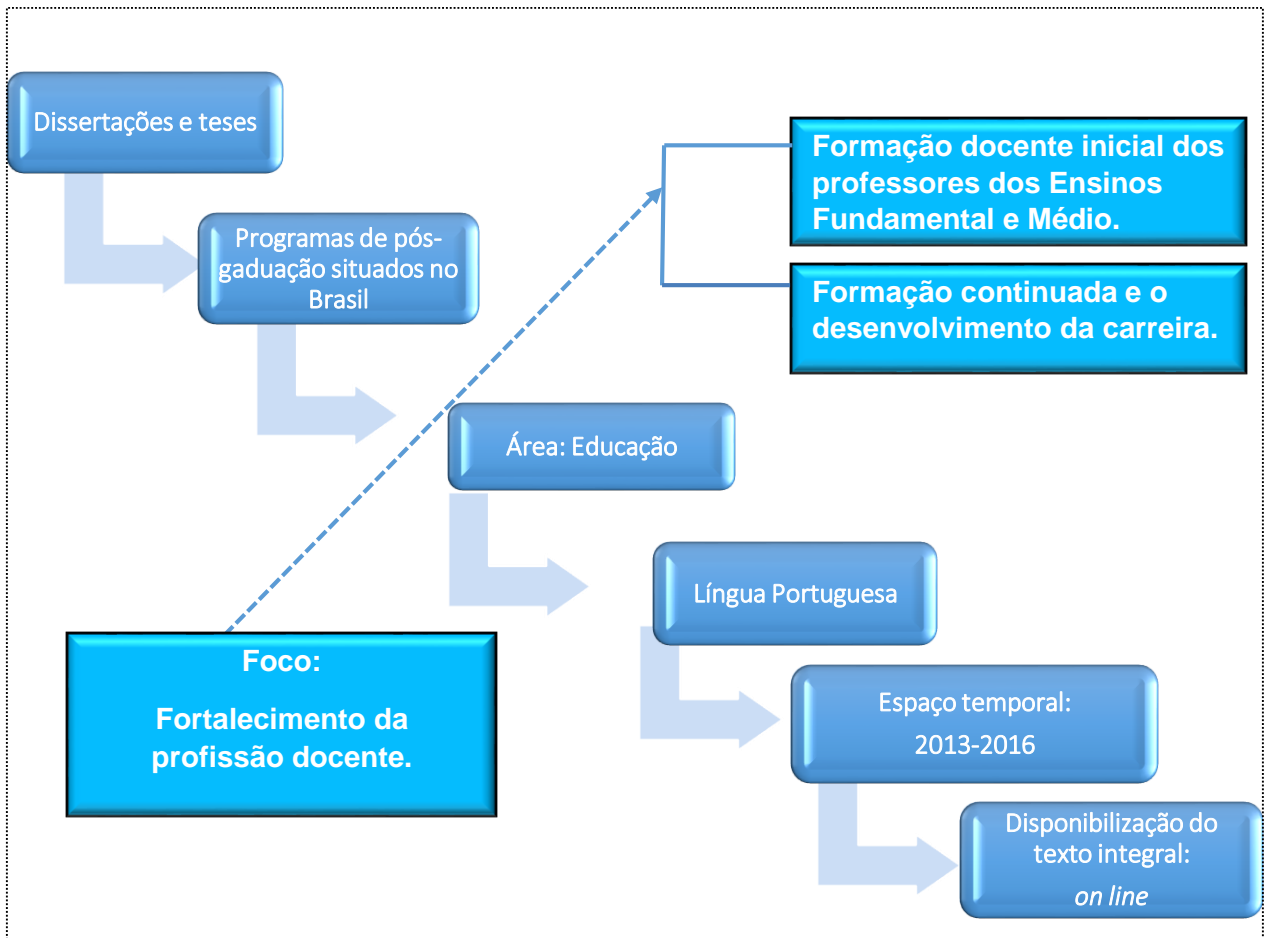
A figura 3 ilustra, em termos de síntese, os critérios adotados para a constituição do *corpus* investigativo.

Figura 3- Critérios de seleção para a constituição do *corpus* investigativo.

---

<sup>8</sup> Disponível em <<http://segib.org/wp-content/uploads/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>>, acesso em 02 de outubro de 2016.





Fonte: Autoria própria, 2016.

## 2.4 Procedimentos para a análise dos eixos temáticos

A análise das temáticas foi realizada por meio da Técnica de Análise de Conteúdo. A análise de conteúdo configura-se num conjunto de técnicas que possibilita, por meio de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo, a realização de inferências acerca da produção e/ou recepção de determinada mensagem (BARDIN, 2016). Em relação ao processo da análise de conteúdo, Bardin apresenta as etapas apresentadas na sequência.

### a) Fase de pré-análise:

Na fase de pré-análise, realizamos o que Bardin (2016) denomina de *leitura flutuante*, ou seja, uma leitura geral que estabelece o primeiro contato com os conteúdos coletados, análise e conhecimento do texto. Essa etapa tem como objetivo tornar possível

e operacional o trabalho, através da sistematização de ideias e preparo para operações futuras. Para tanto, foram observadas as seguintes regras:

1º exaustividade: incluímos todo o material que apresentava características consoantes com nossos objetivos de investigação. Esta regra também vem acompanhada da “não seletividade” (BARDIN, 2016, p.127);

2º representatividade: a partir do mapeamento da produção, estabelecemos os critérios de seleção do *corpus investigativo*, os quais, segundo o nosso entender, asseguram a representatividade do material;

3º homogeneidade: os materiais selecionados para a constituição do *corpus investigativo* foram escolhidos com base no mesmo tema e na utilização da mesma técnica.

4º pertinência: os materiais selecionados foram adequados, em termos de informação, correspondendo aos objetivos traçados.

*b) Fase de exploração:*

Nessa fase, as categorias são definidas. É a “aplicação sistemática das decisões tomadas” (BARDIN, 2016, p.131). O objetivo passa a ser o de codificação com base nas regras previamente formuladas. Optamos por utilizar como unidade de registro o tema, sendo este considerado por Bardin (2016) como o mais adequado para o tipo de estudo proposto. Os eixos temáticos estabelecidos *a priori*, com base no documento balizador do estudo, foram categorizados em sub-eixos, identificados na fase de pré-análise das dissertações e teses.

Assim o primeiro eixo temático *formação docente inicial* foi subdividido em sete sub-eixos: tecnologias da informação e da comunicação; Relação teoria e prática no processo de formação; perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor; projeto político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares; corporeidade e formação; Formação ética do pedagogo e Egressos, conforme apresenta o quadro 9.

<b>Eixo temático</b>	<b>Autores</b>
Tecnologias da Informação e da Comunicação	MILANI, Maisa Lucia Cacita (2013) YOUNG, Regina Santos (2014) MARQUES, Fabricio Rodrigo (2015)
Relação teoria e prática no processo de formação	STUMPF, Rita Geovane Rosa (2013) RAMALHO, Paula Fernanda Nogueira (2013) GIL, Rita Sidmar Alencar (2013)
Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor	FERNANDES, Neiva santos Masson (2013) ROSA, Rebeca Silva Brandao (2014)
Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares	POSSA, Leandra Boer (2013) SILVEIRA, Maria Leda Costa (2013) SILVA, Lucicleide Bezerra da (2014) SILVA, Andrea de Moraes (2015)
Corporeidade e formação	OLIVEIRA, Monique Lima de (2013) KERSCNER, Vanusa (2014)
Formação ética do pedagogo	RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira (2013) DEOLINDO, Karina Luciane Silva (2015)
Egressos	LIMA, Lucileide Paz Ferreira de (2013) LIMA, Daniel Fernando de (2014) MARGOTTI, Claudinea (2016)
Egressos da Escola Normal e professores experientes: representações sobre as práticas docentes	SILVA, Isabel Cristina de Morais da (2015) SANTIAGO, Alda Margarete S. Farias (2015)

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

O segundo eixo *formação continuada e desenvolvimento da carreira* foi subdividido em onze sub-eixos: programas, projetos e experiências de formação continuada; políticas de formação continuada; formação continuada e inclusão; demandas formativas dos professores iniciantes; concepções sobre a avaliação; formação continuada e TICs; formação continuada e legislação; formação e práticas pedagógicas; saberes docentes; expectativas sobre a docência, e papel do coordenador/supervisor.

Quadro 10- Formação Continuada e desenvolvimento da carreira: sub-eixos temáticos e autores

<b>Eixo temático</b>	<b>Autores</b>
Programas e Projetos de Formação Continuada	CARDOSO, Romi Leffa (2013) SILVA, Alison Fagner de Souza E. (2013)

	SILVA, Deyze Ilma Oliveira (2014) GODINHO, Janaina Dias (2015) ZANELLA, Andreia Migon (2015) PEREIRA, Mary Jose Almeida (2015) LIMA, Edinalvo Raimundo de (2015)
Políticas de formação continuada	DUARTE, Terezinha de Jesus Aires (2013)
Formação continuada e inclusão	LUCIO, Walquiria Silva (2013) TORRES, Miriam de Rosa (2014)
Demandas formativas dos professores iniciantes	CASSAO, Pamela Aparecida (2013) BANDEIRA, Hilda Maria Martins (2014)
Concepções sobre a avaliação	COSTA, Joacir Marques da (2013)
Utilização das TICs para a formação continuada	CASTRO, Janiery da Silva (2013)
Formação continuada para a utilização das TICs	GUIMARAES, Wanuza Nogueira (2015)
Formação continuada e legislação	DINIZ, Flavio Guimaraes (2014) CARVALHO, Ana Claudia (2014) CESAR, Paula Cristina de Lima (2015)
Formação em serviço e pressupostos teórico-metodológicos orientadores	MACHADO, Juliana Aquino (2013)
Formação e práticas pedagógicas	SILVA, Tiago Ribeiro da (2014) VEIGA, Celia de Fatima Rosa da (2015) DIAS, Jose Roberto Goncalves (2015)
Saberes docentes	ANDERSON, Igor Helal (2014)
Expectativas sobre a docência	RAMOS, Aline Santos de Lima (2015)
Papel do coordenador/supervisor	BRAUNER, Clarice Francisco (2014) SANTOS, Cintia Anselmo dos (2015)
Experiências de formação docente	MARTIM, Suzelaine Cristiana de Souza (2013) GERIBONE, Viviane de Vargas (2014) PRESTES, Ana Lucia Leme (2014) CARLETO, Eliana Aparecida (2014) FIGUEIREDO, Pamela Buzanello (2014)

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

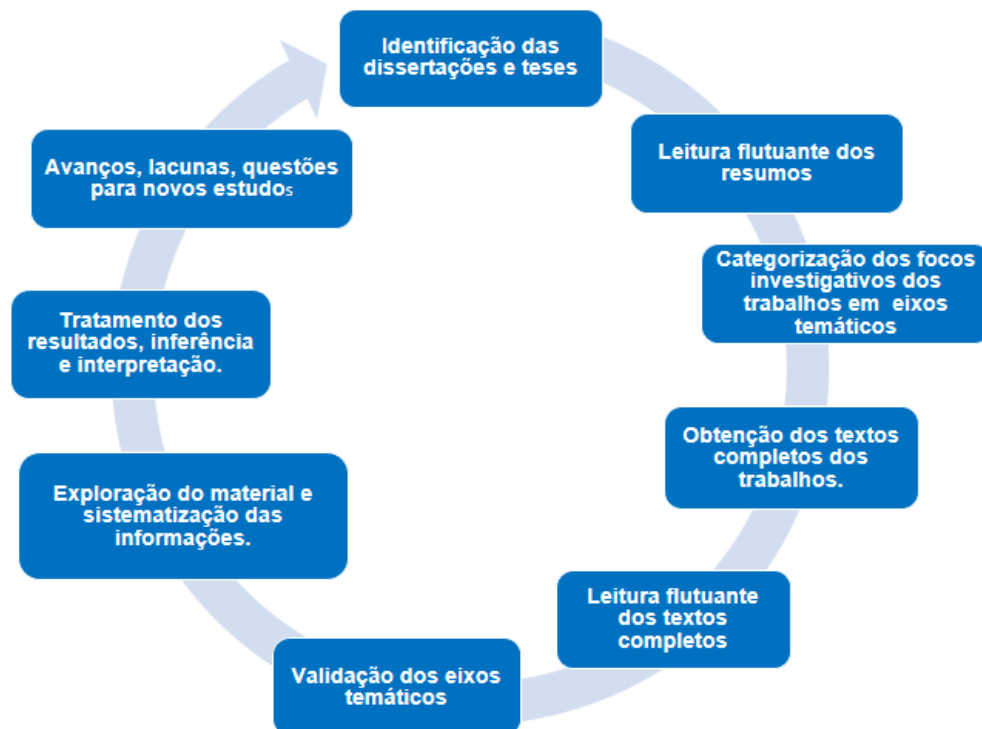
c) Fase de tratamento dos resultados, inferência e interpretação:

Nessa fase, as categorias temáticas foram submetidas a operações de decomposição de cada conteúdo identificado nos instrumentos de coleta de dados utilizados. A partir das temáticas captadas na análise do material, procedemos à interpretação dos dados, procurando não perder a visão de conjunto, considerando

elementos contextuais relevantes e identificando possíveis lacunas, contradições ou avanços. Nessa fase, o analista “[...] pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (BARDIN, 2016, p.131). A operacionalização desta fase da Técnica é apresentada no capítulo 6, em que apresentamos a análise e interpretação dos dados.

Em termos de síntese, a figura 4 ilustra a aplicação da Técnica.

Figura 4- Técnica de Análise de Conteúdo



Fonte: Elaborado a partir de Bardin (2016).

Tendo por base o exposto, no próximo capítulo apresentamos reflexões atinentes ao conceito de educação de qualidade.



### **3 EDUCAÇÃO DE QUALIDADE: FUNDAMENTOS E PRESSUPOSTOS**

Neste capítulo dedicamo-nos a reflexão sobre a educação de qualidade, abordando perspectivas conceituais presentes em documentos e pesquisas que tratam deste tema. Partimos do pressuposto que a discussão sobre a educação de qualidade requer ser tratada sob um olhar multidimensional, contemplando-se dimensões extra e intraescolar, no sentido de identificar as influências internas e externas que podem potencializar ou fragilizar tal qualidade.

#### **3.1 Educação de qualidade: percursos iniciais e desdobramentos conceituais**

O tema em discussão pode ter como ponto de partida a diferenciação entre dois discursos distintos sobre a qualidade na Educação. O Movimento pela qualidade e o Debate sobre a qualidade (NIKEL, LOWE, 2010).

O “Imperativo da Qualidade” foi fomentado pelo Movimento pela Qualidade e em seu núcleo está a necessidade de transparência na prestação de contas de professores e instituições aos investidores da área da Educação. Este Movimento surgiu nos anos de 1980 e 1990, num contexto de mudanças estruturais e a inserção de novas formas de governo público. A origem está nas ideias, interpretadas como neoliberais, em enfraquecer a influência do Estado no setor público, junto com estilos gerenciais do setor privado. Desta perspectiva, as instituições públicas, ou estatais, teriam que ser geridas sob os mesmos procedimentos das iniciativas privadas (NIKEL, LOWE, 2010). Para os autores:

O efeito disto na Educação se manifestou em uma maior ênfase na mensuração dos resultados, insistência na responsabilização e prestação de contas, bem como no gerenciamento de qualidade em todos os níveis. A "responsabilidade" está no cerne do Movimento pela qualidade e é conectado ao status de uma ideologia política e fortemente associado a pontos de vista sobre a natureza do contrato social ideal - e um dispositivo prático para melhorar a qualidade (NIKEL, LOWE, 2010, p. 591, grifo dos autores).

O ponto principal é de interdependência entre os serviços públicos e os provedores de serviços da Educação. A sustentação desta relação não está mais ancorada na fé ou

na autoridade estatal, mas através da lei e formas transparentes de regulação (NIKEL, LOWE, 2010).

Este é o primeiro discurso. O segundo diz respeito ao debate sobre a qualidade. Este é considerado um fenômeno mais recente e seu foco está nos processos de ensino e aprendizagem. A ideia é a promoção de técnicas interativas de ensino, iniciativas na área da pesquisa para o progresso da qualidade da Educação. A responsabilidade ou a prestação de contas neste caso está relacionada à necessidade de causar novos programas e iniciativas que mostrem seu impacto na efetividade ou formação acadêmica e consequente aumento nas realizações relativas ao aprendizado (NIKEL, LOWE, 2010).

Tanto o Movimento pela qualidade como o debate sobre a qualidade são fundamentalmente opostas, na medida em que o progresso da qualidade da Educação em países de baixa renda diz respeito, por um lado, à gestão dos recursos e por outro lado, a questões pedagógicas. Cada lado traz para o debate suas preocupações peculiares. Desse ponto de vista:

Uma abordagem orientada pelo gerenciamento tende a se concentrar nos níveis institucional e sistêmico, e sua preocupação está na eficácia e na eficiência, enquanto uma abordagem de orientação pedagógica enfatiza os indivíduos, relevância e capacidade de resposta qualidade (NIKEL, LOWE, 2010, p. 592).

Colocado de outra forma. No que diz respeito ao discurso sobre a qualidade, há pelo menos duas tradições dominantes. Ambas se desenvolveram juntas, mas são interdependentes. Segundo a visão “economicista”, a abordagem é mais quantitativa e a medição de qualidade é feita com base nos investimentos feitos na Educação e os ganhos em termos cognitivos, medidos através de testes internacionais. A outra tradição é de orientação progressista e humanista. A ênfase está nos processos educacionais e os pareceres sobre a qualidade estão baseados no que acontece na escola e na sala de aula. O aprendizado é medido pela aquisição de habilidades cognitivas básicas, alfabetização, aritmética, bem como considerado o conhecimento geral como vital para a qualidade (BARRET et. al., 2006).

Com base no que expomos até aqui, é possível seguir com a ideia de que tanto o Movimento pela qualidade, como o Debate sobre a qualidade são intercambiáveis e



podem estar, implícita ou explicitamente, presentes no exame proposto para este capítulo.

O debate mais concreto sobre a educação de qualidade, da forma como ele é conduzido hoje, tem a sua gênese em uma série de reuniões do Instituto de Educação da UNESCO, em Hamburgo, Alemanha, em 1958. Na ocasião o alvo era encontrar meios para explorar as possibilidades em como pesquisar e usar comparações mais válidas no que diz respeito à educação de qualidade nos sistemas educacionais no plano mundial. Era consenso de que uma pesquisa desta envergadura exigia uma ação em nível internacional, em função das variações nas políticas educacionais e contextos socioculturais (ROSS, PAVIOT, GENEVOIS, 2006).

Esta iniciativa foi considerada modesta. Contudo, a partir dela foi lançada a Associação Internacional para a Avaliação do Desempenho Educacional (IEA). Esta organização se tornou posteriormente uma organização não governamental e que contou com 60 países membros. O primeiro empreendimento desta instituição foi levar a efeito um projeto piloto de estudo da educação de qualidade em 12 países, entre 1959 e 1961 (ROSS, PAVIOT, GENEVOIS, 2006)<sup>9</sup>.

Até 1980 muitas das pesquisas desenvolvidas pela IEA eram compartilhadas principalmente entre pesquisadores e educadores, tendo como principal interesse as metodologias de pesquisa quantitativas, currículo e educação comparativa. Um diagnóstico deste trabalho aponta para limitações e dificuldades em manter este tipo de exame, pois

Os dados da pesquisa internacional escritos para os estudos da IEA, eram muitas vezes baseados em análises estatísticas complexas, além de terem sido escritas num estilo formal e acadêmico, de forma que se tornavam inacessíveis às “pessoas comuns” (ROSS, PAVIOT, GENEVOIS, 2006, p.26).

---

<sup>9</sup> BEEBY, C.E. *The quality of education in developing countries*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1966. Este foi um dos primeiros trabalhos identificados que se referem de forma direta à Educação de qualidade. É um clássico que continua sendo publicado e sua última edição data de 2013. Uma das conclusões de Beeby, diretor da área da Educação da Nova Zelândia, é de que os países emergentes não podem simplesmente adotar sistemas educacionais desenvolvidos em outras nações. Um sistema de ensino de alta qualidade demanda desenvolvimento paulatino. Dois fatores concorrem, principalmente, para o desenvolvimento do sistema de ensino elementar: o nível de formação geral dos professores, bem como o tempo e o tipo de treinamento profissional.

Garcia (1999) aborda a questão histórica do tema da Educação da qualidade dividindo seu advento e desenvolvimento em três gerações: a primeira geração, entre os anos de 1960 e 1985, a segunda de 1985 a 1995 e a terceira, a partir de 1995, com ênfase nas novas tendências na Educação. Não obstante a indicação da data recente no interesse sobre o tema, Garcia (1999) também remete o interesse de ensinar os jovens da melhor maneira possível, à antiguidade, mais precisamente a Platão e Aristóteles. Neles, é possível perceber que a Educação deveria ser um direito assegurado pelos poderes públicos.

Este foi um marco inicial da preocupação com a Educação e sua qualidade. Outro marco importante foi a partir da Revolução francesa. A partir dela, se intensificou a ideia “de querer acabar com a ignorância, com a maior rapidez e eficácia possível” (GARCIA, 1999, p.16). O interesse era quantitativo e qualitativo.

Assim, com Carlos II, a primeira instrução é um dos principais objetos de atenção. Há um esforço para uma melhoria quantitativa (o que acontece, por exemplo, através da criação das Casas de Ensino em 1768) e melhora qualitativa (melhor formação de professores, item considerado como o principal para o bom funcionamento da educação) (GARCIA, 1999, p.16, tradução nossa).

Assim, Garcia (1999) nos remete aos primórdios das reflexões sobre a Educação de uma forma mais genérica. O intuito deste capítulo é concentrar as reflexões sobre a Educação de qualidade, na perspectiva do debate atual e contemporâneo e que se faz presente em documentos e estudos. Por isso, o quadro abaixo apresenta uma análise das possíveis características, segundo levantamento de Garcia (1999), nas escolas eficazes em cada uma das gerações identificadas e separadas a partir do século XIX.

Quadro 11 – Marcas das escolas eficazes em três gerações

Primeira Geração (1960-1985)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança forte do diretor da Escola (monitoramento de todas as esferas possíveis, sinalizando com recompensas a alunos e professores pelo seu rendimento).</li> <li>• Ambiente escolar favorável, através da paz, segurança, disciplina, harmonia entre professores, estudantes, pais e comunidade.</li> <li>• Ênfase na aquisição de habilidades instrutivas básicas, fruto de consenso entre professores e diretor. Destaque e tempo adequado de instrução às disciplinas de Matemática, Ciências, História, Ciências Sociais, Artes e Línguas Estrangeiras.</li> <li>• Alta expectativa dos alunos por parte dos professores e que os estudantes aprendam bem.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistema de controle e assessoramento dos resultados discentes; avaliação curricular e acompanhamento do progresso no desenvolvimento do aluno; atenção ao desenvolvimento pessoal dos professores; a eficácia das escolas se caracteriza por avaliações e valorizações constantes.</li> <li>• Resultados considerados como sendo de alta qualidade: melhores pontuações nos exames, melhores taxas de frequência e maior capacidade de trabalhar em equipe.</li> </ul>	
<b>Segunda Geração (1985-1995)</b>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Liderança compartilhada entre diretor e professores.</li> <li>• Compromisso é da equipe diretiva.</li> <li>• Professores envolvidos no planejamento curricular, aspecto considerado indispensável na formação docente.</li> <li>• Estabilidade docente.</li> <li>• Ênfase na liberdade de organização.</li> <li>• Professores encorajam seus alunos a usar de estratégias para resolver problemas.</li> <li>• Ambiente centrado no trabalho.</li> <li>• O progresso dos alunos ocorre quando o foco é sobre uma área ou matéria em particular.</li> <li>• Máxima comunicação entre professores e alunos.</li> <li>• Coleta de dados para controle do progresso dos alunos.</li> <li>• Portas abertas aos pais para visitas e diálogo.</li> <li>• Ambiente (etos) positivo.</li> </ul>	
<b>Terceira Geração (1995-)</b>	
Em nível de contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Política focada na eficiência.</li> <li>• Políticas de Avaliação / Sistema de Indicadores / Sistema de exames nacionais.</li> <li>• Sistema de formação e apoio.</li> <li>• Diretrizes nacionais para horários.</li> <li>• Supervisão dos horários.</li> <li>• Diretrizes Nacionais Curriculares.</li> </ul>
Em nível de escola	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Normas e acordos sobre a instrução de sala de aula.</li> <li>• Políticas de Avaliação.</li> <li>• Sistema de Avaliação.</li> <li>• Política de supervisão, profissionalização.</li> <li>• Cultura escolar que induz à eficiência.</li> <li>• Horário escolar (horas/aula).</li> <li>• Normas e acordos sobre o uso do tempo.</li> <li>• Ambiente pacífico e ordeiro.</li> <li>• Currículo Escolar.</li> <li>• Consenso sobre a missão.</li> <li>• Normas e acordos sobre implementação do currículo escolar.</li> </ul>
A nível de sala de aula	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explicitação dos objetivos e conteúdos.</li> <li>• Estrutura e clareza de conteúdo.</li> <li>• Avaliação e <i>feedback</i>.</li> <li>• Formação Corretiva.</li> <li>• Desenvolvimento de habilidades em grupo.</li> <li>• Aprendizagem cooperativa.</li> <li>• Atmosfera ordeira.</li> <li>• Altas expectativas dos professores.</li> <li>• Programas com objetivos claros.</li> <li>• Programa com objetivos claros: objetivos concretos, ênfase em competências básicas, ênfase na aprendizagem cognitiva.</li> <li>• Estruturação do conteúdo curriculares, organização de objetivos e conteúdos, clareza da apresentação, elaboração de perguntas como um meio para facilitar a aprendizagem e propor exercícios após a apresentação de novos conteúdos.</li> </ul>

- |  |  |
|--|--|
|  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação, <i>feedback</i> e instrução corretiva</li> </ul> |
|--|--|

Fonte: Garcia (1999, p.21-24).

A avaliação de estudos sobre o movimento por escolas eficazes, tem demonstrado a ineficácia de práticas sugeridas para a mudança na Educação, em função do provável reducionismo teórico, que por sua vez está ligado ao fato de “tratar de buscar soluções simples para problemas de natureza bastante complexa” (GARCIA, 1999, p. 17). Contudo, não obstante ênfase ainda conteudista, é possível perceber avanços a partir do terceiro estágio, uma vez que diferentes contextos estão sendo considerados de forma particularizada.

Já em relação à UNESCO, uma de suas primeiras manifestações sobre a qualidade na educação surgiu com a obra “Aprender a ser – A Educação do futuro”, elaborada pela Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação, sob liderança de Edgar Faure (1973). O foco foi as desigualdades sociais e o estabelecimento de uma democracia que fosse pautada pela democracia e equidade social (INFORME, EPT, UNESCO, 2005). A observação é de que diante de uma nova formatação da sociedade, dos novos vislumbres científicos, industriais e tecnológicos, a Comissão estabeleceu como meta implantar noções de aprendizagem, acima de tudo, pertinentes à vida das pessoas. Seguindo a concepção do aprender a ser, “O jovem deve ser capaz de entender as consequências globais envolvidas no comportamento individual, para conceber quais são as suas prioridades e assumir solidariamente as que compõem o destino da espécie” (FAURE et al., 1973, p. 32).

A qualidade da educação também é concebida para promover e para salvaguardar a unidade nacional e a independência recém conquistada por vários países e o desenvolvimento da educação gerar caráter emancipatório e de descolonização. Além disso,

[...] modificar em alguns pontos a educação de caráter pré-definido, torna possível minar os fundamentos da hegemonia exercida por grupos sociais privilegiados, bem como criar ou recriar certas condições essenciais para a qualidade de vida, de modo que um povo ainda mal equipado possa aspirar revitalizações e prosperidade material” (FAURE et al., 1973, p. 83).

Atenção também é dada a incrementos nos recursos pedagógicos e formação de professores, direcionando estes progressos para provocar transformações nos sistemas vigentes, como por exemplo, aconteceu na Costa do Marfim, com o surgimento da televisão. Além disso, a educação carecia de incrementos a partir do progresso da ciência e da tecnologia, sem ignorar a necessidade de alfabetização em vários países (FAURE, 1973).

Este panorama começou a se intensificar e formar contornos mais precisos nos anos de 1990. A partir daquele período o interesse passou a ir além da esfera acadêmica e ser assunto de debate e avaliação de uma parcela maior da população, inclusive do próprio governo. Este interesse governamental em monitorar e avaliar a educação de qualidade deve se principalmente a dois fatores: a) a concepção de que a *performance* do sistema educacional é um elemento chave no desenvolvimento econômico; b) preocupação com os investimentos que governos tem expendidos à educação e que precisavam de um maior acompanhamento e prestação de contas no que concerne à qualidade da educação (ROSS, PAVIOT, GENEVOIS, 2006).

A partir de então alguns documentos na área da Educação em nível internacional provocaram uma atenção maior a questões relacionadas à qualidade da educação. As declarações da Conferência Mundial sobre Educação de Jomtien (1990) e do Fórum Mundial sobre Educação de Dakar (2000) e mais recentemente a Declaração de Incheon (2015).

Entretantes, surgiu em 1996, Informe da Comissão Internacional para o Desenvolvimento da Educação no Século XXI, presidida por Jacques Delors, intitulado de “La Educación encierra un tesoro”. Neste documento é proposto uma visão integrada de educação e cuja gênese pode ser remetida a Faure (1973), em sua ênfase educacional do “aprender a ser”. Delors (1996) expande este conceito para quatro pilares básicos da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Estes fundamentos por sua vez se desdobram em preocupações com a qualidade de ensino, em termos de alcançar correspondência com as necessidades particulares da sociedade e dos indivíduos, boa formação e motivação dos professores, bem como constante avaliação dos métodos de ensino e aprendizagem (DELORS, 1996, PAPADOPOULOS, 2005).

Outras ações que surgiram nos anos de 1990, relacionadas à educação de qualidade, foi o incremento de pesquisas e estudos, cujos resultados suscitaram dados, análises, interpretações e comparações sobre a qualidade de sistemas educacionais em sua condição escolar geral desenvolvimento dos estudantes e equidade na provisão das oportunidades e resultados (ROSS, PAVIOT, GENEVOIS, 2006).

O mais proeminente dispositivo para esta avaliação está relacionado ao desenvolvimento cognitivo dos alunos. Tawil, Akkari e Macedo (2012), abordam o tema destacando que na essência do debate sobre a qualidade na educação, estão envolvidas dimensões cognitivas de medição para aferir a qualidade educacional. Os níveis de sucesso cognitivo em Matemática, Ciências e Idiomas, têm se configurado como sendo comprobatórios nas avaliações internacionais e nacionais. Avaliações como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos<sup>10</sup> (PISA), Tendências em Estudos Internacionais de Matemática e Ciências<sup>11</sup> (TIMSS) e o Teste Internacional sobre Leitura<sup>12</sup> (PIRLS), têm-se notabilizado como algumas das referências avaliativas sobre os coeficientes de qualidade obtidos nas escolas<sup>13</sup>.

A crítica para a avaliação restrita à esfera cognitiva, e cujo foco não é do instrumento exposto acima, é de que isto resulte num olhar parcial da situação, uma vez que outros aspectos relacionados à aprendizagem, como a formação na dimensão social,

<sup>10</sup> PISA mede as competências na área da Matemática, Ciências e Leitura, de crianças de 15 anos nos países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

<sup>11</sup> TIMSS mede as competências em Matemática e Ciências de crianças de 9 e 13 anos de idade.

<sup>12</sup> PIRLS mede os níveis e a ação de compreensão de leitura de crianças de 9 anos.

<sup>13</sup> No Brasil um dos indicadores de qualidade da dimensão cognitiva tem sido o Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), criado pelo INEP em 2007. O Ideb é calculado com base no aprendizado dos alunos em português e matemática (Prova Brasil) e no fluxo escolar (taxa de aprovação). No Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE, 2014, p.34), um dos itens diz respeito à promoção da qualidade da educação básica através da obtenção da melhoria das médias do Ideb. Para 2015 (5,2); 2017 (5, 5); 2019 (5,7); 2021 (6,0). Os resultados do Ideb 2015, foi 5,3, superior, portanto, à meta estabelecida pelo PNE 2014-2024.

Tabela 5: Evolução do Ideb segundo projeção e metas do PNE 2014

Ideb	2015		2017	2019	2021
	Meta	Realizado			
Anos Iniciais	5,2	5,3	5,5	5,7	6,0
Anos Finais	4,7	4,2	5,0	5,2	5,5
Ensino Médio	4,3	3,5	4,7	5,0	5,2

Fonte: <<http://www.gedu.org.br/brasil/ideb?dependence=5&grade=3&edition=2015>>, acesso em 16 jun. 2017 e PNE 2014

comunitária e o desenvolvimento pessoal dos alunos pode passar a um segundo plano ou até mesmo serem ignorados. A principal razão desta contestação está no fato de que existem cada vez mais, em todo o mundo, iniciativas em valorizar a orientação e progresso pessoal através dos valores, atitudes e desenvolvimento emocional dos estudantes (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Outro risco apontado para este tipo de abordagem avaliativa é a padronização internacional da educação e a classificação de sistemas de ensino serem considerados como modelos e se tornarem “produtos de exportação”. Seguir esta linha, é ignorar os contextos particulares de cada país e estudante, bem como efetuar a medição do desempenho intelectual como qualquer outro produto quantificável. Nesse caso, outro perigo acoplado ao risco descrito neste parágrafo é a mercantilização da educação (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Quanto a esta ameaça de tornar a educação um produto de mercado, Bento (2014) alerta para o fato de que em universidades europeias, em detrimento do estudo dos pilares básicos da educação e visando atender às demandas do mercado, está se privilegiando aquelas competências que irão favorecer este contexto mercantil. Uma ilustração contundente da mitologia grega auxilia na compreensão da ideia recém mencionada. Conforme o autor:

Segundo a mitologia grega, Procrustes ou Procusto, filho de Poseidon, tinha uma casa à beira da estrada sagrada, que ligava Atenas a Eleusis, na qual existia um leito especial. Os viajantes eram convidados para um merecido descanso e, mal adormeciam nessa cama, se as suas pernas fossem mais compridas do que ela, Procrustes cortava-as à medida do leito. Se fossem mais curtas do que o leito, seriam esticadas por um sistema de roldanas, até terem exatamente o mesmo tamanho da cama (BENTO, 2014, p.690)

Assim, a escola passaria a ser vista como se fosse fabricante de produtos e, condicionadas pelas exigências dos usuários, o seu produto final sofreria ajustes conforme a demanda, independente dos moldes pedagógicos e das convicções acadêmicas de professores e administradores.

Parece lógico não se adotar uma posição extremada neste debate. Quando o assunto é abordado em termos curriculares na perspectiva da origem, base e terminalidade do conhecimento, existe, por um lado, uma visão sócia construtivista na constituição de um currículo, e por outro, uma perspectiva e orientação mais pedagógica,

procurando preservar os marcos basilares do conhecimento cognitivo formal. Na primeira, há consideração pela continuidade do conhecimento, formal e informal e valorização das responsabilidades sociais, mas, também, “a crença de que as decisões sobre o currículo dependem, em última análise, das pressões do mercado e das prioridades políticas” (YOUNG, 2002, p.56). Já em relação à segunda perspectiva, aí existe uma valorização maior do conhecimento em termos formais e é invocada a diferença nos tipos de conhecimento e adotada uma posição mais conservadora (YOUNG, 2012).

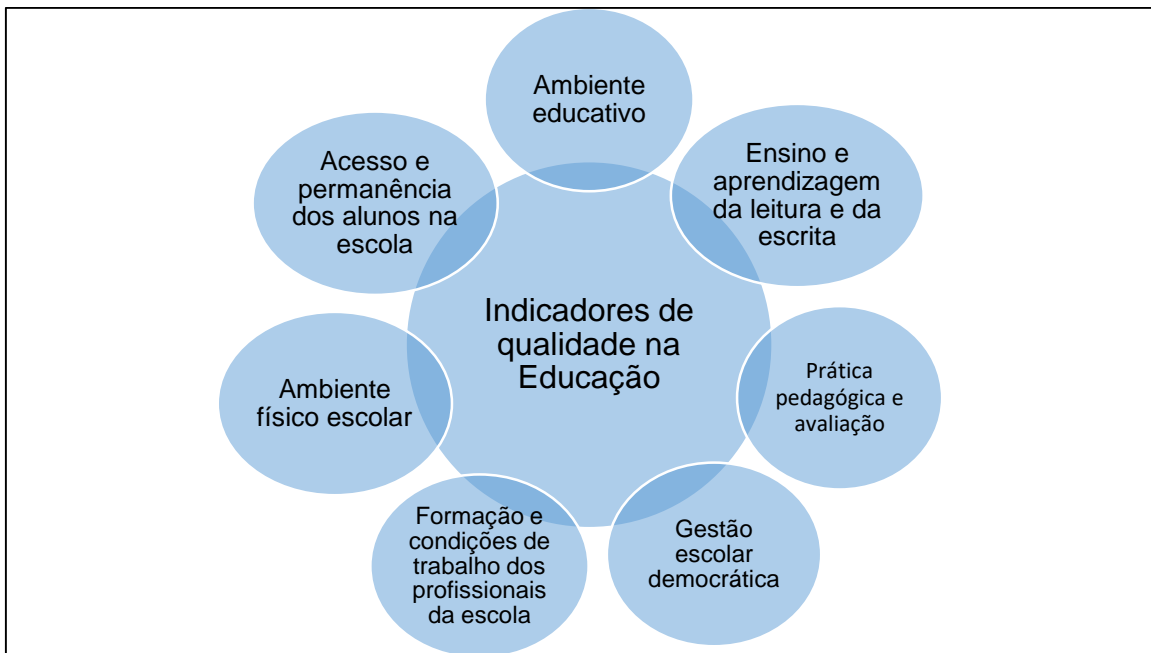
Por isso, parece inevitável adotar a posição “híbrida” abordada por Young, em contraposição à “insular” (2012). Ou seja, é preciso manter, concomitantemente, os marcos basilares da educação e seus fundamentos pedagógicos, bem como se aproximar das necessidades pessoais e profissionais que advém das mudanças culturais e socioeconômicas de todos os contextos educacionais possíveis. É justamente por conta destas mudanças, que a instituição educativa precisa acenar com mudanças e superar conceitos “tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes de qualidade” (IMBERNÓN, 2011, p.101), a fim de que a escola seja vista como um organismo, não tanto um espaço físico, em que haja transformação intelectual e pessoal.

Este parece ter sido o pressuposto adotado na criação em nível nacional de indicadores de qualidade que não se restrinjam à esfera cognitiva. Em documento publicado em janeiro de 2007, visando estabelecer critérios de avaliação da educação nacional, é apresentado um instrumento que trata de sete dimensões que devem ser levadas em conta ao se abordar o grau de qualidade de uma escola. Um aspecto particular que deve ser observado é de que a utilização deste meio está condicionada à mobilização de toda a comunidade escolar (AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP, SEB/MEC, 2007).

Neste sentido, a figura 5 apresenta a essência orgânica dos indicadores avaliativos da escola segundo documento em nível nacional de 2007.

Figura 5: Indicadores de Qualidade na Educação (2007)





Fonte: Elaborado a partir de AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP, SEB/MEC (2007).

Na concepção desta ideia instrumental de pesquisa para aferir a qualidade da escola, está o conceito da escola como organismo que não se sustenta à parte da comunidade, funcionários, alunos, professores e da própria família. Ações como estas estão indo além da retórica sobre o tema e a problemática envolvida e estão sinalizando para avanços na avaliação da qualidade e, por conseguinte, na aprendizagem em si (DOURADO, OLIVEIRA, 2009).

Numa revisão de literatura sobre o tema da educação de qualidade no ensino secundário, por exemplo, é indicado que há vários e expressivos entendimentos sobre o seu significado (BARRETT, 2006). Pigozzi (2006) considera o conceito de qualidade dinâmico, pois entram no debate estudantes, pais e comunidades, educadores, líderes e governos. Uma das dificuldades apontadas na definição de qualidade, é que há uma conexão quase que intuitiva em relação a ganhos cognitivos obtidos na escola, bem como habilidades específicas em algumas áreas das ciências. O que muitas vezes não é o caso. Assim, um aspecto a ser ressaltado é de que o conceito de qualidade tem dimensão histórica e que se modifica no tempo e espaço conforme as demandas sócias contextuais (DOURADO, OLIVEIRA, 2009).

Por isso, o entendimento sobre o que constitui a qualidade da Educação precisa evoluir e as definições convencionais de qualidade, embora não necessitem ser de todo

excluídas, receber novos contornos à luz dos protagonistas da educação, a saber, professores, conteúdo, metodologias, currículo, sistemas de avaliação, políticas públicas e administração (PIGOZZI, 2006).

Schindler (2015) também entende que há uma variedade de desafios a serem enfrentados no intuito de definir qualidade. Primeiro, porque o termo é de difícil captura e chega a ser evasivo ao ser definido por investidores e pesquisadores. Nesse sentido, o autor defende que se deveria perseguir uma visão múltipla do termo e de várias perspectivas. Isto, por sinal, é uma das ideias-chave de Imbernón (2016, p.108) ao tratar do tema da formação de professores e a qualidade no ensino:

O conceito de qualidade educativa não é estático, não há consenso sobre o seu significado nem existe um modelo único, já que depende da ideia de formação e de ensino que se tem. Durante muito tempo, e pelo fato de provir do mundo da produção, a qualidade foi interpretada como conceito absoluto, próximo às dimensões de inato e de atributo de um produto.

A ideia por detrás desta assertiva é de que existe algum risco de se fazer uma análise simples ou linear, em função de uma rede de condicionantes, variáveis, interesses e significação de valores constituintes do significado de qualidade e de todas as expectativas circundantes ao tema (IMBERNÓN, 2016).

Tawil, Akkari e Macedo (2012) abordam o tema nesta mesma linha. Além de se admitir a impossibilidade em se compreender a noção de qualidade com uma única definição, a proposta é desenvolver um olhar múltiplo sobre a sua definição e assim alcançar um entendimento comum no que diz respeito à qualidade do ensino. O fato de haver várias concepções sobre qualidade, pode tanto ofuscar uma melhor compreensão do tópico, bem como reduzir seu entendimento a um único modelo global. Assim, o objetivo não deveria ser necessariamente em chegar a um consenso conceitual, mas considerar a abordagem múltipla em termos conceituais.

O primeiro desafio é definir o termo, considerando até o fato disto estar sujeito a equívocos, sob quatro perspectivas: A primeira perspectiva é dos que providenciam os fundos para a manutenção da educação (Instituições financiadoras e comunidade, como os que recolhem impostos); da perspectiva do usuário ou do estudante; da perspectiva de quem se utiliza dos estudantes formados (os empregadores); e a quarta perspectiva

diz respeito aos profissionais do setor educacional, como professores e funcionários acadêmicos (SCHINDLER, 2015).

O segundo desafio é quanto à conceituação em si. Qualidade é um conceito multidimensional e por isso não há como defini-la de uma forma precisa sem correr o risco de ser reducionista ou simplista. Abreviar seu conceito a uma linha, por exemplo, é problemático, na medida em que este caráter monodimensional poderia implicar em falta de sentido e especificidade, bem como pode ser muito ampla e de difícil operacionalização (SCHINDLER, 2015).

O terceiro desafio diz respeito à própria essência da qualidade. Por não ser algo estático, mas uma realidade dinâmica e em constantes adaptações e mutações, ela gera diferentes abordagens no sentido de se obter a sua concretude. Por isso, a qualidade em si também precisa ser vista no contexto educacional, político, econômico e social mais amplo (SCHINDLER, 2015).

Não obstante a estas variáveis de abordagem do tema da qualidade, a definição do seu significado é vista como primordial no debate sobre modelos e *performances* educacionais. É necessário haver clareza e entendimento comum sobre o que realmente significa qualidade e avaliar implicações teóricas e práticas decorrentes desta compreensão (TAWIL, AKKARI, MACEDO, 2012). A demanda por esta precisão está, como já foi exposto acima, no fato de que há uma certa instabilidade conceitual em relação ao tema e possíveis implicações decorrentes desta inconstância. Certamente, o problema maior não é de que não exista uma conceituação, mas por haver abordagens múltiplas é que o debate se torna por vezes divergente e desfocado, necessitando ser redirecionado em seu curso para possibilitar progressos nesta discussão.

Mesmo o aspecto relacional entre o quantitativo e o qualitativo exige um melhor delineamento. Tawil, Akkari e Macedo (2012) entendem que o discurso sobre a qualidade da educação foi fomentado principalmente a partir de 2000, pois na década de 1990 a ênfase era mais quantitativa, em função especialmente da Conferência de Jomtien (1990), cuja ênfase estava no acesso à educação primária, mediante a pactuação política internacional para viabilizar a redação do Documento Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Naquele contexto, marcado pelo baixo número de matrículas no curso elementar, o aspecto quantitativo teve que ser ressaltado e debatido, embora

aquele documento já tenha apresentado traços relativos à qualidade na educação. “ em termos gerais, a educação que hoje é ministrada apresenta graves deficiências, que se faz necessário torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade, e que ela deve estar universalmente disponível” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.3). O enfoque estava sobre a universalização do ensino, mas a quantificação veio acoplada à qualidade.

Isto é significativo, porque na discussão sobre o conceito de qualidade, Demo (2013), credita à quantidade e à qualidade uma conexão íntima e que ambas não podem ser tratadas de forma isolada, mas como duas facetas de um mesmo todo. Quantidade está relacionado à extensão e ao ter. Qualidade à intensidade, ao ser, construir e participar. Ainda que a conceituação seja diferente, a primeira é a base e a condição para a segunda. “Como base, significa o concreto, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento, insumo” (DEMO, 2013, p.6). Qualidade, por sua vez, está relacionada à profundidade, perfeição, à ação humana da construção e da criação (DEMO, 2013, p.7).

Nesse sentido, parece significativa a premissa de não se promover algum tipo de exclusão mútua entre ambas as dimensões, a quantitativa e a qualitativa. Embora a conceituação e a essência sejam diversas, existe uma relação que precisa ser considerada e tratada ao se debater a qualidade na educação.

Isto, como se poderá observar no que será exposto abaixo, é uma outra forma de perceber que na educação de qualidade estão envolvidos fatores objetivos e subjetivos. Elementos quantificáveis e elementos que exigem aprofundamentos e reflexão.

Diante do exposto, parece razoável concluir que o debate sobre o conceito de qualidade está condicionado a lhe atribuir uma perspectiva polissêmica, em função de sua multiplicidade de sentidos e contextos envolvidos. Assim, conforme Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 7):

A análise da Qualidade da Educação deve se dar em uma perspectiva polissêmica, uma vez que essa categoria traz implícitas múltiplas significações. O exame da realidade educacional, sobretudo em vários países da Cúpula das Américas, com seus diferentes atores individuais e institucionais, evidencia que são diversos os elementos para qualificar, avaliar e precisar a natureza, as

propriedades e os atributos desejáveis ao processo educativo, tendo em vista a produção, organização, gestão e disseminação de saberes e conhecimentos fundamentais ao exercício da cidadania.

A assertiva dos autores se justifica em função de que o processo educativo ocorre nos mais variados espaços sociais, políticos, processos formativos e diferentes modalidades educacionais. Há diferenças ainda nas próprias terminalidades educacionais e procedimentos de ensino e aprendizagem também diferenciam entre si. Isto confere à discussão do assunto, em termos amplos e restritos, uma complexidade que precisa ser de fato considerada. Por isso, o ponto de partida e ao mesmo tempo o cerne da problemática está no fato de que deve ser feita uma abordagem a partir da multiplicidade de dimensões e multiplicidade de fatores envolvidos na educação de qualidade. Além disto, o tema também demanda um tratamento de conceitos, concepções e representações, que circundam e interferem nas bases da educação de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.7).

Um primeiro elemento de debate e enfrentamento deste tema é o caráter multifacetado e dinâmico dos elementos constituintes da educação de qualidade. Uma revisão de literatura sobre o tema aponta para aspectos relacionados às condições de trabalho, gestão, currículo e formação docente. Isto indica que a educação está conectada e é articulada de forma íntima e intrínseca às mais variadas dimensões e variáveis, o que torna o debate sobre a Educação de qualidade passível de um abundante leque de definições e desdobramentos (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.9).

Estudos, avaliações e pesquisas mostram que a Qualidade da Educação é um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de *insumos* considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem e muito menos sem tais insumos. Estes documentos ressaltam, ainda, a complexidade da Qualidade da Educação e a sua mediação por fatores e dimensões extraescolares e intraescolares (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.9, grifo do autor).

Não obstante complexo, multifacetado, dinâmico e desafiador, há uma necessidade de abordar o tema e compreendê-lo a fim de que seu debate e compreensão sejam efetivamente agregadores à Educação desse século. Pigozzi (2006) vê como necessário um exame atualizado do conceito de Educação de qualidade, pelo fato de que o significado tradicional não está mais adequado às questões educacionais emergentes

desse novo milênio. Há alguns elementos, segundo Pigozzi (2006), que favorecem esta ampliação quantitativa e qualitativa na discussão sobre a Educação de qualidade.

O primeiro elemento diz respeito à conexão natural que é feita entre educação e performance econômica nacional.

Grande parte da preocupação governamental a respeito da educação de qualidade deriva da compreensão de que uma qualidade inferior frustrará os esforços em usar a Educação como um instrumento efetivo no crescimento econômico e desenvolvimento contemporâneo na história da humanidade em sua acelerada globalização (PIGOZZI, 2006, p.39).

Assim, não é possível divorciar a discussão sobre educação de qualidade nesta perspectiva que inter-relaciona Educação de qualidade com o *status* e o progresso ou retrocesso socioeconômico de uma nação.

O segundo elemento a considerar diz respeito à natureza do problema envolvendo a qualidade. Segundo visões tradicionais sobre educação de qualidade, a discussão tem gerado em torno dos investimentos governamentais na área da Educação. “Ainda que isto não seja irrelevante ou de pouca ajuda, tais investimentos podem não ser decisivos em definir e medir a qualidade” (Pigozzi, 2006, p.40), uma vez que há outros resultados educacionais que necessitam ser tornados pertinentes nesta aferição da qualidade educacional. Conhecimento, competências, habilidades e comportamentos, são exemplos de itens que precisam ser inseridos no bojo da discussão.

O terceiro elemento que emerge nesta discussão é sobre o monitoramento do aprendizado em nível nacional e internacional. Duas dimensões estão envolvidas nesta questão. A primeira dimensão se direciona para a reflexão se o aprendizado corresponde ao que é correto e se conduz a uma vida adequada num contexto de mudanças globais velozes. A segunda dimensão, em conexão com a primeira, diz respeito à performance estudantil numa perspectiva comparativa, a fim de que se colha informações e se possa avaliar, o quanto o sistema educacional tem sido ou não, efetivo em preparar jovens para viver como adultos, que sejam cidadãos criativos, pensantes, autônomos e que contribuam para o bem-estar das famílias, comunidades e sociedades (PIGOZZI, 2006).

O quarto elemento, a partir dos dados obtidos no elemento anterior e expostos no parágrafo anterior, são informações que tem se tornado relevantes na medida em que há

desigualdades de qualidade, tanto dentro como entre os sistemas educacionais. Há variações sensíveis entre os sistemas educacionais e que por sua vez podem aguçar as distinções na qualidade da educação. Por exemplo, diferenças entre escolas públicas e privadas, urbanas e rurais. Sem contar que dentro da própria sala de aula podem haver significativas diferenças de aprendizado e, portanto, “a desigualdade na Educação é uma questão crítica que precisa ser encarada pelos sistemas de educação” (PIGOZZI, 2006, p. 40).

Este aspecto crítico do sistema educacional pode ser encaixado na discussão, tomando como exemplo o fracasso escolar em sua relação com as reformas no ensino e em termos de competências a serem ensinadas no contexto de desigualdade social e de oportunidades.

Os alunos melhor dotados em capital cultural e melhor acompanhados por suas famílias seguirão, de qualquer maneira, seu caminho, seja qual for o sistema educacional. Os alunos “médios” acabarão encontrando uma saída, ao preço de eventuais repetências ou mudanças de orientação. À sorte dos alunos em reais dificuldades é que se pode medir a eficácia das reformas (PERRENOUD, 1999, p.71, grifo do autor).

O ponto crucial nesta discussão é sobre reais disparidades econômicas entre países e que decorrem em dessemelhanças sociais e as quais podem acabar exercendo, direta ou indiretamente, influência na qualidade da Educação.

O quinto elemento desta discussão está relacionado à heterogeneidade da sociedade, a partir das migrações, urbanização e mudanças culturais. Isto por sua vez gera idiosincrasias étnicas, classificados por etnias regionais, nacionais, grupos religiosos, de gênero e outras categorizações. Este contexto se torna em desafio para os propósitos culturais e funções sociais da Educação. Assim, questões como estas não podem ser separadas desta realidade, pois podem gerar problemas com discriminação, racismo, violência ou outros tipos de segregações, que possuem forte poder de impacto em qualquer que seja o ambiente do aprendizado (PIGOZZI, 2006).

### **3.2 Dimensões extra e intraescolares da Qualidade da Educação**

Conforme apresentamos acima, um dos aspectos que torna a discussão sobre o tema da educação de qualidade complexo, é a variedade de possibilidades conceituais, bem como uma multiplicidade de elementos envolvidos no processo educativo e suas, também, múltiplas variáveis. Visando apresentar o assunto a partir de duas dimensões, optou-se por concentrar-se em questões relacionadas às dimensões extra e intraescolar.

Da perspectiva extraescolar, e de forma particular segundo a visão da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a educação de qualidade é definida em termos relacionais entre os recursos materiais e humanos. Isto, na prática, é o que ocorre na escola em termos de processos de ensino/aprendizagem e seus elementos constituintes, como o currículo, por exemplo, a expectativa de aprendizagem dos alunos e os resultados obtidos a partir da medição do desempenho discente (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Estudos sobre o conceito de qualidade buscam simplificar este processo afirmando que a avaliação da qualidade da educação é permeada por “elementos objetivos no entendimento do que vem a ser uma escola eficaz ou uma escola de qualidade” e também por ingredientes subjetivos através “da avaliação de Qualidade da Educação por meio do aproveitamento ou rendimento escolar dos alunos da região” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.10). Assim, dentro deste quadro de discussão, se faz necessário também a busca pela compreensão de elementos objetivos que estão inseridos no ambiente escolar, como a administração, e o entendimento de dados subjetivos, como processos avaliativos e idiossincráticos do corpo docente.

Nesse sentido, é possível extrair uma primeira conclusão importante nesta discussão relativa à educação de qualidade e que diz respeito à observância de aspectos objetivos e subjetivos no processo educativo, conforme aludem Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 10):

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma *boa escola* ou uma *escola eficaz*, sobretudo se estiverem articuladas às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, os aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras (grifo dos autores).



Esta conclusão indica que a discussão sobre a educação de qualidade não pode tratar de nenhum dos aspectos envolvidos, sejam eles recursos humanos ou materiais, questões curriculares, ou expectativas discentes e concepções de qualidade, de forma fragmentada, mas como uma rede ativa e de permanentes interferências e que precisam ser abordadas em seu conjunto. Deste modo, o debate sobre a qualidade na educação está condicionado à existência de uma consonância ou sintonia entre as políticas de gestão do país e o capital humano envolvido no processo educativo, bem como apresentar boas condições de trabalho, valorização pessoal e insumos materiais que garantam a qualidade na escola (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Quais são os possíveis elementos constituintes e considerados indispensáveis na condução de uma educação que seja aferida como boa? Segundo Dourado, Oliveira, Santos (2007, p.11), é importante salientar que pesquisas sobre o tema focam e enfatizam como nuclear a medição da educação de qualidade a partir do “desenvolvimento econômico sustentável e equitativo” de um país. Seguindo a linha deste estudo, a ideia não é descuidar desta faceta na discussão sobre a educação de qualidade, porque isto faz parte da manutenção das relações sociais mais amplas, mas dissociar estes dois contextos, o escolar e o social, uma vez que as pesquisas também demonstram que, não obstante desigualdades socioeconômicas dos alunos e limites na valorização e preparação profissional docente, a escola tem se mostrado como sendo eficaz em termos de aprendizagem (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Estudos relacionados à qualidade em Educação em conexão com fatores socioeconômicos e culturais têm demonstrado de fato o alto grau de influência externa no rendimento acadêmico dos alunos. Por isso, esses aspectos extraescolares não podem nem ser suprimidos e nem omitidos no debate sobre a educação de qualidade. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p. 14):

Uma compreensão mais aprofundada da ideia de uma escola de qualidade não pode perder de vista o nível do espaço social, ou melhor, a *dimensão socioeconômica e cultural*, uma vez que o ato educativo escolar se dá em um contexto de posições e disposições no espaço social (em conformidade com o acúmulo de capital econômico, social e cultural dos sujeitos-usuários da escola), de heterogeneidade e pluralidade sociocultural, de problemas sociais refletidos na escola, tais como: fracasso escolar, desvalorização social dos segmentos menos favorecidos, incluindo a autoestima dos alunos, etc. (grifo dos autores).

Para os autores, há evidências contundentes, através de estudos de campo, que condições socioculturais e econômicas, interferem significativamente na trajetória de aprendizado escolar dos estudantes. Um fator especial tem sido a importância de vínculos familiares saudáveis. Isto, por sua vez, dentro da dimensão extraescolar, pode ser considerado uma questão subjetiva. Há também aspectos objetivos na esfera extraescolar e que dizem respeito ao acesso a bens culturais e tecnológicos, hábitos, escolarização e participação dos familiares na vida dos estudantes. Além disso, o estudante ainda é recipiente de mensagens subliminares que o afetam, tanto positivamente quanto negativamente em seu rendimento escolar (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.14).

Assim, e quem sabe num sentido contrário, fatores sociais como “fome, violência, drogas, sexualidade, desestruturação familiar, trabalho infantil, racismo, transporte escolar, acesso à cultura, saúde e lazer”, deveriam ser submetidos ao enfrentamento através de políticas públicas e projetos escolares, a fim de que haja efetivamente progressos na educação de qualidade. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.15). Na gênese desta reflexão está implícita o desenvolvimento democrático da educação como bem social e para a qual todos têm direito, salvaguardando especificidades socioculturais dos alunos (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Estas demandas contemporâneas fazem com que a discussão sobre a qualidade da educação, e o processo educacional em si, seja reconhecidamente denominado de fenômeno complexo. Disso advém a necessidade de tratar o tema em todas as extensões possíveis, externas e internas, na medida que estas notadamente afetam a aprendizagem dos alunos e, por conseguinte, interferem no desenvolvimento socioeconômico, cultural e humano das comunidades. Nesse sentido e em alguns contextos, asseguradas as possíveis e prováveis variáveis, seria possível “medir a qualidade educacional a partir de progressos alcançados em nível social” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.15).

Há também aspectos de ordem intraescolar, que também interferem sobremaneira numa aprendizagem significativa. Isto porque

estudos, avaliações e pesquisas mostram que as dimensões intraescolares afetam, sobremaneira, os processos educativos e os resultados escolares em

termos de uma aprendizagem mais significativa, uma vez que incidem diretamente nos processos de organização e gestão, nas práticas curriculares, nos processos formativos, no papel e nas expectativas sociais dos alunos, no planejamento pedagógico, nos processos de participação, na dinâmica da avaliação e, portanto, no sucesso escolar dos estudantes (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.16).

De forma mais específica, nesse aspecto estão envolvidos componentes como os custos relacionados ao aluno, à instalação e manutenção da escola, materiais, espaço físico, recursos didáticos e bibliográficos, práticas desportivas, entre outros. A presença ou ausência destes itens permite ressaltar algumas condições pelas quais se obtenha um padrão de qualidade. Procurando dar maior precisão a este tipo de análise, pode-se categorizar analiticamente o assunto através de elementos quantificáveis que podem determinar a qualidade de determinado segmento do processo educacional (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.16).

Uma visão sintética apresentada no quadro 12 vislumbra alguns dos itens básicos necessários para aferição da qualidade da educação nos diferentes contextos educacionais.

Quadro 12- Dimensões básicas das condições para uma educação escolar de qualidade

Categoria	Aspectos que interferem na qualidade
Docente/discente	Médias nas relações entre alunos por turma, alunos por docente e aluno por funcionário.
Financiamento/Recursos públicos	Consideração do custo aluno/ano em cada etapa ou ciclo da educação escolar.
Instalações físicas	Compatível com o biótipo dos alunos, condições climáticas da região; ambientes planejados, acolhedores, humanizadores.
Estrutura mínima	Salas de aula compatíveis aos alunos; ambiente escolar adequado; equipamentos em condições de uso; biblioteca com espaço físico e acervo adequado; laboratórios de ensino, informática, brinquedoteca; serviços de apoio e orientação aos estudantes; condições de acessibilidade; ambiente escolar com condições de segurança para alunos, professores, funcionários, pais e comunidade em geral; programas fomentadores de uma cultura de paz na escola.
Ingresso	Processos seletivos equitativos.
Egressos	Possibilidades da formação continuada e inserção no mercado de trabalho.
Gestão	Gestão democrático-participativa.
Cargo de Diretor	Participação de professores, alunos, pais e funcionários.
Projeto Pedagógico	Autonomia e participação de mais segmentos da comunidade escolar.

Docentes	Disponibilidade para todas as atividades curriculares; definição de conteúdos relevantes; métodos pedagógicos apropriados ao desenvolvimento dos conteúdos; processos avaliativos para identificar, monitorar e resolver problemas de aprendizagem; utilização adequada de tecnologias educacionais e recursos pedagógicos no processo de aprendizagem.
----------	---

Fonte: Elaborado a partir de Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.16-22).

Os aspectos selecionados no quadro 12 não são exaustivos, mas representativos de uma gama de outras condições básicas para uma educação de qualidade. Todas elas são fundamentais para a criação de condições mínimas na oferta de um ensino de qualidade em todos os níveis escolares e posterior avaliação.

Esta exposição sobre as influências intraescolares e extraescolares na avaliação da qualidade da Educação é julgada como significativa, na medida em que torna inviável e improdutiva a concepção de paradigmas educacionais que sirvam de modelos para outros contextos, caso não ocorra a apropriada contextualização e adaptação. Por isso, é interessante observar algumas das posições de marcos regulatórios de Educação, em nível internacional e nacional, bem como documentos de organismos que interferem no pensamento educacional mundial e possíveis implicações na questão relacionada à qualidade da educação.

### **3.3 Abordagens sobre a Educação de qualidade nos Marcos Regulatórios de Educação Internacionais e Nacionais**

Ao examinarmos o conceito de qualidade nos Marcos Regulatórios Internacionais da Educação, Jomtien (1990), Dakar (2000) e Incheon (2015), chegamos a um panorama global no sentido de perceber as perspectivas que o tema vem sendo abordado. Vale observar que na avaliação da UNESCO (INFORME EPT, 2005), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990) promulgou a necessidade de melhorar aspectos educacionais relacionados à sua qualidade em mais de uma dimensão. A ênfase era tornar acessível a educação para todos, bem como torna-la relevante para a vida dos estudantes. Neste contexto, esta Declaração considerou a qualidade como sendo uma condição prévia para se alcançar a equidade, ou seja, além de serem

consideradas mais de uma dimensão na discussão sobre a qualidade, foram estimados também fatores interdependentes para se alcançar uma educação de qualidade.

O questionamento posto foi de que a noção de qualidade não foi bem desdobrada e a ampliação do acesso à Educação não se bastava por si só para contribuir no desenvolvimento social e da sociedade. Uma das consequências disto foi o enfoque no reforço cognitivo das crianças com o intuito de melhorar a qualidade da educação (INFORME EPT, UNESCO, 2005).

Uma década mais tarde, no “Marco de Ação de Dakar” (2000), foi declarado que toda criança tem direito assegurado a uma educação de qualidade. Esta passou a ser considerada como a “medula da Educação”. A qualidade da educação passou a ganhar espaço para ser considerada como fator determinante na melhoria da escolarização e do aproveitamento escolar em geral. Esta foi uma visão ampliada de qualidade. Neste sentido, foram considerados em todo o processo educativo as características desejáveis e suas variáveis, especialmente no que diz respeito aos alunos. Mas, também, foram levados em conta os processos educacionais, as competências docentes e pedagogias ativas, conteúdos e currículos relevantes e bons sistemas de administração dos recursos. Esta expansão da conceituação de qualidade permitiu estabelecer programas e ações que tornaram possível, tanto o debate, como uma educação de boa qualidade (INFORME EPT, UNESCO, 2005). Esta parece ser a primeira pré-condição para um tratamento adequado de qualidade, em termos conceituais, práticos e avaliativos: ela não pode ser percebida de forma isolada, unilateral e simplificada.

No Fórum Mundial de Educação promovido pela UNESCO, em 2015, em Incheon, Coréia do Sul, o tema central de debate foi a qualidade da Educação. O foco está na inclusão, na Educação de qualidade equitativa e universal. Nas diversas esferas representativas naquele evento, ministros da Educação, membros de organismos oficiais e multilaterais, representantes da sociedade civil e de setores privados, professores e jovens, está um indício de que o tema foi tratado de uma forma ampla e evitando visões fragmentadas sobre o tema da qualidade na Educação (EDUCATION 2030, Incheon Declaration, 2015).

Quadro 13 – Visão Sintética de itens abordados em Marcos Regulatórios Internacionais de Educação com respeito à qualidade na Educação

Documento	Alguns aspectos da Educação abordados em conexão com qualidade
Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, 1990)	Acesso universal (atenção especial ao gênero feminino); oferta equitativa; Ensino fundamental relevante; Tecnologias educativas. <i>Performance</i> docente competente como elemento decisivo na concretização dos objetivos educacionais propostos.
Marco de Ação de Dakar (Dakar, 2000)	Alfabetização; habilidades cognitivas e essenciais para a vida; igualdade de gênero; <i>status</i> do professor; ambientes escolares seguros; Tecnologias de Informação; eliminação da pobreza e estratégias de desenvolvimento; Engajamento da comunidade civil; Gestão democrática e participativa.
Declaração de Incheon (Incheon, 2015)	Acesso, equidade e inclusão, com ênfase nas oportunidades da Educação continuada; Igualdade de gênero; Competências cognitivas e interpessoais; valorização da educação formal e informal; Tecnologias de Informação; professores bem qualificados, treinados, adequadamente remunerados e motivados (formação específica em Inclusão).

Fonte: Elaborado a partir de Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990); Marco de Ação de Dakar (2000); Education 2030, Incheon Declaration (2015).

Esta visão apresentada no quadro 13 é obviamente parcial e limitada, contudo, não obstante o enfoque variar de documento a documento, é possível perceber que a principal convergência está no espírito de continuidade que deveria imperar a partir de Jomtien, 1990, até 2030, marco sinalizador de Incheon, 2015:

Com base no legado de Jomtien e Dakar, esta Declaração de Incheon é um compromisso histórico de todos nós para transformar as vidas através de uma nova visão de educação, com ações arrojadas e inovadoras, para alcançar nosso ambicioso objetivo até 2030” (INCHEON, 2015, p.4).

Quanto aos Marcos Regulatórios Nacionais, existem essencialmente três documentos do atual século e dos quais é possível extrair informações a respeito da abordagem sobre a Educação de qualidade: Os Planos Nacionais de Educação 2001-2010; 2011-2020 e 2014-2014.

Um dos princípios básicos e norteadores do PNE 2001-2010, o primeiro aprovado por Lei, é a ideia republicana de Educação se impõe como condição fundamental para o desenvolvimento do País (PNE, 2001-2010).

Em síntese, o Plano tem como objetivos: a elevação global do nível de escolaridade da população; *a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis*; a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e 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 (PNE 2001-2010, grifo nosso).

Já em relação ao PNE 2010-2020, resultado de uma ação parlamentar, a ideia principal, apresentada de forma explícita, é a mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação, além do engajamento em regime de colaboração da União, Estados, Distrito Federal e Municípios (MEC, 2011). Além disso, o princípio norteador é de que a “educação é um dos mais importantes instrumentos de inclusão social essencial para a redução das desigualdades no Brasil (BRASIL, 2011, p.49). Existem ainda outras diretrizes projetadas e almeçadas com este Plano:

A importância do PNE se expressa nos seu conteúdo e nas desafiadoras diretrizes, a saber: Erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais; *melhoria da qualidade de ensino*; formação para o trabalho; promoção da sustentabilidade sócio ambiental; promoção humanística, científica e tecnológica do país; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto; valorização dos profissionais da educação; difusão dos princípios de equidade, respeito à diversidade e gestão democrática da educação (BRASIL, 2011, p.15 – ênfase nossa).

O PNE 2014-2014 é o segundo aprovado por lei. As principais ações propostas por este Plano estão pautadas na Constituição Federal.

Essas são as ações que deverão conduzir aos propósitos expressos nos incisos do art. 214 da Constituição, quais sejam: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; *melhoria da qualidade do ensino*; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 2014, p.9 - ênfase nossa).

#### Quadro 14– Visão Sintética de itens abordados em Marcos Regulatórios Nacionais de Educação com respeito à qualidade na Educação

Documento	Aspectos da Educação abordados em conexão com qualidade
-----------	---

PNE 2001-2010	Democratização da qualidade; creches; experiências educativas; Educação infantil; centros de Educação infantil; serviços administrativos; atendimento; diretrizes e referenciais curriculares; apoio técnico-pedagógico; instrumentos e indicadores; investimentos financeiros; gestão de recursos; acesso e permanência; ensino médio; formação, capacitação e valorização do magistério; oferta; parâmetros nacionais; materiais áudio-visuais; atenção à população indígena; formação inicial e continuada de professores;
PNE 2011-2020	Universalização do atendimento; Indicadores (Ideb); Instrumentos de avaliação, Expansão das redes públicas de Educação infantil; Educação Básica; Educação Superior; Cuidado integral dos profissionais da Educação; oferta de matrícula nos cursos técnico/profissionais; Taxa de matrícula bruta e líquida; Cursos de Pedagogia e licenciaturas; Programas de pós-graduação <i>strictu sensu</i> ; direito universal; práticas pedagógicas em sala de aula; custo-aluno-qualidade (CAQ);
PNE 2014-2024	Ideb (maior abrangência, como o perfil do aluno); Educação Básica; Profissionais da Educação; Gestão democrática; custo-Discussão sobre implementação do Custo Aluno-Qualidade (CAQ); Implementação em dois anos do Custo-aluno-qualidade inicial (CAQi); Institutos oficiais de avaliação; Produto Interno Bruto (PIB); Oferta (Educação Profissional Técnica e Superior); Titulação do Corpo Docente; pós-graduação <i>stricto sensu</i> ; Educação Infantil (consideração às peculiaridades locais); infraestrutura física; Gestão; Recursos pedagógicos; Acessibilidade; Alternativas de oferta do ensino fundamental; Indicadores de qualidade e políticas de avaliação; Inclusão; Formação continuada de professores; auto-avaliação das escolas de Educação Básica; educação bilíngue para surdos; Transporte; rede de apoio integral às famílias.

Fonte: Elaborado a partir de PNE 2001-2010; PNE 2011-2021; PNE 2014-2024

A estruturação dos planos de Educação do Brasil, indicam um progresso vertical em termos de abrangência, amplitude e consideração às variáveis sócio-econômicas, pessoais e profissionais. Alguns dos aspectos abordados no PNE 2014-2024, se aproximam bastante no modelo da “urdidura”, que será visto abaixo e cuja ênfase está em ver a qualidade como um objeto que está envolvido num processo complexo e que exige percepções multidimensionais.

Ao mapearmos elementos sobre a educação de qualidade em documentos de organismos supranacionais (UNESCO, Banco Mundial e OCDE), uma das primeiras conclusões é de que existe um pensamento convergente. O foco está no fato de que há uma “vinculação do conceito de qualidade à medição, rendimento e à indicação da necessidade da instituição de programas de avaliação da aprendizagem, além de apontar algumas condições básicas para o alcance da qualidade pretendida” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.12).

Este pensamento também existe de forma mais particular em relação aos países da América Latina. Os documentos da Comissão Econômica para América Latina e



Caribe (CEPAL), abordam a questão da qualidade da educação, na perspectiva de que é necessário a provisão de instrumentais que possibilitem uma aferição da qualidade. A ideia é de que mediante sistemas de medição será possível estabelecer parâmetros de aprendizagem e o desenvolvimento de indicadores de qualidade. Além disso, a educação de qualidade também dependeria de um aporte de suporte tecnológico capaz de tornar os alunos competentes com novas habilidades, dinamização dos programas curriculares, formação docente, aumento do tempo na escola e providência de infraestrutura adequada (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Há, em princípio, um entendimento de que há fatores subjetivos e objetivos que precisam ser tratados de forma uníssona, a fim de se obter, não obstante a complexidade, conclusões mais precisas e, acima de tudo, resultados correspondentes às pretensões planejadas e às necessidades sociais e humanas.

Do ponto de vista da UNESCO/Orealc (Oficina de Educação Regional para América Latina e Caribe), a educação de qualidade apresenta fenomenologia complexa e multifacetada, necessitando ser compreendida através de mais de uma perspectiva. O alinhamento inicial da discussão aponta para a arrolamento de quatro dimensões componentes da qualidade da educação: “a pedagógica, a cultural, a social e a financeira” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.12).

A perspectiva pedagógica é o fundamento e sua concretização ocorre no cumprimento eficaz do currículo. O aspecto cultural envolve aspirações e possibilidades distintas das populações recipientes da educação. Em termos sociais, o entendimento é de que quando há equidade, haverá qualidade na educação. Já em relação à dimensão econômica, a qualidade se materializará com a utilização eficaz dos recursos destinados à educação (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Em síntese, para a UNESCO e OCDE<sup>14</sup>, a definição da qualidade da educação está baseada no paradigma “insumo-processo-resultados” e sua operacionalização

---

<sup>14</sup> Interessante estudo é uma tese de doutorado que tem como objetivo geral analisar as orientações e proposições que transparecem nas relações entre o Brasil e OCDE, no que diz respeito à política da educação básica pública, por meio dos resultados obtidos no PISA. Uma das conclusões é de que através deste instrumento de avaliação, a OCDE exerce influência decisiva em países membros e parceiros, com o intuito de assegurar a padronização da Educação. Além disso, políticas de gestão educacional estão orientadas na perspectiva e na lógica do desempenho, bem como na ênfase das competências e habilidades, deixando em segundo plano a gestão democrática (PEREIRA, 2016).

ocorre na relação dos recursos materiais e humanos, instituição escolar e sala de aula, processos de ensino e aprendizagem e expectativas de aprendizagem dos alunos. Outra articulação diz respeito à avaliação dos alunos. Por um lado, resultados educativos são percebidos como pertinentes à avaliação de qualidade, porém, e por outro lado, “determinar os níveis de desempenho alcançados pelos estudantes não é suficiente, se isto não for acompanhado de análises mais exaustivas que ajudem a explicar esses resultados à luz das distintas variáveis que gravitam em torno do fenômeno educativo” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.12).

Com referência específica aos docentes, objeto específico de estudo nesta tese, é dado destaque à formação inicial em nível de terceiro grau, remuneração adequada e dedicação em apenas uma escola, como fatores importantes na concretização da qualidade educativa (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007).

Outro organismo apontado como fundamental no processo de reflexão e efetivação da educação de qualidade é o Banco Mundial. Sua compreensão de qualidade está dirigida à “mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, por meio, sobretudo, da medição dos processos de ensino e aprendizagem” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.13). Deste modo, o investimento em forma de financiamentos da educação focaliza na expansão quantitativa, fator de equidade e eficiência interna. O Banco concebe a melhoria da educação de qualidade através da criação de instrumentos nacionais de avaliação de aprendizagem e o incremento logístico de livros textos, equipamentos, laboratórios e formação pedagógica” (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.13).

Nesse sentido, os empréstimos do Banco estão cada vez mais vinculados ao financiamento de projetos que tenham por objetivos melhorar a qualidade e a administração da educação, aquisição de livros textos, capacitação de professores, equipamento de laboratório, avaliação de aprendizagem, sistemas de exame, administração educacional, assistência técnica e investigação, visto como fundamentais no desenvolvimento de uma educação de qualidade (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.13).

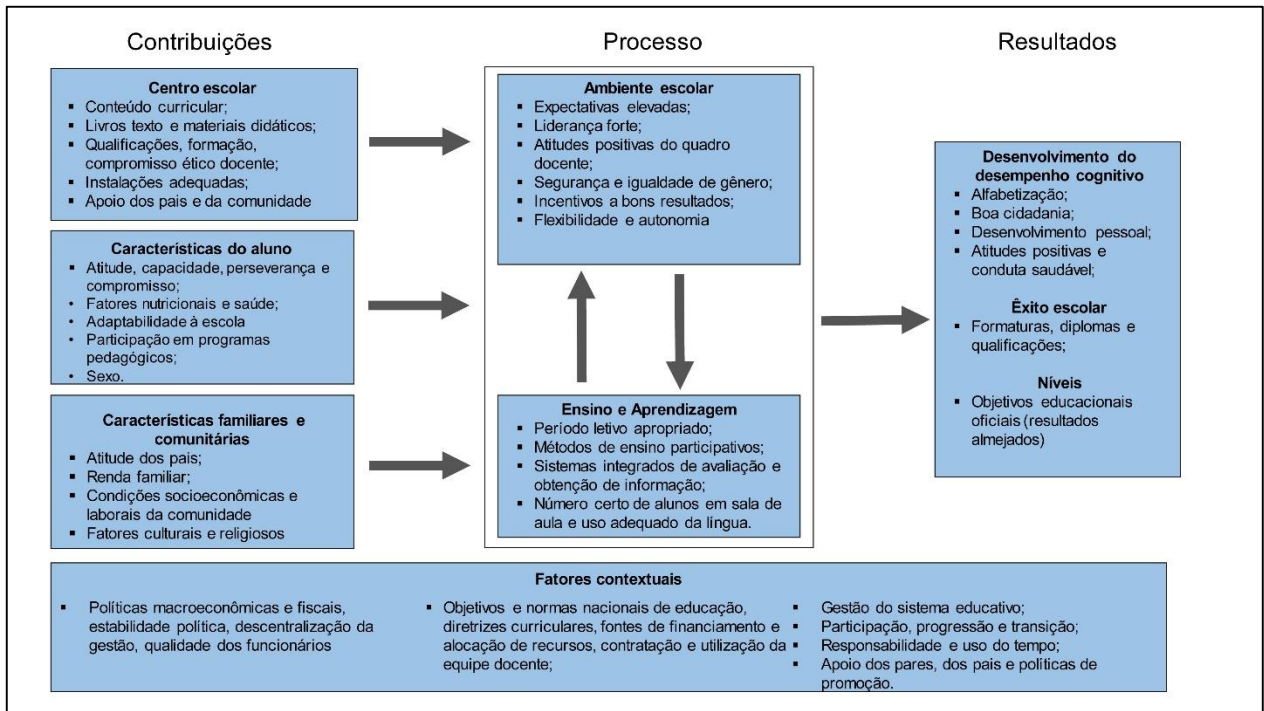
Outros elementos que surgem como decisivos no progresso da educação de qualidade de acordo com o Banco Mundial são estratégias relacionadas aos processos de gestão e administração autônoma e flexibilizada dos recursos educacionais. Além

disso, devem ser fomentados métodos de ensino, atenção à formação docente e eficácia na avaliação para agilizar e promover decisões no campo educativo.

De acordo com o Banco, o fator decisivo para que a qualidade se efetive nas escolas, sobretudo nas que atendem às populações mais pobres, é tornar o aluno o foco central do sistema educativo, de modo que ele seja ativo no processo de aprendizagem. Nesse contexto, os professores tornar-se-ão facilitadores do ensino e não ditadores (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p.13).

O informe do prosseguimento do Documento Educação para Todos (2002), é inspirado em grande medida no modelo proposto pelo Banco Mundial (TAWIL, AKKARI; MACEDO, 2012). De fato, o marco de avaliação da Educação de qualidade deste relatório, conforme a figura 6, permite vislumbrar progressos na dinâmica de aferição da qualidade, pois integra alguns dos elementos constituintes do processo educacional, como o ambiente escolar, o processo de ensino e aprendizagem, resultados e fatores contextuais, que, se bem interpretados, favorecem ao entendimento das complexidades envolvidas ao se medir a qualidade da Educação. Porém, este modelo é percebido como sendo de orientação racional e técnica, uma vez que o foco está situado grandemente nos êxitos acadêmicos (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Figura 6- Contribuições, processo, resultados e fatores contextuais no Informe da Educação Para Todos de 2002



Fonte: Tawil, Akkari e Macedo (2012, p.8).

É interessante notar que existem fatores objetivos e subjetivos envolvidos, na medida que são considerados aspectos idiossincráticos do alunado, elementos intraescolares, na forma de condução de concepções pedagógicas e noções extraescolares, como a interferência de fatores contextuais no processo de ensino de aprendizagem, por meio da atitude da comunidade e de políticas governamentais relativas à Educação. Depois, em 2005, foi elaborado outro marco analítico visando compreender o que é qualidade da educação de forma ainda mais precisa e detalhada.

Julgamos pertinente apresentar elementos basilares na formatação por parte da UNESCO do “Marco de Compreensão”, visando prosseguir na melhoria da educação de qualidade. Esta seção está baseada num dos Informes anuais da Unesco em sua missão de promover a Educação para Todos (EPT). No Informe de 2005, a ênfase foi a qualidade, como requisito essencial no cumprimento da missão de promover conhecimentos e competências a todas as pessoas.

Como a tentativa em definir conceitualmente a qualidade na educação geram várias e intensas controvérsias, o objetivo principal do Informe de Prosseguimento da

EPT no Mundo, é mostrar que existem bases sólidas sobre as quais se pode construir um entendimento comum sobre o que é qualidade (INFORME EPT, UNESCO, 2005).

Para tanto, produziu-se um marco a partir do qual se obtivesse um entendimento próprio de qualidade e indicadores compatíveis com esse padrão e suas variáveis. A elaboração deste cânone avaliativo leva em conta diferentes correntes interpretativas e conceituais de qualidade, a fim de que haja uma melhor elaboração de métodos e desenvolvimento de diálogos, para se lograr êxito em alguns pontos julgados essenciais. Com a criação deste marco, almeja-se:

- um consenso amplo no que diz respeito aos fins e objetivos da educação;
- um marco para análise da qualidade que permita especificar suas diferentes dimensões;
- um método de medição que permita determinar e avaliar aquelas variáveis que são importantes e
- um marco para a melhora que abranja todos os elementos interdependentes do sistema educacional e permita determinar as possibilidades de mudança e reforma (INFORME EPT, UNESCO, 2005, p.38).

O fundamento deste “Marco de Compreensão” foi embasado essencialmente em cinco diferentes correntes de abordagem sobre a noção de qualidade, visando chegar a alguma convergência sobre o tema. Foram consideradas os enfoques das correntes Humanista, Behaviorista, Crítica, Autóctone e Educação de adultos.

A primeira corrente de pensamento a ser abordada é a Humanista. A ideia central no pensamento humanista é de que a aquisição de conhecimento e competências requer a participação ativa e direta de cada aluno. Isto por sua vez, faz uma conexão com a posição construtivista que é inspirada nas obras de John Dewey, que entende que as pessoas aprendem a construir seus próprios significados, fazendo com que haja necessidade de integração entre a teoria e a prática no processo de ensino. Além disso, Piaget também exerce influência nesta posição, na medida em que defende uma papel mais participativo do aluno no processo de aprendizagem. Nisto também se encaixa o pensamento do construtivismo social, que considera a aprendizagem como um processo inerentemente social e interativo (INFORME EPT, UNESCO, 2005).

#### Quadro 15 – Enfoque Humanista e implicações na Educação de qualidade

Enfoque	Implicações na Educação de qualidade
---------	--------------------------------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• A natureza humana é fundamentalmente boa e o indivíduo é autônomo dentro dos limites impostos pela herança e contexto;</li> <li>• Todos os seres humanos desfrutam da igualdade desde o nascimento e desigualdades são determinadas pelas circunstâncias;</li> <li>• O aluno está no centro do processo de ensino e aprendizagem e por isso estima-se que a sua educação, é altamente influenciada por atos do próprio aluno e é essencial para o desenvolvimento do potencial da criança.</li> </ul>	<p>a) São rejeitados currículos padronizados, prescritos e controlados a partir do exterior, pois isto enfraqueceria a possibilidade de que alunos construam os seus próprios significados. Além disso, programas educacionais sempre devem levar em conta circunstâncias e necessidades individuais de cada estudante.</p> <p>b) Os objetivos da avaliação devem proporcionar aos alunos informações e opiniões sobre a qualidade da sua aprendizagem individual e parte integrante do processo amplo de aprendizagem. Auto-avaliação e avaliação por parte dos homologos são apreciados como métodos para promover uma maior conscientização da aprendizagem.</p> <p>c) O papel principal do professor não é ser um instrutor, mas sim um mediador.</p> <p>d) O construtivismo social, embora aceite esses princípios, salienta que a aprendizagem é um processo de prática social, e não o resultado de uma intervenção individual.</p>
--	--

Fonte: Elaborado a partir de INFORME EPT, UNESCO (2005).

A segunda corrente tomada como base para o “Marco de Compreensão” é a behaviorista. Esta teoria está em oposição ao Humanismo e sua base de pensamento está na possibilidade de manipulação do comportamento humano por meio de instrumentos e estímulos particulares (INFORME EPT, UNESCO, 2005).

Quadro 16 – Enfoque Behaviorista e implicações na Educação de qualidade

Enfoque behaviorista	Implicações na Educação de qualidade
<ul style="list-style-type: none"> <li>• O comportamento humano é moldado através de estímulos específicos.</li> <li>• Os alunos não possuem autonomia ou capacidade para elaborar suas próprias interpretações.</li> <li>• O comportamento humano é passível de controle através de recompensas e punições.</li> <li>• Pedagogias dedutivas e didáticas, bem como o uso da memória são valorizadas.</li> </ul>	<p>a) Adoção de currículos padronizados, definidos e prescritos, com base em objetivos definidos e determinados de forma independente do aluno;</p> <p>b) Considera-se que a avaliação é uma medição objetiva de comportamentos aprendidos, com critérios de avaliação pré-estabelecidos;</p> <p>c) Atividades avaliativas e exames não só são considerados um elemento essencial da aprendizagem, como o principal instrumento para planejar, recompensar e punir;</p> <p>d) O professor dirige a aprendizagem e como especialista controla estímulos e respostas;</p> <p>e) É dada ênfase a exercícios de aprendizagem progressiva e que reforçam as associações desejadas na mente do estudante.</p>

Fonte: Autoria própria (INFORME, EPT, UNESCO, 2005)

Na visão da Unesco (2005), são poucos os pedagogos que aceitam em sua totalidade o programa behaviorista, não obstante seus pensamentos terem exercido influência considerável na reforma da Educação na primeira metade do século XX. Ainda assim, em alguns países, podem ser observados elementos e práticas desta corrente de pensamento, embora não em sua integralidade. Porém, existe um elemento chave que merece ser destacado:

As formas de instrução direta ou estruturada, que ocupam um lugar importante neste presente Informe, compartilham de um elemento chave com a corrente behaviorista, a saber, a convicção de que os resultados da aprendizagem devem ser objetos de monitoramento e de que o *feedback* frequente é fundamental para motivar e orientar os alunos (Informe EPT, UNESCO, 2005, p.36).

Nos últimos anos do século XX começaram a surgir algumas críticas relacionadas às posições humanistas e behavioristas. Da parte de sociólogos vieram aporte para a área da Educação que favoreceram o debate em torno da sociedade como um sistema inter-relacionado e que possibilitava a manutenção da ordem e da estabilidade social através de valores compartilhados. Nesse sentido, e considerando que a função da Educação consiste em transmitir estes valores que sustentam e dão equilíbrio à existência humana, que a qualidade é medida. O indicador de qualidade de acordo com este ponto de vista diz respeito à assimilação da transmissão destes valores (INFORME EPT, UNESCO, 2005).

Porém, no limiar do século XX, alguns críticas em relação aos preceitos humanistas e behavioristas (PARSONS, 1985 e DURKHEIM, 1972) compreenderam essa ação como sendo eminentemente política. E assim, alguns enfoques neomarxistas começaram a caracterizar a educação nas sociedades capitalistas e a educação passou a ser vista como uma reprodução das desigualdades sociais. Neste sentido, uma nova concepção educacional foi inserida na discussão sobre enfoques educacionais em conexão com a Educação de qualidade: “Enquanto isso, as concepções da ‘nova sociologia da educação’, um movimento do período de 1970-1980, centrou suas críticas à função dos currículos como meio social e político de transmissão do poder e do saber” (INFORME EPT, 2005, p.36).

Estes enfoques críticos abrangem uma rede de teorias, contudo a preocupação comum está no fato de que a preocupação comum reside na concepção da Educação como uma reprodução das estruturas e desigualdades sociais em geral. Por isso, muitos deles aderem ao princípio básico humanista e cuja terminalidade última de todo o pensamento e ação é o desenvolvimento humano. Seu questionamento é a ideia de que uma Educação universal conduzirá, de forma automática, a um desenvolvimento linear e uniforme do potencial dos estudantes (INFORME EPT, 2005).

Em contraposição a este pensamento, os aderentes da “pedagogia emancipatória” têm proposto que se confira aos alunos suficiente autonomia, a fim de ajuda-los em suas experiências de aprendizagem e conseqüentemente corrigir as desigualdades sociais. A caracterização da educação como emancipatória se justifica à medida que se permite aos alunos forjar suas próprias opiniões e explorar outras formas de pensar, antes ocultadas por regras predominantes (INFORME EPT, 2005).

Quadro 17- Enfoques Críticos e implicações na Educação de qualidade

Enfoques críticos	Implicações na Educação de qualidade
<p>O foco principal dos teóricos críticos repousa sobre as desigualdades sociais que se concretizam no acesso à educação e os resultados educacionais.</p> <p>Outro foco está no papel exercido pela Educação na legitimação e reprodução das estruturas sociais, através da transmissão de de um certo tipo de conhecimento e que serve aos interesses de determinados grupos grupos sociais.</p>	<p>a) uma educação que promova o intercâmbio social;</p> <p>b) um currículo e métodos de ensino que estimulem a análise crítica das relações sociais de de poder, bem como os modos de produção e transmissão do conhecimento formal;</p> <p>c) uma participação ativa dos alunos na concepção de sua própria experiência de aprendizagem.</p>

Fonte: Autoria própria (INFORME, EPT, UNESCO, 2005)

Dentre os esforços que visavam gerar ideias inovadoras à Educação, uma delas emergiu de países de baixa renda e é denominada de “Enfoques Autóctones”. Muitas vezes o surgimento destas inovações é atrelada como sendo uma resposta às marcas deixadas pelo Colonialismo. Neste tipo de abordagem estão sendo incluídas figuras como de Mahatma Gandhi e Julius Nyerere, que enfatizaram a relevância cultural do processo de ensino e aprendizagem, no sentido de garantir a autonomia, a igualdade e o emprego rural (INFORME EPT, 2005).



Estes enfoques têm como alvo de questionamento os conhecimentos, imagens, ideias e crenças que carregam o selo de “importado” e cuja manifestação ocorre através do currículo escolar. Um dos exemplos em matéria de currículos é no campo da Matemática. Para os “etnomatemáticos”, a Matemática padrão não expressa nem neutralidade nem objetividade, uma vez que é culturalmente tendenciosa. Assim, deveria haver outras formas de ensino e que tenham interferência no ensino e na aprendizagem (INFORME EPT, 2005).

Quadro 18– Enfoques Autóctones e implicações na Educação de qualidade

Enfoques autóctones	Implicações na Educação de qualidade
<p>Pôr em causa as ideias predominantes de países desenvolvidos em matéria de qualidade da educação; As abordagens autóctones preconizam a importância da pertinência da Educação com respeito às circunstâncias socioculturais particulares do país e do aluno.</p>	<p>a) Modelos predominantes e importados da Europa não são necessariamente relevantes em situações sociais e econômicas muito diferentes; b) Assegurar a relevância da educação implica que a conteúdo do currículo, métodos de ensino e avaliações sejam desenvolvidos em nível local; c) Todos os alunos têm valiosas fontes de conhecimento prévio, acumulado através de experiências diversificadas e que os professores devem aproveitar e cultivar; d) Os alunos devem ser envolvidos na concepção do seu próprio plano de estudos; e) A aprendizagem deve transcender os limites da sala de aula e na escola através da aprendizagem não formal e para toda a vida.</p>

Fonte: Autoria própria (INFORME, EPT, UNESCO, 2005)

Nos debates sobre a qualidade da educação, a educação de adultos nem sempre é considerada. Porém, suas abordagens são comportamentais, humanistas e críticas. Em análises tradicionais na educação de adultos, a experiência e a reflexão crítica na aprendizagem são aspectos importantes na medição da qualidade. Na linha teórica desta abordagem, está a concepção de que os alunos já possuem uma posição social e capacidade de alavancar a sua própria experiência e aprendizagem (INFORME EPT, 2005).

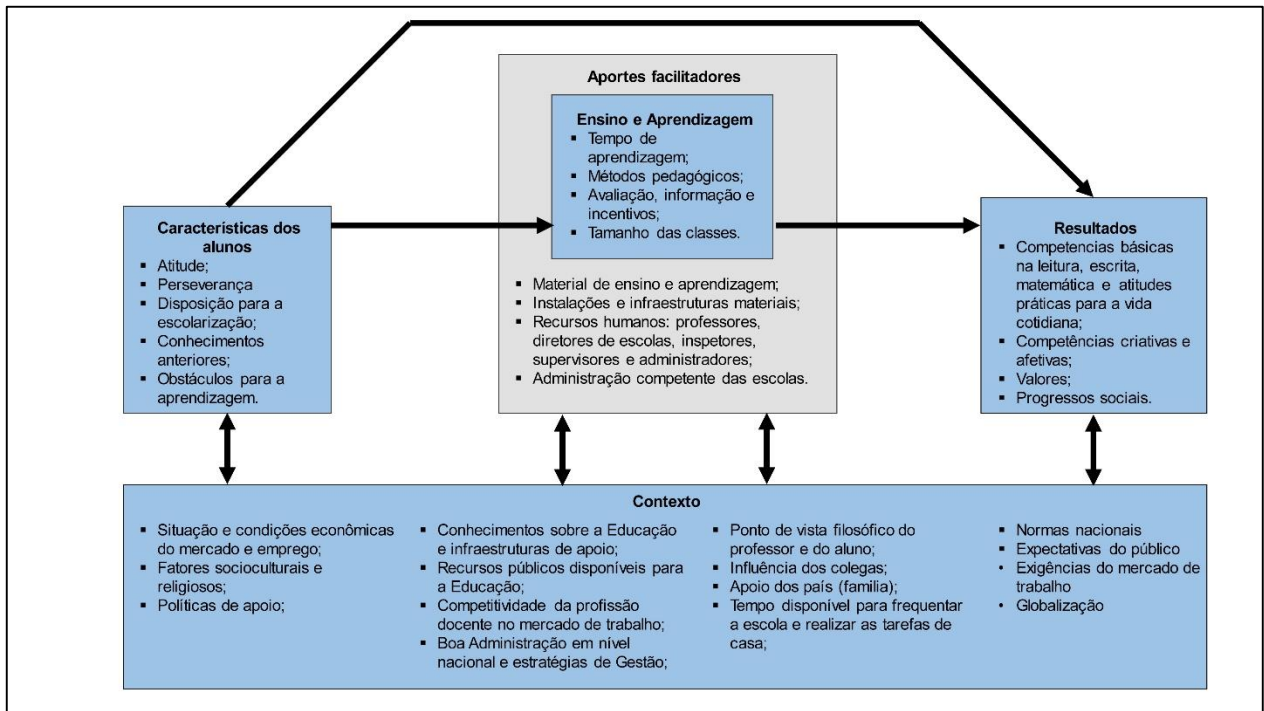
Alguns teóricos humanistas e construtivistas (KNOWLES, 1980; KOLB, 1984; FREIRE, 1990; USHER y EDWARDS, 1994) enfatizam a experiência de aprendizado de adultos como um recurso educacional importante. Outros entendem a educação de

adultos como sendo um elemento fundamental na transformação sócio-cultural, política e histórica, uma vez que são despertados em sua consciência do grau de responsabilidade que está em suas mãos no caminho da emancipação (INFORME EPT, 2005).

Um dos aspectos centrais abordados é sobre o processo de ensino e aprendizagem. Este ponto ocupa uma posição central em todo o marco elaborado em 2005 e que inclui fatores pedagógicos como as metodologias de ensino e aprendizagem, avaliação, número de alunos por sala de aula, tempo do curso, idioma de ensino e estratégias de gestão nas salas de aula. Outro item são os “aportes facilitadores”. Nesta dimensão estão incluídos uma série de fatores, alguns extraescolares, que influenciam de forma direta no processo de ensino e aprendizagem. Quanto aos resultados, eles são concebidos como uma expressão tangível do produto oriundo do processo de ensino e aprendizagem, tanto em termos quantitativos e objetivos quanto no sentido qualitativo. Por fim, com o intuito de compreender a dinâmica no processo de ensino e aprendizagem e consolidar o “Marco de Compreensão” sobre a qualidade, são considerados fatores sociais, culturais, econômicos e políticos dentro de cada contexto particular (TAWIL, AKKARI, MACEDO, 2012).

Portanto, e conforme algumas correntes de pensamentos educacionais expostas anteriormente, foi formulado um marco analítico para observação e compreensão da educação de qualidade, conforme expresso na figura 7.

Figura 7 – Marco de Compreensão e Observação da Educação de qualidade no Informe da Educação Para Todos de 2005



Fonte: INFORME EPT, UNESCO (2005, p.39)

Em relação ao “marco” de 2002, conforme gráfico xx, a diferença foi perceber o processo de ensino e aprendizagem não apenas como um processo em si, mas que é influenciado por “aportes facilitadores”, mas que, em conexão com fatores contextuais, pode funcionar também como entraves na obtenção dos resultados desejados.

Assim, é possível concluir até aqui que a qualidade da Educação de fato é um conceito e uma realidade polissêmica, multidimensional e multifatorial. A compreensão teórico-conceitual e análise do sistema educacional não se sustentam por si só, pois são permeadas por fatores extraescolares e que fazem da qualidade da educação um processo complexo, dinâmico e circundado por valores e ideias subjetivas e comparativas (DOURADO, OLIVEIRA, 2009).

### 3.4 A Educação de qualidade em três tipos de abordagem e em três perspectivas

Existe ainda outra análise sobre o pensamento de organismos internacionais que pode ser acrescentada às que já foram vistas em relação à Educação de qualidade. Normalmente são feitas três abordagens, de três diferentes perspectivas: um exame de

acordo com o ponto de vista do aluno, ênfase da UNICEF e inspirado nos direitos da criança; uma análise racional e técnica, de acordo com a perspectiva industrial e produtiva, com ênfase na eficácia dos sistemas de ensino; e um terceiro conjunto de abordagens denominada de interação social e multidimensional e cuja visão é mais sociológica e a educação considerada como sendo um bem público (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

*Um exame da Educação de qualidade na perspectiva do aluno*

A primeira abordagem é centrada no aluno, pois situa a aprendizagem como sendo o núcleo da reflexão sobre a qualidade na Educação. A inspiração provém da Declaração dos Direitos Humanos e de forma particular dos direitos das crianças. O ponto da principal da discussão está tanto no acesso à educação quanto a experiência educacional propriamente dita. Neste caso, a ênfase está nos direitos de igualdade universal e quaisquer obstáculos à aprendizagem, devem ser removidos a fim de possibilitar a experiência da aprendizagem e assim promover este direito às crianças (TAWIL, AKKARI, MACEDO, 2012). A base é a Convenção sobre os Direitos da Criança, especialmente em seu artigo 28:

Os Estados Partes reconhecem o **direito da criança** à educação e tendo, nomeadamente, em vista assegurar progressivamente o exercício desse direito na base da **igualdade de oportunidades**:

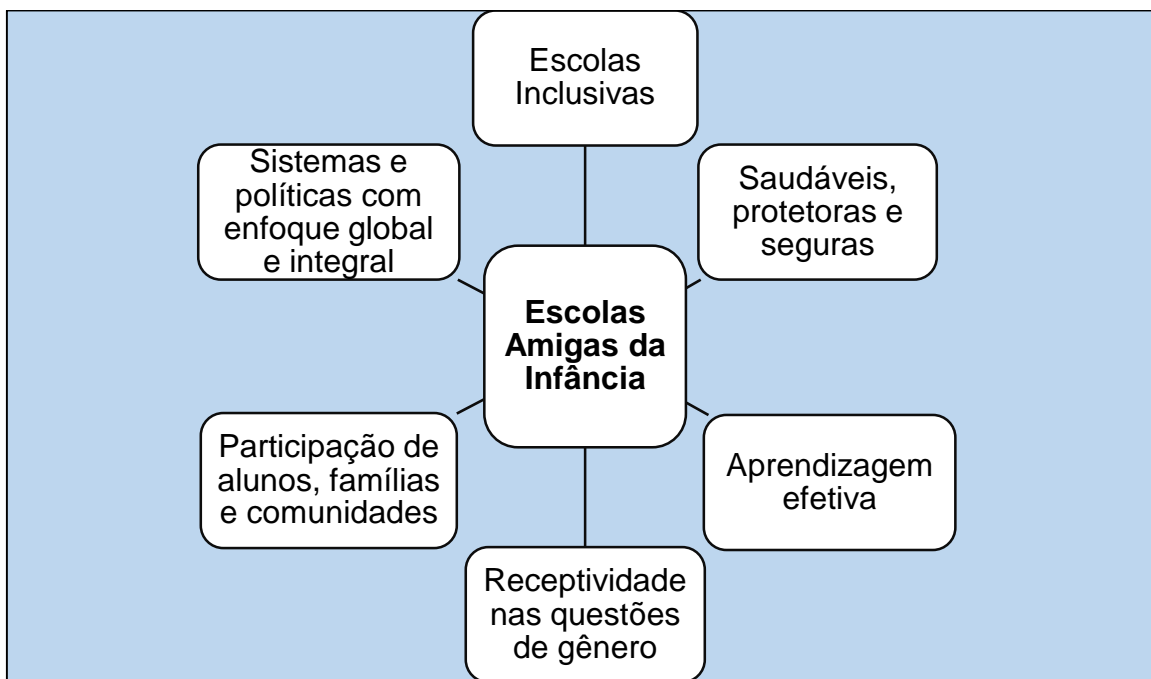
- a) Tornam o ensino primário obrigatório e gratuito para **todos**;
- d) Tornam a informação e a orientação escolar e profissional públicas e acessíveis **a todas as crianças**;
- f) Tomam medidas para encorajar **a frequência escolar regular** e a redução das taxas de abandono escolar (UNICEF, 1990, p. 20, grifo nosso).

Esta proposição se ajustou em grande medida à visão de uma educação de qualidade a partir da criação de princípios referentes à “Escola Amiga da Infância” e que por sua vez deveria ser regida por quatro dimensões: a) Inclusão e equidade, no que diz respeito à igualdade do direito a crianças, respeito à diversidade e igualdade entre os gêneros; b) Ensino e aprendizagem eficazes, caracterizadas por sistemas de motivação e apoio a professores, currículos contextualizados, métodos de ensino e aprendizagem centrados no aluno; c) Segura, saudável e produtiva, possíveis através da educação conforme as potencialidades, adoção de regras sadias de crescimento e organização da

educação física; d) Participação na gestão das escolas, através da participação de estudantes, professores, família, comunidade e liderança na escola (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Mais tarde, este modelo tetradimensional foi ampliado pela região da Ásia e do Pacífico, para seis dimensões, visando preencher lacunas que dizem respeito a sistemas e políticas, bem como tendo um enfoque mais integral e contextual.

Figura 8 – Marcos das Escolas Amigas da Infância



Fonte: Tawil, Akkari e Macedo (2012, p. 7)

O enfoque de qualidade adotado pela Unicef pode ser considerado e percebido como tendo as dimensões desejáveis da qualidade, balizando sua referência no Marco de Ação de Dakar. Neste enfoque, há pelo menos cinco dimensões envolvidas na conceituação e avaliação da qualidade da Educação. Alunos, ambiente (contexto social), processos de ensino e aprendizagem e resultados. Estes são, a propósito, os aspectos definidos pela UNESCO para aferir a qualidade da Educação (INFORME EPT, UNESCO, 2005).

*Um exame da Educação de qualidade na perspectiva racional e técnica*

Continuando com a análise sobre o pensamento de organismos internacionais em relação à conceituação de qualidade, depois de ter sido abordado o pensamento de acordo com a perspectiva do aluno, destaque da UNICEF e guiado nos direitos da criança, o segundo enfoque diz respeito à Educação de qualidade conforme análise racional e técnica e de acordo com a perspectiva industrial e produtiva. Neste caso, é ressaltada a eficácia dos sistemas de ensino. Inspirado na equação processo-produto-qualidade, o princípio que rege este tipo de abordagem está baseado na produção industrial e que por sua vez é conectada à possibilidade de medir os “produtos” e impacto oriundos da performance dos sistemas de ensino.

Nesta abordagem, também relacionada à qualidade da educação de acordo com o Banco Mundial, o enfoque está na detecção de fatores que determinam a eficácia das escolas. Sua análise é na criação de condições propícias no ambiente escolar e a partir da característica dos alunos e outros fatores contextuais. Dentre estas condições favoráveis estão a liderança escolar eficaz e corpo docente capacitado e que por sua vez estão condicionadas ao apoio da comunidade, currículo, material de ensino e aprendizagem, bem como instalações adequadas. Neste sentido, a eficácia da escola é avaliada através da obtenção de títulos acadêmicos, habilidades sociais e sucesso econômico dos estudantes (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

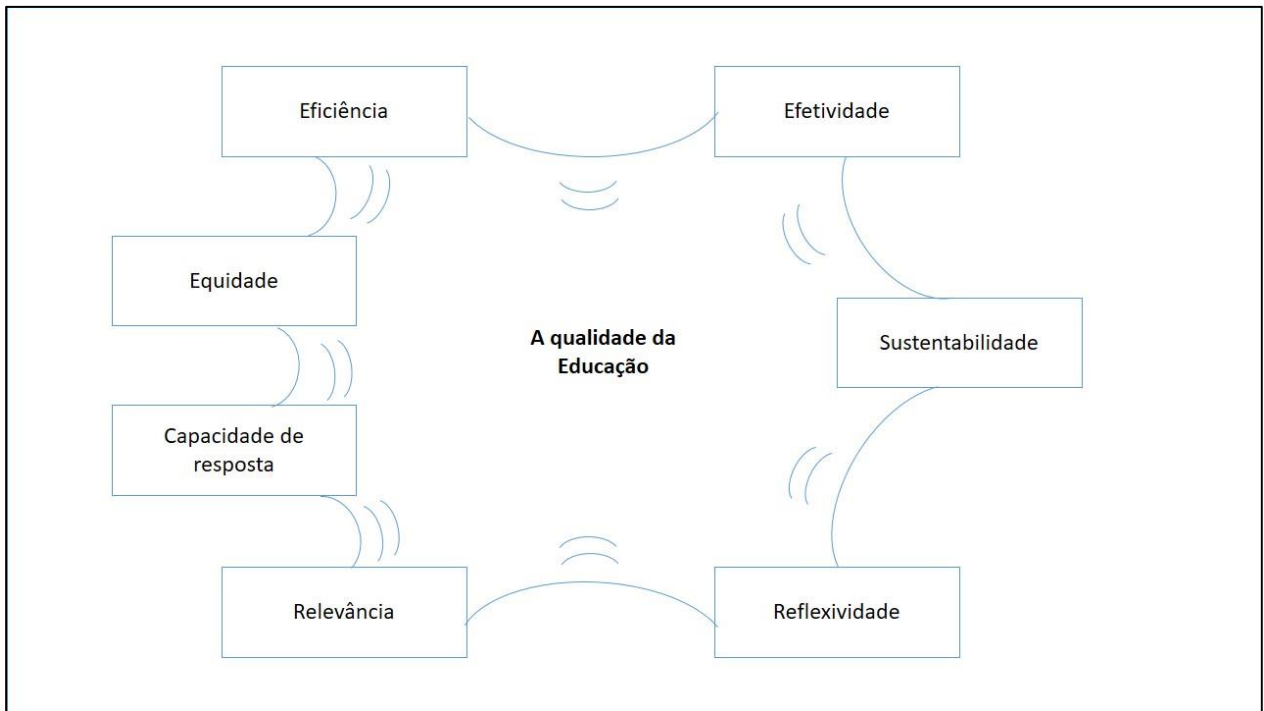
#### *Um exame da Educação de qualidade na perspectiva da interação social*

Uma terceira abordagem da educação de qualidade é na perspectiva da interação social e multidimensional. De fato, o conceito de que o rendimento acadêmico quantificável como tradução da Educação de qualidade não é unanimidade entre pedagogos. Procurando ir além da visão racional e técnica e cujo foco principal está nos resultados, esta abordagem percebe a Educação como bem público e na qual se procura manter os aspectos dinâmicos e as variáveis na busca por uma Educação relevante e de qualidade (TAWIL, AKKARI, MACEDO, 2012).

Nikel e Lowe (2010) examinam as discussões sobre Educação de qualidade, problematizando o conceito de “qualidade”, através do exame dos debates contemporâneos sobre o tema, com o intuito de compreendê-lo e ao mesmo tempo propor uma nova estrutura de análise e compreensão do significado de qualidade. De acordo com este novo modelo, qualidade é entendida e percebida como uma “urdidura”

mantida em tensão através de um equilíbrio contextual apropriado sobre sete dimensões conceituais. A conclusão principal desta visão concebe a qualidade como sendo um tópico que está envolvido num processo complexo e que exige uma abordagem, acima de tudo, estratégica. O gráfico 9 reproduz este modelo proposto por Nickel e Lowe (2010).

Figura 9 – Modelo da “urdidura” sobre a Educação de qualidade



Fonte: Nickel e Lowe (2010, p. 10).

O modelo dimensional proposto funciona como uma crítica a outros padrões de qualidade em vigor, mas por outro lado pretende servir de alternativa para o debate e avaliação da qualidade na Educação.

Neste modelo são propostas sete dimensões conceituais: eficácia, eficiência, equidade, capacidade de resposta, relevância, reflexividade e sustentabilidade. Estas sete dimensões são postas de forma a colocar em relevo o fato de que a qualidade da Educação é semelhante a uma urdidura que é mais resistente quando está esticada ou quando mantida em tensão. Neste marco avaliativo da qualidade na Educação a ênfase está na necessidade de alcançar um equilíbrio, de acordo com o contexto, entre estas sete dimensões. Equilíbrio, neste caso, não se refere a uma igualdade em todas as dimensões, mesmo que houvesse esta possibilidade conceitual. Contudo, a ideia é de

que as necessidades próprias de um contexto e as possibilidades de ação variam em contextos educativos distintos e as decisões devem ser baseadas tendo como base o desejável e a realidade em cada situação específica e não um paradigma pré-fabricado (NIKEL, LOWE, 2010).

Esta visão é percebida como oposta ao modelo racional e técnico, que foca nos resultados, uma vez que conceptualiza a melhoria da qualidade na Educação, a partir de avaliações feitas num contexto caracterizado por tensões entre as diferentes dimensões, bem como em níveis sistêmicos distintos (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Esta realidade, pode ser ilustrada de forma concreta a partir de exemplo em pesquisa feita por Barret et. al. (2006), em relação às prioridades de alguns países e seus respectivos contextos, conforme quadro 19.

Quadro 19– Prioridades na Educação de qualidade conforme o nível do desenvolvimento de um país

Contexto do país	Ênfase do debate sobre qualidade
Pós-conflito; Estados Novos	Subsistência, segurança, confiança – sistema escolar, currículo;
Países de baixa renda	Acesso, meios de subsistência (enfrentamento, duração, flexibilidade) - escolas primárias;
Países em desenvolvimento (renda média)	Estudo continuado - Escolas secundárias, grupos desfavorecidos;
Países da OCDE <sup>15</sup> (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)	Competências, responsabilidade, Educação continuada, sustentabilidade

Fonte: Barret et. al. (2006, p. 14)

Nesse sentido, o modelo da “urdidura” enfatiza a necessidade de uma constante avaliação, reflexão e equilíbrio entre as sete dimensões.

#### a) *Efetividade*

A primeira dimensão é a efetividade. O grau de efetividade é extensivo aos objetivos alcançados. Sua avaliação é em termos de impacto na sociedade ou no

<sup>15</sup> São 35 países, considerados de desenvolvimento econômico superior, incluindo 3 com o *status* de países emergentes, que atualmente fazem parte da Organização: Alemanha, Austrália, Áustria, Bélgica, Canadá, Chile (país emergente), Coréia, Dinamarca, Eslovênia, Espanha, Estados Unidos, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Holanda, Hungria, Islândia, Irlanda, Israel, Itália, Japão, Letônia, Luxemburgo, México (país emergente), Nova Zelândia, Noruega, Polônia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, República Tcheca, Suécia, Suíça, Turquia (país emergente).

Fonte: <<http://www.oecd.org/about/membersandpartners/>> Acesso em 16 jun. 2017.



indivíduo em termos de mudanças pretendidas. O questionamento é sobre o que pode constituir uma “mudança pretendida” e de quem é a decisão sobre o tipo de mudança que se deveria esperar.

O primeiro ponto de debate é sobre a atenção dada aos resultados finais, na medida em que se deve ter um reconhecimento da “situação inicial” para se definir a “situação final”. Neste caso, é preciso considerar as condições iniciais em termos de contexto socioeconômico dos alunos e do nível de seus conhecimentos iniciais. Assim, nesta dimensão a medição da efetividade e o progresso educacional pode ocorrer quando é feita a partir de um ponto de partida.

O segundo aspecto a ser abordado diz respeito ao alvo final. Este precisa ser mensurável para que possa ser determinado o grau de efetividade. Somente alguns de muitos resultados desejados para a Educação, que poderiam se prestar a uma quantificação, de forma a discernir e examinar o que é importante e o que é mensurável. Além disto, ainda pode ser considerado o fato de ter que se lidar com resultados ou impactos, tanto positivos quanto negativos, que não foram pré-especificados.

A decorrência desta realidade pode levar a uma avaliação limitada quanto à efetividade da Educação, pois o julgamento pode estar relacionado a áreas que nem foram observadas (NIKEL, LOWE, 2010).

#### *b) Eficiência*

Esta dimensão é considerada na amplitude da maximização do uso de recursos como item avaliável na qualidade da Educação. A questão é que uma maior eficiência pode ser alcançada através de manipulações das variáveis, relacionadas às saídas e entradas de recursos em termos proporcionais. Não obstante a eficiência da Educação seja avaliada em termos do macro-sistema, é preciso considerar e invocar este princípio em termos da participação de indivíduos, como alunos, famílias e professores. Assim, crenças e valores de julgamento não podem ser reduzidas a questões econômicas, embora esta realidade exerça um papel importante no desenvolvimento da Educação de qualidade (NIKEL, LOWE, 2010).

#### *c) Equidade*

Outra dimensão é da equidade como parte do julgamento sobre a qualidade da Educação. Esta deve ser vista em termos amplos e não de forma fragmentada ou associada principalmente e tão somente ao acesso à Educação. Neste aspecto também não cabe somente à visão da Educação como direito humano e como potencial de transformação social, mas de preocupação com a justiça social. A adoção e interpretação do uso do termo equidade, para esta dimensão, reconhece o potencial da Educação em retificar injustiças sociais e a crença de que a Educação de alta qualidade pode efetivamente ser um instrumento na diminuição das desigualdades sociais. Conforme Nikel e Lowe (2010, p.597):

Um sistema educacional (ou instituição) seria considerado equitativo na medida em que mobiliza o potencial da Educação para enfrentar as desigualdades econômicas, políticas e sociais, bem como expande as oportunidades disponíveis para os indivíduos desfavorecidos, reconhecendo que a origem da desvantagem individual pode ser estrutural e associada a características de grupo compartilhado, como gênero, etnia, contexto e pobreza.

#### d) *Capacidade de Resposta*

Não obstante que a noção da capacidade de resposta esteja originalmente e primordialmente vinculada a crianças especiais, o princípio deveria ser aplicado de forma mais ampla. Tanto as dimensões da equidade quanto da capacidade de resposta estão fundamentadas em considerações relacionadas à diversidade. Considerando que equidade diz respeito a questões relacionadas à justiça social, a capacidade de resposta foca em aspectos concernentes à diversidade e diferenças entre os indivíduos, ambientes de aprendizagem, habilidades e estilos diferentes de aprendizado. Desenvolver a capacidade de resposta dos alunos é levar em consideração que o ambiente pode afetar a capacidade e a vontade de aprender, o que por sua vez significa que é preciso desenvolver um tratamento sensível ao aluno, no que diz respeito a sua singularidade, características pessoais, progresso e necessidade de atenção e cuidados especiais (NIKEL, LOWE, 2010).

#### e) *Relevância*

Relevância ou pertinência é outra dimensão. Do ponto de vista teórico e conceitual, a relevância na Educação consiste em dirigir o processo de ensino e

aprendizagem às necessidades recorrentes e contextuais dos estudantes. Porém, a identificação destas necessidades pode se configurar num processo complexo e, às vezes, contraditório. Para Nickel e Lowe (2010, p. 597):

As necessidades podem ser expressas em vários níveis: individual, familiar, comunitário, nacional e global. Podem haver tensões entre as necessidades expressas em diferentes níveis, mas também entre diferentes grupos dentro de cada nível - comunidades rurais e urbanas, classes socioeconômicas e assim por diante - e os resultados das decisões sobre prioridades a serem seguidas, refletirão, contextualmente, questões específicas em nível cultural e político.

Por isso, a primeira questão diz respeito a quem toma as decisões sobre o que é relevante na Educação e que corresponde às necessidades de determinado contexto. A gama de opções é intensa, extensa e varia de país para país, de contexto para contexto. Isto indica que não haverá uma forma pura de perceber e estabelecer aqueles itens considerados relevantes na Educação. O segundo aspecto a ser considerado tem traços cronológicos na identificação do que adquire grau de relevância para um aluno que está no início do seu preparo profissional. O papel que se vislumbra às crianças hoje, pode ter sido diferente dos seus pais e poderá ser alterado quando elas chegarem à fase adulta. O terceiro ponto de discussão diz respeito à vida “útil” dos conhecimentos:

[...] a "vida útil" de muitos conhecimentos está se tornando cada vez mais encurtada, e a maior parte deles se torna, na melhor das hipóteses, uma espécie de andaime temporário sobre o qual um desenvolvimento cognitivo mais duradouro pode ser construído. Assim, vemos sistemas educacionais em todo o mundo promovendo o desenvolvimento de habilidades "genéricas" ou "transferíveis" como o conteúdo curricular mais relevante (NIKEL, LOWE, 2010, p.598, grifo dos autores).

#### *f) Reflexividade*

Esta dimensão está relacionada à rapidez em que mudanças ocorrem no mundo. A contribuição da Educação é fornecer orientação e tornar hábil o estudante a refletir e a entender a atividade humana num contexto mutante e multifatorial. É preciso distinguir esta dimensão daquela relacionada à capacidade de resposta. Esta se refere primariamente à capacidade do sistema educacional em responder às diferenças individuais, enquanto a reflexividade foca na preocupação coletiva com as incertezas do futuro (NIKEL, LOWE, 2010).

### *g) Sustentabilidade*

Na dimensão da sustentabilidade está embutida a preocupação com a contribuição que a Educação pode prover aos indivíduos, comunidades e nações, no que diz respeito à responsabilidade nas mudanças ambientais do mundo e a incerteza em relação ao futuro do planeta e das futuras gerações. Esta realidade, por sua vez, traz junto o mundo físico, a geração atual da humanidade e as futuras gerações (NIKEL, LOWE, 2010). Assim, do ponto de vista da ONU, aspectos relacionados à sustentabilidade ambiental acabaram se tornando importantes na discussão sobre a Educação no que diz respeito às futuras gerações. “O desenvolvimento sustentável é progresso que atende às necessidades do presente sem comprometer a habilidade das gerações futuras de atender às suas próprias necessidades” (ONU, 1987, p.41). Desta forma, é papel da Educação focar em aspectos comportamentais de mudanças e aceitação da responsabilidade em que todos devem agir em prol do bem-estar do planeta e das gerações futuras (NIKEL, LOWE, 2010).

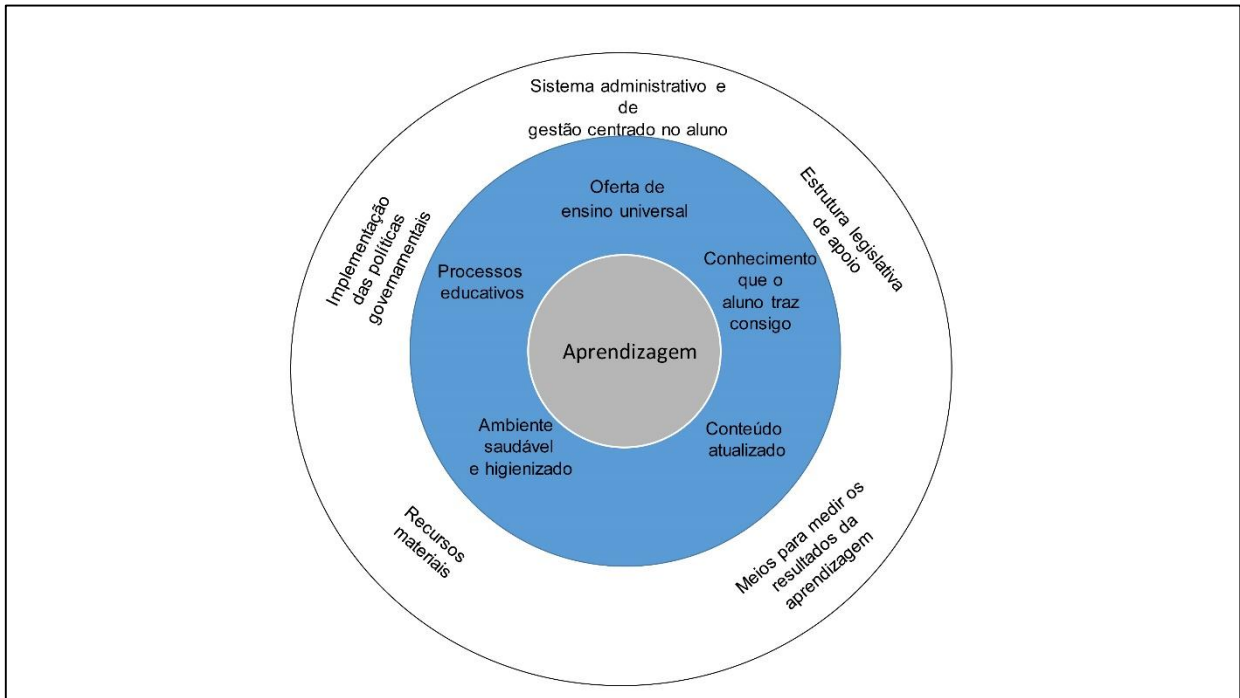
### **3.5 Marcos de avaliação da Educação de qualidade**

Com o enfoque a centralidade no aluno, o marco de qualidade da UNESCO (2006) procurou substituir modelos operacionais de qualidade e propor uma visão de qualidade baseada nos princípios da inclusão e da igualdade (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012). A ideia é de que independentemente de quais dimensões estejam circundando o processo educacional, no centro está a aprendizagem. O consenso é de que a relação aluno-professor é crítica, mas investimentos financeiros, processos e ambiente formam um cordão que podem tanto estimular quanto impedir o aprendizado (PIGOZZI, 2006).

Os itens que podem afetar tanto positiva quanto negativamente a qualidade da Educação estão distribuídos, conforme a figura 10, em duas esferas ou níveis: na esfera do aluno, no seu ambiente de aprendizagem; na esfera do sistema educacional, condições e suporte para o a experiência de aprendizagem. Cada uma destas duas esferas, por sua vez, pode ser dividida em dez dimensões relacionadas à qualidade da Educação. O aprendizado está no centro e cercado pelo nível interno do aluno e nível do

sistema externo. Tanto um quanto o outro nível operam em contextos específicos e estão sujeitas a consideráveis variações dependendo do local (PIGOZZI, 2006).

Figura 10 – Estrutura para avaliação da qualidade da Educação



Fonte: PIGOZZI (2006, p.45)

### *Elementos dentro da esfera do aluno*

Em relação aos elementos constituintes da esfera interna, é possível afirmar que a Educação é um direito amparado do ponto de vista legal e humano. Não é possível conceber a Educação permeada por discriminações. A preocupação não é apenas quantitativa em relação aos pobres, meninas, crianças que trabalham, pessoas com alguma deficiência ou os que possuem estilos nômades em sua vida. Todos têm direito desde a educação básica até a continuada (PIGOZZI, 2006).

Assim, uma educação de alta qualidade implica num ambiente favorável em que ativamente se busque, mantenha e assista os alunos em sua aprendizagem. Isto, por sua vez, consiste em reconhecer que o aprendizado está vinculado à experiência, linguagem, práticas culturais, dons, características pessoais e interesses. A ênfase desejada é de

que o ser humano possui formas peculiares e individuais de aprendizagem, bem como diferentes habilidades que precisam ser despertadas e consolidadas em termos de formação. Uma educação de qualidade dá as boas-vindas aos alunos, na perspectiva de atendê-los em suas necessidades peculiares de aprendizagem (PIGOZZI, 2006).

Também é importante a observância sobre o que o aluno traz consigo no seu próprio aprendizado e da comunidade em geral. Esta realidade, por sua vez, revelará variações desde as condições peculiares quando a habilidades de trabalho, passando por experiências traumáticas, desenvolvimento saudável da infância e oportunidades de desenvolvimento, até situações de doença e fome. Estas características, por sua vez, são determinantes em perceber como o aluno aprende, se comporta em sala de aula, interage com o grupo, com o professor e como ocorre a interpretação do conhecimento apresentado. “Uma Educação de alta qualidade deve considerar o aluno como um participante ativo e uma parte central dos esforços educacionais” (PIGOZZI, 2006, p.43).

Quanto ao conteúdo, Pigozzi (2006) entende que o conteúdo ofertado na Educação deve ser constantemente reexaminado à luz das mudanças que ocorrem no mundo. É preciso selecionar o que é relevante para cada geração. Há situações que demandam mudanças curriculares que incluam, tanto habilidades cognitivas quanto habilidades para a vida.

Quanto aos processos envolvidos na Educação, há também considerações que necessitam ser levadas em conta como aspectos importantes da Educação de qualidade. Neste item, é preciso examinar a forma como os alunos num mesmo grupo são tratados. Como professores e administrados são tratados e como eles se comportam no contexto educacional. Além disso, é preciso avaliar o papel que as famílias e comunidades exercem em seu engajamento ou não, como elementos que afetam a qualidade da Educação. Um tratamento diferenciado às crianças, por exemplo, pode colocar em relevo a noção de que algumas pessoas não possuem os mesmos direitos de outras pessoas, estimulando assim a intolerância ou outros preconceitos (PIGOZZI, 2006).

Nos processos da Educação de alta qualidade está envolvido o papel primordial do professor, pois “Exige-se professores bem treinados e aptos a colocar em prática a educação centrada no aluno e na aprendizagem, bem como abordagens metodológicas de ensino que privilegiem habilidades para a vida” (PIGOZZI, 2006, p.45).

Evidências apontam para grandes contribuições exercidas pelo ambiente na qualidade da Educação. Higiene, condições sanitárias adequadas, serviços de saúde e nutrição fazem parte destas evidências. Além disso, segurança e atenção ao ambiente psicossocial merecem atenção para coibir e prevenir discriminações, como *bullying* e outras forças que podem impedir alguém de aprender. Este último ponto, é considerado o mais delicado, por ser muitas vezes invisível e com potencial grande de inibir a qualidade da Educação. Um dos elementos a observar é o aspecto multifacetado da violência, pois a “violência pode se manifestar de diversas formas e qualquer ação que cause prejuízos emocionais ou físicos a alguém, afetarão claramente o aprendizado” (PIGOZZI, 2006, p.46).

#### *Elementos dentro da esfera do sistema educacional*

A estrutura e organização de um sistema educacional normalmente funciona como a âncora de tudo o que ocorre no sistema escolar. Também um sistema educacional deve ser estruturado e organizado tendo como referência a centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Justiça e transparência são os requisitos básicos. Normas e políticas públicas devem ser claras, com responsabilidades e implementados procedimentos bem articulados. O trabalho docente precisa ser facilitado pelo sistema administrativo a fim de que haja promoção dos resultados de aprendizado. Além disso, a Educação carece do envolvimento de famílias e comunidade. Estas últimas devem perceber de forma positiva seu papel decisivo no processo educacional (PIGOZZI, 2006).

Outro aspecto desta esfera é a implementação de boas políticas governamentais e que devem alcançar a comunidade educacional e de forma particular às salas de aula. Além disso, elas devem ser entendidas por toda a comunidade escolar. O ponto de partida é a promoção de uma cultura de informação entre os administradores, professores e estudantes. O passo seguinte é assegurar a viabilização de mecanismos que tornem possível a implementação e o cumprimento destas políticas a partir de um envolvimento mais amplo da comunidade escolar. “Alguns dos mais prósperos esforços para promover, implementar e assegurar boas políticas, são aquelas que foram construídas com base no envolvimento amplo de professores e alunos em defini-los e respeitá-los” (PIGOZZI, 2006, p. 47). Todas as normas escolares devem ser necessariamente consistentes com

a legislação nacional e devem ser constantemente revistas e atualizadas para garantir que haja relevância. Este fator reitera que a Educação não pode pretender seguir seu percurso de forma independente da sociedade, nem das políticas governamentais. O exemplo disso, considera que a educação de alta qualidade depende de programas de desenvolvimento e que, por sua vez, forneçam suporte social e educacional a crianças e jovens (PIGOZZI, 2006). O tema tem a ver com o estabelecimento de políticas públicas que promovam o enfrentamento de problemas relacionados à “fome, drogas, violência, sexualidade, famílias, raça e etnia, acesso à cultura, saúde etc.” (DOURADO, OLIVEIRA, 2009, p.207).

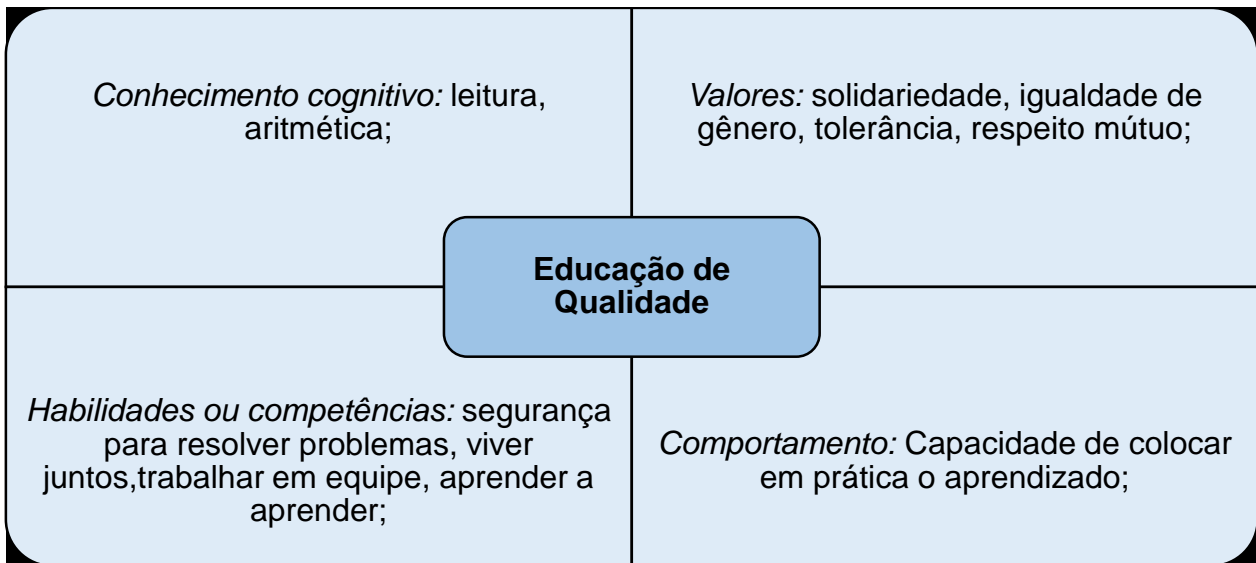
Assim, a legislação se torna em elemento essencial e que sustém outros princípios relacionados ao processo educacional, ao estabelecer como princípio básico o direito universal à Educação. A estrutura legislativa é que deve facilitar mudanças necessárias no sistema de ensino, tanto nas macroesferas quanto nas micro dimensões. Alta qualidade de Educação significa tornar possível o acesso universal das crianças e adolescentes, provendo recursos, financeiros e humanos, para que isto se torne realidade. Educação de alta qualidade demanda recursos materiais. A alocação de recursos significativos para dar suporte à Educação, exige planejamentos a longo prazo (PIGOZZI, 2006).

Como expomos na figura 10 no núcleo de todo o processo educacional está a aprendizagem. Em relação a isto, é importante observar que um melhor entendimento do que é requerido de uma Educação de alta qualidade, exigirá uma expansão nos resultados de aprendizagem almejados (PIGOZZI, 2006).

A figura 11 reproduz apresenta aspectos que podem servir de referência na aferição da alta qualidade da Educação.

Figura 11 – Meios para medir resultados educacionais de qualidade





Fonte: Elaborado a partir de Pigozzi (2006).

Conclui-se que, desde a perspectiva teórica, existe uma legítima preocupação em documentos de organismos internacionais, em vislumbrar aspectos relacionados à educação de qualidade de forma abrangente, incluindo elementos objetivos e subjetivos na reflexão. Embora a ênfase muitas vezes recaia sobre a avaliação do aprendizado, o que é em si mesma um elemento subjetivo, dado às idiossincrasias docentes e discentes, bem como aspectos socioeconômicos e culturais, existe, ainda que de forma branda, uma tentativa de emitir juízos sobre a educação de qualidade a partir de uma análise que leve consideração o que é mensurável e o que não é passível de ser mensurado. Além disso, conforme exposto no início deste capítulo, ao contrário do que ocorrera na gênese do debate sobre a Educação de qualidade, quando a ênfase estava em aspectos meramente quantitativos, o foco ao longo dos anos passou a ser amplo, e tanto os dados quantitativos quanto os qualitativos passaram a ser levados em conta.

Além disso, existe ainda outro elemento que necessita ser considerado neste debate: investimentos a médio e longo prazo. “Não se pode esperar que mudanças nos sistemas de Educação e seus processos ocorram da noite para o dia. Pensar assim é ser irreal” (PIGOZZI, 2006, p.50). Os objetivos podem ser comuns, assim como os próprios princípios, mas os diferentes contextos, circunstâncias, sistemas, tempo e recursos, acabam determinando variações que devem ser levados em conta. O que é importante é

a compreensão do que se almeja com a Educação, a articulação destas expectativas e meios pelos quais seja possível medir sua qualidade.

### 3.6 Em busca da qualidade no ensino e mudanças de paradigmas educacionais

Uma das decorrências no sistema educacional com o debate em torno da qualidade da Educação, foi a mudança em alguns dos paradigmas educacionais. Tawil, Akkari e Macedo (2012) identificam e analisam algumas das alterações geradas com o advento da ênfase na qualidade do ensino. Independente de conceituações e além delas, o certo é que houve uma mudança no foco de alguns elementos ou padrões educacionais, relacionados ao processo educacional.

Uma das primeiras observações diz respeito aos avanços na área da ciência. Diante do fato de o conhecimento científico não ser mais algo imutável e de mudanças vertiginosas (Imbernón, 2011), há implicações práticas envolvidas na qualidade do ensino. Uma delas está justamente relacionada à construção curricular.

Tawil, Akkari e Macedo (2012) apresentam esse tema na perspectiva de que mudanças na dinâmica do ensino e da aprendizagem, gerou uma mudança no sentido de prover maior desenvolvimento na aquisição de competências, cujo significado, por sinal, também é controverso, mas que poderia ser resumido na ideia de que o papel da escola não é somente transmitir conhecimentos para seus alunos, mas que estes desenvolvam “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (PERRENOUD, 1999, p.7).

Neste sentido, a base curricular passou a privilegiar conteúdos mais relevantes para contextos específicos, em detrimento de fragmentações e conhecimentos compartimentalizados (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012). Esta nova realidade pode ser observada no quadro 20.

Quadro 20 – Mudanças na orientação do currículo

<b>Da concentração em</b>	<b>Para a preocupação com</b>
Currículos fragmentados	Currículos integrados
Assuntos especializados	Esferas de aprendizagem
Conteúdo definido como conhecimento	Desenvolvimento de competências

Planos de estudos centralizados	Diversificação: planos de estudos regionais e locais
---------------------------------	--

Fonte: Tawil, Akkari e Macedo (2012, p. 5).

Esta mudança é vista como tendo implicações no planejamento, na gestão, na avaliação dos processos de ensino e aprendizagem e que por sua vez geram um afastamento das abordagens e orientações mais quantitativas, para uma avaliação mais qualitativa da educação (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Outra variante observada foi em políticas educacionais nacionais e internacionais com relação aos processos educativos. Visando progressos na qualidade da Educação, houve uma variação em alguns itens conforme apresentado no quadro 21.

Quadro 21 – Mudanças no paradigma do ensino e da aprendizagem

Da Concentração <i>do/a</i> :	Para a preocupação <i>com</i> :
Ensino	A aprendizagem
Escolarização	A aprendizagem para a vida
Duração	Os resultados
Transmissão do conhecimento	O aprender a aprender
Aprendizagem passiva	A aprendizagem ativa
Memorização e aprendizagem mecânica	A compreensão, análise e síntese para a aplicação
Critérios centrados no docente	Critérios centrados no aluno
Avaliação somativa	A avaliação formativa

Fonte: Tawil, Akkari e Macedo (2012, p. 4).

Esta mudança no foco dos processos educacionais é proveniente da mudança de políticas nacionais e internacionais com o intuito de obter progressos na qualidade da educação. Isto, por sua vez, teve implicações nas concepções sobre o processo de ensino e aprendizagem, maior preocupação com o aprendizado para a vida e a centralização no aluno, como agente ativo e capaz de adquirir competências e que vão além da obtenção de informações e conteúdo (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Tem se notado ainda outra mudança com o debate e ações em torno da qualidade e que diz respeito a implicações no planejamento e gestão dos processos educativos. A atenção passou a ser mais na dimensão qualitativa e a eficiência dos processos educacionais. Outra esfera que recebeu maior atenção foi a conceituação de ensino e aprendizagem e sua diversificação, bem como a descentralização da gestão educacional

(TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012). No quadro 22 são apresentados alguns dos elementos em que se procedeu uma mudança no foco das ações.

Quadro 22 – Mudanças na conceituação do planejamento e gestão da Educação

Da concentração	Para a preocupação com
Da oferta	A demanda
Da quantidade	As dimensões qualitativas
Das Contribuições	Os produtos, resultados e efeitos
Dos esforços no investimento	A eficiência do sistema
Da centralização da gestão	A descentralização

Fonte: Tawil, Akkari e Macedo (2012, p. 4).

A mudança notada no quadro 22, apresenta uma maior concentração nos aspectos sociais e resultados da educação. Há ainda um enfoque na eficiência dos processos educacionais e do próprio sistema educativo. A partir desse novo panorama paradigmático, há maior observância em fatores qualitativos nos próprios investimentos à educação. Outro elemento importante nessa modificação do padrão de conceituação do planejamento e gestão da Educação, permite vislumbrar uma autonomia maior das escolas locais através da descentralização da gestão educacional (TAWIL, AKKARI, MACEDO, 2012).

### 3.7 Objetivos da Educação e sua relação com a qualidade

É interessante observar que ao lado de perspectivas diferentes de qualidade, existem também diferentes perspectivas em termos de objetivos que norteiam a Educação. É possível afirmar que a aferição dos resultados da Educação está condicionada de forma direta ou indireta aos próprios objetivos traçados. Tawil, Akkari e Macedo (2012) percebem a questão na perspectiva dos pais, dos professores, das autoridades da Educação, dos funcionários governamentais, da comunidade, dos empregadores e dos organismos internacionais. Cada segmento exerce seu direito em valorizar a Educação de acordo com suas expectativas e necessidades. Pais,

professores e autoridades da Educação avaliam e definem os resultados da Educação com base na aprendizagem e desenvolvimento cognitivo dos alunos. Pais e comunidade ainda valorizam os resultados sociais e econômicos da Educação, como por exemplo o acesso à informação e o emprego. Outros segmentos, como funcionários governamentais, empregadores e organismos internacionais, avaliam os resultados da Educação a partir dos progressos socioeconômicos, maior produtividade dos trabalhadores, redução da pobreza e das desigualdades, bem como maior integração da economia nacional com a economia globalizada (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Há ainda aqueles que interpretam os progressos na qualidade da Educação através dos resultados cívicos e políticos, bem como no aumento da liberdade, reforço na coesão social, respeito à diversidade cultural e desenvolvimento da cidadania ativa e responsável. Igualmente é importante destacar que muitas vezes é omitido o significado que os próprios alunos atribuem à Educação de qualidade, de acordo com suas próprias expectativas, sua identidade e perspectivas para o futuro (TAWIL, AKKARI E MACEDO, 2012).

Na visão de Chitty (2002) e Barret et. al. (2006), os paradigmas educacionais estão direcionados a alcançar os objetivos correspondentes, conforme categorias apresentadas no quadro 23.

Quadro 23 – Três conceitos básicos de Educação e objetivos propostos

<b>Categoria Educacional</b>	<b>Objetivos</b>
Paradigma educacional Humanista	Educação como realização humana
Paradigma educacional racional - "Teoria do capital humano" - A educação como tendo valor instrumental	Educação como preparação para o mercado de trabalho
Educação como ferramenta de transformação ou progresso social	Educação como elemento essencial do progresso social e da mudança social

Fonte: Barret et. al. (2006, p.16).

Chitty (2002) destaca que a Educação é percebida muitas vezes como tendo um escopo de realização pessoal e desenvolvimento da personalidade humana. Uma abordagem de Educação centrada no aluno procurará desenvolver as qualidades pessoais e a alegria. Esta pré-disposição positiva do aluno tem como pressuposto a

bondade natural e inata no ser humano e que pode ser auto-despertada e crescer com a Educação. Seguir nesta linha educativa significa rejeitar de certa forma ou pelo menos modificar, o ponto de vista tradicional das abordagens educativas que favorecem uma visão que enfatiza as diferenças individuais e busca por métodos de aprendizagem.

A segunda categoria educacional argumenta que o papel principal da Educação está associado com as necessidades econômicas nacionais. Em tempos prósperos (1960), do ponto de vista econômico, líderes políticos viam uma correlação explícita entre a reforma educacional e a prosperidade econômica. Geralmente se presumia que uma mão de obra com Educação qualificada, facilitava o crescimento econômico e que por sua vez resultava em base sólida para contínua expansão educacional. Educação era considerada uma importante forma de investimento (CHITTY, 2002).

A terceira categoria tem relação com a segunda, uma vez que na visão educacional dos anos de 1960, a compreensão era de que a Educação tinha funções sociais e resultava em progressos nesta área. Esta terceira categoria é passível de uma série de significados, mas a tese principal era de que escolas que acolhiam diferentes classes sociais e de contextos diferentes, produziam uma sociedade mais estável e coesa. A ideia era de que a Educação poderia equipar os jovens com habilidade e determinação para aperfeiçoar a sociedade, de acordo com as necessidades mutantes. Um dos problemas desta categoria, é de que “[...] mesmo em um país comparativamente pequeno, como a Grã-Bretanha, não há uma visão clara sobre o tipo de sociedade em que queremos viver” (CHITTY, 2002, p.5).

### **3.8 Educação de qualidade e a formação docente**

A questão relacionada à qualidade não teve e nem terá algum desfecho, em função de tantos aspectos e tantas variáveis envolvidas. Porém, a priorização da atuação e protagonismo docente no processo de ensino e aprendizagem, parece ser um eixo central e ao redor do qual podem haver outras reflexões e debates. Esta realidade, por sua vez, está associada à necessidade de uma sólida política de formação inicial e continuada, bem como à estruturação de planos de carreira compatíveis aos profissionais da educação” (DOURADO, OLIVEIRA, 2009)

Nesse sentido, em toda a discussão sobre a Educação de qualidade, parece haver uma convergência no que diz respeito ao papel fundamental exercido pelo professor. Não obstante o foco tenha passado a ser o aluno e sua aprendizagem, Pigozzi (2006) afirma que a alta qualidade educacional só se torna possível mediante professores bem preparados e capacitados, a fim de que estes estejam aptos a lidar com a proposta da centralidade do aluno no processo de ensino e aprendizagem. Para Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.22):

A defesa de um projeto amplo de formação, profissionalização e valorização do docente tem sido muito frequente em estudos e pesquisas do campo educacional e, ainda, nos processos de reforma e implementação de políticas educacionais nos diferentes países da região, tendo em vista a relevância do fator docente, ou melhor, da qualidade da força de trabalho docente para a melhoria do desempenho dos alunos.

Nikel e Lowe (2009) afirmam que sempre haverá espaço para avaliações sobre a Educação da qualidade, em sua visão multidimensional, mas estes julgamentos acabarão se delimitando sobre seus participantes imediatos, a saber, os teóricos da Educação, os professores e os próprios alunos. Barret *et. al.* (2006, p.11) elenca uma série de itens e áreas a que estão sendo objeto de abordagem da Educação de qualidade, porém, ênfase especial é dada à figura do professor. Políticas para melhorar a qualidade são inúmeras, mas é preciso também políticas de atenção no sentido de se ter “melhores professores, recrutamento de professores, treinamento, salários e investimento”. Tawil, Accari, Macedo (2012, p.8) incluem nos aportes facilitadores, segundo visão do marco de qualidade de 2005, a “capacitação e a motivação de professores” para alcançar uma Educação de qualidade.

Estas constatações fortalecem o ponto de vista de que, em última análise, um dos fatores preponderantes no incremento da Educação de qualidade está na figura e papel do professor, sem promover, no entanto, qualquer desvinculação da figura e do papel do aluno.

Tendo por base o exposto, no próximo capítulo apresentamos reflexões atinentes ao direito a Educação de qualidade, presente nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível internacional e nacional.

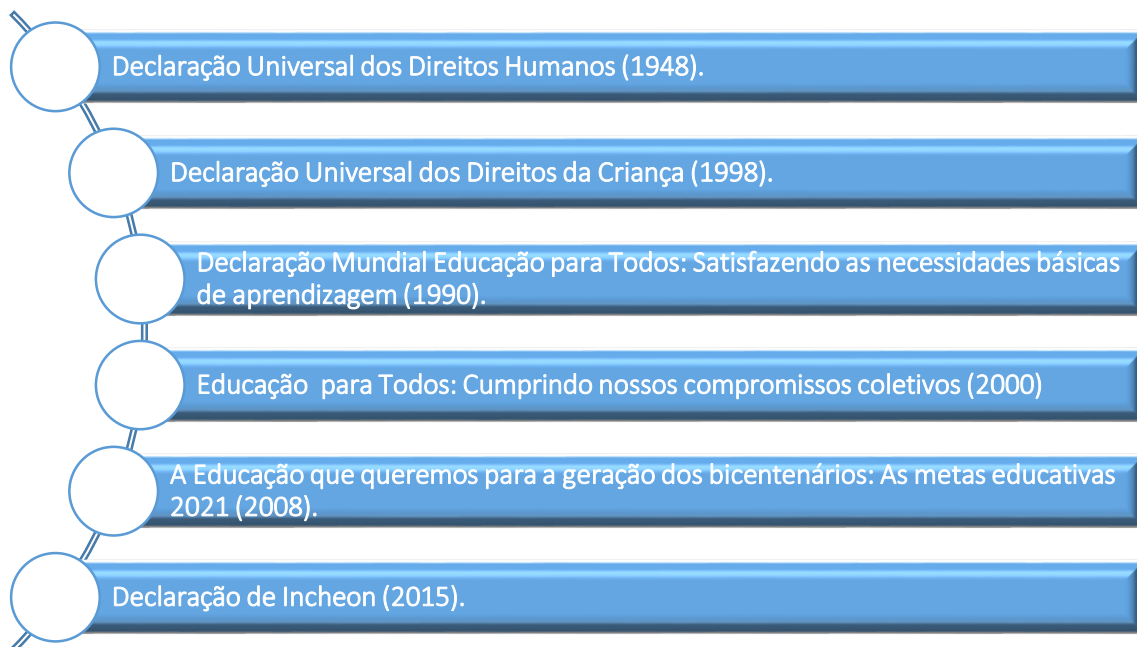
## 4 O DIREITO À EDUCAÇÃO NOS MARCOS REGULATÓRIOS DE EDUCAÇÃO

Neste capítulo, contextualizamos a defesa pelo direito à educação de qualidade, tendo presente os principais dispositivos nos âmbitos internacional e nacional que focalizam tal direito. Além disso, apresentamos um panorama geral da avaliação da qualidade educacional no Brasil, explicitando o desempenho do país no que diz respeito às metas estabelecidas por alguns Marcos Regulatórios de Educação.

### 4.1 Marcos Regulatórios de Educação: âmbito internacional

Na figura 12, estão representados graficamente os documentos que amparam o processo educacional em âmbito internacional, que conferem a todos os seres humanos o direito à educação.

Figura 12 – Marcos Regulatórios de Educação: Âmbito Internacional



Fonte: Autoria própria, 2016.



O primeiro documento a incluir o direito à educação dentro do conjunto dos demais direitos a serem assegurados a todos foi a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). No artigo 26, de forma inequívoca e cristalina, está declarado e expresso:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p.14)

Além do direito e do caráter obrigatório do Estado em garantir a instrução gratuita, seja elementar ou técnico-profissional, o artigo também explicita decorrências psicossociais, sócio humanitárias e sociopolíticas provenientes dessa ação. Isso também está bem expresso no Documento Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien, Tailândia, 1990), que entende que a educação é um instrumento potencialmente capaz na promoção da segurança, saúde, prosperidade socioeconômica e cultural, bem como favorece o meio ambiente (Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990). Ao se observar a formulação do direito à educação, o artigo imediatamente anterior na Declaração dos Direitos Humanos assegura direitos ao cidadão que se tornam viáveis através do portal da educação.

1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e a sua família saúde e bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis, e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viuvez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência fora de seu controle.
2. A maternidade e a infância têm direito a cuidados e assistência especiais. Todas as crianças nascidas dentro ou fora do matrimônio, gozarão da mesma proteção social (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, Art. 25, p.13).

Vale ressaltar que o direito expresso no artigo 25 pode ser interpretado como considerando o Estado sujeito da responsabilidade em prover e atender às necessidades básicas de um ser humano. Porém, o Artigo 19 do Estatuto da Criança e do Adolescente (2015, p.13) considera isto uma exceção, e, por isso, o foco do direito à educação também depende da promoção e edificação da família, seja nos padrões restritos seja na “família ampliada”. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2015, p.13)

Posteriormente, o direito universal à educação é abordado de forma mais incisiva na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem* (Tailândia, 1990). O assunto retornou ao cenário de forma mais intensa, em função de que se considerou que o direito universal à educação, expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948, apesar de todo o empenho, não encontrou sua consolidação. O diagnóstico da realidade, na época, era de que:

[...] - mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário; mais de 960 milhões de adultos - dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento; - mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.1)

Além disso, foram identificados problemas na década de 1980 que dificultaram de forma decisiva a concretização da educação para todos, sendo motivo, inclusive, para retrocessos e estagnações. Dentre essas adversidades, estão os problemas socioeconômicos, o aumento exponencial da população, guerras civis, aumento da violência, descuido com crianças, agressões sistemáticas e degradação do meio ambiente. Na avaliação do documento, esses problemas:

[...] atropelam os esforços envidados no sentido de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, enquanto a falta de educação básica para significativas parcelas da população impede que a sociedade enfrente esses problemas com vigor e determinação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.1).

Ainda que esse retrato não seja universal, e que tenha havido suficiente crescimento econômico que tenha favorecido o financiamento da educação, “[...] milhões de seres humanos continuam na pobreza, privados de escolaridade ou analfabetos” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.2).

Em contrapartida a este quadro sombrio, os participantes da Conferência Mundial sobre Educação para Todos constatam que, no limiar de um novo século, há perspectivas e potencialidades que podem contribuir significativamente para passagem da planificação à concretização dos objetivos propostos. A valorização da mulher, as várias e ricas realizações científicas e culturais, o alto volume de informações e conhecimentos, tanto sobre o incremento na qualidade de vida quanto melhorias nas possibilidades do aprendizado e os grandes avanços na capacidade de comunicar formam o corolário ou emolduram as declarações e os objetivos anunciados por esse documento.

Essas novas forças, combinadas com a experiência acumulada de reformas, inovações, pesquisas, e com o notável progresso em educação registrado em muitos países, fazem com que a meta de educação básica para todos - pela primeira vez na história - seja uma meta viável (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.3).

O fato é que o cenário contextual da época demandava uma ação mais invasiva e que fosse além de documentos escritos para que a pretendida universalização da educação pudesse de fato ser materializada, também através do incremento da qualidade na educação.

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

3. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.6).

O foco são os recipientes da educação, mas também foi reafirmada a missão de proeminência do professor e outros profissionais da educação, como fomentadores no incremento da educação de qualidade. Isso, por sua vez, implica em gerar e adotar medidas que subsidiem o desenvolvimento profissional docente qualificado desde os seus direitos trabalhistas, remuneração, plano de carreira até a formação continuada. Esse cenário tem como pano de fundo o reconhecimento de que existem “graves deficiências” a serem sanadas e que se faz necessário tornar a profissão docente mais relevante e melhorar sua qualidade (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.3).

A ênfase na qualidade da educação, seja na aprendizagem seja no cuidado com a formação docente, passou a fazer parte dos documentos, e os princípios de ação passaram a ser pautados para se obter êxitos também nessa esfera. Além da necessidade de abordar a relevância do ensino fundamental, a qualidade surge como um dos princípios fundantes para as ações propostas, a definição de políticas para a melhoria da educação, o aperfeiçoamento das capacidades gerenciais, a estruturação de alianças e mobilização de recursos (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990).

Ao examinar, no ano de 2000, as propostas que foram afirmadas em 1990, na Declaração de Jomtien, a conclusão é de que houve avanços expressivos em várias nações, e que os progressos havidos indicam a viabilidade da concretização do Documento Educação para Todos. Porém, uma das suas conclusões ainda aponta para o fato de que o progresso é lento e desigual e de que é

[...] inaceitável que, no ano 2000, mais de 113 milhões de crianças continuem sem acesso ao ensino primário; que 880 milhões de adultos sejam analfabetos; que a discriminação de gênero continue a permear os sistemas educacionais; e que a qualidade de aprendizagem e da aquisição de valores e habilidades humanas não satisfaçam as aspirações e necessidades dos indivíduos e das sociedades (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p.11).

Além disso, na avaliação do Documento de Dakar, continuam ainda havendo restrições significativas na oferta e formação adequada dos jovens, o que resulta em danos sócio humanitários. Por isso, a conclusão é de que a mudança desse quadro só será possível mediante a intensificação do progresso na Educação para Todos (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001).

Esse contexto exigia uma nova tomada de posição, uma vez que a negação da oferta à educação é considerada “uma afronta à dignidade humana e uma negação do direito à educação” (p.14). Assim, no ano de 2000, por ocasião do Fórum Mundial de Dakar, foi elaborado o documento denominado *Educação para Todos: Cumprindo nossos Compromissos Coletivos*, visando reafirmar o acordo assumido coletivamente em prol da concretização dos objetivos e das metas do Educação Para Todos. Nesse documento, é enfatizado mais uma vez que:

A educação é um direito humano fundamental e constitui a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade dentro de cada país e entre eles, e, portanto, meio indispensável para alcançar a participação efetiva nas sociedades e economias do século XXI afetadas pela rápida globalização. Não se pode mais postergar esforços para atingir as metas de EPT. As necessidades básicas da aprendizagem podem e devem ser alcançadas com urgência. (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p.9).

Além disso, ao reforçar o documento de Jomtien, supracitado, é possível inferir que, por um lado, se demonstra a valorização de princípios que assegurem a continuidade na concretização das metas estabelecidas. Assim, o Marco de Ação de Dakar se torna uma reafirmação das metas estabelecidas na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Porém, e por outro lado, por estarem ainda no *status* de inacabamento ou de progresso moroso e desigual, exigem diagnósticos de possíveis causas para tal situação e redimensionamentos que favoreçam a superação das dificuldades. Nesse sentido e considerando os avanços e lacunas, o Marco de Ação de Dakar fixa seis alvos com relação às metas projetadas pelo *Educação para Todos*:

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

Garantir que em 2015 todas as crianças, especialmente meninas, crianças em situações difíceis e crianças pertencentes a minorias étnicas, tenham acesso a uma educação primária de boa qualidade, gratuita e obrigatória, e possibilidade de completá-la.

Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam satisfeitas mediante o acesso equitativo à aprendizagem apropriada e a programas de capacitação para a vida.

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

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

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de modo que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização, cálculo e habilidades essenciais para a vida (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 6-7).

Dentre essas seis metas e considerando a abordagem principal desta pesquisa, a atenção repousa de forma particular sobre a última, que diz respeito à qualidade da educação. Não obstante esse tópico seja tratado abaixo, vale descrever o que assinala um dispositivo internacional sobre esse aspecto.

A qualidade está no cerne da educação e o que tem lugar nas salas de aula e em outros ambientes de aprendizagem é fundamentalmente importante para o bem-estar futuro das crianças, jovens e adultos. Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 20).

Há um reconhecimento da necessidade premente de se agregar elementos que discutam do ponto de vista epistêmico e prático questões relacionadas à qualidade da educação, enquanto faceta nuclear em todo o sistema educacional. No julgamento do Fórum de Dakar, ainda não estão sendo investidos recursos suficientes nesse quesito e, de forma particular, no desenvolvimento profissional docente.

[...] tem sido frequente a utilização de recursos escassos para a expansão de sistemas com atenção insuficiente à melhora da qualidade em áreas tais como a formação de professores e desenvolvimento de materiais (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 20).

As decorrências desta lacuna têm sido percebidas como causa de limitações no processo de aprendizagem, tanto na aquisição de conhecimentos quanto no desenvolvimento de habilidades. Para resolver isso, a parceria é o caminho: “Os governos e todos os demais parceiros da EPT devem trabalhar juntos para assegurar educação fundamental de qualidade para todos, independentemente de gênero, riqueza, local, língua ou origem étnica” (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 20). Ainda segundo esse documento, o sucesso no programa institucional demanda, dentre outras exigências, “[...] professores bem capacitados e técnicas ativas de ensino” (p.20)

Além das seis metas acima, o Marco de Ação de Dakar também estipula doze estratégias consideradas fundamentais dentro do mutável contexto global. Dentre elas, está uma que diz respeito de forma direta à valorização do profissionalismo docente: “Elevar o status, o moral e o profissionalismo dos professores” (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 24).

O pressuposto do documento é que cabe aos professores o papel principal no processo de ensino e aprendizagem, seja no ambiente escolar, seja no ambiente comunitário. São eles os responsáveis últimos pelas mudanças, em termos de defesa e dinamização da mudança. “Nenhuma reforma educacional será bem-sucedida sem a participação ativa e a preponderância dos professores” (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 24). Com isto, não pretendemos afirmar que o protagonismo no desenvolvimento educacional é unicamente da classe docente, pois, como destacamos no capítulo 3, há vários fatores envolvidos no processo analítico do sistema educacional. O objetivo é ressaltar que dentre todos os elementos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor é vital e decisivo em todos os segmentos do contexto educacional.

Para que isto se efetive, o Documento elenca ações que favorecem a solidificação do status, moral e profissionalização: remuneração adequada, acesso à formação continuada e contínua, apoio através do ensino presencial e a distância, protagonismo nas decisões da política educacional, cabendo aos professores, assumir a responsabilidade diante de educadores e da comunidade (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 25).

O Compromisso de Dakar também se manifesta a respeito de pressupostos que podem ser atribuídos a um professor qualificado.

Devem ser implantadas estratégias claramente definidas e mais imaginativas para identificar, atrair, capacitar e reter bons professores. Essas estratégias devem consagrar o novo papel dos professores no preparo dos alunos para uma economia emergente, baseada no conhecimento e conduzida pela tecnologia. Os professores devem ser capazes de compreender a diversidade de estilos de aprendizagem e de desenvolvimento físico e intelectual dos estudantes e de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e participativos (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 25).

Nas afirmações acima, fica cristalizado o fato de que a formação de professores demanda, dentre outros fatores, um diálogo com ciências que sejam capazes de decifrar aspectos subjacentes tanto no desenvolvimento humano bem como a na ação docente em sala de aula.

Nesse ponto, ainda se considerou importante examinar aspectos do Documento *Marco de Ação de Dakar – Educação para todos* e o seu anexo, que diz respeito à educação nas Américas, *Educação para todos nas Américas – Marco de ação Regional*, especialmente o item que diz respeito à formação docente e sua importância vital na projeção de mudanças e melhorias.

Os docentes ocupam lugar insubstituível na transformação da educação, na mudança de práticas pedagógicas dentro da sala de aula, na utilização de recursos didáticos e tecnológicos, na obtenção de aprendizagens de qualidade relevantes para a vida e na formação de valores dos educandos (EDUCAÇÃO PARA TODOS NAS AMÉRICAS – MARCO DE AÇÃO REGIONAL, 2001, p.35).

Com esse pressuposto, estipularam-se políticas e ações que corroboram essa premissa e sejam efetivadas no objetivo almejado. Para tanto, espera-se dos países o compromisso de que se ofereça uma formação docente de alto nível, que esteja vinculada à pesquisa, à capacitação para inovar e à habilidade em desenvolver a docência em um contexto de características socioculturais e socioeconômicas multifacetadas. Além disso, que sejam desenvolvidas políticas dirigidas ao reconhecimento da carreira docente. Essas políticas devem resultar em benefícios sócio humanitários, emocionais e didático-pedagógicos. Ademais, que sejam implantados sistemas capazes de mensurar o



desempenho docente e sua qualidade (EDUCAÇÃO PARA TODOS NAS AMÉRICAS – MARCO DE AÇÃO REGIONAL, 2001).

Antes de adentrarmos a próxima seção, na qual vamos tratar de marcos regulatórios da educação em nível nacional, iremos proceder ainda com alguns pontos que julgamos importantes na Declaração de Incheon (2015). Lembrando que o Documento “A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: As metas educativas 2021” será abordado de forma específica no capítulo quatro deste trabalho.

Um dos primeiros aspectos a relatar na *Declaração de Incheon* é o seu aspecto histórico, na medida em que o documento nos remete à gênese de todo esse processo de reavaliação da educação mundial, a saber, Jomtien, 1990. Dakar (2000) também não passa despercebido. A formulação desse documento é um compromisso histórico de vislumbrar a transformação de vidas através de uma nova visão para a educação, com ações corajosas e inovadoras. O alvo agora é 2030, e, com a visão de que vidas podem ser transformadas através da educação, a ênfase está em garantir e assegurar uma educação de qualidade equitativa e inclusiva, bem como promover a educação continuada, ou literalmente, para toda a vida e para todos (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015).

A inspiração está numa visão humanista de educação e desenvolvimento baseada nos direitos humanos e dignidade humana; na justiça social, inclusão, proteção, diversidade étnica e linguística.

Nós reafirmamos que a educação é um bem público, um direito humano fundamental e uma base para garantir a realização de outros direitos. É essencial para a paz, a tolerância, a realização humana e o desenvolvimento sustentável. Nós reconhecemos a educação como primordial para alcançar o pleno emprego e a erradicação da pobreza. Vamos concentrar nossos esforços em matéria de acesso, equidade e inclusão, qualidade e resultados da aprendizagem, dentro de uma abordagem de aprendizagem continuada (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p.1, tradução nossa).

O compromisso também é com a educação de qualidade. Propõe-se progredir na avaliação dos resultados no processo de aprendizagem, dar maior precisão aos dados e aferir resultados e mecanismos de avaliação do progresso obtido. A convenção ainda garante atenção a professores e educadores, através da valorização do treinamento,

qualificação profissional e de gestão. O princípio que rege essas intenções são os efeitos resultantes dessas ações:

Educação de qualidade promove criatividade e conhecimento, bem como garante a aquisição de habilidades fundamentais de alfabetização e matemáticas, bem como analíticas, resolução de problemas e outras capacidades cognitivas de alto nível, habilidades interpessoais e sociais. A educação de qualidade também desenvolve as habilidades, valores e atitudes que capacitam aos cidadãos a levar uma vida saudável e plena, bem como tomar decisões conscientes e responder aos desafios locais e globais através da educação para o desenvolvimento sustentável (ESD) e educação para a cidadania mundial (GCED) (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p.2, tradução nossa).

Em termos de síntese, no que se refere à compreensão do ideário da educação de qualidade, a Declaração de Jomtien enfatiza a educação como um instrumento potencialmente capaz de promover a melhoria socioeconômica de um país, e o foco são os sujeitos da educação. Todavia, na missão educacional de um país, a proeminência é do professor e outros profissionais como promotores da educação de qualidade. Além disso, na afirmação de que a “qualidade e a oferta da educação básica podem ser melhoradas mediante a utilização cuidadosa das tecnologias educativas” (p.26), está se afirmando que está no profissional docente um indicador de qualidade. Assim, é salientado que “O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição” (DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p.29).

No Compromisso de Dakar, por sua vez, conforme abordagem feita acima, o foco do pressuposto da qualidade está na diminuição das dificuldades dos alunos em adquirir conhecimentos e desenvolver habilidades, bem como em professores bem capacitados que dominem técnicas de ensino. “Educação de qualidade é aquela que satisfaz as necessidades básicas de aprendizagem e enriquece a vida dos educandos e sua experiência global de vida” (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 20). Nesse sentido, cabe aos professores a aptidão para compreender as diferentes e diversificadas formas de aprendizagem, desenvolvimento físico e intelectual dos alunos, a fim de criar ambientes de aprendizagem estimulantes e

participativos (EDUCAÇÃO PARA TODOS – O COMPROMISSO DE DAKAR, 2001, p. 25).

Na Declaração de Incheon, a educação de qualidade é reconhecida como tendo papel essencial na consolidação do emprego e consequente erradicação da pobreza. Além disso, educação de qualidade instiga criatividade, conhecimento e assegura a aquisição de habilidades e competências cognitivas, bem como competências para lidar com situações inesperadas. Nessa perspectiva, a educação de qualidade proporciona habilidades, valores e atitudes que tornam a pessoa apta a aspirar a uma vida em sua real humanidade, tomando decisões pensadas e respondendo com consciência os desafios locais e globais (DECLARAÇÃO DE INCHEON, 2015, p.2). Instrumento importante para aferir a qualidade educacional é a avaliação.

Na próxima seção, direcionamos o olhar para os Marcos Regulatórios de Educação no âmbito nacional.

#### **4.2 Marcos Regulatórios da Educação: Âmbito Nacional**

Os Marcos Regulatórios da Educação no Brasil selecionados para a análise nesta seção são apresentados por meio da figura 13, considerando sua abrangência e relevância no que concerne aos conteúdos por eles elaborados atinentes a área da educação.

Figura 13 – Marcos Regulatórios de Educação: Âmbito Nacional



Fonte: Autoria própria, 2016

Coadunando com a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a Constituição Brasileira de 1988 (BRASIL, 2012) apresenta o direito como princípio básico na sua elaboração e, de forma particular, a educação. De acordo com a Constituição, “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 2012, p.18, capítulo II, Artigo 6º).

Em termos mais gerais, a Constituição Federal do Brasil se antecipou em relação a documentos que regem a educação mundial e assegurou, na forma de lei, direitos que perpassam temas propostos posteriormente pelos principais marcos regulatórios de educação em âmbito internacional. A ênfase no direito universal à educação, o cuidado holístico do ser humano, princípios de igualdade, liberdade, valorização profissional docente e garantia a padrões de qualidade na educação, dentre outros, são os destaques.

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (EC no 19/98 e EC no 53/2006)

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V – valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

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

VII – garantia de padrão de qualidade;

VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2012, p.121).

De forma mais específica, o apoio ao docente que se dedica à Educação Infantil e Ensino Médio é garantido na forma de diminuição de cinco anos no tempo de sua contribuição previdenciária. Com relação à gestão de recursos, o governo deve assegurar o incremento no financiamento da educação básica, bem como na melhoria da qualidade de ensino, que deve vir tanto na forma de apoio financeiro quanto técnico. Vale salientar ainda que, do ponto de vista da lei e do direito, a Constituição Federal já expressa uma ênfase especialmente dada mais recentemente pela Declaração de Incheon, a saber, a igualdade equitativa.

§ 3 A distribuição dos recursos públicos assegurará prioridade ao atendimento das necessidades do ensino obrigatório, no que se refere a universalização, garantia de padrão de qualidade e equidade, nos termos do plano nacional de educação (BRASIL, 2012, p.325).

O Estatuto da Criança e do Adolescente, que já foi utilizado mais acima no sentido de amparar o direito de uma criança viver em laços familiares, também exalta o direito incontestado de cada criança ter acesso à educação sob a obrigação das famílias e do Estado.

Os Estados-Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental

visará ao interesse maior da criança (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2015, p.85).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta em seus princípios e fins da educação nacional, no Artigo 3º, a “garantia de padrão de qualidade” (LDB, 2016, p.8). Essa diretriz por sua vez perpassa em outros títulos do Documento, caracterizando assim uma linha de preocupação com a qualificação do ensino nas escolas brasileiras. No Direito à Educação e do Dever de Educar, a obrigatoriedade e a universalidade do ensino vêm acompanhadas de “padrões mínimos de qualidade de ensino” (LDB, 2016, p.8). A oferta do ensino é atribuída à livre e privada iniciativa, mas a autorização de funcionamento e avaliação é do poder público e o critério, além das normas gerais que regem a educação, é a qualidade desta oferta (LDB, 2016).

Também é alvo deste documento o incremento na qualidade de ensino. No contexto da Organização da Educação nacional, cabe à União:

[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (LDB, 2016, p.9)

No ano de 2007, o Plano de Desenvolvimento da Educação (Brasil, 2007) propõe um diálogo do Ministério da Educação com a sociedade e, de forma particular, com os educadores, buscando uma interlocução com todos os responsáveis pela educação nacional (PDE, 2007). Dentre as possibilidades de diálogo está a educação de qualidade, que é percebida na perspectiva de que seu principal indicador e consequência está na redução das desigualdades sociais.

Só é possível garantir o desenvolvimento nacional se a educação for alçada à condição de eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos. Reduzir desigualdades sociais e regionais se traduz na equalização das oportunidades de acesso à educação de qualidade (PDE, 2007, p.6).

O fato que nos interessa aqui, embora tenha que haver uma discussão mais precisa sobre pressupostos envolvidos ao se falar em qualidade da educação, é de que

existe uma pretensão profícua de que o PDE possa ser um fomentador de diálogos e reflexões sobre o tema. O PDE (2007) faz uso de uma abordagem de natureza mais social do conceito de qualidade, e deixa a entender que um indicador mensurável da qualidade da educação está na inclusão e permanência do sujeito na escola. Não obstante o documento afirme que “a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores” (p.10), existe um conceito de qualidade de alinhamento diferente do que ocorre nos outros marcos regulatórios da educação. Por exemplo, segundo a compreensão do PDE, (2007, p.41):

Qualidade entendida como enriquecimento do processo educacional, participação dos sujeitos e valorização das diferenças, de modo que as oportunidades educacionais se constituam em formas reais de reconhecimento e desenvolvimento das potencialidades, conhecimentos e competências. A melhoria da qualidade da educação e a redução de desigualdades relativas às oportunidades educacionais – em outras palavras, o direito de aprender – são suas razões constitutivas.

Além disso, a formação inicial e continuada de professores é abordada no referido Plano no sentido de estar atrelada de forma direta à melhoria da qualidade da educação de em todos os seus níveis.

Assim, a melhoria da qualidade da educação básica depende da formação de seus professores, o que decorre diretamente das oportunidades oferecidas aos docentes. O aprimoramento do nível superior, por sua vez, está associado à capacidade de receber egressos do nível básico mais bem preparados, fechando um ciclo de dependência mútua, evidente e positiva entre níveis educacionais (PDE, 2007, p.10).

Nesse sentido, esse documento afirma de forma inequívoca que “um dos principais pontos do PDE é a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação” (PDE, 2007, p.16), sendo que a questão é considerada urgente e estratégica.

Igualmente, o Plano enfatiza a avaliação de Redes de Educação Básica, reforçando a importância do Índice da Qualidade da Educação Básica (IDEB)<sup>16</sup>, enquanto

---

<sup>16</sup> “O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para mensurar o desempenho do sistema educacional brasileiro a partir da combinação entre a proficiência obtida pelos estudantes em avaliações externas de larga escala (Prova Brasil e Saeb) e a taxa de aprovação, indicador que tem influência na eficiência do

um indicador de qualidade que resulta da combinação dos resultados de desempenho escolar (Prova Brasil) com os resultados de rendimento escolar (fluxo apurado pelo censo escolar). (PDE, 2007). Conforme o exposto no PDE:

A partir da criação do IDEB, calculado por escola, por rede e para o próprio País, foi possível fixar metas de desenvolvimento educacional de médio prazo para cada uma dessas instâncias, com metas intermediárias de curto prazo que possibilitam visualização e acompanhamento da reforma qualitativa dos sistemas educacionais. Os dados divulgados referem-se à radiografia tirada em 2005. O IDEB calculado para o País, relativo aos anos iniciais do ensino fundamental, foi de 3,8, contra uma média estimada dos países desenvolvidos de 6, que passa a ser a meta nacional para 2021. O desafio consiste em alcançarmos o nível médio de desenvolvimento da educação básica dos países integrantes da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), no ano em que o Brasil completará 200 anos de sua independência, meta que pode ser considerada ousada. (PDE, 2007, p. 23).

Em 2010, segundo resolução CNE/CEB 4/2010, tendo como referências conceituais os princípios fundantes da Constituição Federal de 1988, o Ministério da Educação apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, cuja ênfase está na educação de qualidade social, considerando que ela:

[...] é uma conquista a ser construída de forma negociada, pois significa algo que se concretiza a partir da qualidade da relação entre todos os sujeitos que nela atuam direta e indiretamente. Significa compreender que **a educação é um processo de socialização da cultura da vida, no qual se constroem, se mantêm e se transformam conhecimentos e valores. Socializar a cultura inclui garantir a presença dos sujeitos das aprendizagens na escola.** Assim, a qualidade social da educação escolar supõe a sua permanência, não só com a redução da evasão, mas também da repetência e da distorção idade/ano/série. (BRASIL, 2013, p. 16, grifo do documento).

Para que o direito universal à educação se concretize, o documento reafirma o compromisso inadiável com a consolidação do desenvolvimento profissional docente, vinculado à garantia de qualidade:

---

fluxo escolar, ou seja, na progressão dos estudantes entre etapas/anos.” (BRASIL.MEC.INEP.DEED.DAEB, 2016, p.6).



A valorização do profissional da educação escolar vincula-se à obrigatoriedade da garantia de qualidade e ambas se associam à exigência de programas de formação inicial e continuada de docentes e não docentes, no contexto do conjunto de múltiplas atribuições definidas para os sistemas educativos, em que se inscrevem as funções do professor (BRASIL, 2010, p.18).

Por isso, dentre os objetivos norteadores deste documento, está a formação inicial e continuada dos professores e demais profissionais da educação básica. A abrangência dessa formação, por sua vez, deve ser consolidada em âmbito pedagógico e socioeconômico (BRASIL, 2010). Posterior à aprovação do Documento Metas Educativas 2021, em 2010, em nível ibero-americano, foi desenvolvido o segundo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado em 25 de junho 2014. As ações propostas por esse Plano estão pautadas em princípios constitucionais que estabelecem como metas:

a erradicação do analfabetismo; a universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PNE, 2014, p.9).

A ênfase está na valorização da educação, abarcando desde o acesso universal, passando pela qualidade, com a qual se visa preparar para a vida, e a justa gestão de recursos por parte da União, no sentido de viabilizar as diretrizes estabelecidas, que englobam, além da qualidade na educação, a valorização da profissão docente:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (PNE, 2014, p. 43).

Ao elencarmos as outras dez premissas ou diretrizes fundantes, é possível perceber que existe nelas uma conexão íntima e com a necessidade da excelência na formação e na valorização da profissão docente.

Outro elemento diz respeito à presença do fio condutor de grande parte dos marcos regulatórios, que se cristaliza e orienta os demais objetivos deste Plano. O foco primordial na ideia vinda desde a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a saber, o respeito aos direitos humanos, bem como, passando pela Declaração de Jomtien, 1990, a melhoria na qualidade da educação e a valorização dos profissionais da educação.

Nesse sentido, parece haver um consenso bem claro e fundamentado em todos os marcos regulatórios da educação, em âmbito nacional e internacional, sobre o papel primordial e decisivo que é colocado sobre o professor, como sendo um dos pilares nos quais acaba se fundamentando o progresso na educação de qualidade e a obtenção de êxitos nesse alvo.

O fato é que a discussão sobre a formação de professores tem se tornado mais efusiva e adquirido proporções mais significativas nas últimas décadas, por conta da produção de um acervo intelectual privilegiado, sejam artigos em periódicos qualificados ou teses e dissertações, e dispositivos legais recorrentes nos planos nacionais e internacionais de educação aprovados posteriormente.

Outro aspecto importante a ser abordado diz respeito ao conjunto de atores que participaram desta elaboração. A intenção foi incluir o maior número de segmentos possíveis, desde o cenário governamental, passando pelos movimentos sociais, sociedade civil e seus gestores, até à participação da iniciativa privada educacional (PNE, 2014).

Na proposta do PNE, existem vinte metas e 254 estratégias. A opção de reduzir o número de metas em relação ao plano anterior e incrementar o documento com estratégias explica-se como uma forma de favorecimento ao alinhamento da sociedade civil no projeto, aspecto considerado fundamental para que haja sucesso nesse empreendimento (PNE, 2014).

Assim, consideradas como tendo sua origem no Poder Público e na mobilização da sociedade, as estratégias de implementação pressupõem participação da União,

Estados e Municípios (PNE, 2014). No quadro 24 estão expostas as três primeiras metas do Plano Nacional de Educação 2014.

Quadro 24 – Metas 1, 2 e 3 do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
1	Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.
2	Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.
3	Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Em relação às três primeiras metas do Plano, a avaliação é de que cabem duas preocupações especiais ao Brasil e que precisam ser consideradas: elevar a qualidade da educação e a frequência à escola. Não há como desvincular essas três metas da premissa anteriormente destacada sobre a formação e valorização da profissão docente. Se, por um lado, o documento assevera que a pré-escola é uma condição importante para um melhor desenvolvimento futuro, tanto em termos cognitivos, conclusão de etapas de ensino, de nutrição e de saúde, por outro lado, uma qualificação deficiente dos profissionais responsáveis pelas creches pode acabar resultando em prejuízos para a criança na medida em que não tenham competências e habilidades para lidarem com essa situação.

Isso pode ser ilustrado a partir de uma pesquisa realizada em 2001. Não obstante suas limitações quantitativas e qualitativas em relação ao contexto atual e mais amplo, pode-se ponderar sobre a conclusão de que os educadores de creches creem que o temperamento de uma criança é mais afetado pelo ambiente do que pelo papel desempenhado pelos educadores (MELCHIORI, ALVES, 2001).

A partir desse dado, é possível inferir que a chave da questão está centrada na formação de profissionais que saibam lidar com as demandas decorrentes de sua missão de cuidar de crianças na fase inicial. Ou seja, inserir o fator compulsório para a frequência das crianças na escola em seus primeiros anos de vida, como já é com o ensino fundamental, pode não produzir os resultados positivos originalmente propostos.

Algumas das estratégias explicitadas para essas três metas apontam para um alinhamento entre a promoção da formação inicial e continuada dos professores em todos os níveis de ensino, famílias e escolas (PNE, 2014).

Segundo relatório da PEARSON (2014), empresa britânica privada que pesquisou o *ranking* da educação mundial, o sucesso educacional de países como Japão, Coreia do Sul, Hong Kong-China e Singapura, de acordo com esta organização, e que aparecem nas primeiras posições nas pesquisas, deve-se principalmente ao fato de se ter metas educacionais claras e uma forte cultura de responsabilidade entre os que participam no sistema educacional.

Além disso, os resultados também apontam que o sucesso educacional é dependente de um engajamento de toda a sociedade no sistema educativo. Educação mais efetiva requer um envolvimento mais amplo. Melhores resultados são produzidos quando gestores trabalham junto com os professores na administração da escola, pais têm influência na motivação do estudante (PEARSON, 2014).

Num primeiro momento, é possível afirmar que conclusões como essas coadunam com o PNE 2014, visto que há metas claras, preocupação com a qualidade, atenção à formação profissional docente, articulação entre a teoria e a *práxis*:

[...] promover a formação inicial e continuada dos(as) profissionais da educação infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior; estimular a articulação entre pós-graduação, núcleos de pesquisa e cursos de formação para profissionais da educação, de modo a garantir a elaboração de currículos e propostas pedagógicas que incorporem os avanços de pesquisas ligadas ao processo de ensino-aprendizagem e às teorias educacionais no atendimento da população de zero a cinco anos; [...] desenvolver tecnologias pedagógicas que combinem, de maneira articulada, a organização do tempo e das atividades didáticas entre a escola e o ambiente comunitário [...] incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias (PNE, 2014, p. 50,52).

Quadro 25 – Metas 4, 5 e 6 do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
4	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
5	Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.
6	Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da Educação Básica.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Na proposta de universalização do atendimento escolar a estudantes, estão aqueles sujeitos com algum tipo de atenção especial, sejam transtornos de aprendizagem e de desenvolvimento ou de superdotação. O fortalecimento da inclusão educacional das pessoas com deficiência já foi exposto no PDE (2007). Nele, a ênfase está numa visão mais sistêmica da educação, e não fragmentada. Ou seja, a pretensão é oferecer uma educação em que haja as devidas conexões desde a creche até o nível da pós-graduação. A proposta é de que esta faceta educacional não seja estruturada apenas na perspectiva da inclusão, limitando seu cumprimento do ponto de vista constitucional no sentido de assegurar o direito de igualdade no acesso e permanência na escola (PDE, 2007), mas que se tenha uma visão de unidade e teleológica.

É evidente que tamanho objetivo não se concretizará sem investimentos e atenção à formação docente. Essa demanda é uma das estratégias de ação propostas e contempladas no PNE 2014: “implantar, ao longo deste PNE, salas de recursos multifuncionais e fomentar a formação continuada de professores e professoras para o atendimento educacional especializado [...]” (PNE 2014, p.56). Além disso:

Incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no *caput* do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos

globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (PNE 2014, p. 58).

A Meta 5 traz, em seu escopo, a alfabetização das crianças. Tem por objetivo específico que isto ocorra até o final do 3º ano. Implícita na meta em si, embora não patente, está a demanda pela formação de profissionais docentes com competências essenciais para esse processo. Uma das estratégias do Plano explicita essa exigência:

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

O mesmo se pode dizer em termos de exigência da Meta 6. Além das demandas logísticas adequadas, visando atendimento a crianças presentes em turno integral, como estratégia para se alcançar resultados dessa meta, uma política de educação integral só poderá ser efetivada quando houver atenção à profissionalização docente. Em termos estratégicos, a menção ao professor em turno integral é feita na forma mais quantitativa do que qualitativa, uma vez que o cuidado estratégico está na “ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola” (PNE 2014, p. 60).

Quadro 51 – Metas 7, 8 e 9 do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
7	Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as médias nacionais para o IDEB.
8	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
9	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

A linha básica da Meta 7 é atingir patamares superiores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, o que, por sua vez, remete a um padrão de qualidade maior a ser atingido. A Meta 8 diz respeito ao aumento da escolaridade da população entre 18 e 29 anos. Visa alcançar o mínimo de 12 anos de estudo para o povo do campo, da região de menor escolaridade do país. Atenção também deverá ser dada à escolaridade média entre pessoas afrodescendentes, visando reduzir a desigualdade educacional existente.

Essas metas exigem esforços na busca de uma maior rapidez na melhora da quantidade e da qualidade da educação ofertada. De novo, é necessário se concentrar no item qualidade, que por sua vez nos remete a exigências na atenção ao cuidado com a formação inicial e continuada dos docentes, conforme pode ser visto ao longo deste trabalho.

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos e erradicar o analfabetismo é a Meta 9. O aspecto desafiador apontado nessa meta é alcançar as pessoas com mais idade e que estão distantes da vida da escola, levando a escolarização a gerações mais antigas. Considerando que essa taxa de analfabetismo é um fenômeno mais forte no contexto rural, é preciso observar essas diferenças como sendo um desafio maior na formação de docentes com competências e habilidades para fazer uma leitura adequada dessa realidade.

Trazendo de volta à reflexão resultados da pesquisa sobre o ranking da educação mundial, com base nas conclusões do PIAAC<sup>17</sup>, uma observação relevante é que todos os adultos perdem suas habilidades de retenção com o passar do tempo, a partir dos 25 anos de idade, e que essa capacidade é dependente do ambiente em que são usadas. O estudo mostra que a qualidade da educação só será mantida, quando essas aptidões continuarem sendo usadas. A recomendação é a criação de uma infraestrutura de educação continuada, possivelmente desconecta do sistema de educação formal, para que esta funcione como um facilitador nesse processo (PEARSON, 2014).

---

<sup>17</sup> PIAAC: Programa para Avaliação Internacional das Competências de Adultos. Consiste em entrevista com adultos entre 15 e 65 anos para medir aptidões em leitura, redação, aritmética e capacidade de solução de problemas em contextos de uso de tecnologias.

É difícil determinar o impacto da educação e treinamento de adultos, pois os que o fazem estão num nível superior de educação e capacitação. Assim, não há muito o que fazer quando o sistema educacional básico é pobre. Um fundamento forte não é só importante para inculcar habilidades básicas, mas também para mantê-las. Dessa forma, educação de adultos precisa encontrar formas para convencer aqueles que têm um baixo nível de habilidades a respeito do valor de ser alguém capacitado (PEARSON, 2014). Esse alinhamento entre o fortalecimento da educação básica, sem perder de vista a atenção a faixas etárias maiores, está presente nessas três metas.

Dentre as estratégias propostas pelo PNE 2014, estão contempladas ações que favoreçam o desenvolvimento profissional docente e atenção à qualidade educacional:

Induzir processo contínuo de auto avaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; formalizar e executar os planos de ações articuladas dando cumprimento às metas de qualidade estabelecidas para a educação básica pública e às estratégias de apoio técnico e financeiro voltadas à melhoria da gestão educacional, à formação de professores e professoras e profissionais de serviços e apoio escolares, à ampliação e ao desenvolvimento de recursos pedagógicos e à melhoria e expansão da infraestrutura física da rede escolar (PNE 2014, p.60)

Quadro 26 – Metas 10, 11 e 12 do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
10	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.
11	Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta, e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.
12	Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).



A Meta 10 diz respeito à oferta de educação profissional integrada aos anos finais do ensino fundamental. O princípio fundante é a própria Constituição Federal de 1988, que, além de assegurar a educação como direito universal, garante o respeito ao pleno desenvolvimento do ser humano e seu preparo para exercitar a cidadania também através da qualificação para o trabalho (BRASIL, 2012). O enunciado da décima meta visa operar o enfrentamento da realidade que milhões de brasileiros devem enfrentar por não estarem devidamente qualificados para o trabalho. A razão disso está no fato de um cenário nacional de crescimento e desenvolvimento não acompanhando por essa parcela da população. O desafio é a qualificação e requalificação desses sujeitos, mas a gênese da questão, mais uma vez, está na formação continuada docente, a qual está contemplada nas estratégias traçadas para essas metas, junto com a regulamentação do sistema de avaliação da educação de qualidade:

Existem dois focos de ação propostos pelo PNE 2014 que serão destacados aqui. O primeiro está na linha pedagógica.

Fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional (PNE 2014, p. 70).

O segundo foco são os avanços propostos na valorização e fortalecimento da profissão docente.

Fomentar a oferta de educação superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de professores e professoras para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, bem como para atender ao *déficit* de profissionais em áreas específicas (PNE 2014, p. 73).

O ponto crucial da meta 11 está no fato de oferecer uma formação profissional que esteja alinhada com os rápidos avanços tecnológicos e científicos, incorporando o trabalhador de forma qualificada nesse contexto. Ao dar ênfase na formação de um trabalhador sintonizado com essa nova realidade, a demanda, além de outros fatores, é por uma educação e formação profissional docente que possa assegurar ao professor as

devidas competências na transposição e contextualização adequada desses novos conhecimentos e elementos inovadores na formação profissional.

O conjunto de medidas adotado e que visa o progresso nessa área parece contemplar muito mais o aspecto quantitativo em detrimento do qualitativo, especialmente na esfera docente. Ao enfatizar a expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, a manutenção do Programa Brasil Profissionalizado e a ampliação das matrículas gratuitas na Rede Privada, o Documento está dando forte ênfase à participação de novos alunos e a melhores condições de infraestrutura, enquanto que a profissionalização e a formação docente estão recebendo um ínfimo realce, pelo menos em se tratando de forma particular nesse conjunto de medidas.

Quadro 27 – Metas 13, 14 e 15 do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
13	Elevar a qualidade da Educação Superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.
14	Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação <i>stricto sensu</i> , de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.
15	Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

As metas 13 a 15 tratam de forma direta da docência na educação superior, com ênfase na ampliação quantitativa da atuação de mestres e doutores nas instituições de ensino superior. O objetivo geral nessas metas é assegurar que todos os professores da educação básica tenham acesso à formação específica de nível superior. Esse alvo está pautado na ideia de que a formação acadêmica de um professor é garantia de qualificar sua atuação, e promover assim uma educação de qualidade. A ênfase não é demasiada, mas própria pelo seu alcance e decorrências.

Dentre as estratégias de ação propostas, há indícios fortes da premissa colocada acima, tanto no investimento da elevação da qualidade das universidades em nível de pós-graduação *stricto sensu*, bem como progressos na formação docente: “ampliar programa permanente de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da educação básica” (PNE 2014, p. 79).

Quadro 28 – Metas 16, 17 e 18 do Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
16	Formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da Educação Básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.
17	Valorizar os(as) profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos(as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.
18	Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de Planos de Carreira para os(as) profissionais da Educação Básica e Superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o Plano de Carreira dos(as) profissionais da Educação Básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

As últimas três metas citadas no quadro 28 são, de certa forma, uma ampliação, e têm sua concretização dependente das metas anteriores. O objetivo é o aumento quantitativo dos professores com formação em nível de pós-graduação em todos os níveis e a garantia da formação continuada dos docentes. A partir das estratégias selecionadas abaixo, é possível perceber que existe um forte amparo legal na formação, acompanhamento e consolidação dos profissionais da docência.

A partir das estratégias selecionadas abaixo, é possível perceber que existe um forte amparo legal na formação básica, a partir da consolidação da “política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas” (PNE 2014, p.80). Além disso, a linha de ação proposta busca ampliação e consolidação do apoio logístico do portal eletrônico, visando “subsidiar a

atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível; ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica” (PNE 2014, p.81).

Outro foco está no acompanhamento e consolidação dos profissionais da docência em sua fase inicial, a qual será objeto particular de estudo em função de seu caráter decisivo na continuidade profissional do docente. Nesse sentido, o investimento será no

[...] acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do(a) professor(a), com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina (PNE 2014, p. 82).

Quadro 29 – Metas 19 e 20 Plano Nacional de Educação (PNE)

Meta	Descrição da Meta
19	Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.
20	Ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio.

Fonte: Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

O segundo Plano nacional de Educação aprovado por lei é entendido como sendo “uma vitória da sociedade brasileira” (p.23), em função de que ocorreu a validação de investimentos da ordem de 10% do PIB em educação, bem como a adoção do critério “custo-aluno-qualidade”<sup>18</sup>. Nesse sentido, a Meta 20, embora seja a última, tem como

<sup>18</sup> No prazo de dois anos da vigência deste PNE, será implantado o Custo Aluno-Qualidade inicial (CAQi), referenciado no conjunto de padrões mínimos estabelecidos na legislação educacional e cujo financiamento será calculado com base nos respectivos insumos indispensáveis ao processo de ensino-aprendizagem e será progressivamente reajustado até a implementação plena do Custo Aluno Qualidade

função garantir e assegurar a exequibilidade das outras metas e o consequente avanço da educação brasileira (PNE, 2014). Dentre os avanços propostos, foi reiterada ao final do documento, a ampliação da qualidade em todos os níveis da educação básica e a valorização dos profissionais da educação.

Tendo por base o exposto, no próximo capítulo, apresentamos a análise e interpretação dos dados.

---

(CAQ); Implementar o Custo Aluno Qualidade (CAQ) como parâmetro para o financiamento da educação de todas as etapas e modalidades da educação básica, a partir do cálculo e do acompanhamento regular dos indicadores de gastos educacionais com investimentos em qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública, em aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino e em aquisição de material didático-escolar, alimentação e transporte escolar (PNE, 2014, p.85-86)

## 5 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise das dissertações e teses que constituem o *corpus* investigativo. Também fazemos uma contextualização teórica dos dois grandes eixos temáticos denominados identificados: “formação inicial” e “formação continuada e desenvolvimento da carreira”, em diálogo com autores que aprofundam estas dimensões.

### 5.1 Eixos temáticos e processo analítico

O processo analítico adotado em relação aos eixos temáticos e respectivo sub-eixos teve como base: a) a identificação do foco investigativo de cada dissertação ou tese categorizada no referido eixo; b) a identificação das categorias analisadas e os principais pressupostos teóricos desenvolvidos pelo autor do trabalho; c) o estabelecimento de aproximações e distanciamentos entre as categorias aprofundadas pelo conjunto de autores dos trabalhos que constituem cada eixo temática e, por fim, d) a sinalização de lacunas, avanços e contribuições dos trabalhos analisados para se pensar a educação de qualidade, tendo presente o que estabelece o documento A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021. A figura 14 ilustra o escopo analítico, apresentando as dimensões e relações a serem consideradas na análise e interpretação dos dados.

Figura 14: Escopo analítico



Fonte: Autoria própria, 2016.

Importante se retomar aqui, que por meio da Técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), realizamos a leitura flutuante de cada um dos resumos e, a partir da categorização temática do foco investigativo das dissertações e teses identificadas no Banco de Teses e Dissertações da CAPES com o descritor *Metas Educativas 2021*, estebelecemos uma categorização preliminar. Diante disso, na seções que compõe o capítulo, tratamos da análise do *corpus* investigativo, o qual foi categorizado em dois

eixos temáticos e respectivos sub eixos, a saber: formação docente inicial; e formação continuada e o desenvolvimento da carreira.

## **5.2 Eixos temáticos: categorização dos conteúdos das dissertações e teses**

A formação docente tem feito parte das reflexões de vários autores, cujos pressupostos têm contribuído de forma significativa para se (re)pensar o ofício do ser professor (Bélair, 2001) e o papel da formação inicial e continuada (Candau, 1996; Charlot, 2005; Nóvoa, 1999, 2000; Mizukami, 2002, 2008; Imbernón, 2009, 2010; Gatti, 2010) na ação educativa. Dentre algumas dimensões importantes a se considerar no processo constitutivo do ser docente, destacamos: a) a questão das competências a serem desenvolvidas para o exercício da docência (Altet, 2001, Perrenoud, 1999; Perrenoud et al, 2002); b) os saberes mobilizados no exercício da docência (Tardif, 2000, 2002, 2010, Tardif, Lessard, 2005; Pimenta, 2012) ; c) a construção do profissionalismo e da identidade docente (Carrolo, 1997; Pimenta, 2012); d) o ciclo de vida profissional e a carreira docente (Loureiro, 1997; Gonçalves, 2000; Huberman, 2000); e) as condições de trabalho e o bem/mal estar docente (Esteve Zaragoza, 1999; Jesus, 2007; Marchesi, 2008); f) a ética na docência (Silva, 1997); a relação entre teoria e prática (Schön, 1992, 2000; Kemmis, 1997; Perrenoud, 2004), entre outros. Podemos perceber que estas dimensões de forma articulada podem potencializar ou minimizar a efetividade da ação docente no contexto cotidiano, comprometendo a qualidade dos processos de ensino e de aprendizagem.

As reflexões destes autores encontram eco nas ponderações e pressupostos constantes no documento *A Educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021* acerca do fortalecimento da profissão docente. Uma das principais marcas desse documento está no reconhecimento de que paralelo à “obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos” (OEI, 2008, p.65), cuja gênese está em Jomtien (1990), está a ênfase no “investimento e fortalecimento da profissão docente, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação” (p.65).



Diante disso, a temática que permeia grande parte das metas gerais traz subjacente o princípio e a ênfase na capacitação, titulação, certificação e atualização pedagógica dos professores (OEI, 2008). Esse postulado, por sua vez, sugere de forma implícita a demanda imediata da formação inicial e continuada do professor.

Há uma premissa básica na construção e execução dessas metas, a qual converge inequivocamente na formação e fortalecimento docente: “professores preparados” (OEI, 2008, p.68). Eles estão entre os fatores que mais interferem na qualidade educativa de qualquer país. Ao ser abordada a questão dos professores, a OEI (2008, p.69) assegura que não é estranho admitir o protagonismo docente:

[...] sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação. Esta afirmação talvez seja uma das mais incontestáveis do pensamento educativo dos últimos anos. No entanto, conseguir estes objetivos é, talvez, uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas reformas educacionais.

Assim, tornam-se imperativas a reflexão e a conseqüente ação sobre o desafio da formação docente, pressupondo que esta é “uma das tarefas mais difíceis”, como exposto acima, mas da qual depende todo um contexto imergido em dificuldades socioeconômicas e sócio humanitárias, tanto na esfera docente como no contexto dos estudantes e suas famílias.

### 5.2.1 Eixo temático 1: Formação docente Inicial

Conforme exposto, a formação docente está vinculada a um processo formativo cujo elo inicial é a formação inicial. Ao descrever a meta relativa ao fortalecimento da formação docente, a OEI (2008) reconhece que todas as metas são dependentes de professores motivados e bem preparados. Isso, por sua vez, tem a sua origem na “formação inicial” (p.76) e a “melhoria da formação inicial” (p.84) do professor.

Tendo presente tais reflexões, o eixo *formação inicial* se desdobra em sete eixos temáticos, conforme o quadro 30. Nas subseções seguintes, apresentamos o foco de cada um desses eixos.

#### Quadro 30 – Eixo temático 1: Formação docente Inicial

<b>Eixo temático 1: Formação docente Inicial</b>	
<b>Sub eixos temáticos</b>	<b>Denominação</b>
1.1	Tecnologias da Informação e da Comunicação
1.2	Relação teoria e prática no processo de formação
1.3	Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor
1.4	Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares
1.5	Corporeidade e formação
1.6	Formação ética do pedagogo
1.7	Egressos

Fonte: Autoria própria, 2016.

#### 5.2.1.1 Sub eixo temático 1.1: Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs)

A OEI (2008) conecta a melhoria da qualidade da educação com o fortalecimento da profissão docente, o incremento nas condições de trabalho, e, de forma especial, “a incorporação das tecnologias da informação e a comunicação nas tarefas de ensino” (p.45). Avanços nessa área tiveram decorrências significativas nas metas educativas ao longo dos últimos anos. Esses progressos estão atrelados a dois campos: o da infraestrutura e o dos aspectos relacionados às atividades de ensino.

Muito dessa nova ênfase está relacionada à cultura digital e sua onipresença em todos os âmbitos sócio humanos. Contudo, o olhar se volta de forma especial ao período etário da juventude.

Os estudos recentes sobre a juventude destacaram a importância de compreender as culturas juvenis e as mudanças profundas ocorridas, em grande medida pela hegemonia das tecnologias da informação, pelas novas formas de relação que elas produzem, pelo predomínio da imagem e pelas novas formas de criar a identidade dos jovens e seu sentido de pertencer ao grupo (OEI, 2008, p.60).

Esta constatação sinaliza para mais frentes que precisam ser objetos de reflexão, estudo e análise. Como foi visto há pouco, os investimentos devem ter seu aporte para carências logísticas e, mais precisamente, em termos de equipamentos. As atividades didático-pedagógicas também já foram referidas como tendo primazia nesse empreendimento. Porém, uma terceira esfera que necessita atenção é a da formação de professores competentes para lidar bem com o ensino a distância.

Por um lado, ferramentas e recursos digitais têm o potencial de capacitar, expandir e acelerar a aprendizagem de maneiras anteriormente inimagináveis, conforme descrito na *Stratosphere* [Outro texto de Fullan, 2013]. Mas, por outro lado, a maior parte dos bilhões investidos pelas escolas e sistemas de ensino em tecnologia não tem alcançado esse potencial. Sem alterações nos modelos pedagógicos fundamentais pelos quais os professores ensinam e os alunos aprendem, investimentos em tecnologia têm também, muitas vezes se tornado na prática em estratégias convencionais que incidem basicamente sobre a reprodução do conhecimento do conteúdo proposto (FULLAN & LANGWORTHY, 2014, p.30 – Tradução nossa).

A dialética é de certa forma simples. Se a tecnologia for usada sem estratégias e competências didáticas e pedagógicas adequadas, não adiantará investimento bilionários em sistemas de tecnologia. A lógica é o investimento em três frentes: a infra estrutural, a contextual e a didático-pedagógica.

As dissertações e teses categorizadas no eixo temático 1.1 versam sobre essa dimensão na formação docente, e são apresentadas no quadro 31.

Quadro 31 – Sub eixo temático 1.1: Tecnologias da Informação e da Comunicação

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
MILANI, Maisa Lucia Cacita	<i>A presença das tecnologias educacionais no currículo dos cursos de licenciatura em matemática.</i> Educação/Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.	M	2013
YOUNG, Regina Santos.	<i>Inserção das interfaces digitais interativas(idi) no ensino presencial superior: práticas educativas e formação docente no curso de pedagogia da UERN.</i> Educação/Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.	D	2014
MARQUES, Fabricio Rodrigo.	<i>Formação inicial para uso de TDIC em educação: análise da experiência do curso de Pedagogia da PUC-SP.</i> Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Milani (2013, s/p) faz sua pesquisa com o pressuposto da influência e impacto das tecnologias em todas as esferas da sociedade e sua natural conexão com a educação. Igualmente, com o pressuposto de que a figura determinante na ação educativa está no professor, objetivou diagnosticar a formação do professor de Matemática visando o uso de tecnologias. Uma das conclusões é de que “em 42% dos cursos de licenciatura de

Matemática no Brasil, estão ausentes disciplinas que visam novas fontes de renovação de abordagens da Matemática”. Além disso, através da consulta dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e ementas, “foi apontada uma ínfima tendência na concepção de matematizar tecnologia e, conseqüentemente, uma menor expectativa de mudanças positivas projetadas na formação inicial do professor quanto às tecnologias educativas”.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo versou sobre o tema da inserção da formação docente voltado para o uso de tecnologias de informação em cursos de Licenciatura em Matemática, na modalidade presencial, em instituições brasileiras, em cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

A problematização desta pesquisa foi orientada a partir da experiência formativa pessoal da autora, que percebeu lacunas, tanto na formação docente dos professores de Matemática, de forma mais específica a formação voltada para a informática, quanto lacunas na infraestrutura tecnológica de escolas. Além disso, disciplinas voltadas à área da computação eram consideradas irrelevantes e cursos de informática paralelos, para futuros professores de Matemática, recomendados aos candidatos.

Diante desta perspectiva, Milani (2013, p. 18) entende que são necessários conhecimentos cada vez mais abrangentes na formação docente e “as discussões sobre o professor e as TICs na educação vão além da sala da aula”. Neste ponto observamos o pressuposto básico da autora da dissertação: o direito do cidadão, garantido pela Declaração dos Direitos Humanos, em buscar e usufruir competências necessárias no contexto de globalização. Considerando que a alfabetização midiática proporciona o saber, a consequência disto é o aprimoramento e a capacitação do cidadão no desfrute de seus direitos básicos. Para tanto, “os educadores têm papel fundamental nesse processo” (MILANI, 2013, p.17).

Outra faceta da problematização diz respeito a aspectos legais dos cursos de Licenciatura em Matemática, especialmente sua recente organização curricular pautada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática (2001). Dentre as especificações que compõe os conteúdos curriculares a serem abordados na formação do professor, está a familiaridade com o uso do computador como instrumento de trabalho, no incentivo de seu uso no ensino da Matemática (MILANI, 2013).

Diante desta realidade, torna-se imperativo discutir o papel do professor diante do uso das tecnologias de informação, especialmente no que diz respeito a Matemática como ferramenta para entender a tecnologia e a tecnologia para compreender a Matemática (MILANI, 2013).

Com base nisto, as perguntas norteadoras dessa dissertação procuraram resposta a questões relacionadas aos diplomas e suas concepções dos cursos de Licenciatura em Matemática quanto à formação para as tecnologias; existência de disciplinas específicas visando a integração das tecnologias educacionais na grade curricular e propostas de formação nas ementas das disciplinas específicas para o uso das tecnologias educacionais.

Esta pesquisa é uma investigação do tipo Estado da Arte, feita a partir de resumos de dissertações e teses defendidas no Brasil, entre os anos de 1987 e 2011. Na coleta de dados a partir da temática “licenciatura + matemática”, foram identificados e selecionados 253 trabalhos e os quais foram examinados através de leitura flutuante (BARDIN, 2016), com auxílio do software, Atlas TI, instrumento auxiliar no tratamento de dados qualitativos e facilitação na descrição dos dados e categorização temática (MILANI, 2013).

O referencial teórico da pesquisa foi baseado de forma particular em Gatti e Nunes (2009), que em seus estudos sobre formação docente, diagnosticaram através dos currículos e ementas de 637 cursos de Matemática, que havia, na ampla maioria, 636, disciplinas ligadas à computação e às novas tecnologias de informação e comunicação. Porém, no que diz respeito ao uso da informática para a educação, só 29% dos cursos mantinham esta disciplina (MILANI, 2013).

O referencial teórico, propriamente dito, foi estruturado com base nos resumos de teses e dissertações de formação inicial de Matemática, entre 1987 e 2010. Este foi o corpus investigativo *a priori* e *a posteriori* deste trabalho dissertativo (MILANI, 2013).

Os principais achados na análise dessa dissertação se referem em primeiro lugar a aspectos quantitativos relacionados aos 253 trabalhos selecionados. Uma conclusão é de que há uma projeção ínfima, em termos de indagação, discussão e pesquisa, sobre o uso das tecnologias nos Cursos de Licenciatura em Matemática. Milani (2013) afirma que “não há uma preocupação direcionada às diretrizes curriculares que projetam a formação

docente” (p.22), o que torna o conhecimento das “tecnologias educativas na licenciatura em Matemática, a nosso ver, passível e preocupação para o cenário pesquisado” (p. 25).

Outra descoberta do trabalho é justamente a ênfase na formação inicial do professor de Matemática, como sendo, em grande medida, decisiva na consolidação da sua formação posterior. Isto vai ao encontro de dados estatísticos fornecidos pela CAPES, que indica que “de 110 mil professores de Matemática formados nas universidades nos últimos quinze anos apenas 43 mil seguiram a profissão” (MILANI, 2013, p.38).

Amparada pela meta específica do Plano Nacional de Educação 2011-2020, Milani (2013) ainda questiona a profissão docente na área da Matemática sendo exercida por profissionais de outras áreas, o que justifica uma das metas deste Plano no fomento à formação específica do professor em nível superior (MILANI, 2013).

A consideração final deste quadro mostra que

a formação inicial dos professores de Matemática ainda continua com velhas questões a serem resolvidas e repensar essa formação torna-se urgente e necessário, pois as demandas sociais e futura exigem novos desafios, entre eles as tecnologias da informação e comunicação aplicadas aos diversos setores da sociedade, inclusive o ensino (MILANI, 2013, p.39).

A razão desta ênfase nas TICs é a sua onipresença em todos os setores da sociedade e precisam estar presentes e atualizados em consonância com os cursos de licenciatura a fim de que haja uma formação correspondente aos anseios e necessidades de uma sociedade em constante mutação (MILANI, 2013).

Esta dissertação trata de forma implícita sobre o tópico que constitui uma das metas específicas do Documento Metas Educativas 2021: “Oferecer um currículo que incorpore a leitura e o uso do computador ao processo de ensino-aprendizagem” (OEI, 2010, p.32) e a qual é desdobrada da Quinta Meta Geral “Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar” (OEI, 2010, p.27).

Young (2014) propõe estudo sobre a inserção das tecnologias digitais denominadas de Interfaces Digitais Interativas (IDI) no ensino superior, as práticas educativas presenciais e a formação docente no curso de Pedagogia de uma universidade estadual. A partir dos resultados obtidos, conclui-se que o conhecimento

digital ainda precisa ser fortalecido e passar por uma ressignificação de acordo com o contexto e os constantes avanços das IDI.

O foco investigativo desta tese de doutoramento em Educação versou sobre duas categorias gerais: a primeira, a formação docente em termos de conhecimento digital e a segunda, a inserção das IDI no processo de ensino e aprendizagem, potencializando o surgimento da modalidade híbrida de ensino e que é caracterizada pela modalidade semipresencial. Em termos mais específicos, o estudo focou em aplicativos que tornam possível a interação entre usuário-computador em dispositivos móveis ou estáticos. As terminalidades destes recursos tornam possível ações e atividades em rede, tanto de forma individual quanto em grupo e sua origem está no desenvolvimento da telemática (YOUNG, 2014).

Esta pesquisa teve como objetivo concreto implantar as IDI nas práticas educativas do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). A metodologia de pesquisa adota foi a denominada de Pesquisa-Ação, com abordagem a questões subjetivas, através da observação dos participantes e entrevistas, no que diz respeito às práticas educativas e a formação docente. A coleta de dados foi através da pesquisa documental, observação dos participantes e posterior registro diário, mensagens de e-mail e entrevistas semiestruturadas. A pesquisa iniciou em agosto de 2012 e foi finalizada em maio de 2013.

Young (2014) entende que as potencialidades e as limitações das IDI foram experienciadas por professoras no exercício teórico-prático da profissão docente. Disciplinas específicas foram selecionadas para realizar fóruns de debate, diário virtual da produção textual dos alunos, biblioteca e envio de tarefas individuais. As disciplinas foram Didática, Alfabetização e Letramento, Laboratório de Monografia e Estágio Supervisionado III. “De acordo com as professoras colaboradoras, essas atividades pedagógicas contribuíram com a aproximação entre professor/aluno, favorecendo a mediação do professor; melhoraram a comunicação; dinamizaram as aulas com a inserção de materiais multimodais; fortaleceram a autoria e produção textual do aluno” (YOUNG, 2014, p.29). Outra decorrência apontada é o início do debate em torno do currículo e tecnologias digitais, ausente em nível local, mas efervescente em nível nacional e internacional (YOUNG, 2014).

A problematização da pesquisa foi embasada no potencial pedagógico das tecnologias digitais da informação e comunicação. A centralidade do foco de estudo foi a inserção das tecnologias digitais no ensino superior e a promoção da IDI nas práticas educativas presenciais relacionadas à formação docente e assim proporcionar o conhecimento digital dos futuros professores. Outro aspecto a ser ressaltado nesta problematização, é a constatação de que o uso das tecnologias digitais e suas interfaces, não possuía reconhecimento formal no processo de ensino e aprendizagem. Isto, por sua vez, entrava em choque com as relações cotidianas impregnadas de tecnologias digitais. O objetivo, primordial, então, foi formalizar o que estava na informalidade, bem como tornar seu uso intencional e planejado em sala de aula (YOUNG, 2014).

O referencial teórico usado para sustentar a inserção e da apropriação de interfaces digitais na modalidade presencial está nos autores que vêm discutindo o tema: Moran (2001; 2004); Amiel (2012), Pinheiro, Batista, Young, Borges Neto (2006); Tori (2009); Moreira e Monteiro (2012); Silva (2011) e Santos (2005). As principais ênfases destes autores estão nas potencialidades desses recursos digitais em viabilizar o ensino híbrido (presencial e a distância), flexibilização da carga horária, preferências, necessidades pessoais de aprendizagem e formação de alunos e professores nessas condições.

Por meio desse estudo, de caráter exploratório, obtive mais questionamentos e a necessidade de desenvolver uma melhor compreensão sobre o ensino semipresencial que, entendi se tratar de uma modalidade híbrida de ensino, visto que traz aspectos de ambas as modalidades, presenciais e a distância, constituindo-se em uma nova modalidade (YOUNG, 2014, p.23).

Este é um importante achado nesta tese de doutoramento, a discussão em torno da viabilidade do ensino híbrido. Outras descobertas detectadas na análise deste trabalho apontam para a possibilidade de comunicação e relação ubíqua, professor/aluno, alteração nas concepções de ensino e aprendizagem e a reflexão mais específica e decorrências práticas na modalidade de ensino semipresencial ou híbrida. Young (2014) conclui que através da implantação de interfaces digitais no ensino, não há mudanças significativas vislumbradas, a não ser que haja uma abordagem pedagógica elucidativa e orientadora quanto aos seus usos.



Outro aspecto importante a ser ressaltado é de que esta modalidade traz como um dos desafios a discussão sobre o papel do professor e, por conseguinte, de decorrências relacionadas à sua formação. Uma delas diz respeito a sua ação como mediador do conhecimento e não, e tão somente, como transmissor de conteúdo. Além disso, o conhecimento digital na formação docente consiste em domínio das IDI, articuladas conforme seus saberes e as necessidades contextuais dos seus alunos (YOUNG, 2014).

Esta tese não menciona as Metas Educativas 2021, mas versa sobre um dos tópicos abordados neste documento, a saber, o avanço na elaboração de formatos e conteúdos pedagógicos adaptados às novas ferramentas de ensino e aprendizagem digitais (OEI, 2008). Isto por sua vez, remete de forma indireta à Oitava Meta Geral e que trata da formação docente como essencial na melhoria da Educação da qualidade, inclusive na área ora em análise, o desenvolvimento profissional docente na utilização de instrumentos digitais no processo de ensino e aprendizagem.

No caso da incorporação das tecnologias da informação e comunicação às escolas e, mais especificamente, às atividades de ensino, as metas fixadas pelos países foram organizadas em dois grupos: 1) aquelas que se relacionam com o desenvolvimento da infraestrutura e o equipamento das escolas e 2) as que abordam questões que tem a ver com as definições pedagógicas necessárias para definir o sentido de seu uso nos contextos escolares (OEI, 2008, p.46).

Marques (2015, s/p) parte da premissa de que a “formação inicial para o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) em Educação deve ser realizada pelos cursos de formação de educadores, em particular, os cursos de Pedagogia” e que, pelos constantes avanços nessa área, é preciso viabilizar uma formação contínua. A questão norteadora deste trabalho diz respeito à formação inicial dos alunos do curso de Pedagogia numa universidade, relacionada ao uso das TDIC.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo está centralizado na discussão em torno da construção inicial dos alunos de um curso de Pedagogia no que diz respeito ao uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), de forma particular o ambiente de virtual de aprendizagem Moodle. A pesquisa teve como objetivo principal refletir sobre a formação inicial e, pelas contingências do tópico abordado, formação continuada docente na área das tecnologias digitais. A base deste trabalho está na

análise de experiências da formação inicial de alunos do Curso de Pedagogia da PUCSP em questões relacionadas ao uso das TDIC (MARQUES, 2015).

A pesquisa é qualitativa, de cunho documental e usou como objetos de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais, o Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia da PUCSP e os planos de ensino que dizem respeito de forma direta às temáticas relacionadas às tecnologias na Educação. Além disso, foram analisados registros de experiências educativas desenvolvidas no ambiente virtual Moodle, visando a formação inicial de alunos do Curso de Pedagogia, entre os anos de 2011 e 2014. Este trabalho ainda contou com uma revisão bibliográfica de publicações físicas e digitais, produzidas pela equipe docente do Curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da PUCSP (MARQUES, 2015).

A problematização da pesquisa foi baseada numa experiência do autor, ao observar atividades de ensino numa sala de informática, em que entendeu que havia uma preocupação e reflexão apenas sobre a prática que estava ocorrendo.

[...] surgiriam as seguintes indagações, sobre o fazer educativo: Quais os objetivos de ensino do professor de informática para o trabalho com esses conteúdos? Qual a concepção de ensino e aprendizagem desse professor, que utiliza a informática em aula? Que tipo de formação inicial esse professor recebeu para atuar dessa forma? Que tipo de preparação ele buscou para utilizar tecnologias em sala de aula? Quais são os saberes necessários à construção do conhecimento com o uso das TDIC? (MARQUES, 2015, p.17)

O ponto crucial na problematização do autor deste trabalho é o desenvolvimento pedagógico e não apenas técnico na formação inicial do professor em relação ao uso de tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem.

Esta pesquisa teve como pressuposto principal as intensas e constantes transformações sofridas pela sociedade, a partir da facilidade ao acesso fácil à informação, de forma particular através das tecnologias digitais. Este quadro em que sobeja informação, demanda uma reflexão a respeito de novas formas de educação e que gerem alternativas didáticas orientadas através do uso das TDIC (MARQUES, 2015).

O referencial teórico deste trabalho foi estruturado através das contribuições de Almeida, Alves e Lemos (2014), Almeida (2012), Freitas (2010), Magalhães (2004), Marcelo (2005), Mendes (2009) e Valente (2011) e que conjeturam dentre outros tópicos

sobre a necessidade de as experiências educacionais ocorrerem dentro e fora das salas de aula e numa perspectiva reflexiva e mediadora do conhecimento. Para tanto, é preciso promover uma mudança na concepção docente sobre a ação de ensinar com as TDIC, desde a formação inicial docente e alinhar este processo de formação profissional às exigências da sociedade (MARQUES, 2015).

Marques (2015) também se assessora com orientações do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação (FNDE), de forma particular um projeto que incentiva a intensificação do uso das TICs nas escolas, especialmente em termos de infraestrutura, através da distribuição de computadores e criação de laboratórios de informática. Arelado a isto, a pesquisa também faz um inventário no portal de periódicos da CAPES, identificando 617 publicações que tratam da formação de professores e o uso da tecnologia (MARQUES, 2015).

O principal achado na análise desta dissertação se refere de forma particular à desconexão entre a velocidade e a intensidade das inovações tecnológicas digitais, com o processo de formação inicial e/ou continuada dos professores para sua atuação didático-pedagógica com a utilização desses recursos (MARQUES, 2015).

Segundo Marques (2015), hoje existe tanta familiaridade com as tecnologias digitais, que elas se tornaram parte do cotidiano da grande maioria das pessoas. Isto por sua vez, impõe novos desafios à formação de professores, especialmente no que diz respeito à produção e reprodução de conhecimentos por meios digitais, seja em dispositivos móveis ou fixos. Realidade requer atenção na formação docente, no sentido de apropriação, discussão e reflexão crítica sobre esta nova realidade.

O tópico principal desta dissertação trata de forma direta sobre uma das ênfases constituintes do Documento Metas Educativas 2021, quando se faz referência à formação docente inicial e continuada. Por outro lado, num segundo plano, mas de forma direta, aborda o tema das tecnologias digitais, ressaltada pelo mesmo Documento.

A melhoria da qualidade da educação, o fortalecimento da capacitação docente e a melhoria de suas condições de trabalho, e a incorporação das tecnologias da informação e a comunicação nas tarefas de ensino, ganharam peso nas metas educativas ao longo dos últimos anos (OEI, 2008, p.45).

Este primeiro bloco analisou o eixo temático categorizado anteriormente: “Tecnologias da Informação e da Comunicação”. Uma das considerações possíveis ao final desta seção é que os três trabalhos até aqui examinados, não mencionam as Metas Educativas 2021, porém, subjacentemente, abordam temas diretamente enfocados pelo documento, a saber, as tecnologias digitais e seu atrelamento à formação docente, foco principal desta tese.

#### 5.2.1.2 Sub eixo temático 1.2: Relação teoria e prática no processo de formação

O senso comum parece indicar que o universo educacional formativo acadêmico está distanciado do contexto sociocultural e humano, fazendo da prática de ensino um elemento de difícil absorção e aplicação prática e, assim, passível de todo tipo de ajustes e reconstrução posteriores por parte dos egressos. Se, por um lado, a resposta à velocidade das evoluções sociais em geral não pode ser apressada, também não é preciso replicar com lentidão (ORDINE, 2016a).

Nesse sentido, pode não haver a prática de ensino adequada se ela vier desacompanhada das reflexões e considerações críticas do contexto sociocultural do aluno. A função do professor nesse processo é facilitar a construção pessoal do sentido do que está sendo ensinado, e criar oportunidades para a atividade de aprendizado desembocar na maximização da internalização e de manifestação exterior do aprendizado (LAKE, 2012). As dissertações e teses categorizadas no eixo temático 1.2 são apresentadas no quadro 32.

Quadro 32– Sub eixo temático 1.2: Relação teoria e prática no processo de formação

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
STUMPF, Rita Geovane Rosa.	<i>A formação de professores e as aprendizagens acadêmicas na produção de sentidos para a vida.</i> Educação/Centro Universitário La Salle, Canoas.	M	2013
RAMALHO, Paula Fernanda Nogueira.	<i>Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral: um laboratório, vidas, experiências...</i> Educação em	M	2013

	Ciências e em Matemática/Universidade Federal do Paraná, Curitiba <sup>19</sup> .		
GIL, Rita Sidmar Alencar.	<i>Formação de professores de matemática: conexões didáticas entre matemática, história e arquitetura.</i> Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.	D	2013

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Stumpf (2013) estabelece como ponto principal de investigação o significado das aprendizagens promotoras de transformação de vida de discentes de um curso de pedagogia. O trabalho analisa a incorporação dos conhecimentos acadêmicos no dia a dia, “questionando se a prática educativa universitária estabelece conexões entre a aprendizagem acadêmica e as relações com a vida”. A partir das entrevistas, a constatação foi de que há o reconhecimento do “comprometimento dos professores na *práxis* pedagógica”. Eles compreendem que a educação universitária participa na construção dos seus saberes cotidianos.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo está na análise da relação entre a teoria e prática no universo acadêmico que visa a formação profissional docente. Esta pesquisa foi orientada a partir da experiência profissional da autora em sua função de educadora e coordenadora pedagógica, e responsável por refletir sobre a melhor maneira de oferecer um ensino que corresponda à vida e expectativa discente e as exigências docentes num Curso de Pedagogia. O cerne da questão está na indagação se a prática educativa da Universidade tem se caracterizado no estabelecimento de conexões entre a esfera acadêmica e o círculo pessoal e cotidiano dos alunos (STUMPF, 2013).

A pesquisa é de cunho qualitativo e visa atender ao objetivo de estudar a realidade da formação docente através de discursos obtidos em entrevistas semiestruturadas de 10 alunos do 5º Semestre de um Curso de Pedagogia e 05 dos seus docentes. A coleta de dados foi realizada numa instituição de ensino superior na região metropolitana de Porto Alegre, RS e os sujeitos foram docentes e discentes desta instituição. Para análise dos dados foi utilizado Bardin (2009), cujo fundamento analítico propõe ir além das

<sup>19</sup> Este trabalho não está disponível de forma integral no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, exceto o Resumo, nem na Biblioteca Depositária da Universidade Federal do Paraná, conforme *prints* em anexo.

aparências, a fim de focar no ensino oriundo desse tratamento de dados (STUMPF, 2013).

A problematização da pesquisa se originou em grande parte de uma experiência docente ocorrida em interlocução com um aluno e sua experiência de vida a partir das contribuições que o curso estava lhe agregando.

Não sou nenhum William Shakespeare, poeta ou renomado pensador, mas um apaixonado pela vida. Mas com o tempo refletido e praticado, pensei, será que temos o direito de exigir ou esperar algo das pessoas? Viver é evoluir, é refletir, será que se pensasse mais em nossas vidas não iríamos evoluir mais? Às vezes depositamos as responsabilidades de nossos sonhos nos outros, mas é preciso fazer acontecer, respeitar a escolha do outro. Viver sem pré-conceitos, aprender a escutar. Mas o que quero contar começou no domingo, fui visitar meu pai com quem não falava e nem via há quase dois anos, meu filho não conhecia o avô. Então, fui até lá e levei meu filho de um ano e meio para conhecê-lo, e indo até lá descobri que ele está com câncer. Através das aulas do grupo e da professora consegui perdoá-lo, fazer minha escolha. Eu quero agradecer a todos por esse aprendizado e mudança na minha vida (ESTUDANTE citado por STUMPF, 2013, p.10-11).

O relato acima expôs a importância do espaço educativo na valorização da vida e da experiência dos seus alunos. Esta conexão parece apontar para o fato de que há um engendramento inevitável entre a vida do sujeito que está aprendendo e o aprendizado acadêmico.

O referencial teórico desta dissertação levou em consideração estudos em Frankl (2002), Freire (2008), La Rosa (2004), Morin (2005), Rogers (1983), Tardif (2010) e Zabalza (2004). Estes fornecem o suporte e a base teórica, por um lado, para a desconstrução do pensamento determinista e mecanicista que acompanhou e acompanha a humanidade, também na formação docente, atribuindo a este processo o rótulo de “capacitação ou treinamento” (STUMPF, 2013, p. 14).

A pesquisa também foi subsidiada através da leitura de 58 dissertações e 29 teses, de Programas de Pós-Graduação no Brasil e que tiveram como foco investigativo “docentes no âmbito do ensino universitário e Formação continuada de professores universitários” (STUMPF, 2013, p. 33).

Por outro lado, esta base teórica também fornece subsídios para perceber a formação docente como carente de adaptações ao contexto moderno e que em sua construção, não se vislumbrem tão somente aspectos utilitários, impessoais e

mercantilistas por detrás deste processo formativo, mas as condições contextuais do sujeito que está aprendendo em suas relações cotidianas e interpessoais, a fim de que surja daí um egresso capaz, crítico e reflexivo nas contingências da vida. Esta realidade por sua vez, demanda atenção à formação inicial e continuada dos professores, a fim de que haja, especialmente, uma contínua aproximação de ideias oriundas do espaço acadêmico e dos desafios advindos do mundo contemporâneo (STUMPF, 2013).

Os principais achados na análise desta dissertação apontam para o fato de que existe tanto um comprometimento dos professores em construir o conhecimento sem ignorar os saberes cotidianos dos alunos, quanto uma aproximação participativa do espaço acadêmico ao viver diário dos educandos.

[...] fica evidente nos depoimentos de alguns discentes, que no curso de Pedagogia está sendo possível relacionar teoria e prática de maneira satisfatória, mesmo com suas diversidades de interesses e expectativas. Nas entrevistas, os acadêmicos salientam a importância das disciplinas cursadas, para suas vidas e citam os nomes dos docentes que mais fizeram a diferença em sua vida, enfatizando o caráter relacional da relação docente-discente [...] Nos relatos, evidencia-se a relação estreita entre teoria e prática. Essa relação expressa o quanto o conhecimento no espaço acadêmico é relevante e útil na docência. Nas colocações dos discentes, esses salientaram o quanto a aprendizagem em sala de aula contribuiu no seu cotidiano escolar e familiar (STUMPF, 2013, p.61).

Fica evidente, de acordo com Stumpf (2013), que a prática educativa universitária está conseguindo estabelecer conexões com a esfera acadêmica e com a construção de saberes pautada no dia a dia dos alunos.

Além disso, a pesquisa também apontou que no processo de ensino e aprendizagem há uma valorização de aspectos reflexivos, tendo em vista as variáveis que se podem esperar na prática docente.

Esta dissertação trata, concomitantemente, da importância da formação docente inicial e continuada, na perspectiva da aproximação entre a teoria e a prática. Em termos de capacitação inicial e continuada, ambas são metas específicas da Oitava Meta Geral, foco principal desta tese e que diz respeito ao fortalecimento da profissão docente como item primordial na consolidação da qualidade na Educação, dentro do universo da teoria e da prática.

Para isso, é necessário cuidar da *formação inicial e continuada* dos docentes, o acesso ao trabalho docente e seus primeiros anos de desempenho profissional,

suas condições laborais e seu desenvolvimento profissional. É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente, entre as que cabem destaque, o apoio à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação *que relacionem a teoria e a prática* e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola (OEI, 2008, p.76 – grifo nosso).

Este trabalho contempla de forma direta duas facetas importantes ligadas ao tema principal desta tese: formação docente e continuada. Além disso, é necessário ressaltar que um subitem na discussão proposta pelo Documento Metas Educativas 2021, ainda que este Documento não tenha sido mencionado de forma explícita, também está contemplada nesta dissertação, a importância de construir conectores entre a teoria e a prática na formação docente.

Ramalho (2013, s/p) pesquisa experiências formativas de licenciandos em Ciências, em programa específico no Paraná. Os resultados mostram que há algumas articulações que os alunos “fazem entre suas experiências de vida, os saberes e experiências construídos ao longo do curso de formação e os saberes e experiências produzidos no cotidiano dos Clubes em diálogo com estudos sobre formação de professores, experiências e identidades”.

Gil (2013, s/p.) “aborda a formação inicial do professor de Matemática e as situações vivenciadas em sala de aula durante a sua formação”. De forma específica e particular, a conclusão é de que, a partir de experiências trazidas e vivenciadas, os licenciandos potencializam a sua formação adicionando “o patrimônio histórico arquitetônico de Belém como um elemento de pesquisa e investigação histórica para o ensino e aprendizagem da matemática de forma a relacionar e contextualizar o conhecimento a partir de situações vivenciadas na realidade, quando de suas atuações nas Escolas de Belém” (GIL, 2013, s/p).

O foco investigativo desta tese abordou a formação docente inicial do professor de Matemática em conexão com a investigação do patrimônio histórico de Belém, PA. O objetivo principal foi examinar a possibilidade de uma aproximação didática no processo de ensino e aprendizagem sobre tópicos pertinente à esfera matemática, como geometria, medidas, simetria e proporcionalidade. Para tanto, propõe-se a inserção da História, num processo interdisciplinar, como apoiadora nos processos metodológicos da formação inicial de professores de Matemática (GIL, 2013).



A pesquisa é de cunho qualitativo do tipo pesquisa-ação, na qual participaram 25 alunos do Curso de Licenciatura em Matemática, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). A coleta de dados foi feita a partir da observação participante, diários de campo, recursos audiovisuais, questionários, produção de materiais, através da oferta de um Curso de Extensão e atividades produzidas pelos alunos, e visitas exploratórias ao acervo arquitetônico de Belém, PA (GIL, 2013).

A problematização da pesquisa foi baseada em discussões que geram críticas a metodologias tradicionais de ensino matemático, bem como na própria formação de professores de Matemática. A crítica principal está no modelo da figura do professor como transmissor de conhecimentos e a morosidade desproporcional do processo de ensino e aprendizagem da Matemática com os avanços científicos e tecnológicos. A Educação Matemática tem sido desafiada a desenvolver, testar e promover métodos inovadores de ensino, privilegiando ações pedagógicas que levem em conta aspectos interdisciplinares, que, ao não funcionarem como um fim em si mesmos, tornarão se essenciais na promoção da motivação ao estudo e sua utilização na realidade cotidiana concreta (GIL, 2013).

O referencial teórico desta tese está fundamentado em autores como D'Ambrósio (1986, 1990, 1996), Horta (1999), Ponte (2002), Imbernón (2002) Mendes (2001, 2006, 2009b, 2009c), Valdés (2006), Alvarenga (2009), Miguel (2009), os quais têm sido considerados tanto promotores de novas práticas socioeducativas no âmbito do ensino e aprendizagem na Educação Matemática, quanto realistas no que se refere às potencialidades pedagógicas e dificuldades do uso da História nesta realidade (GIL, 2013).

Um dos resultados deste trabalho indica que a experiência vivenciada no patrimônio histórico arquitetônico de Belém, é sugestiva para progredir no processo de ensino e aprendizagem do professor de Matemática, na medida em que promove uma compreensão e relação da atuação docente com o contexto vivenciado pelo aluno (GIL, 2013).

Ao pesquisar sobre as possíveis relações entre a Matemática e o Patrimônio Histórico e Arquitetônico de Belém, buscamos reconhecer os aspectos que fazem parte do cotidiano do aluno que está em sua volta de forma muito visível, já que a cidade detentora de um dos maiores conjuntos urbanos do Brasil e que possui

quase cinco mil imóveis tombados, de acordo com IPHAN (2011), inclui ao cotidiano de sua população muitas obras de arte, principalmente arquitetônicas. Logo, um ambiente propício à elaboração de atividades históricas investigativas através de seu Patrimônio Histórico e Arquitetônico, neste trabalho (GIL, 2013, p.45).

Vale ressaltar que esta experiência de exploração “*in loco*”, no patrimônio arquitetônico em Belém, PA, num Curso de Matemática, pode ser considerada paradigmática no sentido de proporcionar uma reflexão sobre a importância da sensibilidade docente na relação entre a teoria e a prática em todas as disciplinas que constituem o processo formativo inicial de um professor de qualquer área, bem como do aluno em sua caminhada acadêmica.

A investigação projetou algumas situações novas de aprendizagem e que correspondem à almejada conexão entre a teoria e a prática, no sentido de fazer uma interlocução concreta e significativa entre o sujeito e o objeto.

Ao aprender a usar práticas diversificadas do uso do patrimônio histórico arquitetônico de Belém para ensinar matemática na sua formação inicial por meio da investigação histórica vivenciadas ao longo do curso de extensão, os alunos vivenciaram novas situações de aprendizagens em que se tornaram sujeitos criativos, ativos, reflexivos, críticos, investigadores e propositores de novos olhares de ações de educação patrimonial, seja, por meio de suas propostas iniciais de abordagens didáticas lançadas, ou seja pela sua participação nas atividades desenvolvidas ao longo do curso (GIL, 2013, p.182).

Uma das considerações é de que os resultados obtidos foram apropriados por esses participantes do Curso de Extensão, no sentido de que estes serão utilizados com estudantes do Ensino Fundamental e Médio. Quanto à formação inicial de professores, a ideia principal é de que haja espaço de criação para uma *práxis* educativa que privilegie enfoques interdisciplinares e multidisciplinares. No que diz respeito à formação específica do professor de Matemática, a conclusão é de que esta pode ser viabilizada através de conhecimentos relacionados a patrimônios históricos culturais e atividades realizadas pelos alunos juntos a estes marcos (GIL, 2013).

O ponto principal abordado nesta tese é a reflexão sobre a formação docente inicial de Matemática. Porém, seu alcance foi interdisciplinar, na medida em que fez uso da História para fundamentar o processo de ensino e aprendizagem, e multidisciplinar, uma vez que desenvolveu propostas didáticas relacionadas ao ensino da Matemática por meio de estratégias investigativas práticas e concretas.

Sua abordagem não fez menção ao Documento Metas Educativas 2021, porém, contemplou alguns aspectos presentes neste documento e que se referem à melhoria da qualidade da Educação, especialmente e inclusive, o ensino da Matemática.

Melhorar todos os aspectos da qualidade da educação e assegurar a excelência de todos, de forma a que resultados de aprendizagem reconhecidos e mensuráveis sejam alcançados por todos, especialmente em alfabetização linguística e *matemática* e na capacitação essencial para a vida (OEI, 2008, p.40, grifo nosso).

O segundo eixo temático analisado foi a relação teoria e prática no processo de formação docente. Foi possível constatar que os trabalhos sinalizam para três perspectivas. A primeira é de que existe um comprometimento intencional no sentido de se valorizar a conexão entre a academia e a vida. A segunda aponta para o fato de que existem articulações teórico-vivenciais feitas pelos alunos em formação docente, enquanto a terceira face corrobora que a formação docente em matemática pode ser construída de forma interdisciplinar e multidisciplinar e que existe espaço para reflexão e desenvolvimento de ferramentas inovadoras no ensino da Matemática.

#### 5.2.1.3 Sub eixo temático 1.3: Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor

Conforme observado, a profissão docente tem sofrido com uma crise que pode ser constatada a partir do decréscimo do número de cursos e de alunos nas licenciaturas. O assunto é de crucial importância por estar sendo remetido à gênese do processo. Nóvoa (2007) entende que a crise entre os professores está muito mais afetada em função de sua identidade, ou então a falta dela. Para ele, há uma imposição em separar a identidade pessoal da profissional, contribuindo para uma certa perda de autonomia, digamos vocacional, da pessoa do professor.

Além disso, Tardif (2000) entende que, a partir de uma visão de profissionalização docente, existe uma implicação técnica envolvida que, de certa forma, torna o professor “legalmente responsável” para com seus “clientes”. Esta responsabilização pode estar sendo uma carga difícil de suportar, à medida em que há carências perceptíveis na área da educação, tanto em termos de formação como em

termos estruturais. As dissertações e teses categorizadas no eixo temático 1.3 e que se referem ao perfil dos estudantes de licenciatura e suas concepções sobre o ser professor são apresentadas no quadro 33.

Quadro 33– Sub eixo temático 1.3: Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
FERNANDES, Neiva santos Masson.	<i>Quem quer ser professor ou professora? Um estudo com graduandos dos cursos de licenciatura da faculdade de formação de professores da UERJ.</i> Educação/UERJ / Rede SIRIUS/ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo.	M	2013
ROSA, Rebeca Silva Brandao.	<i>A formação de docentes/discentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular.</i> Educação/Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	M	2014

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Quem quer ser professor? Fernandes (2013) tenta responder esta questão a partir de pesquisas com graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores (FFP), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O pressuposto é de que “o exercício da docência atravessa um período de grande desprestígio social, refletido, inclusive, na remuneração comumente destinada ao trabalho docente” (FERNANDES, 2013, s/p).

O foco investigativo deste trabalho dissertativo foram possíveis motivos que fazem com que estudantes ingressem em cursos formativos para o exercício da docência. Em termos mais específicos, o presente trabalho pretende indagar a identidade discente dos cursos de licenciatura da FFP. O objetivo é definir seu perfil, através de uma análise de sua visão sobre o curso, formação universitária e percepções sobre a profissão docente. Ao definir este perfil, também se pretende abordar anseios e necessidades dos futuros docentes (FERNANDES, 2013).

A pesquisa é de caráter quali-quantitativo na forma de uma análise de possíveis razões que levaram à decisão de se optar por uma licenciatura, bem como as

expectativas alimentadas em relação à formação universitária, considerando o atual momento da profissão docente. Para a coleta de dados foram utilizados questionários como instrumentos para registro das informações e respostas dos 450 sujeitos participantes na pesquisa. O universo que estão inseridos estes entrevistados, é correspondente aos estudantes recém ingressantes, aqueles que estavam no meio do curso e também concluintes. Três eixos de análise foram utilizados para organizar a pesquisa: a) A opção pela licenciatura (motivos); b) Visão sobre o curso e formação inicial (expectativas); c) Profissão docente (percepção profissional).

A problematização da pesquisa foi baseada num possível descompasso entre a importância do papel do professor na construção e desenvolvimento da sociedade e um acentuado desprestígio da profissão docente, refletido em termos econômicos e na própria desvalorização da certificação obtida na formação. Além disso, este mesmo descompasso também se materializa entre o direito universal do acesso ao ensino e a falta de professores para torna-lo concreto (FERNANDES, 2013).

O referencial teórico foi embasado em nas contribuições de Freire (2001, 2009), Nóvoa (1999), Tardif (2010, 2012), Gatti (2007) e Barretto (2010). O aporte principal e de forma geral destes autores foi a recuperação da gênese histórica da profissão docente e suas demandas formativas nos séculos XVII e XVIII, a partir da substituição de professores religiosos por professores laicos. Uma das marcas identificadas nesta ação de mudança da profissão docente, diz respeito a continuidade da ênfase nos professores como protagonistas e portadores, tanto da sua obra própria e que lhe é peculiar, a escolarização, mas também quanto a sua ação de agentes de transformação social e moral (FERNANDES, 2013). Isto tem sua importância na medida em que este modelo é percebido como constituinte da base de formação e de expectativa à figura do professor.

Um papel, quase sagrado, fora vislumbrado pelo positivismo para as ciências e para a escola. Esta passa a ser vista como 'templo do saber', e o professor como um 'apóstolo do ensino': presença marcante das origens religiosas da profissão (FERNANDES, p.32, 2013).

Contudo, este é apenas um lado da situação. Já no século XX há também a visão do magistério como comportando três representações que foram inseridas ao longo do tempo. Vocação, profissionalismo e trabalho assalariado. A primeira, já distante da própria fundamentação religiosa, o profissionalismo, pelas demandas da racionalidade

científica e a questão salarial é conectada à massificação do ensino, que, por sinal, se torna um problema em função da “[...] deterioração das condições de trabalho, do salário e do prestígio docentes – o professor, agora, é um trabalhador da educação” (FERNANDES, p. 33, 2013).

Esta contextualização é importante porque a partir dela é que o trabalho dissertativo, ora em estudo, norteia sua investigação e procura tirar conclusões. “Quem quer ser, afinal, professor ou professora atualmente” (FERNANDES, p. 34, 2013). Objetivamente, a partir de pesquisa da Fundação Carlos Chagas, apenas 2% demonstram algum interesse num Curso de Pedagogia ou alguma licenciatura. Não obstante este número de incipiente de candidatos ao magistério, alguns veem motivos que se tornam argumentos no fomento ao desenvolvimento da profissão docente.

As considerações finais deste trabalho levam a esta conclusão. No primeiro eixo, a opção pela licenciatura (motivos), uma parcela significativa dos entrevistados apontou o sentimento de identificação vocacional ao seguir esta alternativa profissional. Outra parcela importante entendeu que a opção pela docência se originou em influências de familiares e de professores, como modelos no exercício do magistério como profissão (FERNANDES, 2013).

Quanto à visão sobre o curso e formação inicial, segundo eixo analisado, as expectativas foram mais dirigidas, de forma mais direta à FFP, e contemplaram aspectos positivos desde sua localização geográfica até o reconhecimento a qualidade da formação ofertada, como garantia segura de um futuro profissional que gere satisfação pessoal e realização financeira (FERNANDES, 2013).

Quanto à percepção profissional da profissão docente, o terceiro eixo analisado, as respostas indicam que um percentual significativo, 76%, pretende exercer a profissão docente. Em contrapartida, 18% afirmou não ter a pretensão do exercício de professor. Estes dados dão suporte à conclusão de que a visão a respeito do profissional professor é positiva e pesquisas como esta indicam que há espaço para contínuas reflexões e ajustes sobre este tema (FERNANDES, 2013).

Esta dissertação também aborda de forma tácita o tópico constituinte desta tese que diz respeito à formação inicial e desenvolvimento da profissão docente, de forma partícua a metas específica 20, do Documento Metas Educativas 2021: “Melhorar a

formação inicial dos professores do ensino fundamental e do ensino médio” (OEI, 2010, p.56).

Rosa (2014, s/p) desenvolve em sua pesquisa “temáticas presentes ou estimuladas com os filmes com personagens de professores e cotidianos escolares”. O recurso das imagens de filmes pretendeu abordar questões diárias das escolas e cursos de formação de professores.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo envolve temáticas presentes em filmes e que envolvem professores e seus cotidianos escolares. O tema principal deste trabalho, segundo Rosa (2014, p.16), está relacionado com “[...] as imagens clichês de professores no cinema e seus ‘usos’ por *discentes docentes* em uma turma do Curso de Pedagogia (ROSA, 2014).

A pesquisa abordou o movimento *nos/dos/com* os cotidianos escolares, visando explorar e compreender alguns problemas do campo da educação através das conversas dos sujeitos envolvidos na formação de professores. Segundo a autora,

[...] aqueles que pesquisam com os cotidianos, vêm indicando as ‘conversas’ como processo metodológico importante, pois é através delas que organizamos os *espaçostempos* que vivenciamos e trocamos *saberesfazeres* cotidianamente. Interessa-nos, assim, o que os *praticantespensantes* têm a nos dizer dos processos que desenvolvem nas escolas e em outras redes educativas (ROSA, 2014, p. 36).

A coleta de dados foi através do Grupo de Pesquisa “Redes educativas, currículos e imagens, na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica” do Curso de Pedagogia Presencial da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O método usado foi a exibição de filmes sobre diversos aspectos da formação docente e posteriores conversas entre os estudantes do Curso de Pedagogia. Este procedimento norteou a produção do *corpus* deste trabalho. O recurso das imagens dos filmes foi uma forma de abordar questões cotidianas das escolas e que se relacionam com a formação de professores. Temáticas como entre os docentes e autoridades; entre os discentes; entre os discentes e os docentes; entre os docentes; e os usos dos artefatos culturais e tecnológicos, foram analisadas pela autora (ROSA, 2014).

A problematização da pesquisa se originou através de imagens de uma professora no filme “Verônica”, e as quais apontaram para um exercício docente que ultrapassa os

limites daquilo que se compreende ser a missão própria de um docente. A partir disto, procurou-se ampliar o número de filmes em que pudessem ser desenvolvidas ideias a respeito dos usos feitos pelos *discentesdocentes* de outros elementos envolvidos na formação docente.

O referencial teórico que serviu de base para construção deste trabalho está embasada em Alves (2012), Certeau (1994, 2009), Giard (2009), Maturana (2001, 1998), para compreensão dos cotidianos organizados através das narrativas ou da oralidade. Para o diálogo sobre os usos e consumos das imagens foram consultados os teóricos Machado (2001, 2007), Barbero (2000, 2007) e Deleuze (2005), entendendo que atrelados a esses consumos estão também envolvidos elementos nos processos formativos. Outras questões abordadas neste trabalho envolveram aspectos curriculares, analisados a partir das compreensões de Alves (2010, 2012a), Carvalho (2012) e Castells (2013). No que diz respeito às diferenças nas relações cotidianas entre discentes e docentes, buscou-se sustentação teórica nos trabalhos de Hall (2012), Silva (2012) e Gilroy (2001). As pesquisas de Nóvoa (1995), Teixeira (2008) e Müller (2008) foram concernentes na compreensão da formação do corpo docente brasileiro e elementos relacionados a características de cor e gênero (ROSA, 2014).

Os principais achados na análise dessa dissertação se referem a um viés metodológico que procurou abordar a formação docente numa perspectiva de dualidade e não polaridade. A ideia foi acoplar a vivência diária de professores e alunos, despertada pelas imagens dos filmes, no currículo formativo do docente. O entendimento que emerge deste tipo de abordagem é que isto potencializa a concepção da formação de professores além do desenvolvimento cognitivo, na medida em que esta ação perpassa o cotidiano real de professores e alunos. “Durante estas [conversas após a exibição dos filmes], fui percebendo a capacidade ímpar do cinema em possibilitar discussões acerca de vivências variadas, em *espaçostempos*, próximos ou não, no passado, no presente ou em projeções futuras” (ROSA, 2014, p. 17).

Esta dissertação trata de pelo menos três tópicos bastante significativos relacionados ao Documento Metas Educativas 2021. O primeiro, é a formação docente inicial, que recebe atenção especial com a meta específica 20: “Melhorar a formação inicial dos professores do ensino fundamental e do ensino médio” (OEI, 2010, p.56),



conforme já exposto acima. O segundo elemento se refere à quinta meta geral: “Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar” (OEI, 2010, p.27). A discussão sobre a melhoria do currículo está conectada à produção de um currículo que valorize a conexão da educação com os anseios dos jovens, bem como privilegie a vinculação do seu aprendizado com a realidade vivida pelos sujeitos envolvidos na Educação.

Um currículo significativo é aquele que conecta os interesses dos alunos com as suas formas de vida, que se adapta aos seus ritmos de aprendizagem, que estabelece de forma permanente a relação entre o que foi aprendido e as experiências que os alunos vivem fora da escola, que permite a participação dos alunos e o trabalho em grupo, que incorpora de forma habitual a utilização das tecnologias da informação, que inclui de forma relevante e equilibrada o desenvolvimento da educação artística e desportiva, e que se orienta e cuida para que todos os seus alunos estejam bem na escola e possam aprender (OEI, 2008, p.68).

Esta parece ter sido a proposta principal deste trabalho: acoplar as conversas dos sujeitos aprendentes, instigados pelos filmes, ao currículo de um curso de formação de professores. Além disso, é preciso salientar que o terceiro tópico diretamente presente no Documento Metas Educativas 2021 e tratado nesse trabalho dissertativo diz respeito à figura do professor como personagem central no processo de ensino e aprendizagem. Esta constatação, segundo Rosa (2014), aflorou da grande maioria dos filmes analisados e dos quais, através da interlocução com os alunos, foi construído o *corpus* da pesquisa.

O eixo temático abordado na seção acima diz respeito ao Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor. A abordagem de Fernandes (2013) é direta e em sua análise investiga de forma particular algumas motivações que levam alguém aspirar a docência e expectativas desses candidatos. Já, Rosa (2014), fala da formação de professores abordando questões relacionadas a influências do cotidiano da vida de professores e alunos na formação docente, entendendo que este processo narrativo deveria ser um componente do próprio currículo formativo.

#### 5.2.1.4 Sub eixo temático 1.4: Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares

Projetos políticos pedagógicos normalmente refletem propostas de ações concretas a serem executadas no âmbito escolar, mas que tem uma dimensão política à

medida que seus egressos são indivíduos que atuarão numa sociedade. É o “projeto” e é o “político”. Contudo, seu acabamento vem na forma de promover projetos e ações educativas necessárias para efetivação do processo de ensino e aprendizagem. As dissertações e teses categorizadas no eixo temático 4, que dizem respeito aos projetos políticos pedagógicos nos cursos licenciatura, incrementado com temas curriculares, são apresentadas no quadro 34.

Quadro 34– Sub eixo temático 1.4: Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
POSSA, Leandra Boer.	<i>Formação em educação especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor Leandra.</i> Educação/Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.	D	2013
SILVEIRA, Maria Leda Costa.	<i>Perspectivas de formação no curso de licenciatura em química no IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório.</i> Educação/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.	M	2013
SILVA, Lucicleide Bezerra da.	<i>A estatística e a probabilidade nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática no Brasil.</i> Educação/Universidade Federal de Pernambuco, Recife.	M	2014
SILVA, Andrea de Moraes.	<i>A licenciatura em química no Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis: concepções, constituição e estrutura.</i> Educação/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Possa (2013) empreende uma investigação “sobre os processos de formação de professores de Educação Especial do Curso de Educação Especial” da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). As estratégias implantadas por esse Curso foram identificadas como sendo acadêmicas, por estarem ligadas aos saberes e aos modos de conhecer; pedagógicas, por estarem vinculadas aos modos como ocorre o desenvolvimento da atividade profissional; “e, estratégias de subjetivação ligadas ao modo como cada um produz a experiência de si como sujeito de desejo e sujeito moral para exercer a posição de professor de Educação Especial” (POSSA, 2013, s/p).

O foco investigativo desta tese está na formação docente de Educação Especial através da análise de saberes e estratégias que interferem na subjetivação de um modo de ser do professor de Educação Especial. Ao contrário de um pensamento binário através de classificações do tipo “tradicional ou progressista, do conservador ou do libertário”, a autora argumenta “que os professores universitários constituem subjetividades acionados por modos de pensar o conhecimento” (POSSA, 2013, p.17). Neste sentido, a tese foi construída em cima de duas perguntas que tornaram possível englobar a maneira que os saberes e as estratégias andam junto com a formação docente e como esta ordenação atravessa os sujeitos em formação nos processos de subjetivação de um modo de ser professor na área da Educação Especial (POSSA, 2013).

A pesquisa está baseada nos estudos em Foucault, que privilegiam a análise discursiva de experiências dos sujeitos e que por sua vez são articuladas em três eixos: um saber possível, paradigmas comportamentais de indivíduos e modos de existência para sujeitos possíveis (POSSA, 2013).

A coleta de dados se deu pela análise de documentos legais do Curso de Educação Especial da UFSM, como projetos de curso, atas, relatórios, história da Educação Especial e fragmentos de narrativas de acadêmicos do Curso retirados dos Relatórios de Estágio Supervisionados realizados entre os anos de 1990 e 2010. Além disto, fizeram parte do corpus investigativo relatórios de prática de ensino e estágios, com os devidos relatórios de avaliação entre os anos de 1980 e 2010 (POSSA, 2013).

A problematização da pesquisa foi baseada em grande parte com dificuldades notadas pela autora da tese, nos projetos e processos de formação de professores, especialmente no que diz respeito às mudanças rápidas da sociedade influenciadas em grande parte pelo mundo produtivo e capitalista. Além disso, a partir de algumas experiências práticas, a autora desta tese entende que há um descompasso entre a formação e a escola, de forma mais direta, existem dificuldades de o processo de formação docente vir a se constituir em experiência aos professores (POSSA, 2013).

O referencial teórico desta tese foi embasado em Veiga-Neto (2005, 2007, 2009), visando dar contornos mais analíticos ao corpus investigado (hipercrítica), Foucault (1979, 1987, 2004, 2006, 2007, 2008, 2010, 2011), para dar sustentação à ideia de ir mais longe

do que está escrito ou está sendo dito pelo sujeito, mas o que esta prática discursiva esteve efetivamente operando. A operação analítica não se dispôs à formulação de conceitos, ou verdades que poderiam estar ocultadas pelo discurso, mas o que tornou possível o aparecimento da Educação Especial como campo de formação da UFSM (POSSA, 2013). No campo da Educação Especial foram utilizados autores como Pessoti (1984), Mazzota (1996), Januzzi (1992), Romero (1992) e o Plano Nacional de Educação de 2001. A ideia central que gravita nestes autores e políticas são os avanços na construção de uma escola inclusiva capaz de atender a diversidade humana (POSSA, 2013).

Desta tese foi possível depreender, principalmente, que cada sujeito em processo de formação produz experiência de si mesmo como sujeito de desejo e de um sujeito moral para exercer a Docência de Educação Especial (POSSA, 2013).

O curso de Educação Especial da UFSM aciona uma matriz ordenada de discursos clínicos, psicológicos e pedagógicos, para compor o campo científico e técnico da Educação Especial, bem como, estratégias acadêmico-pedagógicas que operam a experiência de si para que os sujeitos, se subjetivem na posição de professores de Educação Especial (POSSA, 2013, p. 203).

Como sujeito de desejo, foi possível compreender que o sujeito em formação almejava uma formação profissional de professor. Isto por sua vez era desencadeado na formação em saberes relacionados a sujeitos deficientes e implicações no exercício docente neste contexto. Como sujeito moral, a formação evocou princípios políticos relacionados ao direito universal à Educação e a própria obrigatoriedade do ensino (POSSA, 2013).

Esta tese trata de um tema de abordagem mais ampla no Documento Metas Educativas 2021. Lá, existe uma preocupação maior com a inclusão de grupos geralmente percebidos como de integração mais complexa no âmbito escolar. Destes grupos estariam os indígenas, afrodescendentes ou outros grupos que se encontram em condições sociais desfavoráveis. Não obstante esta generalização, o Documento faz menção “à preparação dos docentes para ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais” (OEI, 2008, p.47). Neste sentido, está também documentado “apoio à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais

mediante adaptações e apoios necessários” (OEI, 2010, p.12), visando desta forma obter êxito na Segunda Meta Geral e que é “alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação” (OEI, 2010, p.5).

Silveira (2013) apresenta estudo sobre a concepção curricular presente num curso de Licenciatura em Química em um Instituto Federal. As considerações finais apontam para o fato de que não obstante “as diretrizes oficiais apontem uma formação de caráter emancipador”, chegou-se à conclusão de que “no âmbito do curso, a instituição segue desenvolvendo a formação mediada por sua tradição, qual seja, a de perspectiva para o modelo de sociedade vigente”. Isso, por sua vez, indica que “há fragilidades teóricas no âmbito do projeto formativo da licenciatura no IFSC” (SILVEIRA, 2013, s/p).

O foco investigativo deste trabalho dissertativo reside na identificação da perspectiva de formação que orienta o Curso de Licenciatura em Química do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC).

A pesquisa é de orientação histórica-dialética associada a estudos de natureza histórica e documental. A opção por esse percurso metodológico está na percepção de que é através dele, que será possível analisar as contradições existentes no campo de formação de professores do IFSC (SILVEIRA, 2013).

O corpus investigativo documental incluiu políticas de formação docente em nível internacional, concepções dos Institutos Federais de Educação, Plano de Desenvolvimento Institucional e Projeto Pedagógico Institucional do IFSC, Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências da Natureza, Habilitação em Química e matriz Curricular do Curso (SILVEIRA, 2013).

A problematização da pesquisa foi baseada no surgimento dos Institutos Federais, em resposta a uma possível defasagem da estrutural e pedagógica de universidades e demais instituições federais de Educação. Esses institutos, por sua vez, tem o seu campo de atuação em diferentes níveis e modalidades educativas, inclusive as licenciaturas. Na visão de Silveira (2013), a concepção dos institutos federais é uma educação tecnológica e através da oferta das licenciaturas, a possibilidade de construção de um currículo emancipador, com intuito de articular trabalho, ciência e cultura, visando com isto viabilizar a emancipação humana. A questão principal que perpassa a problemática apresentada, é sobre a potencialidade do IFSC tornar concreta uma formação docente

numa perspectiva emancipatória, considerando que o foco principal de sua formação é técnico e tecnológico (SILVEIRA, 2013).

Neste sentido, a pergunta básica que orientou esta pesquisa foi sobre “qual perspectiva de formação sustenta o currículo do curso de Licenciatura em Ciências da Natureza com habilitação em Química do Campus São José do IFSC?” (SILVEIRA, 2013, p.21).

O referencial teórico desta construção problemática foi embasado em Giroux (1986), na discussão sobre as relações entre a escola e a sociedade; Gadotti (2005), na compreensão da formação docente na perspectiva política e social; Romanelli (2001), na abordagem da educação como resposta às exigências do mercado de trabalho.

Já em relação ao referencial teórico do trabalho, voltado a questões empíricas, a autora lista os seguintes teóricos:

Para fazer o diálogo com a empiria recorreremos a autores, como: Ricardo Luis Coltro Antunes; Michael With Apple; Basil Bernstein; John Franklin Bobbitt; Maria Ciavatta; Peter Fer Drucker; Paulo Freire; Gaudêncio Frigotto; Moacir Gadotti; Antônio Gramsci; Henry Giroux; Acácia Kuenzer; Tomaz Tadeu da Silva; Lucília Machado; Karl Marx; Mario Alighiero Manacorda; István Mészáros; Antônio Flávio Moreira; Lúcia Neves; Marcela Pronko; João Paraskeva; Donald Schön, entre outros (SILVEIRA, 2013, p.25).

Os principais achados na análise desta dissertação foram norteados através de classificação elaborada pela própria autora do trabalho. A primeira categoria diz respeito às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação de professores da Educação Básica. O ponto particular considerado foi o caráter indissolúvel entre a teoria e a prática. Outra categoria considerada foi o Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e o Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI), documentos referência na construção das práticas acadêmicas da instituição. A terceira categoria diz respeito à Nomenclatura do curso oferecido no IFSC (Licenciatura Ciências da Natureza com Habilitação em Química), no que diz respeito à lógica da reforma curricular a divisão do conhecimento em três áreas (Linguagens, Códigos e suas Tecnologias). A quarta categorização diz respeito à justificativa para a oferta de licenciatura, baseada essencialmente em dois pontos: legislativo, inclusive das Escolas Técnicas investirem na formação docente e na própria demanda por professores qualificados. Outro item categorizado faz referência aos objetivos do Curso Licenciatura em Ciências da Natureza com Habilitação em Química e

cujo foco está em contribuir na superação do déficit de docentes na área, bem como a formação de professores para a Educação Básica, dentre outros objetivos. A quinta classificação se refere ao perfil do egresso, cuja avaliação é feita através de um conjunto de competências a ser alcançado. Relacionado a esta quinta categoria, a sexta, que trata da concepção de currículo, que busca privilegiar um conjunto de competências necessário para a atuação profissional. A sétima categoria é a avaliação, a qual tem privilegiado enfaticamente a avaliação formativa e processual. A oitava divisão está relacionada do corpo docente e seu nível de formação. Outras categorias tidas como referências para análise do Curso de Licenciatura do IFSC tratam da interdisciplinaridade, cuja ênfase privilegia a formação mais geral e menos fragmentada e a divisão da Metodologia orientada pelo princípio da ação-reflexão-ação, que impõe uma formação voltada para soluções práticas, imediatas e criativas. As últimas categorias foram a Prática como componente curricular desde o início da formação, com ênfase no aspecto reflexivo da prática, o referencial bibliográfico e sua relação com a Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da natureza com Habilitação em Química do IFSC (SILVEIRA, 2013).

Tomando como base esta classificação, o resultado sintetizado pode ser reproduzido nas palavras da própria autora:

Com relação à análise da perspectiva de formação no curso de Licenciatura em Química do IFSC, as evidências apontadas nos documentos: Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais PPI, PDI e PPC, trazem alguns conceitos e princípios que se contradizem, mas que estão conjuntamente prescritos para o processo de formação dos educandos da Licenciatura em Química, dentre os quais destacamos: i) **formação integral e generalista** - este conceito pressupõe uma educação sob uma perspectiva emancipatória que compreende o homem em sua totalidade, todavia, propõe-se, no mesmo texto uma educação generalista que sugere uma formação mais ampla, porém sem a devida profundidade, ou seja, uma formação rasa; ii) **tradição de formação tecnicista e proposta de educação emancipatória** - as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais afirmam a tradição de formação técnica e ao mesmo tempo prometem formação emancipatória; iii) **formação dual e integração teoria e prática** - tanto o PPI quanto o PDI estabelecem formação técnica na mesma lógica da tradição que identifica historicamente a instituição ao mesmo tempo em que afirmam a necessidade de uma práxis (SILVEIRA, 2013, p.113-114 – grifo do autor).

A autora identificou discrepâncias entre os documentos analisados e a prática formativa de professores no IFSC, mas foi, na análise da matriz curricular que surgiram

as maiores evidências de que a formação é na perspectiva instrumental e tecnicista, e não emancipadora, como reza a proposta formalmente pretendida pela instituição (SILVEIRA, 2013).

O Documento Metas Educativas 2021 tem traços significativos sobre a questão curricular das escolas. De forma geral, a recomendação é a construção de um currículo acessível, interessante e significativo à vida dos estudantes. Isto também se aplica à formação de professores. A ideia é de que a construção curricular contemple, principalmente, a integração entre a teoria e a prática. Zelar pelo currículo, é interessar-se pelo cotidiano dos futuros estudantes (OEI, 2008).

É necessário apontar, contudo, que além desses fatores existe outro, também importante, relacionado com a manutenção de um currículo tradicional, no qual a norma é a aprendizagem de memória, a falta de conexão das aprendizagens com a realidade vivida, a ausência dos elementos básicos da cultura jovem (OEI, 2008, p.61)

Um currículo significativo é entendido como sendo apropriado ao interesse dos alunos, seu ritmo de aprendizagem e as conexões da academia com a vida prática diária (OEI, 2008). Por isto, a Quinta Meta Geral é “Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar” (OEI, 2010, p.27). Para tanto, dentre as metas específicas, está a potencialização ao aprendizado sobre valores, quem sabe o caráter emancipatório aludido pela autora da dissertação recém apresentada, relacionados aos valores para uma cidadania democrática (OEI, 2010).

A autora da dissertação não fez alusão ao Documento Metas Educativas 2021, porém, revela em seu conteúdo elementos importantes sobre o papel decisivo da construção curricular na efetivação do processo formativo de professores.

Silva (2014) investigou a formação docente para o ensino da Estatística e Probabilidade, em currículos de cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. Os resultados apontam para a conclusão de “que os componentes curriculares de formação conceitual em Estatística e Probabilidade estão presentes nas matrizes curriculares dos cursos de forma obrigatória, independente da região, estado, município ou rede de ensino”. Porém, verificou-se também que está incorporada “a visão de que a formação



do professor para ensinar precisa ser pautada exclusivamente no conhecimento conceitual” (SILVA, 2014, s/p).

O foco investigativo deste trabalho dissertativo foi a formação para o ensino da Estatística e Probabilidade, nos currículos dos cursos de Licenciatura em Matemática no Brasil. Desde a década de 90 os documentos oficiais têm incorporado orientações para a inserção deste componente da formação na área da Estatística desde o Ensino Fundamental. Especificamente, na área da formação de professores, a recomendação por uma ênfase maior no uso da Estatística se justificaria em função de proporcionar análises e realização de pesquisas e facilitação na apropriação de processos investigativos em situações práticas e contextualizadas (SILVA, 2014).

A pesquisa é de cunho qualitativa e caracterizada de Análise Documental, por se propor a analisar diversos documentos relacionados ao tema da pesquisa. Neste sentido, a análise dos documentos ou a coleta de dados, seguiu duas etapas distintas: na primeira, foi feito recolhimento dos documentos, partir de um mapeamento dos cursos em todo o Brasil. Foram selecionados 78 cursos, distribuídos em 48 Instituições de Ensino Superior (IES), através da identificação dos cursos de Licenciatura em Matemática autorizados pelo MEC. Foram coletados Matrizes Curriculares, Projetos Políticos Pedagógicos, Ementários, Programas de disciplinas e aplicado um questionário com coordenadores dos cursos. Na segunda etapa, foi adota uma metodologia de análise de conteúdo, a qual assumiu característica técnica e investigativa (SILVA, 2014).

A problematização da pesquisa foi trabalhada com base na relação das mudanças na área das tecnologias da informação com a Estatística. Neste contexto, a Estatística é um instrumento essencial na difusão do conhecimento. Com a propagação da informática, bem como a utilização de softwares cada vez mais avançados, o contato e apreensão da Estatística acabou se tornando um fator decisivo na formação de professores, uma vez que isto gera implicações em diferentes campos de pesquisa. Várias áreas de formação, nas ciências exatas, sociais, humanas e na área da saúde, tem hospedado em sua matriz curricular componentes relacionados à Estatística. Por isto, a premência justificada em pesquisar esta área da formação docente (SILVA, 2014).

O referencial teórico incluiu Sacristán (2000) para sustentar uma visão processual do currículo; Shulman (1986, 1987), que discute questões relacionadas ao “conhecimento

base” do professor, conhecimentos advindos de diferentes fontes. Além disso, na discussão sobre princípios ligados ao ensino da Estatística, interdisciplinaridade, contextualização, pesquisa, integração da teoria e prática e metas da Educação Estatística foram incorporados os estudos de Gal e Garfield (1997). No estudo dos princípios que favorecem alcançar estas metas estão os teóricos Batanero (2001) e Bem-Zvi (2011).

A principal questão a ser analisada por esta dissertação foi chegar à compreensão em como está ocorrendo a formação de professores em Matemática no Brasil, considerando a incorporação da Estatística e da Probabilidade no ensino.

Neste sentido, as principais descobertas acabaram desconstruindo a hipótese sugerida pela autora e a qual presumia que os Cursos de Licenciatura em Matemática não contemplariam elementos curriculares relativos à Estatística e à Probabilidade. A conclusão foi de que a partir das análises de matrizes curriculares, ementários, projetos políticos pedagógicos e questionários respondidos, os componentes conceituais estão presentes de forma obrigatória. “Portanto, independente da região, estado, município ou rede de ensino, todos os cursos analisados têm a preocupação em ter em seu currículo prescrito o ensino conceitual da Estatística e da Probabilidade” (SILVA, 2014, p.114). Porém, em termos de formação geral do professor, não foram encontrados elementos que pudessem privilegiar a integração interdisciplinar, pois o ensino ainda está muito na esfera conceitual e componentes filosóficos, históricos e metodológicos continuam sendo lacunas significativas (SILVA, 2014). Isto, por sua vez, pode levar à conclusão de que a qualidade no processo formativo docente está atrelada a uma integração entre a teoria e a prática, das disciplinas com a interdisciplinaridade, legislação com o chão da escola.

Esta dissertação retoma de forma implícita o tópico constituinte da dissertação anterior e que aborda questões curriculares para o progresso da Educação de qualidade. O tema “currículo” teve novo tratamento neste trabalho no sentido de exigir reflexões do papel da interdisciplinaridade para a formação docente. A interdisciplinaridade não é um tema recorrente do Documento Metas Educativas 2021, mas, existe ênfase na formação docente de qualidade, também em Matemática.

Silva (2015) pesquisou sobre a forma de estruturação do Curso de Licenciatura em Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro e como se deu a implantação de um

curso de formação de professores. Ao comparar as matrizes curriculares do curso, a ênfase notada foi nos “conteúdos específicos de química com pequeno enfoque nas disciplinas voltadas para a educação e ensino”, (Silva, 2015, s/p) o que indica, em princípio, uma discussão para além das matrizes curriculares.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo foi examinar o *modus operandi* da implantação de um curso de formação de professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFRJ), instituição reconhecida como formadora de profissionais em nível técnico e que agora, tem igualmente atuação na área da formação docente (SILVA, 2015).

A pesquisa é de escopo qualitativo e nela estão articuladas uma pesquisa bibliográfica, análise documental e exame de entrevistas semiestruturadas. A pesquisa bibliográfica se ateve a dados virtuais relacionados a aspectos históricos da educação profissional no Brasil, de forma particular matrizes curriculares dos cursos de licenciatura. Na análise documental foram coletados dados referentes ao Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Química do IFRJ, bem como as matrizes curriculares construídas ao longo dos anos. Este quadro foi complementado com entrevistas semiestruturadas a dois docentes do IFRJ, os quais presentes à época da implantação e início do curso e a vinte e oito questionários respondidos por alunos ingressantes na Licenciatura em Química (SILVA, 2015).

A problematização da pesquisa foi construída com base nas mudanças educacionais ocorridas em nível nacional, dentre as quais a inserção do papel de formar docentes, em escolas com tradição no ensino técnico e tecnológico. Este novo quadro tem passado despercebido do corpo docente e técnico-administrativo dessas instituições, o que tem gerado também, incompreensões das novas propostas que lhes são atribuídas. Neste sentido, o principal problema abordado nesta pesquisa “vincula-se à estrutura e à organização curricular da Licenciatura em Química do IFRJ (campus Nilópolis), uma instituição especializada no oferecimento de cursos técnicos” (SILVA, 2015, p. 19).

O referencial teórico segue estrutura por capítulo, visando atender de forma satisfatória aos diferentes tópicos abordados. Em relação à compreensão de um curso de licenciatura em química no IFRJ, foram usados estudos realizados por Cunha (2000),

Garcia (2000) e Escott e Moraes (2012). Estes estão relacionados ao histórico da educação profissional. Também constituíram o referencial teórico desta parte, Saviani (2008, 2011), Carvalho (2007) e Brandão (2006), para embasar a pesquisa histórica da educação brasileira a partir das décadas de 50. O estudo foi particularmente direcionado para a educação profissional no período da ditadura militar. Já Freitas (2011, 2012) e Frigotto (2011), serviram de base para a análise do neoliberalismo e a educação na era do presidente Luis Inácio da Silva (SILVA, 2015).

Lima (2012, 2013, 2014) dá suporte à análise dos pressupostos políticos da formação de professores dos Institutos Federais, Gatti e Barreto (2009), para o exame dos cursos de licenciatura no Brasil e na categorização das matrizes. Quanto às entrevistas realizadas com ingressantes e docentes, o apoio teórico foi de Nogueira (2007), sobre questões relacionadas à escolha do curso de nível superior; Vargas (2010) e Vargas e Paula (2011), no que diz respeito à democratização do ensino superior; Zago (2006), e Brocco e Zago (2014), sobre o caminho dos estudantes das classes populares; Palazzo e Gomes (2012), para abordar questões relacionadas à origem dos futuros educadores; Gatti et al (2009, 2010, 2014), que aborda a formação docente no Brasil; Nascimento (2012), a formação docente no IFRJ na interface das políticas públicas e o mundo do trabalho; André (2010) e André e Hobolt (2013), práticas dos formadores de professores; Massena e Monteiro (2011), concepções de currículo dos formadores de professores da Licenciatura em Química da UFRJ; Roldão (2007), quanto à função docente e Marcelo (2009), que trata da identidade docente (SILVA, 2015).

A pergunta principal desta pesquisa esteve relacionada com a formação atual do IFRJ, em comparação àquela que era orientada para a formação de um aluno de escola técnica. As principais descobertas desta dissertação mostram que existe uma ascendência técnica no curso de formação de professores, ao enfatizar conteúdos específicos de química. Neste sentido, a reflexão proposta é de que o debate ultrapasse as questões meramente curriculares e se adentre no debate sobre a concepção de licenciatura que está sendo exercida nesta universidade. A referência desta conclusão está amparada em objetivos basilares das licenciaturas nos institutos federais e estipulados pelo Ministério da Educação (MEC). Por um lado, a preocupação é quantitativa, na medida em que há carência de professores, por outro lado o assunto

tramita na esfera qualitativa, pois da formação docente se espera que haja inserção de elementos emancipatórios, sociais e profissionais (SILVA, 2015).

Não obstante tenha sido proposto formar “profissionais reflexivos, competentes e críticos” (SILVA, 2015, p.131), a carga horária de orientação mais técnica domina de maneira significativa, em detrimento da área voltada à educação e ao ensino de química. “Esse resultado poderia indicar que essa é uma característica do Instituto Federal por ser um *locus* diferente de formação docente, em uma instituição com tradição em oferecimento principalmente de cursos técnicos” (SILVA, 2015, p.131). Porém, ao analisar documentos acadêmicos de outras quatro instituições públicas, percebe-se que o foco não está na formação docente e pouca valorização dos saberes específicos da docência (SILVA, 2015).

Esta dissertação aborda o tema da formação docente numa das ciências básicas a serem apreendidas e ensinadas, a Química. O Documento Metas Educativas 2021 não faz menção de forma específica à ciência em questão, porém, numa de suas metas estratégicas de ação considera fundamental a ação e conhecimento reflexivo e crítico do docente em promover esta sagacidade nos alunos. Ao instituir o Espaço Ibero-americano do Conhecimento, o objetivo é consolidar os processos de modernização da Educação, Ciência e Cultura. Uma de suas estratégias é “promover a alfabetização científica e estimular nos jovens a vocação pelo estudo das ciências e a tecnologia, e também a autonomia de discernimento e um sentido de responsabilidade crítica” (OEI, 2008, p.97).

O eixo temático “Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares”, conforme exposto acima, faz referências ao Projeto Político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões relacionadas aos currículos e sua função na formação docente.

O primeiro trabalho analisado foi o de Possa (2013). O tópico em estudo foi a formação docente e sua relação com a subjetivação do indivíduo em formação. Desta tese ficou compreendido que cada sujeito em processo de formação produz experiência de si mesmo como sujeito para exercer a Docência de Educação Especial.

Silveira (2013) expôs a ideia de que as Concepções e Diretrizes dos Institutos Federais afirmam do ponto de vista teórico a tradição de formação técnica, prometendo formação emancipatória, o que, porém, não ocorre. A autora identificou discrepâncias

especialmente na matriz curricular de um curso de licenciatura em química, que revelou evidências de que a formação é na perspectiva instrumental e tecnicista, e não emancipadora, como reza a proposta formalmente pretendida por instituição técnica federal.

Silva (2014) concluiu que a qualidade no processo formativo docente está acoplada à conexão entre a teoria e a prática, das disciplinas com a interdisciplinaridade, da legislação com o chão da escola. Uma das conclusões da autora, com base num curso de licenciatura em Matemática, foi de que a partir de suas matrizes curriculares, ementários, projetos políticos pedagógicos e questionários respondidos, os componentes conceituais estão presentes de forma obrigatória, faltando, contudo, uma maior aproximação interdisciplinar.

Silva (2015) diagnosticou através de análises documentais e entrevistas de docentes e discentes, de que a formação de docentes em química em algumas instituições federais carece de uma aproximação entre o conhecimento técnico e o prático/docente. Este quadro faz com que os saberes teóricos sobrepujem aos conhecimentos docente e seu exercício.

O ponto convergente destes quatro trabalhos parece indicar que deve existir, efetivamente, uma relação entre o conhecimento técnico e as experiências pessoais dos discentes e docentes, para que estes sejam elos desta prática no exercício de sua docência. O interessante é de que este princípio é aplicável a todas as ciências, inclusive nas exatas, como a Matemática e a Química.

É verdade que no Documento Metas Educativas 2021 não há menção específica à formação docente para educação especial, química ou matemática. É verdade também que os últimos quatro trabalhos não fazem nem menção ao Documento nem a relação que existe entre a formação docente e a qualidade da Educação. Porém, de forma subjacente, está presente a premente necessidade de reflexão entre a teoria e a prática. Para tanto, dispositivos legais do documento apontam para a necessidade de ampliar programas de formação que relacionem a teoria e a prática.

#### 5.2.1.5 Sub eixo temático 1.5: Corporeidade e formação

A ênfase na corporeidade na formação docente pode ser valorizada e refletida a partir da humanização da ciência. Atlan (2004) problematiza o tema afirmando que as ciências fascinam e aumentam os poderes humanos. Porém, e ao mesmo tempo, acabam os tornando “inumanos”, na medida em que, se não falta o conhecimento sobre sentimentos humanos também manifestados por sua corporeidade, falta o sentimento de respeito e consideração por essa faceta humana. As dissertações e teses categorizadas no eixo temático 1.5, relacionadas à corporeidade e formação, são apresentadas no quadro 35.

Quadro 35 – Sub eixo temático 1.5: Corporeidade e formação

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
OLIVEIRA, Monique Lima de	<i>O teatro na formação de educadores - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ.</i> Educação. Contextos Contemporâneos e Demandas Populares/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica.	M	2013
KERSCNER, Vanusa.	<i>A Corporeidade no Processo de Formação Profissional de Acadêmicos Bolsistas do PROUNI do Curso de Licenciatura em Educação Física.</i> Educação/Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.	M	2014

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Foram identificados dois trabalhos pertinentes ao eixo do papel da corporeidade na formação docente. No primeiro, Oliveira (2013, s/p) busca refletir algumas “das dimensões educativas do teatro na formação de educadores populares do campo”. A particularidade está no fato de que este trabalho foi construído com alunos identificados com “movimentos sociais das áreas de reforma agrária e de populações tradicionais”.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo propõe uma reflexão sobre uma possível articulação da razão e da sensibilidade na formação de educadores. O desafio foi encontrar a validação dos sentidos através da razão. Para tanto, Oliveira (2013) não vê outra forma de apresentar seu trabalho dissertativo a partir de experiências e histórias de vida e de luta dos educandos do Curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), a fim de refletir sobre questões

relacionadas à possível dicotomização do ser humano, a saber, desejo e cognição, ou entre a razão prática e teórica.

A pesquisa é de orientação crítica marxista, seguindo a linha da Escola de Frankfurt, a qual direciona a investigação para uma observação crítica sobre a realidade política e social, sobre o tema e os conceitos a serem abordados. A intenção é examinar as condições sociopolíticas e econômicas envolvidas na formação de professores, com o objetivo de obter algum tipo de mudança na realidade vigente (OLIVEIRA, 2013).

A problematização da pesquisa foi construída em dissertar cientificamente sobre temas de consideração pessoal, como “as subjetividades e dimensões educativas dos impulsos lúdicos do teatro” (OLIVEIRA, 2013, p. 13). Neste sentido, o objetivo foi a produção de um texto acadêmico que contribua ao mesmo tempo com os debates intelectuais e práticas sociais envolvidas na formação de educadores do campo. O foco foi problematizar questões referentes ao paradigma da ciência hoje e formular reflexões além da lógica racionalista, buscando apelar às necessidades humanas mais ocultas (OLIVEIRA, 2013).

O referencial teórico foi embasado em Marcuse (1969, 1972), para discutir aspectos relacionados à busca por uma razão sensível e que possibilite espaço para o uso dos instintos humanos; Adorno (2003) para afirmar características dialéticas na tensão entre forma de exposição e conteúdo exposto; Adorno e Horkheimer (2005), na reflexão sobre questões relacionadas à liberdade humana como caminho na produção de conhecimento; Konder (2002), no debate entre a ciência caracterizada pelo seu rigor e objetividade e a arte, e os extremos da condição humana e suas subjetividades; Kropf (2011), no vislumbre do teatro como uma das formas de diálogo na produção criativa e a reflexão do mundo do período histórico; Brecht (1978), na análise da função social do teatro e que remete à reconstrução histórica da realidade; Carvalho (2009), para fomentar a reflexão sobre o teatro narrativo como instrumento para contrapor criticamente à realidade capitalista (OLIVEIRA, 2013).

A principal reflexão possível na análise desta dissertação se refere a perceber a dimensão educativa da dramaturgia no processo de formação de educadores. Um ponto significativo abordado é que nesta caminhada, é preciso ir além da teoria e da prática, a



fim de que se compreenda alguns aspectos estreitamente ligados à sensualidade e à razão, na busca pela reconciliação da razão e da sensibilidade (OLIVEIRA, 2013).

Esta dissertação trata de forma especial a formação docente como um catalisador expressivo na aspiração por uma Educação de qualidade e que por sua vez está relacionada à formação de educadores populares que carregam em si o atributo da reflexão (OLIVEIRA, 2013). Por isto, não obstante não seja mencionado o Documento Metas Educativas 2021, existe uma conexão da ideia norteadora desse documento diretamente ligada ao presente trabalho em análise, à medida que conecta a formação de educadores com a Educação de qualidade.

Kerscner (2014) aborda em sua pesquisa a constituição e configuração da corporeidade “dos acadêmicos bolsistas do ProUni do curso de Licenciatura em Educação Física”. Propõe-se um estudo do corpo em sua relação com o espaço acadêmico, pautado no fato de que a corporeidade “sugere uma luta consciente do homem pela vida, pela busca dos objetivos, em satisfazer seus anseios, interagindo e transformando-se” (KERSCNER, 2014, s/p). O trabalho conclui destacando “a importância deste estudo como forma de compreender-se quem são os alunos bolsistas do ProUni que chegam à universidade”.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo foi sobre aspectos relacionados à corporeidade no processo de formação profissional de alunos bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni), do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). A investigação girou em torno de qual perfil e percepções de corporeidade apresentam estes acadêmicos. Dentre os elementos a serem observados nesse exame está a situação socioeconômica, percurso ou desempenho acadêmico, bem como desafios e perspectivas profissionais destes alunos (KERSCNER, 2014).

A pesquisa se caracteriza como sendo de campo e de caráter qualitativo, sendo utilizado estudo de caso com abordagem hermenêutica. A coleta de dados foi através de dois questionários com 17 acadêmicos bolsistas do ProUni do Curso de Licenciatura em Educação Física, do segundo semestre de 2014 (KERSCNER, 2014).

A problematização da pesquisa está focada na constituição e corporeidade dos bolsistas do ProUni no Curso de Licenciatura em Educação Física na URI. A ideia central

foi a investigar a forma como vem sendo construída a identidade e corporeidade e conectá-los à sua formação profissional. Esta problemática se deve em grande parte pela falta de informação sobre quem são esses bolsistas do ProUni.

Segundo a autora, não há preconceitos com bolsistas, nem privilégios nem exclusão, porém, “[...] nunca houve preocupação maior em sabermos quem somos e o que queremos” (KERSCNER, 2014, p. 14). Assim, por ser carregada de significados, com a temática da corporeidade procurou-se ir além de fatores anatômicos, mas estudantes marcados por subjetividades e características sociais e culturais, que por sua vez acabam gerando implicações na relação do mundo interior (subjetivo) e exterior (corporal). “Isso porque as intenções subjetivas, da mente, se manifestam no Corpo, de modo que o indivíduo influencia o mundo e é influenciado por ele” (KERSCNER, 2014, p.14).

O referencial teórico desta dissertação foi embasado em Bordieu, na compreensão do corpo na perspectiva do conceito de *habitus*, que é a exterioridade interiorizada pelo indivíduo. Este processo é impresso no indivíduo através do seu relacionamento familiar, escolar, trabalho e religião, dentre outros. “A partir dessa concepção subjetiva vemos que é o corpo que irá demonstrar as vivências da subjetividade, visto que ele, através dos sentidos, representará a comunicação do indivíduo com o ambiente que o cerca” (KERSCNER, 2014, p.147). Neste sentido, o corpo é veículo do capital social, cultural e simbólico (KERSCNER, 2014).

Foucault é o outro teórico que embasa esta dissertação. Com ele procura-se perceber a corporeidade como sendo interpenetrada pela história e por elementos biopolíticos. Neste caso, o sujeito é percebido como sendo uma consequência do discurso que por sua vez podem ser textos como práticas não discursivas (KERSCNER, 2014).

O principal aspecto elucidado ou reiterado neste trabalho dissertativo é o fato de que a educação da academia deve atenção a aspectos relacionados à corporeidade. É preciso autoconhecimento sobre desejos, necessidades, relações interpessoais e com o ambiente. O pressuposto principal para esta percepção reside no fato de que a imagem primária do corpo é construída também a partir de modelos culturais vigentes e alheios ao seu controle. Ao mesmo tempo que ocorre o desenvolvimento deste conhecimento,

haverá progressos na futura docência a ser exercida e o caráter subjetivo dos alunos ser respeitado (KERSCNER, 2014).

O ponto convergente do eixo temático Corporeidade e Formação, conforme exposto acima, está no fato de que em ambos os trabalhos a conclusão é de que é preciso ir além da formação acadêmica, mesmo além da relação entre a teoria e a prática, para a formação profissional docente com qualidade. É preciso abarcar e abraçar o indivíduo em formação como tal, em sua subjetividade e características peculiares, visando um autoconhecimento capaz de tornar a futura docência sensível às individualidades, subjetividades e suas possíveis decorrências. Um dos aspectos do Documento Metas Educativas 2021 confere à formação profissional docente, o *status* de elemento principal no progresso da Educação de qualidade. Por isso, em ambos os trabalhos, não obstante a não menção ao documento, e um deles ter sido delimitado a alunos bolsistas do ProUni, é feita alusão à importância fundamental e essencial da formação docente no desenvolvimento da Educação de qualidade.

#### 5.2.1.6 Sub eixo temático 1.6: Formação ética do pedagogo

Freire (2014) apresenta como saberes da educação “a estética e a ética”. Em outras palavras, competências e habilidades andam de mãos dadas com a ética, na medida em que se percebe a experiência educativa como formativa e não meramente de treinamento. “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2014, p. 34). As dissertações e teses categorizadas no eixo temático 1.6, referentes à formação ética do pedagogo, são apresentadas no quadro 36.

Quadro 36 – Sub eixo temático 1.6: Formação ética do pedagogo

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira.	<i>Formação ética do(a) pedagogo(a): entre o dever e o cuidado?</i> Estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo/Universidade Federal da Bahia.	D	2013
DEOLINDO, Karina Luciane Silva.	<i>Concepções educativas morais de graduandos de pedagogia.</i> Educação/Universidade Estadual de Maringá, Maringá.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Rodrigues (2013) explora o tema na perspectiva do dever e do cuidado e o caminho mais apropriado para a formação moral do pedagogo. A conclusão é de que a ética é de relevância extrema na formação do pedagogo, uma vez que a educação não se reduz a um formalismo externo, mas “abarca a socialização e a integração de homens e de mulheres na sociedade e deve englobar aspectos morais do dever e do cuidado” (RODRIGUES, 2013, s/p).

O foco investigativo desta tese de doutorado foi direcionado a compreender a partir do histórico do curso de pedagogia a referência ética na formação moral do educador. De um lado, está a ética do dever, própria da sociedade brasileira, de acordo com o autor, e do outro lado, a ética do cuidado, como diferencial essencial na formação docente (RODRIGUES, 2013).

A pesquisa se configura como sendo de “estudo puro ou teórico”, compreendido na intenção de buscar o saber de uma perspectiva ampla e generalizada. O objetivo básico se concretiza na formulação de quadros de referências, estudar teorias e aprimorar conceitos. A operacionalização desta investigação se dará através da identificação de livros, periódicos, ensaios, anais de eventos, impressos ou digitais, entre outros, aceitas pela comunidade acadêmica, que tratam do tema proposto para alcançar melhor compreensão do fenômeno da ética do dever e do cuidado (RODRIGUES, 2013). Para tanto, Demo (1995) e Gil (2006) servem de amparo metodológico para concretizar este estudo.

A problematização da pesquisa foi estipulada a partir de um dualismo ou polarização presente na definição de virtudes inerentes e particulares ao sexo feminino e ao sexo masculino. No pensamento de Rodrigues (2013), a partir de Rosseau, era ressaltado o fato de que homens e mulheres possuíam virtudes distintas e que acabavam se configurando em orientações éticas antagônicas. “[...] uma fundamentada no dever, na autonomia, imparcialidade e racionalidade, mais adequada para o sexo masculino, e outra fundamentada na piedade e no cuidado, mais propensa às relações proximais, à prática da compaixão e mais condizentes com o sexo feminino e sua pretensa natureza essencial” (RODRIGUES, 2013, p.13). Esta dicotomia era, por sua

vez, desdobrada em outras polarizações como a oposição da razão sendo associada a aspectos estritamente mentais e culturais, próprias do sexo masculino, enquanto a emoção, associada ao irracional e conectada ao físico, eram atribuições do sexo feminino. Este tipo de situação não tinha apenas o atributo de diferentes, mas são antagônicos e acabavam instaurando uma cisão na abordagem ética do profissional docente (RODRIGUES, 2013).

O referencial teórico enveredou nas pesquisas de Benhabib (1987), que trata de questões relacionadas à constituição do ser humano; Noddings (2003), que aborda a virtude ética no cuidado com o outro; Camps (2003), que apresenta a ética como o pensar no outro e Cortina (2009, 2001, 1983, 1986), que propõe a construção de uma ética baseada na razão cordial, capaz de unir inteligência, sentimentos e coragem. Também fazem parte da estrutura teórica desta tese estudos direcionados à ética docente em sua relação com docência como profissão (ALTAREJOS, 2003; SACRISTÃ, 1999; GARCIA, 1999; NÓVOA, 1999; TARDIF, 2008). Sobre especificidades da história da educação baiana, foram utilizados os estudos de Elizete Passos (2009a; 2009b; 2005a; 2005b; 2005c; 1995), reportando-se às instituições de ensino para o sexo feminino e os estudos de Tereza Cristina Fagundes (2005) sobre características de gênero daquelas que adentram ao curso de Pedagogia (RODRIGUES, 2013).

Os principais achados na leitura desta tese dizem respeito inicialmente ao caráter indissolúvel de todas as dimensões humanas na formação docente e, por conseguinte, em sua atuação profissional com os futuros discentes. Neste sentido, a habilitação das emoções, do amor e da afetividade, é incorporada na formação docente para o desenvolvimento de uma ética do cuidado integral para com o ser humano. Assim como parece ser insustentável o antagonismo das virtudes entre o ser humano do sexo feminino e do sexo masculino, também é indefensável uma polarização dicotômica entre razões e emoções.

A partir desta constatação, uma análise da ética do cuidado é ressaltada pelo seu caráter diferencial na Educação e no processo de ensino e aprendizagem. Esta perspectiva ética, por sua vez, não está atrelada a obrigações morais, mas na compreensão e formação de um bom caráter. Para Rodrigues (2013), baseando-se em Camps (2003), em síntese, os traços mais significativos da ética do cuidado se manifesta

na abordagem mais particularista e menos generalista da ética da justiça; envolve o compromisso pessoal e direto com os outros, através do amor, cuidado e compaixão; existe proveito na racionalidade mesclada com a emotividade; vai-se além da concepção legislativa para sua aplicação situacional e, por último, esta ética configura-se como sendo relacional, no sentido de que esta ética está a serviço das pessoas.

Assim, uma das reflexões mais significativas a partir deste trabalho, é o resgate da ética na docência como sendo uma ética do sentido da Educação e não somente uma ética do trabalho bem feito. Por detrás da recuperação desta perspectiva ética, está a responsabilidade diante do outro, no cuidado e formação do indivíduo, na própria responsabilidade social e formativa dos profissionais da Educação (RODRIGUES, 2013).

As funções educativas que desempenham os(as) docentes não se reduzem a transmitir às novas gerações os elementos culturais como um acúmulo de saberes (ou uma suposta —identidade coletivall), mas, sobretudo, ensinar sobre o caráter inter-relacional e interativo da vida em sociedade (RODRIGUES, 2013, p. 239).

Assim, a Educação é entendida como sendo de caráter instrumental na formação de excelência do indivíduo e na indicação de caminhos de uma conduta saudável e harmônica com a sociedade. Para isto tomar forma, por sua vez, é preciso que o pedagogo, caracterizado por desenvolver relacionamentos pessoais e se desincumbir profissionalmente neste contexto, não prescindia de uma ética pautada no respeito ao indivíduo.

Deolindo (2015) investigou as concepções educativas morais de formandos de pedagogia ao concluírem seu curso. A premissa apontada pelo trabalho é de que o desenvolvimento moral para a educação dos alunos “é um aspecto imprescindível na formação do pedagogo e os cursos de formação de professores não contemplam esse conteúdo na grade curricular da formação do professor”. Os resultados revelaram que existem boas intenções dos pedagogos no relacionamento com seus alunos, de forma respeitosa e justa. Além disso, conclui-se que “a influência do ambiente acadêmico e a constituição curricular e didática do curso de formação de professores são fontes importantes para o desenvolvimento moral dos graduandos” (DEOLINDO, 2015, s/p). Porém, a outra revelação é de que “os cursos não estão devidamente organizados e preparados para efetivarem esse tipo de formação”.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo se propôs a investigar as concepções educativas morais de graduandos de Pedagogia. A pergunta norteadora da pesquisa tratou das concepções educativas morais que os formandos de pedagogia têm ao concluírem o curso de pedagogia. De forma particular, a pesquisa promoveu reflexões sobre as concepções de obediência, respeito, justiça e autonomia dentro do ambiente escolar pelos graduandos de Pedagogia. A pesquisa foi orientada no sentido de identificar a presença ou a ausência de indícios que remetem à formação acadêmica obtida na área de educação moral no curso de Pedagogia (DEOLINDO, 2015).

A pesquisa é caracterizada como sendo um estudo exploratório descritivo, de cunho qualitativo e quantitativo. Para tanto, será utilizado o método de análise de conteúdo para categorizar e analisar os dados obtidos por meio de um questionário aberto. A coleta de dados foi realizada a partir de questionário na “Escala de Concepções Educativas” de Caetano (2009). Participaram desta pesquisa 58 graduandos do curso de Pedagogia do 4º ano, de idade entre 20 e 62 anos, 90% do sexo feminino e 10% do sexo masculino, de universidades públicas dos estados do Paraná e São Paulo (DEOLINDO, 2015).

A problematização da pesquisa discute a questão da indisciplina, tópico de discussão entre professores, sociedade, pesquisadores e famílias. Neste sentido, o objetivo foi tematizar o assunto visando à reflexão sobre qual o tipo de educação que se está fornecendo aos alunos. Segundo Deolindo (2015), o professor pode estar acreditando que ao coagir o seu aluno, haverá sucesso na educação, especialmente moral. Porém, o que acontece é que ao propiciar relações de coação com o aluno, o desfecho pode ser a revolta ou a submissão involuntária e que dificultará a construção de uma moral autônoma. Além disso, outra lacuna observada é de que existe muitas vezes nas escolas uma preocupação demasiadamente grande com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em detrimento da preocupação com o desenvolvimento moral dos alunos (DEOLINDO, 2015).

O referencial teórico que fundamentou esta pesquisa foi apropriado, especialmente, da Teoria do Desenvolvimento Moral, de Jean Piaget. De acordo com Piaget, uma educação de qualidade que visa favorecer o desenvolvimento da moral de forma autônoma, não pode pautar sua ação no autoritarismo e nem na imposição

legalística como meios de favorecer o progresso moral dos alunos. Além de Piaget (1988), também compõe este referencial Macedo (2005), La Taille (2006a), Mantovani de Assis (2007), Menin (1996), Araújo (1996), Caetano (2008), que defendem a ideia de que uma das funções do ambiente escolar é fomentar conflitos cognitivos, que por sua vez promovem o desenvolvimento moral do indivíduo. Pesquisas em Lepre (1999), Beluci e Shimizu (2007), Carbone e Menin (2004), Trevisol, Rhoden e Hoffelder (2009), discutem a justiça e a injustiça em sala de aula (DEOLINDO, 2015).

A principal ênfase na análise desta dissertação entende o conhecimento sobre o desenvolvimento moral do indivíduo e suas contribuições para a educação são essenciais para a formação inicial dos professores, uma vez que esses conhecimentos auxiliam na compreensão e ação docente que visa o desenvolvimento moral da criança.

Os resultados desta pesquisa revelam que os candidatos ao magistério têm boas intenções em cultivar relacionamentos saudáveis com seus alunos, pautados no respeito e na justiça, de forma a promoverem a sua autonomia. Não há dúvidas de que a formação acadêmica e a constituição curricular de um curso de formação de professores são decisivas para o desenvolvimento moral dos alunos visando sua formação acadêmica como futuro professor. Porém, a percepção é de que os cursos não estão devidamente aparelhados para se tornarem eficazes e efetivos no desenvolvimento deste tipo de formação (DEOLINDO, 2015).

Uma das conclusões deste trabalho é de que os professores necessitam de um embasamento teórico, que os habilite a ler e interpretar as diferentes fases de seu desenvolvimento moral, fazendo com que haja em sala de aula a construção de um ambiente cooperativo, livre de coações e que favoreça o pensar autônomo e crítico. Para Deolindo (2015), uma formação de qualidade exige que haja foco concomitante no desenvolvimento cognitivo e na sua formação integral como ser humano.

Os dois trabalhos expostos acima e que dizem respeito ao eixo temático que foca sobre a formação ética do pedagogo, não fizeram menção direta ao Documento Metas Educativas 2021, mas um deles (DEOLINDO, 2015), relacionou a formação docente como sendo fundamental para a Educação de qualidade. Contudo, é preciso salientar ao mesmo tempo que a ênfase na formação docente de qualidade está subjacente também no trabalho de Rodrigues (2013), na medida em que se coloca uma grande



responsabilidade e missão na formação do educador como replicador da ética e suas consequências na formação do indivíduo, família e sociedade.

Rodrigues (2013) deu ênfase à ética do cuidado, com ênfase no cuidado do ser humano integral, em oposição à ética do dever, pautada na maioria das vezes por obrigações morais para com o próximo. Deolindo (2015) ressaltou que na formação profissional docente é preciso conhecimento teórico, especialmente sobre as fases do desenvolvimento moral das crianças, para que haja compreensão e atuação correspondente e de qualidade em sala de aula.

#### 5.2.1.7 Sub eixo temático 1.7: Egressos

A OEI (2008) apresenta sua preocupação com os egressos em termos de aumento no nível de inserção no mercado de trabalho, a partir de um ensino técnico-profissional qualificado. Qual ou quais expectativas se deveriam ter em relação a um egresso de um curso de pedagogia que vai praticar a docência? As dissertações e teses categorizadas no eixo temático conforme exposto abaixo e que fazem menção aos egressos, são apresentadas no quadro 37.

Quadro 37 – Sub eixo temático 1.7: Egressos

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
LIMA, Lucileide Paz Ferreira de.	<i>A 1ª turma do curso de licenciatura em pedagogia do Pronex da UFPB (2007-2011): contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos.</i> Educação/Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.	M	2013
LIMA, Daniel Fernando de.	<i>Formação e profissionalização de pedagogas do interior de Goiás a partir de suas biografias educativas.</i> Educação/Universidade Federal de Goiás, Catalão.	M	2014
MARGOTTI, Claudinea.	<i>Egressos do curso de pedagogia da UFSJ: análise da inserção docente na educação básica.</i> Processos Socioeducativos e Práticas Escolares/ Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei.	M	2016

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Lima (2013) expõe uma análise sobre repercussões “desencadeadas nos assentamentos a partir das ações e práticas educativas propostas pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia” (LIMA, 2013, s/p). É um contexto específico e especial, mas que pode contribuir para reflexão. Dentre as repercussões destacam-se a conclusão de uma graduação, a aquisição da autoconfiança, o ingresso para o mercado de trabalho, a ampliação na participação nas atividades dos assentamentos e despertar em outros jovens e adultos do desejo de obter uma graduação.

O foco investigativo desta dissertação foi uma análise de possíveis repercussões decorrentes nos assentamentos agrários a partir de ações e práticas docentes levadas a efeito pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). A ideia que atravessou esta pesquisa foi a investigação sobre os egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia no exercício de atividades em suas comunidades de origem. Por um lado, procurou-se perceber através de uma pesquisa de campo, eventuais limites enfrentados por esses profissionais na realização do seu trabalho nos assentamentos. Por outro lado, também procurou-se verificar a percepção de pessoas oriundas da comunidade em relação a possíveis benefícios econômicos, impactos socioculturais e educacionais da formação superior desses jovens. Ao lado disto, também foi abordada a formação docente destes egressos, a fim de emitir uma percepção sobre os conhecimentos que estão sendo ofertados e promovidos na formação destes educadores, especialmente levando em conta o alto grau de analfabetismo nas comunidades camponesas (LIMA, 2013).

A pesquisa é de cunho qualitativo e foi realizada a partir de uma pesquisa de campo na qual foram utilizados questionários, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. Da entrevista, participaram nove educadores egressos e doze pessoas de quatro assentamentos rurais do Estado da Paraíba. Vale salientar que o curso está estruturado à maneira como os cursos do PRONERA são oferecidos, uma vez que se realizam no modo de alternância, Tempo-Escola e Tempo-Comunidade. E foi neste espírito que foi desenvolvida a pesquisa. A ideia é de que na obtenção do conhecimento

existe o envolvimento de vários elementos, desde os alunos e suas famílias até a organização pedagógica (LIMA, 2013).

A problematização da pesquisa foi orientada a identificar repercussões desencadeadas nos assentamentos a partir das ações e práticas educativas desenvolvidas pelos educadores egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA. Um dos aspectos analisados diz respeito à formação destes educadores em termos de conteúdos e metodologias empregados para sua consolidação. Para tanto, procurou-se conhecer a realidade social das pessoas em situações de assentamento e de acampamento. A partir desse conhecimento, verificou-se um histórico de exclusão, alto índice de analfabetismo, altos índices de distorção idade/série desde os anos iniciais, dentre outros problemas (LIMA, 2013).

Diante das problemáticas apresentadas na área da Educação do Campo é perceptível a necessidade de estudos que nos levem a analisar as contribuições do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da UFPB para o desenvolvimento dos Assentamentos da Reforma Agrária (LIMA, 2013, p.20).

Assim, o alvo é alcançar uma melhor compreensão dos diversos elementos envolvidos num movimento social na área da Reforma Agrária, visando uma educação de qualidade para o campo (LIMA, 2013).

O referencial teórico construído a partir desta problemática foi fundamentada em Paulo Freire (1987), com especial atenção à sua proposta de alfabetização de adultos e Educação Popular; Roseli Caldart (2004), que desenvolve pesquisas sobre a educação no contexto de movimentos sociais; José de Souza Martins (1982), que trata de questões agrárias; Maria da Glória Gohn (2010), que estuda diversos movimentos sociais; Molina, Montenegro e Oliveira (2009), que analisam a temática da Educação do Campo; Antônio Chizzotti (2006; 2008) e Augusto Triviños (1987), que fornecem o embasamento metodológico desta dissertação (LIMA, 2013).

Os principais achados na análise dessa dissertação se referem aos resultados na vida desses educadores formados no Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). A conclusão é de que estes egressos foram formados a desenvolver aptidões pessoais e profissionais, que lhes garantiram a ampliação no mercado de trabalho e na participação das diversas atividades

dos assentamentos e acampamentos, através, principalmente, das escolas municipais. Houve, também, a partir destes concluintes, um despertar considerável em outros jovens e adultos à realização de uma graduação (LIMA, 2013).

Este quadro revela que a educação de qualidade se materializou com uma formação docente de qualidade. Porém, este é apenas um lado da questão. Do outro, permanecem dificuldade de infraestrutura, como falta de escolas e situação precária de algumas, problemas com o currículo e um grande percentual de professores sem a devida formação (LIMA, 2013).

Outro detalhe importante a ser ressaltado nesta pesquisa, é de que se pôde perceber a partir dos egressos, que não se pode negligenciar a formação docente em conexão com a realidade social específica em que irá desenvolver sua profissão docente. A partir de aspectos de vida do ser humano, sejam ele socioculturais, afetivos, políticos ou econômicos, é possível construir um profissional de qualidade para desenvolver de forma qualificada a profissão docente. Lima (2013), ao afirmar que é de fundamental importância uma formação adequada do educador, a partir da formação acadêmica e conhecimento das vivências cotidianas dos camponeses, situou esta conclusão no contexto específico da educação do campo. Contudo, este é um elemento constituinte significativo a ser levado em conta no espaço escolar que visa formar egressos educadores capazes de ler, interpretar e valorizar o contexto multidimensional em que atuarão como profissionais da Educação.

Esta dissertação aborda de forma bastante clara a relação existente entre a formação docente e a Educação de qualidade, elemento constituinte de meta geral e específicas do Documento Metas Educativas 2021.

Lima (2014) teve como objetivo principal de sua pesquisa a análise de histórias de vida e formação de professoras/pedagogas egressas de um curso de Pedagogia, tentando desvendar de forma específica “as relações entre a formação que tiveram e a formação que proporcionam enquanto professoras” (LIMA, 2014, s/p). A ideia foi compreender a dinâmica de como as professoras/pedagogas vivem, como se constitui a formação dessas professoras, “bem como suas relações dialéticas na sociedade, de modo a evidenciar a relevância da história de vida nos processos de formação”.

O foco investigativo deste trabalho dissertativo abordou o tema da formação inicial e suas decorrências na formação ao longo da vida de professoras egressas de um curso de Pedagogia. Este é o tema principal. Paralelo a este, também serão abordadas questões relativas à profissionalização docente destas professoras e à compreensão da relação existente entre a formação e profissionalização deste grupo docente e a formação que estes professores proporcionam a seus alunos no exercício de sua profissão (LIMA, 2014).

A pesquisa é de orientação qualitativa e descritiva (BOGDAN e BIKLEN, 1994). O *corpus* investigativo inclui dados em forma de palavras através de reproduções de entrevistas, informações de campo, imagens, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros. As pesquisas biográficas, método proposto neste trabalho, buscam compreender quem são os sujeitos envolvidos em determinados contextos. Com base nas suas experiências, os dados coletados servem de padrão analítico e de compreensão das representações produzidas em suas experiências docentes. Neste sentido, a pesquisa biográfica proporciona a busca de significados sobre os processos formativos experienciais construídos através da formação pessoal, acadêmica, religiosa, profissional, e também da própria profissionalização (LIMA, 2014).

A coleta de dados se deu através da entrevista de quatro professoras egressas do curso de Pedagogia do *campus* de Catalão, GO, da Universidade Federal de Goiás (UFG). Um dos pressupostos na definição destas quatro professoras é de que sua atuação docente fosse na educação básica e por pelo menos dez anos ininterruptos, pois acredita-se que este é um período significativo para os profissionais docentes estarem aptos a elaborar significados palpáveis sobre a sua formação (LIMA, 2014).

A problematização da pesquisa foi baseada no questionamento e na reflexão sobre a diferença na formação profissional docente entre o momento teórico, em ambiente acadêmico e o prático, a ser vivenciado como futuro profissional egresso de um curso de Pedagogia. De acordo com Fazenda (2001), esta construção curricular pode gerar problemas uma vez que a formação docente ocorre em dois períodos distintos e que por vezes se tornam irreconciliáveis: o aprendizado do conteúdo teórico e depois o aprendizado do período de estágio (LIMA, 2014).

O referencial teórico está embasado em Ricoeur (1991), Gagnebin (2007) e Halbwachs (1990), os quais promovem reflexões teóricas a respeito da memória e da constituição da identidade; Méhaut (2011), que apresenta o conceito de formação ao longo da vida; Bragança (2011), que auxilia na compreensão do sujeito em formação em suas diversas relações e redes sociais; Josso (2004), que contribui para o entendimento do conceito de experiência formadora; Nóvoa (2010), que trata da questão a formação do professor em sua relação com a constituição da identidade pessoal, a partir de seus intercâmbios sociais; Momberger (2012), na compreensão de como o indivíduo se tornou indivíduo; Goodson (2007), contribui nos suas pesquisas sobre a importância da compreensão das histórias de vida para o desenvolvimento do profissional professor; Kierkegaard (2007), sobre o homem estético e a profissionalização das professoras/pedagogas entrevistadas através das narrativas; Frison (2012), que foca sua pesquisa na experiência profissional vivenciada por alunas bolsistas do curso de Pedagogia no Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) e Filho (2011), que investiga a importância das histórias de vida na formação do professor.

As principais conclusões desta dissertação se referem, por um lado, à constatação uma das preocupações dos alunos em relação ao estágio curricular está na percepção do distanciamento entre o ambiente universitário e a escola. Neste sentido, não haveria preparo para enfrentamento de questões apresentadas pelas vivências cotidianas no ambiente escolar. O resultado desta aparente polarização é de que existem profissionais egressos com a sensação de despreparo para lidar com o cotidiano das escolas.

Por outro lado, constatou-se também que o processo de formação tem característica dinâmica, na medida em que, o egresso se reconhece ao longo da sua história de vida, tendo à mão dispositivos que participam do processo formativo. Desde a infância, vivida em diferentes contextos socioculturais e religiosos, são absorvidas características próprias de suas vivências e por isto participam no processo formativo do profissional docente. Neste sentido, as narrativas oriundas dos relatos das quatro professoras, ressaltaram a importância da atualização constante do professor, tanto pelas necessidades e exigências da profissão docente, quanto pela própria possibilidade de ler e reinterpretar suas histórias de vida com intuito de agregar subsídios no processo formativo do professor.

Esta dissertação continua, como todos os trabalhos analisados até aqui, tratando de forma implícita sobre o tópico principal desta tese e que diz respeito à relação existente entre a formação docente e a Educação de qualidade. Na presente dissertação em exame, conforme exposto acima, é dada importância especial à formação docente e a necessidade que o professor tem em estar aberto a novos conhecimentos para ser capacitado a ministrar aulas com qualidade.

Margotti (2016) se propôs a investigar como se dá a inserção de professores na docência, especialmente nos primeiros cinco anos, em função de que este é um período identificado como sendo de formação. Uma das conclusões é de que o “choque” da realidade e com o real, “não atinge todos os professores em início de carreira, e quando isso acontece, também não ocorre com o mesmo grau de intensidade” (MARGOTTI, 2016, s/p), havendo variações de assimilação dentre as professoras.

O foco investigativo desta dissertação tratou da inserção de professores egressos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de São João Del-Rei, MG (UFSJ), formados após a aprovação das Diretrizes Curriculares (DCNs) para o curso de Pedagogia –Resolução CNE/CP N° 1/2006, no trabalho da Educação Básica. A proposta foi observar os choques iniciais com a realidade profissional docente. Esta abordagem pressupõe que a formação de professores é uma preparação para o exercício da profissão docente em contínuo processo de inacabamento e que perpassa toda a carreira docente. A opção por focalizar a Educação Básica, deve-se, em grande parte, por ser considerado um período da formação de grande importância no desenvolvimento profissional docente e que pode acarretar por sua permanência ou renúncia da carreira (MARGOTTI, 2016).

A pesquisa é de cunho qualitativo e para o seu desenvolvimento foi utilizada a técnica do estudo de caso, tendo como foco específico a inserção de egressos do curso de Pedagogia da UFSJ como docentes na Educação Básica. O propósito do estudo de caso é considerado relevante na medida em que busca entender o fenômeno de inserção de egressos na Educação Básica, englobando para tanto, condições contextuais específicas. Os instrumentos de coleta de dados foi o questionário e a entrevista. No processo de seleção dos entrevistados da pesquisa, foi aplicado um questionário e realizadas entrevistas. De forma específica, a seleção dos sujeitos participantes da

pesquisa contou a escolha de duas professoras que lecionam para turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental e que forma egressos formados pelo currículo em vigor na Universidade a partir de 2010, por ser este elaborado e aprovado após a publicação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para o curso de Pedagogia –Resolução CNE/CP N° 1/2006 (MARGOTTI, 2016).

A problematização da pesquisa foi despertada em grande medida pela trajetória acadêmica/profissional da pesquisadora, especialmente no que diz respeito a dificuldades a que estão submetidos os professores iniciantes e com pouca experiência no exercício da docência. No caso desta pesquisadora, o ambiente escolar em que desenvolveu os primeiros anos de magistério foi marcado especialmente por altos índices indisciplinados. Para Margotti (2016), a constatação é de que existem poucos trabalhos investigatórios sobre essa fase inicial docente, o que faz deste tópico um objeto de pesquisa relevante e importante no contexto educacional brasileiro. Outra faceta envolvida e a ser considerada na construção desta problematização, possui relação com a aprovação da Resolução CNE/CP N° 1/2006, e que diz respeito aos egressos do curso de Pedagogia formados nessas novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), especialmente se estas posicionam o docente e seu curso de formação inicial, como efetivo no fornecimento de subsídios para os primeiros anos de docência. De acordo com a autora, a partir dessas DCNs, a formação no curso de Pedagogia direcionou a formação para um patamar mais abrangente, possibilitando ao pedagogo o exercício de múltiplas funções, tanto do magistério na Educação Infantil, anos iniciais e Ensino Médio, Educação Profissional na área de serviços, quanto no apoio escolar e atuação na gestão escolar.

O referencial teórico foi baseado Veenman (1984), Huberman (1989), Garcia (1999, 2010) e Tardif (2002). Estes, deram suporte ao entendimento e a compreensão sobre a caracterização do período de inserção na docência, considerado, comumente, como sendo os primeiros cinco anos de exercício profissional (MARGOTTI, 2016).

Os principais achados na análise desta dissertação se referem à consideração de elementos que geralmente constituem a primeira fase da profissão docente e que podem ser decisivos em sua consolidação. Dentre estes elementos estão a insegurança, a angústia, dúvidas, incertezas, tensões, aprendizagens, adaptação e socialização



profissional. São verdadeiros choque da realidade, de transição, de sobrevivência e de descoberta. Este contexto, por sua vez, tem variáveis significativas na medida em que os professores não vivenciam estas situações da mesma forma e da mesma intensidade, em função, muitas vezes, de suas representações sociais. Porém, uma das conclusões é de que os professores têm superado dificuldades e se constituindo na profissão, sendo que suas práticas são influenciadas pelos diversos saberes que integram o trabalho do professor (MARGOTTI, 2016).

Esta realidade, por sua vez, evidencia a necessidade de políticas e programas de inserção na docência que leve em consideração demandas específicas do professor, especialmente na gênese de sua carreira docente. A razão disto reside no fato de que é neste período inicial, que a vivência profissional se torna decisiva para o estabelecimento e consolidação da carreira docente. Por um lado, esta pesquisa demonstrou que paralelamente à formação do professor está a importância de uma aproximação entre a teoria e a prática. Por outro lado, também evidencia a necessidade de um tratamento específico das questões relacionadas à formação integral do ser humano, levando em conta, principalmente, todo o processo formativo oriundo de sua vivência social, cultural e religiosa.

Os últimos três trabalhos analisados e expostos acima, dizem respeito ao eixo temático sobre os egressos de um Curso de Pedagogia. Não houve menção direta ao Documento Metas Educativas 2021, em nenhum deles, porém, houve alusão explícita num dos trabalhos à Educação de qualidade. Lima (2013) abordou de forma bastante clara a íntima relação entre a formação docente e a Educação de qualidade, através de uma pesquisa com egressos do Curso de Licenciatura em Pedagogia do PRONERA, da UFPB. A concretização deste objetivo se dá por meio de sólida formação acadêmica e conhecimento da realidade social e do contexto em que irá desenvolver sua profissão docente.

Lima (2014), por sua vez, abordou como tópico principal da sua dissertação, a formação profissional docente do ponto de vista do aprendente, sem, naturalmente, ignorar o aprendizado proporcionado pelo conhecimento das disciplinas das ciências humanas. Embora não esteja expresso formalmente, está pressuposta uma relação entre a importância da formação docente e suas decorrências na Educação de qualidade.

De acordo com Margotti (2016), o terceiro trabalho do atual eixo temático em análise, a inserção adequada de um egresso de um curso de Pedagogia que começará o seu exercício docente. Não obstante a graduação seja o caminho para esta formação, a superação das dificuldades iniciais não é determinada somente por esta formação acadêmica inicial adquirida, visto que saberes são apreendidos de diversas fontes, sejam elas formais ou informais e esses precisam ser considerados no processo de ensino e aprendizagem.

O ponto convergente destes trabalhos e cujo foco foi o eixo temático relacionado aos egressos, faz um alinhamento significativo em torno da formação docente de qualidade como dependente de um olhar holístico neste processo. Por um lado, currículos bem construídos e ajustados, devem ser vistos como elementos fundamentais na formação do futuro docente. Por outro lado, esse processo formativo precisa ser percebido como um processo que está continuando, não obstante seja caracterizado como formação inicial, uma vez que as representações sociais do sujeito no passado, no presente e no futuro também devem ser levados em conta na caminhada formativa docente. Além disso, aspectos acadêmicos e contextos sociais do *front* da missão docente também carecem de uma aproximação permanente para atender a exigências advindas no processo de inserção do trabalho docente.

#### 5.2.1.7.1 Sub Eixo temático 1.7.1: Egressos da Escola Normal e professores experientes: representações sobre as práticas docentes

Este eixo temático evidencia uma abordagem dos Egressos da Escola Normal e professores experientes e suas representações sobre as práticas docentes. O tema da Escola Normal poderia vir à tona por pelo menos duas razões. A primeira é uma razão histórica. A escola normal brasileira foi criada há dois séculos com o intuito de habilitar pessoas ao magistério. Outra razão diz respeito ao debate em torno da formação de professores ao final do século XX, que buscou reestruturar os currículos das escolas normais e dos cursos de pedagogia (TANURI, 2000). As dissertações e teses categorizadas no eixo temático 7.1, que dizem respeito a professores egressos da Escola Normal e professores experientes, são apresentadas no quadro 38.

Quadro 38 – Sub eixo temático 1.7.1: Egressos da Escola Normal e professores experientes: representações sobre as práticas docentes

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
SILVA, Isabel Cristina de Moraes da.	<i>Representações sociais de prática docente por formandos de curso normal e professores que atuam nos anos iniciais.</i> Educação/Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.	M	2015
SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias.	<i>Vozes E Saudades: as narrativas das ex-alunas sobre a escola normal regional Nossa Senhora da Assunção - Guimarães/MA (1957-1961).</i>	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Aqui, serão acessados dois resumos de duas pesquisas realizadas envolvendo a temática da Escola Normal. Silva (2015) pesquisou o tema na perspectiva de conhecer e analisar comparativamente as representações sociais acerca das ‘práticas docentes’ elaboradas por um grupo de recém-egressos do Curso Normal, bem como por outro grupo de professores experientes dos anos iniciais, formados neste curso. O objetivo principal que chama a atenção é discutir o valor do impacto da experiência pessoal superior a dez anos na representação das práticas docentes. As mais significativas conclusões extraídas desta pesquisa confirmam de que os profissionais formados no Curso Normal, recém-egressos ou experientes, valorizam o trabalho em sala de aula, o ensinar e o planejamento de aula.

A investigação deste trabalho dissertativo focou sobre uma análise de representações sociais que dizem respeito às práticas docentes de dois grupos de docentes egressos do Curso Normal. O primeiro, são recém-egressos. O segundo, são egressos com mais de dez anos de exercício docente. Num contexto cuja ênfase é a importância da relação entre a teoria e a prática, este trabalho se propõe a realizar uma análise comparativa entre as representações destes dois grupos, visando verificar possíveis impactos no tempo de experiência profissional. Neste sentido, a investigação será concentrada na natureza da formação prática que o Curso Normal oferece e a visão de prática docente de um recém-egresso está no mesmo patamar ou não de um egresso com mais de dez anos de experiência oriundo do mesmo Curso Normal. Em suma, a

intenção é verificar quais são, na visão destes dois grupos de professores, as práticas consideradas como sendo as mais importantes no exercício docente (SILVA, 2015).

A pesquisa utilizou como referencial teórico-metodológico a Teoria das Representações Sociais a partir da teoria do Núcleo Central. A ideia principal foi efetuar uma abordagem estrutural das representações sociais que traz à tona a dimensão cognitiva das representações. Este tipo de aproximação, permite a compreensão das dinâmicas sociais das práticas docentes. O objetivo foi ter acesso a um conjunto organizado de instrumentos analíticos e cuja interpretação torna possível a compreensão da conexão entre o funcionamento individual e as condições sociais nas quais existe o progresso individual. Nesta pesquisa participaram 210 professores dos anos iniciais, sendo 197 do sexo feminino, todos com formação superior (SILVA, 2015).

A utilização da abordagem estrutural neste estudo visa a identificar a estrutura e a organização das Representações Sociais que professores recém-egressos do Curso Normal e professores experientes dos anos iniciais constroem sobre as suas práticas, como se posicionam individual e coletivamente diante de práticas aprendidas durante sua formação, construindo suas ações, que em um determinado instante podem estar reproduzindo padrões de comportamento ancorados em valores e normas já instalados neste grupo social ou provocando transformações de acordo com a absorção de elementos novos a estas práticas (SILVA, 2015, p.15).

Para a coleta de dados, foi utilizada a metodologia do grupo focal. Neste caso, foram realizados três grupos focais, nos quais foram abordados aspectos relacionados ao trabalho docente, especialmente questões relacionadas a suas ações, atividades e tarefas executadas no exercício docente (SILVA, 2015).

A problematização da pesquisa partiu de estudos que têm procurado demonstrar que os cursos de formação docente, em geral, têm dado atenção ao desenvolvimento do currículo formal, com conteúdos e atividades práticas distantes da realidade escolar e de orientação burocrática e cartorial. Este quadro, por sua vez, faz com que haja incompreensão nas contradições atuantes na prática social do ato de educar e assim gerado pouca contribuição na formação e construção de uma nova identidade do professor. Seguindo nesta linha de raciocínio, os cursos de formação inicial têm mostrado pouca eficiência nas situações complexas do cotidiano escolar, fazendo com que a problematização esteja na dissociação entre a teoria e a prática, especialmente na Educação Básica (SILVA, 2015).

Outra linha observada na questão da problematização, diz respeito à nova configuração da formação docente no Brasil. Em substituição ao Curso Normal, que tem sido o principal recurso para a formação de professores dos anos iniciais e da Educação Infantil no Brasil, foi promulgada através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a determinação de que o exercício do magistério no fundamental e infantil seja de responsabilidade dos egressos de cursos superiores de Pedagogia. Estes por sua vez, com característica formativa mais abrangente, não tem atendido aos propósitos do Curso Normal, fazendo com que haja uma lacuna, especialmente, na formação de ordem prática (SILVA, 2015).

O referencial teórico foi baseado Tanuri (2000) Saviani (2005, 2009), Martins (2009) para um mapeamento histórico da Escola Normal no Brasil; Moscovici (1978, 1981, 2003, 2010, 2012) e Campos (2003, 2005, 2012), na fundamentação das representações sociais; Gatti (2008), Nóvoa (2001), De Souza (2001), Tardif (2000), Pimenta (2013), Candau e Lelis (2002), que discutem a relação entre a teoria a prática (SILVA, 2015).

Os principais achados na análise desta dissertação apontam para o fato de que a profissão docente coloca em realce ora aspectos afetivos como o amor e a dedicação, ora aspectos relacionados aos desafios e dificuldades da docência. Em relação aos professores formados no Curso Normal, uma das conclusões centrais é a valorização do trabalho em sala de aula, especialmente a prática de ensinar propriamente dita. Esta característica é tanto dos recém-egressos quanto dos experientes. Outro aspecto valorizado tanto por um grupo quanto pelo outro é o planejamento de aula como elemento definidor nas práticas docentes (SILVA, 2015).

Há também indicadores de que o tempo de experiência tem tido impacto em alguns aspectos das práticas docentes. A dimensão disciplinar das práticas é mais valorizada com o tempo, enquanto as práticas escolares coletivas ganham menos notoriedade entre os professores experientes.

Enfim, os resultados apontam que há uma nítida distinção, no campo representacional entre as práticas que os sujeitos associam à representação do bom professor para eles mesmos (papel construído por eles próprios) e aquelas práticas que correspondem ao papel institucional, ou seja, estão associadas às expectativas que a instituição escola tem e regula sobre o trabalho do docente (SILVA, 2015, p.17).

Em suma, a consideração é de que a prática docente é definida pelos professores dos anos iniciais como sendo uma ação que trabalha a construção do planejamento por meio da organização em sala de aula, assiduidade e estudo cuidadoso do conteúdo a ser desenvolvido em sala de aula, tendo como referência os objetivos propostos. Os dois grupos analisados indicaram que para a execução da tarefa do planejamento de aula são necessários, acima de tudo, dedicação e compromisso para o desempenho do papel próprio do professor dos anos iniciais (SILVA, 2015).

No que diz respeito à comparação dos professores egressos e dos experientes e que teve como objetivo avaliar decorrências da experiência docente, o cerne foi a organização do trabalho docente em torno do planejamento adequado da aula. A principal hipótese levantada é de que esta postura profissional se deve em grande parte à própria formação do Curso Normal, o que poderia indicar uma lacuna posterior na formação docente, uma vez que não haveria uma prática docente reflexiva (SILVA, 2015).

Esta dissertação discute a questão da vinculação da qualidade da educação à formação do professor, especificamente da Educação Básica, tópico que corresponde a uma das metas gerais do Documento Metas Educativas 2021. A ideia é de que uma formação docente de qualidade proporcionará uma Educação de excelência e esta, só pode ser alcançada mediante a valorização da Educação Formal e uma leitura adequada dos saberes obtidos informalmente com a prática docente ao longo dos anos (SILVA, 2015).

Santiago (2015) desenvolveu sua pesquisa no sentido de examinar a relevância de uma instituição de ensino, que oferecia o Curso Normal, para a construção das trajetórias pessoais e profissionais de suas ex-alunas. De acordo como o autor: “Os resultados demonstraram a importância da Escola Normal como via de acesso ao processo de autonomia feminina, por meio da formação pessoal, profissional e da inserção de suas ex-alunas no mundo produtivo e nos demais espaços da vida pública” (SANTIAGO, 2015, s/p).

O foco investigativo deste trabalho dissertativo foi o exame de narrativas de egressos, especialmente do sexo feminino, da primeira turma da Escola Normal Nossa Senhora da Assunção, de Guimarães, MA, nos anos de 1957 e 1961. Esta instituição se ocupa especialmente da educação de mulheres, por meio do ensino formal, música, artes

e evangelização. O objetivo básico desta produção foi investigar aspectos relevantes desta instituição para a formação e construção dos caminhos pessoais e profissionais de suas ex-alunas. A base para extração das conclusões está ancorada nas narrativas dessas professoras, visando compreender, tanto algumas das posições assumidas pela Ordem Religiosa Irmãs da Assunção da Santa Virgem, quanto sua obra educacional no que diz respeito à construção de uma educação feminina voltada para a defesa das mulheres (SANTIAGO, 2015).

A pesquisa é de enfoque metodológico da história oral, privilegiando a recuperação de informações vividas e concebidas por quem as viveu. O enfoque metodológico se utiliza de pesquisa bibliográfica, análise documental e histórias de caráter oral, por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro ex-alunas da Escola Normal, atualmente na faixa etária de 70 a 75 anos, egressas das duas primeiras turmas, cujo ingresso ocorreu em 1957 e 1958. A prioridade foi enfatizar especialmente a interlocução com ex-alunas da Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção, a fim de se compreender as marcas desta ação educacional, sobretudo no que se refere à formação docente de mulheres (SANTIAGO, 2015).

A problematização da pesquisa construída a partir do momento histórico da chegada de Missionárias canadenses ao Brasil, especificamente para Guimarães, no ano de 1956. A partir deste momento começou a ser construída a Ordem Religiosa das Irmãs da Assunção da Santa Virgem e de ações que colocaram em relevo a sua missão educacional. Um dos aspectos deste viés educativo foi a criação da Escola Normal. A ideia é construir a partir de narrativas de egressas desta Escola, elementos que levem à compreensão a obra educacional desta instituição, no que concerne à educação feminina docente bem como a luta de defesa dos direitos das mulheres. Parte-se do pressuposto que o trabalho desta Ordem se notabilizou por atender às classes menos favorecidas, incluindo a mulher (SANTIAGO, 2015).

O referencial teórico se baseou em Motta (2003), para dar enfoque às mulheres professoras na política educacional no Maranhão; Abrantes (2012), na análise da instrução formal destinada às mulheres na Primeira República em São Luís, MA; Duby e Perrot (1990), Scott (1995), Nunes (2006), Motta (2003), Touraine (2010) e Priore (2013), para assimilar a compreensão sobre a posição histórica das mulheres no mundo, em

diferentes épocas e contextos; Certeau (2002), Burker (2004), Chervel (2006), Nora (1993), Benjamim (2005) e Vidal (2006), cujos estudos têm gerado inspiração e influência na pesquisa na história da educação; Scott (1995), Rago (1989), Butler (2001), Matos (2009) e Rosemberg (2001), que deram crédito ao estudo do gênero e a emergência do termo, no fim do século XX (SANTIAGO, 2015).

Os principais achados na análise desta dissertação se referem à importância atribuída à formação da Escola Normal Nossa Senhora da Assunção, de Guimarães, MA, como portal de entrada para uma caminhada de liberdade e autonomia feminina. Através de uma formação pessoal, profissional e de inserção dos seus egressos, essa Escola abriu caminhos significativos para a vida pública e que tiveram como principais decorrências a realização pessoal e profissional desses indivíduos. Ao recuperar histórias das trajetórias sociais de algumas professoras formadas entre 1957 e 1961, a conclusão é de que houve tensões religiosas e sociais próprias de um convívio comunitário, mas que foram vividas em meio uma formação considerada sólida e objetiva (SANTIAGO, 2015).

Na narrativa das professoras entrevistadas, soube-se que o ensino dessa Escola Normal superou o ensino universitário e que assuntos como saúde, cuidados com o corpo, prevenção de doenças e condições de trabalho, estavam em pauta na formação docente daquele tempo. “De modo que a nossa formação era abrangente, viva, nós éramos os sujeitos naquele processo e a nossa prática não foi diferente. (Safira)” (SANTIAGO, 2015, p. 65).

Não houve menção ao Documento Metas Educativas 2021, nem houve qualquer referência à conexão existente entre a formação docente de qualidade e a Educação de qualidade. Contudo, no relato histórico das professoras pesquisadas, pode se perceber esta associação da formação qualificada do professor e o ensino qualificado proveniente deste preparo. A pesquisa com as professoras mostra que a formação ofertada na Escola Normal possibilitou às egressas autonomia pessoal e profissional, que por sua vez lhes proporcionou uma redefinição dos papéis, mudanças e mesmo rupturas com modelos tradicionais vigentes na época, especialmente no que se refere ao papel da mulher na sociedade, possibilitando-lhe novas identidades (SANTIAGO, 2015).

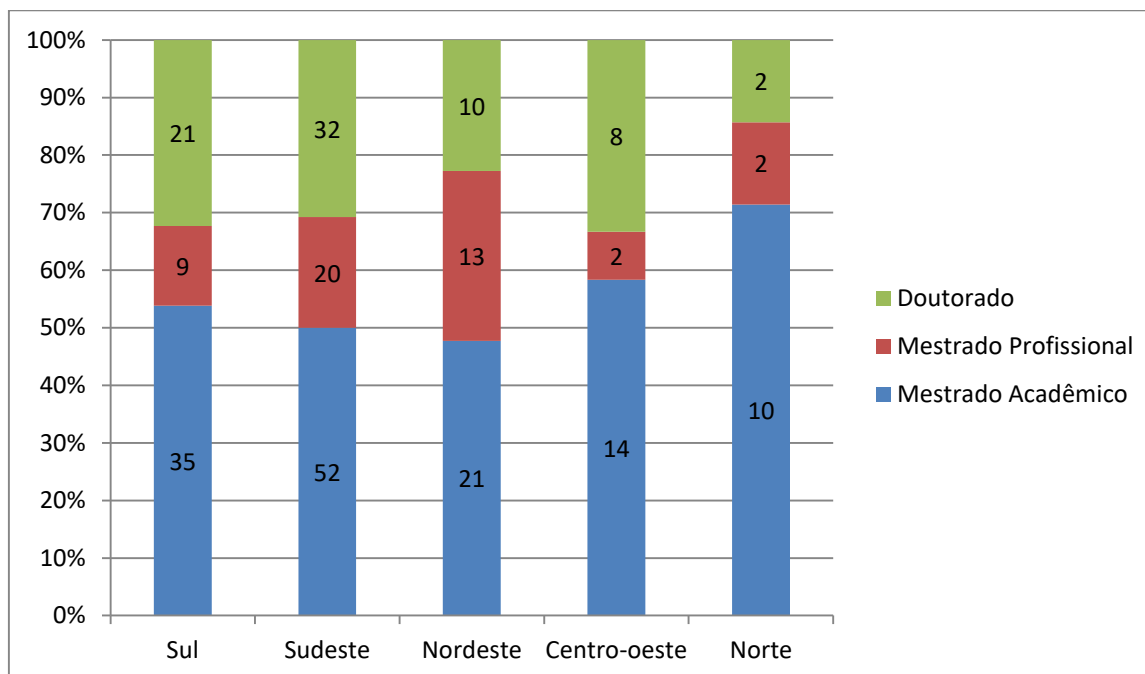


Os últimos dois trabalhos analisados e expostos acima, fecham o grupo da formação inicial de professores. O eixo temático destas últimas produções foi o egresso de cursos de formação de professores, mais especificamente do Curso Normal. A compreensão geral do trabalho de Silva (2015), que investigou recém-egressos do Curso Normal e professores com mais de dez anos de experiência, indica que saberes formativos acadêmicos e a prática profissional cotidiana são os portais principais da formação docente. Uma combinação de ambos é decisiva para a performance educativa dos egressos docentes e sua formação identitária. Isto, porém, e por sua vez, demanda a formação de professores que compreendam e interpretem reflexivamente a realidade a seu redor e a sua própria.

Santiago (2015), por sua vez, destacou a força vital da ação educacional promovida pelas Irmãs da Assunção em favor das mulheres, concedendo-lhes uma formação docente crítica e contextualizada. No desenvolvimento da pesquisa, foi demonstrado que a ação educativa das religiosas canadenses, em Guimarães, MA, possibilitou acesso à vida profissional e o desenvolvimento uma autoimagem positiva de si, o que gerou reconstruções de suas identidades pessoais e profissionais. “Portanto, essas narrativas mostraram trajetórias vitoriosas, e, apesar das recorrentes dificuldades, mostraram também indícios de autonomia política, social e psicológica, expressos em suas atitudes frente às mais variadas situações” (SANTIAGO, 2015, p. 86).

Em conclusão a esta primeira parte, que tratou do Eixo Temático da Formação Docente Inicial, uma abordagem importante desta tese é apresentar um mapa geral dos trabalhos em forma de dissertações de mestrado e teses de doutorado analisadas até o momento. Dentre os dados do *corpus* de análise a ser considerado neste estudo está a localização geográfica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), na medida que esta tese se propõe também a estudar o Estado da Arte sobre a Educação de qualidade nos PPGs do Brasil, no recorte temporal entre 2013 e 2016. Além disso, será dada atenção à natureza institucional do Programa, se é pública ou privada, e qual o nível na Pós-graduação em que o tema da formação inicial docente e sua relação com a Educação de qualidade está sendo objeto de maior investigação. O gráfico 5 ilustra tais dados.

Gráfico 5: Localização por região e nível dos 251 Cursos de Pós-graduação em Educação no Brasil



Fonte: Elaborado com base nos dados da Plataforma Sucupira (2017)<sup>20</sup> e na pesquisa em dissertações e teses feita na presente investigação (2017).

Por meio da análise dos dados expostos no gráfico 5, é possível identificar a localização das regiões do Brasil representadas no universo dos 251 cursos de Pós-graduação em Educação na Área da Educação, com base nos dados da CAPES, e sua relação com nível destes cursos. A principal conclusão é de que os cursos se concentram em grande medida no nível de Mestrado e nas regiões Sul e Sudeste. O percentual de cursos de Mestrado, em relação ao Universo total dos cursos oferecidos, é de 52.5% e as regiões Sul e Sudeste comportam 67.3% do universo total dos cursos de Pós-graduação na área da Educação.

<sup>20</sup> Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=DCZttskfJ7SzZkHeEJIRE0v8.sucupira-213?areaAvaliacao=38>>, Acesso em 12 out. 2017

Já na tabela 6, apresentamos a relação do número total das teses e dissertações tratadas na presente investigação, na categorização do Eixo Temático da Formação Docente Inicial, com as diferentes regiões do País e níveis de Curso.

Tabela 6 – Localização dos Programas de Pós-graduação, por região, em que foram defendidas as dissertações e teses analisadas no eixo temático Formação Docente Inicial

<i>Strictu-sensu</i>	REGIÃO					Total
	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-oeste	Norte	
Mestrado Acadêmico	05	07	03	01	-	80.9%
Doutorado	01	-	03	-	-	19.1%
Mestrado Profissional	-	-	-	-	-	-
Total	33.3%	33.3%	14.2%	4.7%	-	100%

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2017)<sup>21</sup> e na pesquisa em dissertações e teses feita na presente investigação (2017)

Por meio de uma análise secundária dos dados decorrentes da análise e tratamento de dissertações e teses que versam sobre formação docente inicial, conforme expostos na tabela 6, é possível estabelecer uma relação entre o número de trabalhos deste eixo temático categorizado com as regiões do Brasil representadas no universo das 21 teses e dissertações pesquisadas. A principal conclusão é de que a primazia é dos cursos de Mestrado, 80.9%, e as regiões Sul e Sudeste, como sendo aquelas que possuem mais da metade, mais precisamente 2/3 dos trabalhos analisados. Ainda é possível extrair destes dados a observação do percentual bastante reduzido dos trabalhos em nível de doutorado, apenas 19.1%, sendo que duas dentre cinco regiões geográficas do Brasil foram representadas.

No que diz respeito aos trabalhos selecionados que versaram sobre a relação da Educação de qualidade e a formação docente inicial, apresentamos dados na tabela 7.

<sup>21</sup> Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=DCZttskfJ7SzZkHeEJIRE0v8.sucupira-213?areaAvaliacao=38>>, Acesso em 12 out. 2017.

Tabela 7 – Trabalhos do Eixo da Formação Docente Inicial na relação Formação Docente Inicial e Educação de qualidade

<i>Strictu-sensu</i>	REGIÃO					Total
	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-oeste	Norte	
Mestrado Acadêmico	01	01	01	-	-	100%
Doutorado			-	-	-	-
Mestrado Profissional	-	-	-	-	-	-
Total	33.3%	33.3%	33.3%	-	-	100%

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2017)<sup>22</sup> e na pesquisa em dissertações e teses feita na presente investigação (2017)

Por meio da análise de dados secundários da tabela 7, fica evidenciado o caráter incipiente das produções sobre a formação docente inicial e sua relação com a Educação de qualidade nos cursos de Pós-graduação em Educação no Brasil. Primeiro, pelo número reduzido de trabalhos, três, o que corresponde a 14.2% do universo total de teses e dissertações analisadas no eixo temático da formação inicial docente. Segundo, porque das cinco regiões geográficas do Brasil, apenas três estão representadas e nenhuma pesquisa em nível de doutorado sobre a formação docente inicial e sua relação com a Educação de qualidade foi produzida entre os anos de 2013 e 2016.

Na tabela 8, o objetivo é relacionar o número total das teses e dissertações tratadas na presente investigação, na categorização do Eixo Temático da Formação Docente Inicial, com a categoria administrativa da instituição.

Tabela 8 – Cursos no Eixo da Formação Docente Inicial e a Categoria Administrativa das Instituições

<sup>22</sup> Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=DCZttskfJ7SzZkHeEJIRE0v8.sucupira-213?areaAvaliacao=38>>, Acesso em 12 out. 2017.

Categoria Administrativa	REGIÃO					Total
	Sul	Sudeste	Nordeste	Centro-oeste	Norte	
Pública	04	05	06	01	-	76.1%
Privada	03	02	-	-	-	23.9%
Total	33.3%	33.3%	28.5%	4.7%	-	100%

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2017)<sup>23</sup> e na pesquisa em dissertações e teses feita na presente investigação (2017).

Por meio da análise secundária de dados decorrentes do tratamento de dissertações e teses que versam sobre formação docente inicial, é possível estabelecer uma relação entre o número de teses e dissertações na categorização do eixo temático da formação inicial e a categoria administrativa das instituições que oferecem cursos *strictu sensu* na área da Educação. A principal constatação é de que a grande maioria dos trabalhos investigativos sobre a formação docente inicial foi realizada em instituições públicas.

### 5.2.2 Formação Continuada e o Desenvolvimento da Carreira

Ao tratarmos da formação continuada dos professores e do desenvolvimento de sua carreira, há algumas considerações provindas da OEI (2008) que são passíveis de reflexões, à medida que são contempladas no Documento *A educação que queremos para a geração dos bicentenários: as metas educativas 2021*. A primeira delas diz respeito ao papel das universidades em oferecer um ensino de qualidade para a formação docente. A observação e garantia deste item é considerada como sendo a estratégia fundamental para assegurar repercussões inquestionavelmente positivas. A segunda consideração aponta para a supervisão e o apoio pedagógico ao professor no primeiro ciclo de sua docência, especialmente àqueles que exercem seu professorado em contextos sociais menos favorecidos. A outra consideração diz respeito ao estímulo para

<sup>23</sup> Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=DCZttskfJ7SzZkHeEJIRE0v8.sucupira-213?areaAvaliacao=38>>, Acesso em 12 out. 2017.

a formação continuada e conseqüente fortalecimento da profissão docente, através de estímulos profissionais (OEI, 2008).

Tendo presente e como referência tais reflexões, o eixo *formação continuada e desenvolvimento da carreira* se desdobra em onze eixos temáticos, conforme o quadro 39. Apresentamos o foco de cada um nas subseções na sequência.

Quadro 39 – Eixo temático 2: Formação Continuada e Desenvolvimento da Carreira

<b>Eixo temático 2: Formação Continuada e Desenvolvimento da Carreira</b>	
<b>Sub eixos temáticos</b>	<b>Denominação</b>
2.1	Programas, Projetos e Experiências de Formação Continuada
2.2	Políticas de formação continuada
2.3	Formação continuada e inclusão
2.4	Demandas formativas dos professores iniciantes
2.5	Concepções sobre a avaliação
2.6	Formação continuada e TICs
2.7	Formação continuada e legislação
2.8	Formação e práticas pedagógicas
2.9	Saberes docentes
2.10	Expectativas sobre a docência
2.11	Papel do coordenador/supervisor

Fonte: Autoria própria, 2016.

#### 5.2.2.1 Sub eixo temático 2.1: Programas, Projetos e Experiências de Formação Continuada

Os professores estão no centro da agenda educacional. Não há como fugir disto.

Sem a competência e a colaboração da maioria dos professores, não é possível a mudança e a melhoria da educação. Esta afirmação talvez seja uma das mais incontestáveis do pensamento educativo dos últimos anos. No entanto, conseguir estes objetivos é, talvez, uma das tarefas mais difíceis enfrentadas pelas reformas educacionais (OEI, 2008, p.69).

Podem até existir outros fatores e variáveis que são decisivos no sucesso do sistema educacional e de um conseqüente ensino de qualidade. Segundo a OEI (2008), o contexto social, econômico e cultural interfere significativamente e contribui de forma decisiva para o bom trabalho das escolas. Contudo, estudos demonstram que “um bom trabalho de escolas e professores é um fator determinante para melhorar a educação de

todos os jovens” (OEI, 2008, p.32). Eles estão no centro da agenda da OEI e existem consciência e investimento argumentativo no Documento da OEI, que sublinham a magnânima importância do professor, através de estratégias que visam tanto sua formação inicial quanto a continuada.

As 13 dissertações categorizadas no eixo temático 2.1 são apresentadas no quadro 40.

Quadro 40– Sub eixo temático 2.1: Programas, Projetos e Experiências de Formação Continuada

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
CARDOSO, Romi Leffa.	<i>A formação de professores sob o olhar da (re)construção das diretrizes de alfabetização: a experiência do município de Canoas/RS.</i> Educação/Centro Universitário La Salle, Canoas.	M	2013
SILVA, Alison Fagner de Souza E.	<i>As iniciativas de formação continuada de professores do ensino médio da secretaria de educação de Pernambuco (2007-2010) e suas relações com a reforma gerencial da educação.</i> Educação/Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.	M	2013
MACHADO, Juliana Aquino.	<i>A escola como espaço de formação continuada de professores: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS.</i> Educação/Centro Universitário La Salle, Canoas.	M	2013
MARTIM, Suzelaine Cristiana de Souza.	<i>Possibilidades e limites de experiência: imagem e formação de professoras de infância da rede pública de Rio Claro.</i> Educação/Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro.	M	2013
SILVA, Deyze Ilma Oliveira.	<i>Um olhar sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município de Colinas do Tocantins.</i> Educação/Fundação Universidade Federal do Tocantins, Palmas.	M	2014
GERIBONE, Viviane de Vargas.	<i>Formação do Professor de Linguagens: o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores.</i> Educação/Univ. Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.	M	2014
PRESTES, Ana Lucia Leme.	<i>Quantidade versus qualidade: jogo discursivo na formação de professores a distância pela EFAP.</i> Educação/Universidade São Francisco, Itatiba.	M	2014
CARLETO, Eliana Aparecida.	<i>Literatura infantil como experiência de formação: um estudo com obras de Ruth Rocha.</i>	D	2014

	Educação/Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.		
FIGUEIREDO, Pamela Buzanello.	<i>Formação e atuação de professores em educação ambiental.</i> Educação para a Ciência/Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Bauru.	M	2014
GODINHO, JANAINA DIAS.	<i>Convergindo olhares para a formação continuada de professores da educação básica no percurso da pós-graduação.</i> Ensino de Ciências e Matemática/Universidade Luterana do Brasil, Canoas.	M	2015
ZANELLA, Andreia Migon.	<i>Programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores.</i> Educação/Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	M	2015
PEREIRA, Mary Jose Almeida.	<i>A política de formação continuada da secretaria municipal de educação de Belém: o projeto expertise sob o “olhar” dos professores.</i> Educação/Universidade Federal do Pará, Belém.	M	2015
LIMA, Edinalvo Raimundo de.	<i>A formação de professores no plano de ações articuladas-par: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS.</i> Educação/Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Cardoso (2013) desenvolve projeto de pesquisa-ação envolvendo a problemática investigativa de como ocorre a formação dos professores que exercem a docência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. As descobertas da pesquisa foram eixos temáticos que compuseram a agenda de um diálogo reflexivo tendo como referência autores que fundamentam os estudos. Os eixos foram: “concepções e práticas sobre a alfabetização, ser professora: sentido pessoal-profissional; docência; a constante busca pelo aperfeiçoamento; alfabetização: múltiplos olhares; conhecimentos sobre a psicogênese da escrita; dificuldades encontradas no processo de alfabetização; opção pela docência e protagonismo docente” (CARDOSO, 2013, s/p).

O foco investigativo desta dissertação é a análise do processo formativo dos professores que estão no exercício docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal do município de Canoas, RS. O trabalho principal foi analisar a docência neste contexto, na perspectiva das diretrizes que norteiam o Bloco



de Alfabetização<sup>24</sup> e a ausência de uma política pública clara de formação continuada de professores no município de Canoas, no Estado do Rio Grande do Sul (CARDOSO, 2013).

A metodologia deste trabalho investigatório é do tipo pesquisa-ação, realizada em 42 escolas de Ensino Fundamental pertencentes à rede pública municipal da cidade de Canoas, RS. Participaram deste estudo 327 professores atuantes no Ensino Fundamental. A coleta de dados foi feita num campo empírico de quarenta e duas escolas de Ensino Fundamental, tendo como sujeitos participantes as professoras que atuam nos três primeiros anos do Ensino Fundamental. Para a análise dos dados foi utilizada a Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) (CARDOSO, 2013).

A problematização desta pesquisa se deve em grande parte a inquietações e dúvidas pessoais da pesquisadora, especialmente questões relacionadas ao período de alfabetização de crianças e sua importância decisiva na vida de um indivíduo. Esta é uma razão pessoal. Há, porém, razões profissionais e humanitárias envolvidas, na medida em que a pesquisadora era responsável pela gestão pública, com foco em crianças no processo de alfabetização e seu futuro na escola, como direito inalienável de todo cidadão desde o seu nascimento. Em meio a isto, a experiência pessoal de transitar em meio a dificuldades e sentimentos de impotência dos professores no que tange à alfabetização, constituíram o contexto de refletir sobre uma proposta formativa docente que desemboque numa Educação de qualidade desde os anos iniciais. Assim, em resumo, a problemática investigativa está em desvendar *“Como ocorre a formação dos professores que exercem a docência nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, no ano de 2012, em escolas da rede municipal de Canoas, sob o olhar do processo de (re)construção das Diretrizes norteadoras do Bloco de Alfabetização?”* (CARDOSO, 2013, p. 14).

O referencial teórico foi embasado em cinco eixos principais e que procuraram levar em conta aspectos concernentes à profissionalização docente, saberes docentes,

---

<sup>24</sup> Resolução da Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação de Canoas, RS, em tornar os três primeiros anos do Ensino Fundamental como um bloco pedagógico único, que não seja interrompido e que amplie aos estudantes, oportunidades de aprofundamento das aprendizagens básicas e que são consideradas como imprescindíveis na continuação dos estudos.

processos de construção dos conceitos de alfabetização e letramento, ressignificação da práxis e dispositivos legais. Para tanto, foram pesquisados Magda Soares, Emília Ferreiro e Ana Teberoski, para o estudo da Alfabetização e Letramento; Antônio Nóvoa, Formação de Professor; Isabel Alarcão, Professor Reflexivo; Maurice Tardif, Saberes Docentes; Paulo Freire, a dimensão pessoal do professor; Phillippe Perrenoud, Protagonismo Docente e Dispositivos Legais (LDB, portarias e resoluções) (CARDOSO, 2013).

Os principais achados deste trabalho remetem à discussão sobre o distanciamento do que é aprendido academicamente e aquilo que é proposto a ensinar num cenário social às vezes bem diferente do que é previsto na formação acadêmica do docente. Um dos destaques deste trabalho são os ecos, através do *feedback* das professoras participantes deste trabalho exploratório, de um mundo real onde impera a pobreza, a fome, o desemprego, a violência social, que eram traduzidos em choros, angústias e decepções. Esta encarnação dos problemas e das alegrias dos alunos, por parte das professoras, foi retratado em forma de sentimento de responsabilidade tanto diante da aprendizagem exitosa dos alunos quanto pelo insucesso no trabalho de alfabetização (CARDOSO, 2013). Este é o lado pessoal, digamos assim, da questão da alfabetização. Há também o aspecto mais específico da formação docente, conectado com o desencadeamento da Educação de qualidade.

Ao analisar o conjunto de respostas, podemos concluir que a compreensão dos professores relativa aos processos de alfabetização e letramento envolvem vários aspectos capazes de influenciar, segundo eles, no sucesso ou fracasso do trabalho que o alfabetizador desenvolve. Aparecem em destaque: a própria formação pessoal e profissional do alfabetizador, os conceitos que trazem sobre alfabetização, e as estratégias escolhidas em sala de aula para alfabetizar e letrar os alunos (CARDOSO, 2013).

Por fim, há de se afirmar que as concepções contemporâneas de formação continuada de professores têm indicado na figura do professor, como “mestre” ou gestor de sua própria formação, fato imprescindível para o progresso na Educação de qualidade (CARDOSO, 2013).

Outro aspecto relevante é a discussão sobre o modelo formativo de docentes atualmente em vigor, é a necessidade de inserir um elemento capaz de romper com os

círculos viciosos em torno da formação e performance profissional dos profissionais da Educação e que pode ser resumida na palavra “escuta”, tônica deste trabalho dissertativo. Assim, a formação continuada deve vir imbuída de propósitos alicerçados nas práticas do cotidiano, como um ciclo interdependente, de reflexão e fortalecimento mútuos visando consolidações no processo formativo contínuo, tornando possível a Educação de qualidade desde o Ensino Fundamental.

Silva (2013) faz análise de iniciativas da formação continuada de professores de ensino médio e numa rede estadual, almejando assimilá-las à luz da reforma gerencial da educação e do Estado. Sem apresentar, no resumo, resultados da pesquisa propriamente dita, o estudo demonstrou que nesse contexto “ganhou importância a instituição da política de responsabilização, dos docentes e escolas, por meio do Termo de Compromisso e da política de bonificação dos profissionais da educação, com a criação do Bônus de Desempenho Educacional (BDE)”. O foco investigativo desta dissertação consiste em analisar a reforma gerencial da Educação no Estado de Pernambuco, entre os anos de 2007 e 2010, na tentativa de compreendê-la na perspectiva das políticas de formação continuada de professores do Ensino Médio e que foram implantadas pela Secretaria de Educação do Estado (SILVA, 2013).

A pesquisa é de orientação bibliográfica e documental. Para a coleta de dados foram analisados relatórios de atividades realizadas pela Secretaria de Educação, no período de 1999 a 2006; o Plano Estadual de Educação (2000-2009) e os planos de trabalho dos programas de formação continuada projetados e desenvolvidos entre os anos de 2007 e 2010, da Secretaria Estadual de Educação. Neste último documento, foram identificadas 53 iniciativas de formação docente continuada e que foram os objetos de discussão deste trabalho dissertativo (SILVA, 2013).

A problematização deste trabalho de pesquisa teve sua gênese nas inquietações pessoais do pesquisador, a partir da sua participação em atividades de formação continuada oferecidas pelas redes de ensino do Estado de Pernambuco e pela Prefeitura de Recife. A questão está relacionada especialmente aos objetivos e as metodologias empregadas pelas políticas públicas de formação continuada docente. O ponto principal está no fato de que estas iniciativas desenvolviam temáticas desconexas com a realidade educacional. Esta experiência foi vivida da perspectiva de um professor-cursista.

Posteriormente, o contato com as políticas de formação continuada ocorreu da perspectiva de coordenador de tais políticas. O principal problema notado foi o baixo grau de escuta dos docentes na planificação e execução desses cursos de formação continuada (SILVA, 2013).

O referencial teórico foi baseado em autores que levaram à compreensão sobre o paradigma político denominado de neoliberal e a formação docente neste contexto. Para tanto, foram utilizados autores como Gramsci (2000), Neves (2005), Boito Jr. (1999), Harvey (2001), Candau (2003), Imbernón (2010), Mauês (2003), Nascimento (2003) e Silva (2004). No que diz respeito a políticas de Educação continuada, foram utilizados os estudos de Demailly (1992), Shiroma e Evangelista (2003), além de Candau (2003) e Imbernón (2010), já referidos anteriormente (SILVA, 2013).

Este estudo teve como objetivo contribuir para os debates sobre as políticas de formação docente continuada à luz das reformas do Estado de Pernambuco e da perspectiva gerencial. Neste sentido, as principais descobertas deste trabalho dizem respeito aos subsídios gerados nesta reflexão e que indicam que houve progressos significativos e avanços consideráveis nas políticas de formação continuada docente em nível nacional desde a década de 1990.

A melhoria disto se deve principalmente à responsabilização estadual e municipal no gerenciamento da formação continuada dos professores. No caso da Secretaria Estadual de Pernambuco, a prevalência foi enfatizar três aspectos da formação continuada docente: construção de habilidades e competências, interdisciplinaridade e contextualização; preparação para consolidação de práticas pedagógicas e uso de materiais didáticos específicos e, como o terceiro aspecto ressaltado, a propagação de valores relacionados à sustentabilidade, flexibilização das relações de trabalho, educação voltada para os direitos humanos e meio ambiente (SILVA, 2013).

Este trabalho dissertativo não fez alusão explícita nem à conexão entre a formação docente qualificada e a Educação de qualidade, nem ao Documento Metas Educativas 2021. Contudo, o trabalho subentende que para haver progressos na melhoria da qualidade educativa, são necessários avanços na formação continuada docente. Além disso, outra conclusão é de que existem movimentos formativos que ainda carecem de um refinamento, na medida que visam atender anseios unilaterais, no caso, do governo,

e pouca compreensão dos problemas mais específicos da classe docente e do seu contexto.

Machado (2013) explora a questão da formação continuada de professores, enfocando a formação realizada em serviço e no espaço da escola, a partir de orientações recebidas pela sua mantenedora. Segundo a autora: “O estudo aponta para a necessidade da criação de uma cultura formativa em serviço, no espaço da escola, a partir da priorização de espaços-tempos que possibilitem a construção coletiva de ações que qualifiquem a prática pedagógica desenvolvida” (s/p).

O foco investigativo desta dissertação aborda questões relacionadas à formação continuada de professores que estão em serviço e no espaço da escola. O ponto principal abordado é a possível contribuição deste exame no intuito de construir uma proposta formativa que atenda tanto às necessidades dos professores quanto proporcione a devida capacitação diante das exigências contemporâneas. Neste sentido, a ênfase está no diálogo com os discursos de professores, supervisores escolares e gestores, no caso específico deste trabalho, da Rede Municipal de Ensino do município de Canoas, RS. A perspectiva é de que através de uma investigação sistematizada sobre a formação continuada em serviço promova uma cultura formativa no espaço escolar (MACHADO, 2013).

A pesquisa é de cunho qualitativo e foi desenvolvida em quatro escolas da rede municipal de ensino de Canoas, com professores e supervisores escolares e na Secretaria Municipal de Educação, com gestores da DP (Diretoria Pedagógica) e DEF (Diretoria de Ensino Fundamental). A coleta de dados se realizou através dos instrumentos do questionário e da entrevista e sua análise foi efetivada a partir da Análise de Conteúdo, com base nos estudos de Moraes (1999), Bardin (2016) e Franco (2005) (MACHADO, 2013).

A problematização da pesquisa procurou elencar pelo menos três elementos constituintes da formação docente. O primeiro são questões referente à construção da profissionalidade docente, no sentido de valorização do trabalho e do trabalhador em educação; o segundo elemento é a tentativa de compreender o sujeito da formação continuada na escola, na busca pela compreensão de suas identidades individuais e coletivas, bem como sua inserção no processo formativo, como participantes ativos, com

responsabilidades e compromissos, que se estabelece no espaço da escola; e o terceiro elemento é a relação deste dois itens iniciais como as demandas contemporâneas que se apresentam no contexto da sociedade contemporânea e que precisam ser consideradas no processo de formação continuada do professor. Em suma, este trabalho visa compreender qual tem sido a participação dos professores neste processo contínuo de formação, tanto no que diz respeito à sua participação ativa quanto à sua reação diante das propostas impostas pelos gestores da Educação (MACHADO, 2013).

O referencial teórico se baseou em Perrenoud (2002), Imbernón (2010) e Nóvoa (1995, 1997, 2004), na compreensão dos professores como personagens fundamentais do processo contínuo, especialmente no que diz respeito ao profissional reflexivo e participativo; Tardif (2002), no desenvolvimento do conceito de que trabalhar não é somente executar um trabalho, mas trabalhar consigo mesmo; Canário (2006), para tratar de questões relacionadas à formação centrada na escola; Ferraço (2008), na problematização da formação continuada como processo que ocorre no cotidiano da escola; Mizukami (2002), que percebe a formação continuada em serviço como oportunidade de desenvolvimento de novos entendimentos sobre si mesmos e sobre os alunos; e Warschauer (2001), que trata acerca do conceito “cotidiano” e dos estudos sobre este tópico (MACHADO, 2013).

Os principais achados deste trabalho apontam para exigências na criação de uma cultura formativa no espaço escolar. O “chão da escola”, espaço de ações pedagógicas cotidianas, pode ser ampliado como espaço formativo que vai além do destinado em caráter formal. Através da análise realizada, se concluiu que existe uma necessidade em implementar políticas públicas de formação continuada docente, através do direcionamento das ações que se configurem numa proposta que alcance o ponto de vista ou perspectiva dos diferentes sujeitos envolvidos que participam do trabalho pedagógico da escola. Isto tornará possível e viável uma formação que não esteja restrita apenas à prática nem somente à teoria, mas também aos conhecimentos pedagógicos e a própria docência entrelaçados com a prática diária, fazendo com que haja valorização do trabalho docente e da profissionalização do professor. A avaliação é de que o cotidiano permite a criação de um espaço de diagnóstico, planejamento, avaliação e intervenção do trabalho que vem sendo realizado (MACHADO, 2013).

O estabelecimento de um caminho metodológico qualitativo, organizado a partir da necessidade de escuta dos sujeitos implicados mais diretamente nos processos formativos nas escolas da rede, permitiu o conhecimento de realidades semelhantes e diversas, ao mesmo tempo em que proporcionou uma análise que leva em consideração os diferentes elementos que favorecem ou prejudicam a construção de um processo formativo em serviço (MACHADO, 2013, p. 128).

Outras conclusões também apontam para a realidade de que uma formação continuada estendida ao contexto escolar, vai auxiliar professores a superarem dificuldades e ao mesmo tempo possibilitará a elaboração de ações em parceria com os colegas, fazendo com que se rompam individualismos e isolamentos. O espaço escolar constituído de subjetividades é um espaço de aprendizagens e a construção coletiva permite aos docentes a reflexão sobre sua prática e as práticas de seus pares (MACHADO, 2013).

O ponto principal abordado nesta dissertação não alude ao Documento Metas Educativas 2021. Também não há referência explícita sobre a conexão entre a valorização da formação continuada no cotidiano da escola como elemento que gere progresso na Educação de qualidade. Contudo, a relação com o teor do Documento ibero-americano é estabelecida através da ênfase numa de suas metas específica e que diz respeito à formação docente continuada e permanente.

Martim (2013) realiza pesquisa sobre o contexto efetivo da formação docente. Em função de que, no resumo, só transparece a órbita em que foi investigado o tema, limitamo-nos a apresentar suas conclusões nestes termos e de acordo com o próprio autor: “Discutimos a ideia de experiência, formação, educação e experiências educativas. Neste trabalho procuramos trazer a perspectiva de formação estética, que diz respeito à presença da sensibilidade à valorização da experiência docente, práticas que permitem expor, deslocar e transformar práticas educativas” (s/p).

O foco investigativo desta dissertação teve como propósito principal pensar o papel do cinema e das produções imagéticas na formação docente. Neste sentido, foram feitas pesquisas através de imagens cinematográficas e que retratam tanto o cotidiano escolar como os espaços de formação docente continuada e suas relações diárias. De forma mais específica, o trabalho pretende abordar a perspectiva estética no que se

refere à presença e interferência da sensibilidade e valorização da experiência docente no processo de formação continuada (MARTIM, 2013).

A pesquisa está baseada em pressupostos teóricos de Agamben (2005), Benjamin (1994a; 1994b), Deleuze (2007) e Foucault (2000, 2009), a partir dos quais a ênfase está na análise discursiva das experiências dos sujeitos e da experiência em si como item formador da docência. A coleta de dados ocorreu com a participação de um grupo de educadoras, incluindo monitoras, professoras, coordenadoras, vice-diretoras e diretoras, em processo de formação continuada no Centro de Aperfeiçoamento Pedagógico do Município de Rio Claro, SP (MARTIM, 2013).

A problematização da pesquisa ocorreu num contexto em que as reflexões propostas não se limitem ao olhar da formação docente de uma perspectiva unilateral. A ideia foi problematizar a questão relacionada às faltas e carências no nível das competências e saberes profissionais, em detrimento da vivência diária e multifacetada dos professores em formação. Neste sentido, a busca foi por espaços de sensibilização e aberturas subjetivas, através da produção de sentidos na e pela imagem, contestando com isto modelos tradicionais que privilegiam roteiros e conteúdos pré-determinados e que impõe limites ao docente no sentido de torna-lo um agente passivo em sua formação continuada (MARTIM, 2013).

O referencial teórico deste trabalho foi embasado em Leite (2007, 2009, 2011), no que diz respeito à discussão sobre as relações existentes entre os conceitos de infância, cinema e formação docente; Marcello (2008), que trabalha com a análise da imagem da criança no cinema; Alegria e Duarte (2005), que desenvolvem pesquisas relacionadas entre a educação e o cinema dentro de sua retrospectiva histórica; Fischer (2002, 2007), debate a questão da análise dos dados empíricos focados em imagens e de suas possibilidades de significação; Leite e Migliora (2006), na descrição sobre as percepções das crianças sobre aquilo que veem na televisão e valores nos processos interativos dentro do grupo que convivem; Fresquet e Xavier (2008), que retratam estudos e experiências de aprender e desaprender cinema na escola; Larossa (2002), que analisa os diferentes significados da palavra experiência; Benjamin (1994b), que aponta restrições na sociedade moderna quanto ao valor das narrativas e assim do valor da



própria experiência; Certeau (1994), na reflexão sobre a experiência e suas diferentes formas (MARTIM, 2013).

Os principais achados deste trabalho indicam a acentuação do caráter dialógico na formação docente continuada a partir da promoção de discussões com os próprios envolvidos, partindo de da linguagem imagética relacionada ao contexto dos professores e dos alunos. O instrumento da linguagem audiovisual pode gerar uma sensibilização no exercício de ver e ouvir, resultando assim no aumento da capacidade de ampliar percepções que fazem parte da sensibilidade de cada indivíduo. O desenvolvimento de uma proposta de formação docente continuada nestes termos, acabam surgindo também da perspectiva dos educadores e não somente dos formadores, ampliando assim os horizontes na produção de conhecimento (MARTIM, 2013).

Outro aspecto contemplado neste trabalho, levando em consideração a atual era da informação e globalização, bem como o grande fluxo de dados que podem tornar o sensível e o experienciável distantes da vida dos educadores, é a possibilidade de enriquecer a formação docente continuada a partir da experiência dos próprios educadores. O que entra em discussão também e pode ser considerado uma descoberta interessante deste trabalho, é a reflexão sobre a hierarquização de determinados tipos de saberes na formação docente, detectando visões reducionistas de formação docente continuada e que podem ser transformadas a partir da proposta de ouvir as narrativas dos próprios docentes (MARTIM, 2013).

Silva (2014) tratou da formação continuada em Matemática, analisando as possíveis contribuições do programa “Além dos Números”. Os resultados indicam que esse programa gerou benefícios tanto ao ensino quanto à aprendizagem da Matemática. Houve avanços também na ação docente no sentido de que os conteúdos desta ciência acabaram recebendo maior atenção. Esta dissertação não foi disponibilizada nem no banco de Teses e Dissertações da CAPES, nem no Repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal de Tocantins (UFT), conforme *prints* em anexo.

Geribone (2014) buscou refletir sobre a possibilidade de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação do Professor de Linguagens. O foco investigativo desta dissertação é explorar a viabilidade da formação de um Professor de Linguagens. Este

tipo de formação abrangeria professores que são formados em Letras, que optam ou pelo ensino da Língua Portuguesa ou de Literatura. De acordo com a autora, há uma dicotomia nesta relação e que pode ser rompida com o desenvolvimento de uma formação autônoma e continuada do professor. No cerne da discussão está o fato de que na adoção de um modelo mais dialógico e relacional, contextual e comunitário, haja uma educação construída na e para a vida (GERIBONE, 2014).

A pesquisa é de orientação bibliográfica e de caráter qualitativo, com ênfase no enfoque do materialismo histórico-dialético, que busca a compreensão do conhecimento como decorrência da relação entre sujeito e objeto na realidade concreta de um determinado contexto social, com base também, na busca, seleção, interpretação e compreensão do tema abordado na literatura existente. Para a coleta de dados foi feito um mapeamento do conhecimento produzido na área da Formação de Professores de Linguagens, em relação às Práticas Pedagógicas Autônomas, entre os anos de 2002 e 2011 (GERIBONE, 2014).

A problematização se refere inicialmente ao contexto contemporâneo considerado como sendo de característica dinâmica, inconstante e de transformação rápida e intensa. É um mundo visto como sendo de incertezas, incompreensões e individualismos. O segundo aspecto da problematização diz respeito à percepção corrente de pensar de um professor de linguagens, a partir de uma divisão entre professores de Língua Portuguesa e Literatura. A proposta é problematizar a questão do professor de linguagens e incorporar de alguma forma aspectos relacionados tanto à Língua Portuguesa quanto à Literatura, promovendo algum tipo de abertura entre elas e para elas (GERIBONE, 2014).

O referencial teórico foi baseado em Imbernón (2011), cujo destaque é para a necessidade de assimilação de novas funções do professor; Freire (1986, 2000, 2001, 2005, 2009, 2011, 2012), na abordagem do cotidiano do professor, questões relacionadas ao professor como mediador e conscientização docente; Gentili e Alencar (2001), na configuração do saber para a humanização e a ética solidária; Adorno (1995), em sua abordagem sobre a consciência verdadeira; Mészáros (2008), que trabalha aspectos relacionados à possibilidade de alcançar transformações qualitativas; e Saraiva

e Mügge (2006), que percebem uma unidade harmônica no ensino da Língua Portuguesa e da Literatura (GERIBONE, 2014).

As principais descobertas deste trabalho se direcionam ao desenvolvimento da carreira docente na perspectiva da formação autônoma e construída a partir de uma prática reflexiva. A base para esta premissa é de que a mera reprodução de conceitos ou conhecimentos no contexto atual, marcado pela mudança veloz e de sujeitos sobrecarregados de informações, pode implicar em anulação de possíveis respostas e reações dos alunos e por isso gerar lacunas em sua base formativa. “Se, enquanto professores, percebemos que o aluno não responde ou, ainda, não corresponde a certos estímulos, temos que nos apropriar de nossa formação e sensibilidade para construir estratégias que permitam aproximações de maior sucesso (GERIBONE, 2014, p.27).

Assim, para desempenhar com qualidade o seu ofício docente, o professor precisa adotar uma postura de movimento e ao abrir novas clareiras em sua formação continuada, buscando nelas subsídios para sua prática e autonomia reflexiva. Para isso, a experiência é um fator importante a ser considerado, no sentido de que esta possa ser utilizada na articulação entre os saberes técnicos e uma prática que viabilize aos alunos uma postura igualmente de autonomia reflexiva e que por sua vez conduz à uma cidadania acima de tudo humanizada (GERIBONE, 2014).

Este trabalho tem menção direta e explícita à formação do professor e sua relação com a qualidade do ensino. Ainda que não haja alusão ao Documento Ibero-americano em estudo neste trabalho, é contemplado o item julgado como um dos mais importantes da presente investigação, a saber, que a formação profissional docente é o principal aporte para que haja avanços na Educação de qualidade.

Prestes (2014) investigou formação de professores a distância, na perspectiva de concursos públicos, chegando a conclusão de que é inevitável a presença ativa das tecnologias de informação e de comunicação. O foco investigativo desta dissertação discute a qualidade da formação continuada do professor com o advento e consolidação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs). Para tanto, foi analisada ações da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores do Estado de São Paulo (EFAP), e mais particularmente o Curso de Formação Específica do Concurso Público para Professor de Educação Básica II, também descrito como Curso de Formação de

Professores Ingressantes, realizado no ano de 2010, na rede estadual de ensino do Estado de São Paulo. Para a concretização deste curso, o governo Paulista lançou o programa “Mais Qualidade na Escola”, visando de forma objetiva acelerar o progresso da qualidade na Educação do Estado. Para o desenvolvimento do curso foi utilizada uma infraestrutura tecnológica composta por ambientes virtuais de aprendizagem, ferramentas de colaboração on-line e uma rede de videoconferências (PRESTES, 2014).

A pesquisa se enquadra na linha da Análise do Discurso e tem como linhas teóricas investigativas do discurso os estudos de Pêcheux (2008) e Orlandi (2012), para desenvolver os conceitos de sujeito e discurso. A coleta de dados para compor o *corpus* investigativo se deu com o acesso aos vídeos produzidos e disponibilizados na página virtual da EFAP, os quais compartilham gravações de professores em formação pelos cursos oferecidos, bem como aulas de Políticas Educacionais. Além disto, fizeram parte desse *corpus* relatórios de atividades da gestão de tutoria; manuais do tutor; assistente de tutoria e coordenador de tutoria; os guias de orientações metodológicas de cada módulo do curso e relatórios dos questionários de avaliação do curso respondidos pelos cursistas e pelos tutores (PRESTES, 2014).

A problematização da pesquisa está construída com o pressuposto de que dentre os efeitos da globalização está o surgimento maciço das TICs. Estas por sua vez acabaram se tonando nos principais meios através dos quais a sociedade atual se comunica e se constrói. Esta reconfiguração por via tecnológica alterou muitos setores da sociedade, incluindo a área da Educação. É sabido que a Educação a Distância é uma das receptoras e utilizadoras destas novas tecnologias de informação. A proposta é lançar uma visão problematizadora sobre este meio pedagógico quando aplicado à formação continuada de professores em grande quantidade, como parece ser o caso específico da EFAP. A problematização mais específica foi sobre o discurso relacionado às TICs como sendo de caráter salvador e solucionador de diversos problemas na área da formação contínua de professores (PRESTES, 2014).

O referencial teórico esta construído nos escritos de Foucault (1977, 1979, 2008, 2011), para reflexão sobre temas relacionado às relações de poder-saber; Pêcheux (1990) e Orlandi (2012), na abordagem discursiva na relação discurso-sujeito; Saviani (2009), para descortinar um panorama histórico da formação de professores no Brasil

bem como a formação docente na Educação a distância; Bauman (1999, 2001, 2007, 2008), em seus escritos referentes às características e problemas da sociedade contemporânea (PRESTES, 2014).

Os principais achados deste trabalho indicam a observação crítica das TICs como um recurso inovador na formação continuada de professores e que precisa estar em constante avaliação e crítica. Na leitura do autor deste trabalho dissertativo, a visão apresentada pelo Governo do Estado de São Paulo, ao intensificar a preparação contínua de egressos docentes, é controversa à medida que gera uma compreensão na conceituação e compreensão de quantidade e qualidade. A partir de sua análise, as TICs não carregam o atributo de “salvadoras” da formação docente e sua oferta acaba sendo uma tentativa de atrelar quantidade e qualidade de Educação como sendo similares (PRESTES, 2014).

Por outro lado, vale salientar que o enaltecimento de cursos a distância é percebido pelos profissionais da área da Educação como algo verdadeiro e que não se pode ser descartado, embora não possa haver nenhum tipo de “endeusamento” no que tange à melhoria do sistema educacional.

Ao problematizar a questão da formação docente continuada num contexto tecnologias digitais, Prestes instiga o debate quanto a relação entre a quantidade e a qualidade desta formação. O assunto foi tratado de forma breve no capítulo que abordou a conceituação de qualidade, para afirmar posição de Demo na discussão sobre o conceito de qualidade, Demo (2013), credita à quantidade e à qualidade uma conexão que faz com que as duas não possam ser tratadas de forma isolada, mas como dois aspectos importantes na discussão sobre a qualidade.

Embora seja bem candente a discussão sobre a Educação de qualidade nesta dissertação e a autora não mencione o Documento Metas Educativas 2021, A educação que queremos para a geração dos Bicentenários, existem dois itens bastante significativos em discussão neste trabalho dissertativo. O primeiro diz respeito à incorporação das TICs nas atividades de ensino e formação docente. O segundo se refere a uma das críticas de Prestes (2014) às políticas públicas de formação continuada do professor, do Governo do Estado de São Paulo, que coloca grande encargo no professor como responsável pelo progresso na Educação de qualidade (2014). Neste

sentido, o documento ibero-americano coloca a figura do docente bem preparado e bem motivado como fator essencial na melhoria da Educação.

Carleto (2014) teve como objeto de seu estudo “a leitura literária como experiência de formação” do professor e do aluno leitor. De forma particular, tratou da leitura da literatura infantil de Ruth Rocha. Uma das conclusões do autor é de que há pouca promoção à formação continuada de professores de forma específica através da literatura infantil. Isso, por sua vez, evidenciou de certa forma que professores não estão potencializando nos alunos uma leitura crítica, mas linear e mecânica.

O foco investigativo desta tese se concentrou na análise de obras da escritora Ruth Rocha e seu papel formador do professor e do próprio aluno. Em conexão a este tema, o objetivo foi analisar a literatura infantil no Ensino Fundamental, com base em quatro obras literárias desta autora. Além disso, também serão analisadas políticas públicas e espaços onde ocorre a formação continuada de professores leitores no ambiente escolar da rede pública de ensino (CARLETO, 2014).

A proposta de pesquisa se configurou como uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo pesquisa-ação colaborativa. A ideia foi combinar questionário, oficinas de formação continuada, entrevistas orais semiestruturadas, análise de fontes escritas (documentos) e fontes iconográfica e observação e participação no campo, como elementos formadores do *corpus* investigativo. Na presente proposta teórico-metodológica é pressuposta a efetiva interação entre os sujeitos, corpo teórico e as evidências empíricas. No cerne da investigação está a intenção de estudar um determinado contexto social a partir dos próprios sujeitos deste contexto, com vistas a gerar mudanças através dos planos de ação a serem aplicados. Nisto, fica evidenciado que o procedimento metodológico visou uma pesquisa “com” os sujeitos da Educação e não “sobre” eles. O espaço para realização desta pesquisa foi no município de Uberlândia, MG (CARLETO, 2014).

A coleta de dados se deu no diálogo com educadores e gestores de duas escolas da rede pública municipal e estadual de Uberlândia, bem como aplicação de questionário em grande escala, respondido por professores, diretores e/ou coordenadores. Também foi feito um levantamento bibliográfico e documental, oficinas com professores dos anos iniciais do ensino fundamental; observação nas escolas e redação de notas de campo;

realização de entrevistas orais com colaboradoras sobre seus saberes e práticas educativas com obras de literatura infantil na sala de aula; transcrição e textualização das entrevistas. Além disso, foram realizadas ações que possibilitaram a incorporação de obras de literatura infantil na escola. Foram pesquisados 112 alunos dos Primeiros aos Terceiros anos do ensino fundamental. Além destes, participaram ainda desta pesquisa três professoras de Biblioteca, duas professoras de Literatura e Linguagem, duas professoras regentes do Terceiro ano do ensino fundamental, uma professora regente do Segundo ano do ensino fundamental, três coordenadoras dos anos iniciais do ensino fundamental, uma professora readaptada como professora de Biblioteca e uma professora de Português dos anos finais do ensino fundamental. Na gênese da proposta, conforme exposto acima, estava a ideia de manter diálogo com o corpo docente das duas escolas selecionadas e não analisar suas práticas. Para tanto, 129 professores participaram num primeiro momento de oficinas de formação continuada no Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz (CEMEPE). Num segundo momento, o grupo foi constituído por 56 professores (CARLETO, 2014).

A problematização desta tese principiou na constatação de os diversos avanços culturais e tecnológicos do século XXI não garantiram o mesmo avanço na esfera social e educacional. Não obstante haver concordância que a Educação é a base para uma sociedade mais culta, o acesso massivo não garantiu o sucesso contra os problemas relacionados ao fracasso escolar. Isto por sua vez continua tendo como decorrência um grande número de analfabetos e analfabetos funcionais. Um dos problemas apontados por esta pesquisa, na busca por encontrar uma justificativa para esta situação, é a falta de leitura tanto dos educadores quanto das crianças em suas mais tenras idades (CARLETO, 2014).

Assim, reconhecemos que as novas tecnologias de comunicação e a informatização têm papéis importantes no desenvolvimento cultural, intelectual e cognitivo das crianças. Mas, é importante que os livros e a literatura não sejam considerados pelas nossas crianças como algo que não dá prazer, *chato*, desestimulante, obrigatório. A nosso ver, a literatura é fonte de aquisição de conhecimento (CARLETO, 2014, p.23).

Neste sentido, o desafio na formação continuada do professor é refletir sobre a importância da leitura e que pode ser articulada aos apelos da linguagem audiovisual, de

forma que a preferência da infância não seja apenas estar junto à TV, ao videogame ou ao computador (CARLETO, 2014).

O referencial teórico foi construído com base em autores que enaltecem a importância da literatura infantil para o processo de ensino e aprendizagem. Soares (2011), que pesquisa sobre as relações entre a literatura infantil e a escola; Aguiar (2007), que conduz à reflexão sobre os pretextos do uso da literatura para o ensino de diferentes componentes curriculares; Coelho (2000), que avalia a redescoberta da literatura como espaço de aprendizado no cenário contemporâneo; Zilberman (1982), que investiga os diálogos sobre a literatura como produção artística e Yunes e Pondé (1989), em seu trabalho sobre a percepção da leitura como participação ativa do leitor no texto. Além disso, o corpus documental da investigação foi constituído de quatro obras de literatura infantil escritas por Ruth Rocha (1997, 2003, 1998, 2009) (CARLETO, 2014).

Os principais achados desta tese indicam que há uma necessidade de constituição de políticas incentivadoras à leitura. Esta formatação por sua vez, demandará questões direcionadas ao caráter dialógico das obras literárias com o aluno. Acima de tudo, “Isto requer um professor como um leitor que forma leitores” (CARLETO, 2014, p.32). Para tanto, a formação continuada adquire sentido especial quando esta se configurar num processo contínuo por toda a vida profissional, visando o desenvolvimento, estimulação a novas perspectivas e um vislumbre de sua própria caminhada formativa no que diz respeito à leitura.

Quanto à leitura em si, dada a sua importância, é assinalado que um projeto de formação contínua de professores nesta esfera, deve privilegiar o contexto do seu trabalho, a fim de que isto seja feito com uma reflexão crítica e relevante. De forma mais particular, considerando o tópico principal desta tese em análise, a figura do professor deve ser vista como sendo de suma importância no incentivo à leitura (CARLETO, 2014).

É expressiva a observação de como o livro de literatura infantil está sendo trabalhado em sala de aula, pois as atividades com relação ao livro literário propostas pelos professores são mediadas por suas concepções de leitura e literatura infantil e que influenciam a compreensão dos alunos sobre o que é leitura e literatura infantil (CARLETO, 2014, p.228).

Está nas mãos do professor a informação de que ler é essencial e a escola é o espaço formal seguro para a formação de leitores. Neste sentido, sua formação neste



questo é considerada condição essencial na efetivação de uma política de desenvolvimento de leitores no âmbito da escola. O alvo é o incremento de uma leitura competente e autônoma, capaz de incentivar os alunos a uma interpretação crítica, compreensiva e reflexiva, e não apenas informativa. Em outras palavras, não é somente ensinar a ler através de uma mera decodificação, mas como ler (CARLETO, 2014).

Esta tese de doutoramento não cita o Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários, contudo, faz uma conexão explícita entre a formação continuada de professores e o progresso da Educação de qualidade. A demanda para tanto é ampla e exige cuidado com a estrutura administrativa, gestão, recursos financeiros e infra estruturais, planejamento participativo e a valorização dos profissionais, através da formação de professores leitores. Além disso, as pesquisas desta tese confirmaram que os professores foram distinguidos como aqueles que efetivamente influenciam na formação do hábito de leitura. Isto por sua vez terá reflexos na Educação de qualidade, visto que “[...] para melhorar a qualidade da educação brasileira, faz-se necessário formar, nos alunos, o hábito da leitura e desenvolver a capacidade de ler e compreender textos complexos” (CARLETO, 2014, p.77).

O foco investigativo da dissertação de Figueiredo (2014), parte da necessidade de compreensão do processo de inserção da educação ambiental na Educação Básica, relacionada à formação inicial e continuada dos professores. O debate atual sobre este tópico demanda tanto a sua inserção nas escolas quanto a reflexão e aprimoramento da formação docente no que diz respeito a esta área de estudo.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e é apoiada metodologicamente no Materialismo histórico-dialético desenvolvido por Karl Marx. A ideia principal que circunda este método de estudo é a possibilidade da interpretação da realidade prática articulada ao fundamento teórico. O enfoque está nos processos envolvidos acerca da identidade, formação inicial, continuada e atuação de professores de educação ambiental (FIGUEIREDO, 2014).

Para tanto, foram delimitados como sujeitos da pesquisa, os professores que trabalham com educação ambiental no Ensino Fundamental I e II. Para a coleta de dados junto aos professores escolhidos para participar desta investigação, a opção foi pela

entrevista semiestruturadas do pesquisador e do sujeito participante, objetivando uma relação de interação entre ambos (FIGUEIREDO, 2014).

Foram escolhidos para fazerem parte do grupo dos sujeitos do estudo, os professores do Ensino Fundamental I e II, das escolas municipais e estaduais de Cravinhos, SP. O estudo foi levado a efeito em duas escolas estaduais e em quatro escolas municipais. O objetivo era a participação de todos os professores das seis escolas, totalizando 158 sujeitos a serem pesquisados. Porém, 50 professores participaram, dentre eles duas coordenadoras (FIGUEIREDO, 2014).

A problematização desta pesquisa está vinculada a questões ambientais em discussão na sociedade contemporânea e suas implicações na área da Educação Básica. Para Figueiredo (2014), o momento sócio-político atual, marcado pela ideia capitalista, acaba formatando a conduta do ser humano em relação ao ambiente no sentido de explorá-lo a fim de satisfazer as exigências do modelo econômico vigente. Para que ocorra uma reformatação do ser humano nessa sua forma de agir em relação ao meio ambiente, a educação ambiental precisa ser concebida de forma estratégica para que a visão humana passe a ser crítica sobre este tópico, com o intuito de atenuar a progressiva degradação de ecossistemas, consequência, principalmente, do desconhecimento das funções da natureza (FIGUEIREDO, 2014).

Outro aspecto da problematização está relacionado à construção curricular da Educação Básica no que se refere à educação ambiental. O ponto é que a inserção da educação ambiental vem sendo feita de forma mais indireta, através de uma abordagem transversal, fomentando tão somente a troca de informações e atividades pontuais e desconexas dos objetivos mais específicos que se poderia esperar da educação ambiental (FIGUEIREDO, 2014).

O referencial teórico da presente dissertação tem em seu fundamento Tozoni-Reis (2007, 2009, 2013), que sustenta uma abordagem crítica da educação ambiental, engajamento do professor na causa e viabilização da transformação dessa realidade pelos alunos; Enguita (1991), que destaca a figura do professor como sujeito autônomo e não seguidor da proletarização do seu trabalho (venda da força do seu trabalho); Contreras (2002), que a reafirma o profissional docente como detentor de autonomia; Giroux (1997), que promove uma articulação da prática educativa com o contexto social;

Maia (2011), que defende uma educação ambiental crítica e Guimarães (2004, 2006), no que tange à educação ambiental incorporada ao contexto escolar (FIGUEIREDO, 2014).

Os principais achados deste trabalho dizem respeito aos professores como profissionais e como seres humanos. No que diz respeito à sua pessoa, notou-se que existe sensibilidade na esfera ambiental, porém, e por outro lado, o estudo evidenciou problemas na compreensão dessa problemática a ponto de ter reflexos em sua prática docente manifestados pela descontinuidade e desconexão com a realidade. Uma das percepções é “[...] a formação inicial e continuada dos professores que trabalham com educação ambiental como insuficiente e, conseqüentemente fragilizada a prática educativa ambiental desenvolvida nas escolas” (FIGUEIREDO, 2014, p.154).

Neste sentido, outra descoberta significativa deste trabalho aponta para a necessidade da inserção da educação ambiental nas escolas através dos currículos da Educação Básica e ampliação dos cursos de formação de professores, atribuindo-lhes o papel de sujeitos do conhecimento e instrumentos da transformação social. Assim, torna-se fundamental tanto a inserção da educação ambiental no currículo quanto a instrumentalização qualificada e específica dos professores. Assim foi considerado como necessário implementar políticas públicas que privilegiem a formação de professores da Educação Básica no que se refere tanto à sua formação pedagógica geral, quanto a incorporação da educação ambiental de modo crítico e reflexivo, a fim de que haja compreensão sua função docente e social (FIGUEIREDO, 2014).

Este trabalho dissertativo não abordou a formação docente e suas decorrências na qualidade do ensino, na perspectiva do Documento Metas Educativas 2021. Contudo, ao enaltecer a formação docente como primordial na consolidação e efetivação do ensino, o autor demarca a profissionalização do professor como essencial no progresso da Educação de qualidade.

Godinho (2015) pesquisou a partir das metas traçadas no Plano Nacional de Educação do Brasil, o qual estipula cinquenta por cento dos professores da Educação Básica com formação em nível de pós-graduação até o ano de 2024. De forma particular foi analisada “a formação continuada de professores da Educação Básica pertencentes ao Projeto Observatório da Educação (Edital 2010)”.

O foco investigativo desta tese de doutoramento teve como temática central a Formação Continuada de Professores e o exame de elementos que possibilitem um olhar convergente desta formação com as políticas educacionais, profissionais docentes e universidade. Este tópico surgiu a partir do Projeto Observatório da Educação (OBEDUC), instituído através de decreto presidencial em 2006. Este projeto foi construído com intuito de promover estudos e pesquisas em Educação que desemboquem na articulação entre programas de pós-graduação, licenciaturas e a Educação Básica (GODINHO, 2015).

Ao mesmo tempo que se aspire identificar os pontos convergentes, este estudo também pretende focar em eventuais divergências, visto que cada uma das três partes envolvidas, possui, em princípio, objetivos e interesses que diferem no que diz respeito à formação continuada dos professores (GODINHO, 2015).

A investigação é do tipo pesquisa-ação, com a utilização da técnica da triangulação dos dados do grupo de discussão com seis professores integrantes do projeto Observatório da Educação da Educação Básica (Edital 2010), de três redes municipais da região Metropolitana de Porto Alegre, RS; dados da análise documental das políticas públicas federais e municipais em relação ao incentivo e valorização da formação continuada na carreira docente e dados da análise da proposta política pedagógica do programa de pós-graduação em ensino de ciências e matemática no qual os professores estão inseridos. Para a coleta de dados foram utilizados dois instrumentos: Caderno de Pesquisa e entrevistas em grupo, quando as questões do Caderno eram debatidas (GODINHO, 2015).

A problematização deste trabalho investigativo visa responder a pergunta relacionada a possíveis formas de convergência entre as políticas educacionais sobre a Formação Continuada Docente, com a perspectiva dos docentes em serviço e no percurso de sua formação, com as propostas programadas e ofertadas pela universidade. Esta problematização considerou também a relação de interdependência entre a esfera legislativa e das exigências da sociedade. De forma particular, foi considerada a meta 16 do Plano Nacional de Educação (PNE), que tem como objetivo a formação em nível de pós-graduação, até 2014, de 50% dos professores da Educação Básica. Além disto, a meta também é assegurar a todos os profissionais da Educação Básica a formação

continuada em sua área de atuação, levando em conta suas necessidades e contexto (GODINHO, 2015).

O referencial teórico tem como base Perrenoud (2002), que reflete aspectos reflexivos na Formação Continuada dos professores, visando aquisição de sua consciência profissional; Moura (2004), em seu entendimento sobre as motivações do professor para continuar exercendo a docência e sua compreensão no processo de formação contínua; Pimenta (2002), que trata da formação de professores reflexivos como um projeto humano e emancipatório; Azzi (2002), que entende a qualificação do professor como sendo um aspecto dentro de um universo maior para um ensino de qualidade; Nóvoa (1995), cujos estudos apontam para a importância em dotar a profissão docente de mecanismos de seleção e de diferenciação, privilegiando o mérito e a qualidade na profissão docente; Sacristán (1995), que busca um diálogo sobre o desenvolvimento profissional docente e seus entornos, especialmente o contexto social e as necessidades ou anseios do professor (GODINHO, 2015).

Os principais achados desta tese apontam para o fato de que houve avanços significativos nas orientações da formação docente inicial e continuada. A constatação é de que existem pontos que ainda precisam ser lapidados, especialmente no que se refere a questões relacionadas à carga horária e a valorização do profissional docente em seus projetos de qualificação (GODINHO, 2015).

Outras considerações possíveis a partir deste trabalho se referem às convergências e as divergências entre as três dimensões estudadas, Docentes, Políticas Educacionais e Universidade. A primeira conclusão é de que existe uma convergência de pensamento entre a universidade e os docentes, pois os cursos de pós-graduação têm atendido de maneira geral às expectativas e demandas docentes. Porém, para que haja a consolidação neste processo, é preciso uma efetivação na comunicação entre estas duas esferas educacionais (GODINHO, 2015).

No que diz respeito aos docentes e as políticas educacionais, a conclusão é de que também houve progressos, especialmente na última década no que se refere à qualificação profissional. A ressalva é de que ainda há espaço e ao mesmo tempo urgência na elaboração de políticas concretas e de incentivo à Formação Continuada dos professores da Educação Básica. Também se tornou notório que é preciso que haja uma

valorização mais acurada da qualificação e aperfeiçoamento profissional dos docentes (GODINHO, 2015).

No que se refere à convergência entre a universidade e as Políticas Educacionais, ficou em destaque a elaboração de para a qualificação, aperfeiçoamento e atualização docente. O que resta a estas duas esferas é contínua atenção às demandas sociais e das próprias exigências do mercado de trabalho, no sentido de atender às necessidades e gerar benefícios para a melhoria da qualidade do ensino e dos futuros profissionais (GODINHO, 2015).

Esta tese de doutoramento possui em seu conteúdo um aspecto diretamente ligado ao Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para os Bicentenários, bem como o pensamento principal da tese em construção: a relação clara entre o progresso na formação docente e a Educação de qualidade. Esta conclusão está corroborando provisoriamente a ideia de que o assunto da formação docente e sua relação com a Educação de qualidade, ainda que de forma incipiente, está fazendo parte dos debates e reflexões nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Contudo, não ainda ligações com o Documento Ibero-americano que aprofunda questões relacionadas à valorização da profissão docente e decorrências no progresso da qualidade de ensino.

Zanella (2015) faz análise do Programa de Capacitação da SEED/PR (2011-2014): aspectos políticos e ideológicos na Formação Continuada de Professores. Os resultados levaram à conclusão de “que os fundamentos teóricos e metodológicos do Programa de Capacitação sustentam-se”, especialmente em termos de submissão “à nova ordem mundial, à elevação dos índices relativos ao rendimento escolar e à redução das taxas de evasão e reprovação e desvinculadas do contexto social da escola, dos alunos e dos professores e da sólida formação em conhecimento científico”.

O foco investigativo desta dissertação analisou o Programa de Capacitação de professores da Educação Básica da rede pública estadual, da Secretaria de Estado da Educação e Desenvolvimento do Paraná (SEED/PR). A pesquisa teve como propósito examinar os princípios fundantes do Programa de Capacitação de professores da Educação Básica, nas modalidades Semana Pedagógica e Formação em Ação, dos Núcleos Regionais de Dois Vizinhos, Francisco Beltrão e Pato Branco, todas do Estado

do Paraná, e realizadas entre os anos de 2011 a 2014. O objetivo era a compreensão dos desdobramentos da formação na prática profissional docente e como esta poderia contribuir para a apropriação teórica e prática dos conhecimentos em educação. Igualmente, fizeram parte da investigação, as políticas públicas oficiais de formação continuada do Estado do Paraná (ZANELLA, 2015).

A pesquisa parte dos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico e que possibilitou uma reflexão crítica sobre o foco de pesquisa proposto. A ideia é considerar o tema à luz de sua totalidade, suas relações e contradições, na organização e efetivação de propostas de formação continuada docente da SEED/PR.

A coleta de dados se deu com um estudo bibliográfico sobre formação continuada de professores e suas relações com a organização política e econômica, a partir da leitura de teses e dissertações, que forneçam dados atuais sobre as políticas oficiais de formação continuada no Estado do Paraná. Também foi feito um estudo documental em documentos norteadores da política educacional de formação de professores, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação; Plano Estadual de Governo 2011-2014, Plano Estadual de Metas da Educação 2011-2012; Plano Estadual de Educação (2005); Resoluções, Orientações e materiais (textos e vídeos), acessíveis no programa de Formação Continuada da SEED.

Também fizeram parte do *corpus* investigativo entrevistas com o Diretor de Políticas e Programas Educacionais da SEED/PR, com a coordenadora do Departamento de Formação Continuada da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com três coordenadores da Educação Básica e da Formação Continuada de Núcleos Regionais de Educação, com diretores, pedagogos e professores que atuam nas disciplinas que compõem a Educação Básica, totalizando 28 sujeitos entrevistados (ZANELLA, 2015).

A problematização desta pesquisa se originou na indagação das teorias que se contrapunham à prática cotidiana da Escola, dos docentes e de todo o processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, considerou-se a difusão de uma prática no meio acadêmico e que favorecia a compreensão de que a formação inicial docente apresentaria limitações que precisariam ser corrigidas com a formação continuada. A partir da própria prática da pesquisadora, verificou-se que o paradigma da formação

continuada como corretora da formação inicial não se sustenta mediante limitações do próprio processo formativo continuado (ZANELLA, 2015).

Outra faceta importante nesta problematização é o fato de que a participação em programas de formação continuada oferecidos pela SEED, especialmente a Semana Pedagógica e o Formação em Ação, resultaram na constatação de que estas iniciativas, na medida que distanciavam a prática pedagógica do cotidiano escolar, não formavam nem produziam conhecimentos relevantes que pudessem indicar quaisquer tipos de progressos em termos coletivos ou individuais (ZANELLA, 2015).

O referencial teórico foi construído a partir dos pressupostos do materialismo histórico de Gramsci (2001), Gentili (1998), Kosik (1976), Marx (2010), Neves (2005), Sanches Vázquez (1977). Sobre a formação humana nos processos de formação continuada de professores e as relações com os aspectos políticos e ideológicos, foram utilizadas contribuições nos estudos de Brzezinski (2008), Giovanni (1998, 2003, 2009), Kosik (1976), Pimenta (2005), Marx (1984, 1985, 1987, 2010), Sanches Vázquez (1977). Autores como Pimenta (2005), Ghedin (2005), Sacristán (2005), Libâneo (2005) e Serrão (2005), subsidiaram as discussões críticas da concepção do professor reflexivo. Na esfera da formação continuada de professores a base teórica foram os estudos de André (2010), Brzezinski (2008), Canário (2000), Giovanni (1998, 2003, 2009), Libâneo (2005), Marin (2000, 2009), Mizukami (2002), Pimenta (2005) e Romanowski (2012) (ZANELLA, 2015).

Os principais considerações deste trabalho apontam inicialmente para o fato de que nos fundamentos teóricos e metodológicos dos programas de formação continuada analisados nesta dissertação, existe uma orientação na perspectiva da racionalidade prática e que privilegia predominantemente o domínio de conhecimentos técnicos, visando progressos nos índices que dizem respeito ao rendimento escolar, mais especificamente aspectos relativos à redução das taxas de evasão e reprovação, muitas vezes desvinculadas do contexto social da escola e de uma formação em conhecimento científico. Neste sentido e nesta orientação, a conclusão é de que programas de formação continuada não causam do devido impacto na medida que não promovem a emancipação social e intelectual docente e discente (ZANELLA, 2015).



Assim, diante do que exposto, uma das conclusões é de que a formação continuada de professores precisa ser submetida a um processo de superação das exigências formais e que os professores sejam formados e atualizados em sua compreensão e ação em pensar e refletir criticamente, visando compreender sua ação docente dentro de um universo social mais amplo. O ponto a ser combatido, no pensamento do autor desta dissertação, é a concepção tecnicista e detentor do conhecimento científico, formando assim uma visão fragmentada e utilitarista da Educação (ZANELLA, 2015).

A consideração exposta acima conduz ao posicionamento de que as propostas de formação continuada precisam operar na concepção de que o professor é um intelectual e com capacidade crítica e reflexiva para ser formado e lidar com as diferentes problemáticas, interferências e variáveis no campo educacional (ZANELLA, 2015).

Esta dissertação faz alusão a documentos e a políticas públicas que promovem a educação de qualidade. Uma dessas menções diz respeito à Resolução da SEED/PR, que estabelece parâmetros nas políticas de Formação Continuada dos Profissionais da Rede Estadual da Educação Básica do Estado do Paraná, visando o incremento na melhoria da qualidade de ensino. Porém, o Documento Metas Educativas 2021, não foi citado e a abordagem feita à Educação de qualidade não diz respeito de forma direta e específica ao desenvolvimento da profissão docente, mas ela é feita em traços mais gerais e a questão relacionada à formação docente é tratada como um item importante dentro do universo da qualidade educacional.

Pereira (2015) examina a política de formação continuada de professores, a partir do Projeto Expertise em Alfabetização, e sua influência na atuação profissional docente, a partir da compreensão dos professores alfabetizadores. Foi verificado o aspecto técnico da formação docente e “a implementação da lógica de desempenho em torno do estabelecimento de metas”, uma vez que foram atribuídas responsabilidades para “além das condições de trabalho disponibilizadas pela secretaria de educação”.

O foco investigativo desta dissertação consistiu na investigação da política de formação continuada dos professores lotados nas turmas do Ciclo I (1º, 2º e 3º ano), do Ensino Fundamental, mais comumente conhecido como Ciclo da Alfabetização, em Belém, PA. O estudo integra análise especial e específica do Projeto Expertise em

Alfabetização e suas decorrências na atuação profissional docente, a partir da compreensão dos próprios professores alfabetizadores. No escopo deste trabalho está também a análise das tendências adotadas pelas políticas educacionais relacionadas à formação continuada no Brasil e possíveis aproximações teóricas e metodológicas com a política municipal de Belém (PEREIRA, 2015).

O Projeto Expertise em Alfabetização, que tem como meta central “alfabetizar 100% dos alunos do ciclo I — CI (alunos com até 08 anos de idade), foi criado em 2007 e vigora até os dias atuais. A presente dissertação tem como proposta principal analisar este projeto, considerando as reformas educacionais e a formação continuada docente (PEREIRA, 2015).

A pesquisa é de abordagem qualitativa e desenvolvida na perspectiva da Análise do Discurso. A atenção estava voltada principalmente às vozes “não ditas” dos sujeitos entrevistados. A coleta de dados foi feita mediante entrevistas semiestruturadas e documentos constitutivos do Projeto Expertise em Alfabetização publicados pela SEMEC (2005, 2006, 2007, 2008, 2011, 2013). Nas entrevistas feitas, houve o consentimento de 24 professores em se dispor ao acompanhamento proposto, sendo que destes, 8 responderam à entrevista. Dentre as oito pessoas entrevistadas, houve quatro professores atuando na rede há mais de oito anos e outros quatro professores ingressaram no quadro municipal docente de Belém em 2011. Todos ministram aulas no 1º ano do CI (do Ensino Fundamental) e participam de todas as formações deste projeto (PEREIRA, 2015).

A problematização desta pesquisa teve sua origem na constatação de dificuldades enfrentadas pelos professores iniciantes visando seu progresso profissional docente. Em função de empecilhos no acesso a esses programas de capacitação continuada, o que se nota nesses professores iniciantes, é o sentimento de angústia e aflição. Neste sentido, o ponto em discussão está na importância do estabelecimento de políticas e programas direcionados à formação continuada de professores. A experiência da pesquisadora com a formação de professores alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado do MEC/FNDE, em Belém, PA, fez com que a investigação fosse conduzida no sentido de analisar a política de formação continuada da Secretaria Municipal de

Educação de Belém, tendo como cerne o Projeto Expertise em Alfabetização, na perspectiva dos próprios professores envolvidos (PEREIRA, 2015).

A problematização desta pesquisa também se deu do ponto de vista epistemológico. A observação da autora é de que as políticas públicas voltas à Educação, tem se concretizado cada vez mais em aspectos cognitivos através da aprendizagem da leitura, da escrita e da matemática. Esta constatação em si não se constitui em algum erro estratégico. O problema é quando esta ênfase tem como pressupostos únicos a superação de índices de avaliação em larga escala, desprivilegiando o caráter formativo mais integral do ser humano. Além disso, existe ainda o alerta de a perspectiva atual da formação continuada desenvolvida pela SEMEC está ancorada por uma visão do professor como técnico do ensino e não como um formador. Nesse sentido, esta pesquisa teve como problema central a seguinte questão: “Como os professores do 1º ano, do Ciclo de Formação I, analisam a proposta de formação continuada realizada pelo Projeto Expertise em Alfabetização da Secretaria Municipal de Educação de Belém em relação à sua atuação profissional?” (PEREIRA, 2015, p.24).

O referencial teórico foi baseado em Veiga (2012), que apresenta o conceito de formação do professor como agente social e não como um tecnólogo; Freitas (2007), Candau (2011), Gatti (2003; 2008; 2013), Veiga (2012) e Maués (2009), que anelam por uma formação continuada que não seja reduzida a uma proposta de formação pragmática e conteudista. Para a análise das entrevistas dos professores foram incluídos os estudos de Orlandi (2012) e teóricos como Veiga (2012); Duarte (2010); Pérez Gomez (1998); Gatti, Barreto e André (2011); Franciulli (2010); Lima (2011); Freitas (2012); Evangelista e Triches (2014); e Shiroma e Santos (2014) (PEREIRA, 2015).

Dentre os achados mais significativos deste trabalho expõe inicialmente uma crítica aos padrões atuais de avaliação da Educação de qualidade e que é predominantemente de orientação quantitativa e é centrada na figura do professor e da escola. Assim, o desempenho escolar passa a ser medido pelos resultados dos alunos em testes padronizados e às vezes distantes da realidade contextual. Isto por sua vez traz à lume a lógica da racionalização nas práticas escolares o que gera padrões gerais de eficácia e de eficiência determinados muitas vezes por ideais mercantilistas (PEREIRA, 2015).

O Projeto Expertise em Alfabetização foi criado em 2007 para atender de forma específica uma necessidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), no que diz respeito aos Índices de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), considerados baixos naquele ano. O município de Belém alcançou média de 3,4, enquanto que a média nacional era 4,2. Por isto, o investimento na formação dos professores alfabetizadores foi uma estratégia para superação deste resultado.

Porém, e por outro lado, foi uma medida recomendável por se preocupar em elevar a qualidade do ensino, através do investimento na formação dos professores através da Secretaria Municipal de Educação. O projeto Expertise tem como principal meta a formação professores aptos a alfabetizar os alunos em um ano, tendo como alvo a alfabetização de 100% dos alunos e se organiza de forma a envolver formadores, coordenadores pedagógicos, professores, pais e alunos (PEREIRA, 2015).

Nas falas dos professores, ficou latente o fato de que a formação continuada do Expertise possui funções de instrumentalização e não é formativa, reflexiva ou crítica em sua prática pedagógica. A ênfase principal está em novas técnicas de ensino, novos roteiros de atividades centradas na instrução para serem desenvolvidas em sala de aula e estratégias focadas em ensinar o professor a fazer. A avaliação deste modelo de formação indica que há uma fragilização da relação entre a teoria e a prática e análises críticas e reflexivas preteridas. A conclusão principal deste trabalho dissertativo é de que propostas de formação de professores que são orientadas por conceitos técnicos e instrumentais, que limitam a autonomia e o potencial criativo dos professores devem ser rejeitadas. A proposição é por uma formação macro, que discute aspectos mais amplos do processo educativo, dentro da perspectiva do ensino-aprendizagem, bem como questões relacionadas a problemas sociais, econômicos e políticos (PEREIRA, 2015).

O trabalho de Pereira (2015) sinalizou para aspectos fundamentais para o progresso da Educação de qualidade, especialmente no que diz respeito aos indicadores da avaliação da qualidade educacional e que levam em conta apenas dados quantitativos. Ao abordar um programa de formação docente continuada do município de Belém, PA, a pesquisadora faz alusão a um dos principais Marcos Regulatórios em nível internacional e que a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, fruto da Conferência Mundial da Educação,

realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990. Além disso, são incorporados no trabalho os Planos Nacionais de Educação, o PNE 2001-2011 e o PNE 2014-2014). A ideia foi obter uma macro visão das políticas de formação continuada e sua assimilação em programas em nível municipal. Segundo a autora, este alinhamento produz resultados positivos, mas também gera um certo cerceamento da liberdade dos professores, na medida que existe um distanciamento da realidade social própria de cada contexto e da realidade dos próprios professores. Em outras palavras, nas falas dos professores foi possível identificar a mensagem de que suas vozes não estavam sendo ouvidas por ocasião da realização dos cursos de formação continuada, o que gerou desconforto e um certo distanciamento entre a teoria e a prática (PEREIRA, 2015).

Lima (2015) focaliza exame sobre a materialização das ações do Plano de Ações Articuladas – PAR, na dimensão de Formação Continuada de Professores, a qual visa “melhorar a qualidade da educação básica”. As conclusões apontaram para problemas e limites estruturais na proposta de execução do PAR, o que limita sua ação como “instrumento de planejamento da educação, seja para os estados ou municípios, mas apenas um instrumento de controle do MEC, com forte viés gerencial e regulatório” (LIMA, 2015, s/p).

O foco investigativo desta dissertação tem como centro a análise das ações do Plano de Ações Articuladas (PAR), no que diz respeito à Formação Continuada de Professores na Rede Municipal de Ensino do Município de Bataguassu, MS, no período de 2007/2011. O PAR, de acordo com o Decreto de 2007, tem como objetivo principal a melhoria a qualidade da educação básica. A formação de professores, por sua vez, contribuiria para a efetivação deste objetivo (LIMA, 2015). Por isto, é possível adiantar que esta pesquisa faz uma conexão especial entre a formação de professores e a Educação de qualidade, tópico principal da presente tese.

A pesquisa examinou o envolvimento e participação dos atores direta e indiretamente envolvidos no processo de elaboração do PAR, compreender limites, contradições e possíveis avanços na materialização das ações de formação continuada no município de Bataguassu, MS. Além disto, o objetivo também é examinar como a realização do PAR garante a qualidade do ensino e favorece a qualificação do trabalho docente. Neste sentido, este trabalho visou estabelecer uma relação entre o PAR

elaborado e o PAR concretizado, fazendo cruzamentos com as falas dos sujeitos envolvidos e o processo de elaboração e realização da formação de professores (LIMA, 2015).

A pesquisa é de natureza qualitativa sob orientação metodológica materialista histórico-dialética. A partir do uso da metodologia marxista estabeleceu-se como objetivo a compreensão de políticas públicas de formação na perspectiva de contradições e determinações políticas, com base nos princípios da Pedagogia Histórico-Crítica. A utilização de uma metodologia crítica possibilita uma reflexão da realidade de uma visão mais ampla e a partir de suas múltiplas determinações (LIMA, 2015).

Os dados que foram coletados junto à rede municipal de ensino de Bataguassu, MS, visando compreender a dinâmica da implantação do PAR neste município. Assim, também faz parte da metodologia de estudo uma análise documental sobre este plano. Foram também feitas entrevistas semiestruturadas com gestores e equipe técnica de acompanhamento do PAR e preenchimento de questionários por parte de professores. A pesquisa empírica foi realizada através da aplicação de questionários aos professores municipais e de observações indiretas (LIMA, 2015).

A problematização desta pesquisa foi analisar a implantação de uma política pública de âmbito federal em uma realidade de âmbito municipal, visando observar limites, contradições e avanços na concretização dessa política pública. De forma particular, será observado o envolvimento da participação dos professores nessas ações de formação continuada, considerando, particularmente, as distintas visões políticas, econômicas, culturais e ideológicas (LIMA, 2015).

Primeiramente, fazem parte do referencial teórico desta pesquisa autores que forneceram o suporte conceitual à análise elaborada: Arelaro (2007); Cury (2002); Catanante (2008); Catani, Oliveira & Dourado (2001); Dourado (2007); Duarte (2012, 2008, 1993); Freitas (1999, 2002, 2004, 2007); Freire (1979, 199, (Frigotto) 1999; Gatti (2008); Gramsci (1989, 1999, 2000); Libânio (1999); Lukács (1979, 1992, 2012); Marsiglia (2011, 2012, 2013); Marx (1975, 1982, 1983, 1987, 1989, 2007, 2008, 2011); Mészáros (2000, 2004, 2007, 2011); Rocha (2010); Santos (2000); Saviani (1989, 1997, 2001, 2004, 2007, 2008, 2009, 2010, 2012, 2013); Scaff (2003, 2006) e Ziliani (2010). Sobre a formação docente em Mato Grosso do Sul foram considerados os estudos de Alves

(2005; 2008), Rocha (2010), Scaff (2011), Amorim (2011), Oliveira (2012), Nucci (2013), Catanante e Brito (2013). Sobre a formação continuada foram utilizados Gatti et al. (1972); Andaló (1995) e Candau (1997) (LIMA, 2015).

Os principais achados deste trabalho estão vinculados à formação continuada de professores, sua ênfase na elaboração políticas públicas educacionais e sua relação com a busca pela melhoria da qualidade da Educação. Resultados desta dissertação mostram dificuldades e limites estruturais na proposta prática do PAR, no sentido de se configurar num instrumento de controle do Ministério da Educação (MEC), em função do seu *viés* gerencial e regulatório, não sendo, portanto, pelo menos no contexto estudado, uma fonte formativa segura aos professores (LIMA, 2015).

No que diz respeito ao município de Bataguassu, MS, e consonante com a ideia inicial em comparar o PAR planejado e o PAR executado, uma das constatações é de que a prática contrariou alguns dos princípios previamente estabelecidos, especialmente do Plano Nacional de Educação (PDE). Os pontos que não mostraram alinhamento foram a falta da participação de toda a comunidade escolar e o desconhecimento de dirigentes municipais de ensino e professores do PAR. Mas há também o outro lado. A pesquisa evidenciou um desconhecimento das necessidades formativas dos professores neste contexto específico e a elaboração do plano parece não ter levado em conta algumas das demandas das escolas e suas particularidades contextuais, além de, unilateralmente, responsabilizar a figura do professor e sua performance como indicar principal na avaliação da Educação de qualidade (LIMA, 2015).

Este é, a rigor, um problema histórico e de difícil equação: relacionar de forma relevante e contextualizada a relação entre teoria e prática no processo de formação docente. Neste sentido, a proposição deste trabalho dissertativo é de que políticas de formação continuada de professores leve em conta o caráter contínuo desta formação, que haja relação efetiva com a formação inicial e que conceda um grau de autonomia ao professor na condução da sua formação, a partir da escuta de suas realidades e construção de projetos coletivos de formação continuada (LIMA, 2015).

Lima (2015) procurou demonstrar que ações de formação docente continuada, apresentam características que não correspondem ao caráter e missão do processo de Educação. Há indícios de que formação continuada de professores está baseada pela

pedagogia dos resultados e através disto tenta se impor o discurso da qualidade da educação. O autor cita documentos em âmbito nacional, como o Plano de Desenvolvimento Educacional (PDE) e os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, faz relações entre a importância da formação docente continuada e a Educação de qualidade, porém, não faz referência ao Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a Geração dos Bicentenários, cuja ênfase está nesta ideia de fortalecer a profissão docente com o intuito de vislumbrar progressos na Educação de qualidade.

Este foi o primeiro eixo temático dentro da discussão sobre a formação docente continuada. Cada um dos trabalhos vislumbrou uma abordagem que possibilita importantes inferências e conclusões. Cardoso (2013), por exemplo, discute a questão de um possível distanciamento entre as propostas formativas docentes e o mundo real, raras vezes de conforto e tranquilidade, mas geralmente de vicissitudes e empecilhos no processo de ensino e aprendizagem. O caminho para esta reaproximação de realidades é uma política pública relevante que incorpore a formação continuada dos professores.

Silva (2013), problematiza o tema da sua dissertação exatamente na falta da escuta dos docentes envolvidos em programas e políticas de formação continuada. Neste sentido, lembra da reforma educacional do Estado de Pernambuco, que procurou viabilizar o reencontro da realidade educacional e das atividades da formação continuada, através da implantação de um modelo gerencial que assegure a democratização das relações, visando a melhoria das políticas públicas de formação continuada.

Machado (2013) direciona sua pesquisa sobre a formação continuada docente no uso de uma metodologia qualitativa que proporcione a análise de micro processos no cotidiano da escola. Através do estudo de ações sociais individuais e em grupo, realiza uma aproximação dos dados no sentido de que eles reproduzam conhecimentos a partir do cotidiano da escola, especialmente através da escuta dos profissionais envolvidos na Educação, para que a partir disto sejam construídas políticas que viabilizem a formação continuada dos professores.

Martim (2013) não faz menção ao Documento Metas Educativas 2021, A educação que queremos para a geração dos Bicentenários, mas fomenta reflexões sobre



uma proposta formativa continuada que potencialize o pensamento e a experiência dos próprios educadores. A ideia é de que a partir das práticas educativas em sua concretude, haja possibilidade de repensá-las e reestruturá-las, visando também a construção de conhecimentos e não somente a transmissão de informações técnicas que isoladamente não agregariam de forma satisfatória na formação docente continuada.

Geribone (2014) entende que a formação continuada docente no século XXI adquiriu um grau significativo de complexidade, em função das constantes e intensas mudanças sociais e que por sua vez afetam tanto o sujeito aprendente como o professor. Na perspectiva da autora, não há como sustentar uma formação enciclopédica, mas uma preparação voltada à consciência reflexiva e autônoma do docente, que, por sua vez, desencadeará num aprendizado crítico e reflexivo dos alunos.

Prestes (2014) além de problematizar questões referentes a políticas públicas de formação continuada que tendem a equalizar a quantidade e a qualidade, observou e concluiu que no discurso vigente das políticas públicas acaba sendo enfatizado o fato de que “[...] o professor é tido como o grande agente responsável por uma mudança na Educação” e que sobre o docente acaba “recaindo um discurso de culpabilidade acerca da crise na Educação” (p.104). Prestes (2014), entende que a formação do professor exerce uma significação importante na mudança que se espera na Educação, mas este não pode ser visto como o único fator desencadeador do progresso na Educação de qualidade. Conforme exposto e discutido em capítulo específico sobre a qualidade na Educação, esta conclusão é verossímil, porém, é preciso também reconhecer que um dos fatores preponderantes na Educação de qualidade, é a formação contínua e bem qualificada dos docentes.

Carleto (2014) conclui com sua tese de doutoramento que o investimento em políticas públicas de ensino deve privilegiar, também, a propagação das concepções do aprendizado à leitura, primeiro do professor e depois como multiplicador na formação de novos leitores. Para ele, cursos de formação continuada não deveriam ter o papel de treinar, mas serem planejados a contemplar em sua formatação o intercâmbio de experiências e que geram por sua vez um momento de reflexão de cunho prático-teórico. A relação com a Educação de qualidade está no fato de que esta está condicionada à formação de muitos e bons leitores.

Figueiredo (2014) procurou elucidar aspectos envolvidos no processo de formação docente inicial e continuada no que se refere à educação ambiental nas escolas municipais e estaduais de Cravinhos-SP. A principal constatação foi de que por haver preparo inadequado do corpo docente sobre a problemática ambiental, existe também uma fragilização na formação dos alunos nessas escolas, na medida em que este tópico é abordado muitas vezes de forma técnica e distante da realidade concreta em que se vive.

Godinho (2015) busca estabelecer uma relação entre a qualidade da escolarização ofertada alunos e o desenvolvimento profissional dos docentes através da Formação Continuada. Ao investigar convergências entre docentes-universidade-políticas públicas, fica evidenciado que está havendo um processo de amadurecimento destas três esferas, especialmente no que diz respeito à confrontação crítica/reflexiva da identidade profissional docente, dos cursos oferecidos e de políticas de incentivo à formação docente continuada.

Zanella (2015) buscou analisar os fundamentos epistemológicos do Programa de Capacitação do SEED/PR. Para tanto, três paradigmas foram analisados. A formação docente baseada na racionalidade técnica, cujo fundamento está no conhecimento técnico e os problemas do dia a dia da escola vistos como questões técnicas. O segundo paradigma são os modelos de formação baseados na racionalidade prática. Esta tem como pressuposto principal o princípio de superação da relação linear e mecânica entre os saberes teóricos e a prática diária da sala de aula. A ideia principal é a valorização da experiência e a reflexão na experiência. O terceiro paradigma é a formação docente na perspectiva crítica. Neste caso a política de formação docente torna professores e escolas como protagonistas no pensar, na articulação de saberes pedagógicos e da própria experiência. Em suma, neste terceiro paradigma, é apresentada a formação continuada como sendo um processo que suplanta a reflexão individualizada para uma reflexão coletiva e que engloba questões éticas e políticas. Assim, a compreensão é de que uma formação docente, especialmente a continuada, precisa incorporar uma postura crítica/reflexiva na dimensão comunitária e estabelecer relações com a economia, a política, a cultura e a história, com a aspiração de entendimento e ação diante dos problemas do cotidiano escolar.

Pereira (2015) entende, a partir de sua pesquisa, que o modelo que rege a formação continuada é de forma geral orientada a ser executada no paradigma da racionalidade técnica. Para ele, existe um equívoco em aumentar os índices avaliativos da escola e conecta-los à Educação de qualidade. Isto é verdade. Contudo, ignorar o fato de que estes índices são componentes de um universo maior na avaliação da qualidade de ensino, pode se configurar também num reducionismo de uma perspectiva diferente. Ou seja, a qualidade educativa não pode ser percebida de forma fragmentada, mas numa amplitude maior e dinâmica. Neste sentido, o autor desta dissertação alerta para o fato de que nas propostas formativas de professores devem estar presentes elementos cognitivos e formadores da cidadania humana, ou ainda, saberes próprios da academia em interação com a realidade social dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Perceber que a formação do aluno como núcleo do processo se configura pelo entrelaçamento cognitivo, afetivo, moral e social entre professores é partilhar a ideia da heterogeneidade cultural e social entre os dois protagonistas centrais da educação (professor e aluno). E, sem dúvida alguma, a escola deverá atender essa diversificação para atender a população heterogênea (PEREIRA, 2015, p. 87)

Assim, para Pereira (2015), um dos caminhos para uma formação continuada de professores é atentar para a necessidade do aprendizado no que diz respeito a tomar decisões em situações problemáticas e imprevisíveis do cotidiano escolar. Feito isto, a contribuição do professor será na formação de alunos que aprendam a pensar e a resolver problemas postos por suas práticas diárias. Este é o escopo da formação continuada docente.

Lima (2015) aborda a questão da formação continuada dos professores com a Educação de qualidade. Sua abordagem é crítica quanto ao propósito pretendido pelo PAR, no sentido de que existem elementos impositivos em sua concretização e a avaliação da qualidade é feita com tendências unilaterais, atribuindo unicamente ao professor a responsabilidade de obtenção de resultados positivos na Educação.

Nas condições desfavoráveis em que as mudanças são suscitadas por meio das ações do PAR, em que se realiza o trabalho escolar, há uma forte tendência à resistência e um conseqüente esvaziamento das ações articuladas de formação de professores. Nesse sentido, as políticas públicas que pretendem melhorar as condições do atendimento escolar de modo a impactar na qualidade do ensino e da educação não podem prescindir da valorização das condições do trabalho

docente e do respeito aos saberes que mobilizam e uma melhoria do processo de formação continuada (LIMA, 2015, p. 73).

Neste sentido, as políticas públicas direcionadas a buscar a melhoria da qualidade da educação deveriam pressupor o conhecimento da complexidade dos vários fatores que interferem e determinam a organização e a cultura realidade educacional.

Nesta segunda categoria de abordagem, Formação Docente Continuada, foi analisado inicialmente o eixo temático sobre políticas de formação continuada. Nenhum dos trabalhos analisados até aqui fez menção ao Documento Metas Educativas 2021, não obstante este escrito ter uma meta específica que trata do tópico relacionado à formação docente continuada. “Porcentagem de escolas e de professores que participam de programas de formação continuada e de inovação educacional” (OEI, 2010, p.59). Todavia, houve trabalhos em que foram feitas conexões bastante significativas e diretas entre a valorização da profissão docente, concretizada através da formação continuada, e a Educação de qualidade.

#### 5.2.1.2 Sub eixo temático 2.2: Políticas de formação continuada

Nesse sub eixo temático categorizamos a dissertação de Duarte (2013), conforme indica o quadro 41. O tema abordado diz respeito às políticas de formação continuada dos professores.

Quadro 41– Sub eixo temático 2.2: Políticas de formação continuada

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
DUARTE, Terezinha de Jesus Aires.	<i>A política de formação continuada dos professores da educação do Campo em Confresa-MT.</i> Educação/Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá.	M	2013

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Duarte (2013) examinou a política de formação continuada de professores da educação de campo. Com esse estudo, foi identificada a presença da formação continuada nos documentos oficiais visando a atualização e a contextualização das práticas

pedagógicas. Na avaliação dos professores, e segundo conclusões do trabalho, essa política potencializa as práticas docentes, amplia e faz avançar novas concepções em torno do papel do professor na educação do campo.

O foco investigativo desta dissertação se propõe a estudar a política de formação continuada dos professores que atuam na Educação de campo na região do Araguaia, Mato Grosso, mais especificamente no município de Confresa, entre os anos de 2005 e 2010. O objetivo foi compreender a política de formação continuada, na perspectiva das especificidades que dizem respeito ao campo. Uma das ênfases é estudar a transição de uma organização campesina em uma cidade do Araguaia. Além disto, a proposta também é focar aspectos deste processo de formação continuada da perspectiva do professor que atua no campo. Segundo a autora, existem contradições que necessitam ser abordadas no que diz respeito ao contexto escolar do campo e consequentes implicações sobre modelos de formação continuada dos professores nesta realidade (DUARTE, 2013).

A pesquisa é de cunho qualitativo e envolve um estudo bibliográfico, análise documental em documentos oficiais e textos políticos que foram elaborados sobre a educação do campo em nível nacional, estadual e municipal. A coleta de dados incluiu entrevistas semiestruturadas com sete professores que tiveram participação em programas de formação continuada, que teve seu início em 2005. Também foram feitas entrevistas com três gestoras que fizeram parte da organização da primeira etapa da formação continuada (DUARTE, 2013).

A problematização deste trabalho é a indagação a respeito da política de formação continuada de professores da educação do campo, em diálogo com sua formulação a partir de pressupostos teóricos e normativos em nível nacional, estadual e municipal. Neste sentido, o estudo se propõe a discutir questões relacionadas ao poder do Estado na política de formação continuada de professores e a compreensão destas políticas por parte dos docentes. Em suma, alguns dos objetivos propostos neste trabalho dizem respeito aos sujeitos que definem e formatam a formação de professores das escolas do campo; organizações e profissionais envolvidos neste trabalho; conhecimentos enfatizados e como ocorre a formação continuada. O ponto é fazer uma análise dos saberes propostos nesses programas e que visam ao desenvolvimento de uma

autonomia docente articulada com a realidade histórica dos seus alunos (DUARTE, 2013).

O referencial teórico se baseou em Arroyo (2005, 2007, 2012); Caldart (2004, 2005); Hage (2010); Molina (2003, 2009) e Reck (2007, 2010), para subsidiar a discussão em torno da educação do campo como espaço dinâmico e de vida própria. Sobre a formação inicial e continuada de professores o aporte teórico veio de Imbernón (2010, 2011); Nóvoa (1992, 1999, 2004, 2009) e Tardif (1991, 2000, 2005, 2012) (DUARTE, 2013).

Os achados principais deste trabalho dissertativo visaram alcançar contribuições na reflexão sobre a formação de professores do campo. Uma dessas contribuições diz respeito ao espaço destinado nas políticas de formação docente à formação continuada. Não obstante se constituírem em ações embrionárias, gestores e professores estão empenhados em tornar concretos procedimentos deste tipo de formação. O enaltecimento deste tipo de iniciativa tem suas razões. Existem dimensões complexas envolvidas em termos de investimentos financeiros, questões sociais, culturais e políticas. De modo particular, os próprios docentes apontam para uma política de formação continuada acima de tudo responsável e que se traduza numa escolarização digna de todos os povos considerando, especialmente, aspectos singulares da Educação do campo (DUARTE, 2013).

Outra discussão significativa deste trabalho é a concepção na construção oferta de cursos de formação continuada em Confresa, MT. O distanciamento entre a realidade campesina e a concepção teórica do conteúdo a ser ofertado. “O problema que ampliava a angústia dos profissionais de ensino era a concepção de formação continuada de professores que atendia tão somente os ideais e as propostas de escolarização da concepção urbana” (DUARTE, 2013, p. 104).

Neste sentido, uma ideia central que emerge deste trabalho é de que especificidades demandam perceber a formação continuada de professores como algo desafiador no delineamento de uma proposta de educação continuada. Em suma, não obstante os progressos notados pelos professores partícipes dos programas de formação continuada em Confresa, MT, não há como conceber uma política de formação docente

continuada longe do “chão da escola” e o diálogo se torna assim uma condição *sine qua non* no desenvolvimento qualificado deste tipo de formação.

Duarte (2013) é o único trabalho compreendido como componente do eixo temático Políticas de Formação Continuada. Não há menção ao Documento Metas Educativas 2021, que trata de questões relacionadas ao trabalho docente e o estímulo à participação da formação continuada docente (OEI, 2008). Neste trabalho também não há relação entre a formação docente e a Educação de qualidade.

Porém, esta dissertação tem características representativas e significativas no estudo a respeito da formação continuada de professores que exercem sua docência no campo. A singularidade da pesquisa está na observação e informação de que “[...] ficou evidenciado que a maioria dos professores trabalhadores nessa modalidade de ensino e que realizavam suas atividades nas redes escolares do município e do Estado não haviam concluído qualquer curso de graduação” (DUARTE, 2013, p.37).

Isto revela facetas importantes na discussão sobre políticas de formação continuada, visto que, nestas circunstâncias, terá que haver uma ação política estrategicamente contextualizada e sensível à realidade específica a ser alcançada com a formação docente continuada. Isto, pode, em princípio, ser representativo e se constituir numa prática comum recomendável para outros contextos específicos que são contemplados com a formação continuada de professores.

#### 5.2.1.3 Sub eixo temático 2.3: Formação continuada e inclusão

O tema da inclusão principia com o direito universal que assegura a pessoas especiais um tratamento especial, tanto na forma de inclusão por si, quanto na capacitação profissional de seus professores.

Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, Artigos VI e XXVI, p.7, 14).

As duas dissertações categorizadas no eixo temático 2.3 são apresentadas no quadro 42. Sua ênfase está em questões relacionadas à formação docente no que diz respeito à inclusão.

Quadro 42 – Sub eixo temático 2.3: Formação continuada e inclusão

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
LUCIO, Walquiria Silva.	<i>O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber.</i> Educação/Universidade Federal de Ouro Preto, Mariana.	M	2013
CAMARGO, Miriam de Rosa Torres de.	<i>Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores.</i> Educação/Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba.	M	2014

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Lucio (2013) focaliza em sua pesquisa o aspecto legal que promulgou a inclusão de pessoas com deficiência na escola (1996) e a conseqüente discussão sobre o nível de preparo do professor para o trabalho com essas pessoas. Conforme Lucio (2013, s/p): “As análises mostraram que, para os/as professores/as participante, a formação continuada significou uma alternativa para os desafios da inclusão, mas não uma solução definitiva”.

O foco investigativo desta dissertação teve como objetivo a compreensão dos significados/sentidos da formação docente continuada, direcionadas a práticas educativas inclusivas para professores egressos. O ponto central está na busca por entendimento da queixa do (des)preparo docente na presença de estudantes com deficiências no ensino comum. O universo mais amplo da Educação mostra que a discussão sobre o fator inclusão está sendo objeto de debate constante e intenso. Ao conceber uma proposta de uma educação de qualidade, torna-se imperioso a pesquisa e a discussão que contemplem a diversidade e a inclusão no espaço escolar. Marcos regulatórios em âmbito internacional e nacional oferecem o amparo legal sobre a inclusão e ao mesmo tempo estão abarcando a formação docente continuada como requisito essencial diante de estudantes com algum tipo de deficiência (LUCIO, 2013).



A pesquisa é de perspectiva sócio histórica e pautada numa abordagem metodológica qualitativa de investigação e recursos exploratórios quantitativos no tratamento do problema. Os instrumentos para compilação de dados foram o questionário, o inventário de saber e a entrevista dialógica individual. As abordagens quali/quantitativas presentes nesta pesquisa tem amparo a partir das reflexões de André (1986), Alves-Mazzoti (1991), Minayo (1993), e Bachelard (1996) (LUCIO, 2013).

A problematização deste trabalho está pressuposta na existência de marcos regulatórios em nível nacional e internacional que fornecem a base legal para o envolvimento do sistema educacional em questões referentes à inclusão. Merecem destaque em âmbito internacional a Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia (1990) e a Declaração de Salamanca (1994). Ambos conclamam a escola em nível mundial ao atendimento das diferentes necessidades dos estudantes. Na esfera nacional as referências para essas proposições estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB), de forma particular nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial e no Plano Nacional de Educação (PNE), para o decênio 2011-2020 (LUCIO, 2013).

Lucio (2013) problematiza sua pesquisa no sentido de expor o despreparo docente ao lidar com situações de deficiência em sala de aula. Existe na verdade um sentimento de despreparo em todos os contextos educacionais possíveis, inclusive no formativo. A ideia é investigar de forma particular indícios que sinalizem para algum tipo de compreensão sobre essa incerteza do saber quanto ao ensino de pessoas com necessidades especiais. Este é o cenário e a pergunta básica está relacionada às queixas recorrentes de professores que se percebem como descapacitados a exercer a docência no contexto de inclusão.

O referencial teórico está baseado em Vigotsky (1998, 2007), em seus estudos a respeito do indivíduo como sujeito na construção do conhecimento através das relações intra e interpessoais; Bourdieu (1998), que considera o processo de construção interna a partir das estruturas externas; Charlot (2005) e a chance de aprender que deve ser dada ao indivíduo; Tardif (2007), que trata do saber proveniente da experiência e Gatti (2003, 2008, 2011), com referência às políticas públicas de formação continuada no Brasil (LUCIO, 2013).

Os achados principais desta dissertação apontam para o fato de que os professores entrevistados nesta pesquisa sinalizaram em suas falas como sendo corresponsáveis por sua formação contínua e em algumas situações a participação ou não de determinada capacitação, é de opção estritamente pessoal e particular. Além disso, existe o reconhecimento de que a atualização dos saberes docentes faz parte da profissão professor e que esta oferta de formação contínua deve ter sua origem na Rede de Ensino. Outra constatação é de que os cursos de formação continuada têm atendido a lacunas pontuais da profissão docente e que seu planejamento exige uma programação contínua de ações formativas. Também é importante salientar que uma concepção de desenvolvimento profissional bem construída demanda considerar a realidade específica do contexto escolar e dos professores (LUCIO, 2013).

Por outro lado, ainda que haja lacunas no processo de formação continuada, esta pesquisa também demonstrou que com sua realização aumentou a confiança e a segurança dos professores com a presença de alunos com alguma espécie de deficiência. Ainda vale ressaltar que a formação continuada propiciou contato com situações e experiências diferentes, que por sua vez se tornaram preparatórias para a imprevisibilidade e desafios do cotidiano escolar (LUCIO, 2013).

Camargo (2014) investigou aspectos da formação de professores que trabalham com alunos com necessidades educativas especiais. A conclusão principal é de que, não obstante as fragilidades dos programas de formação continuada, para as professoras das SRMs (Salas de Recursos Multifuncionais), essa iniciativa “representou um grande avanço e que as próprias participantes reconhecem o quanto estas formações podem influenciar na forma de agir perante os obstáculos encontrados no cotidiano das SRMs” (CAMARGO, 2014, s/p).

O foco investigativo desta dissertação foi o exame de aspectos relacionados à formação e atuação de professores que exercem sua docência junto a alunos portadoras de necessidades educativas especiais, em Salas de Recursos Multifuncionais, de forma particular na cidade de Sorocaba, SP. A investigação foi conduzida no sentido de compreender as percepções dos professores diante das possibilidades e desafios próprios do trabalho em SRMs, bem como observar a avaliação da formação continuada existente

no município, oferecida pela Secretaria da Educação por meio do Centro de Referência em Educação, na perspectiva dos professores (CAMARGO, 2014).

A pesquisa abrange características dos fundamentos da Teoria Histórico-Cultural, conectado ao Materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Esta linha investigativa tem como objetivo a compreensão dialética da realidade a partir das relações sociais que o indivíduo está inserido. O estudo ainda engloba dimensões da pesquisa-ação, no sentido de possibilitar a inserção ou intervenção do pesquisador, favorecendo um envolvimento ativo entre pesquisador e participante. Esta pesquisa-ação foi realizada junto à rede de ensino do município de Sorocaba, de forma particular a partir da observação do trabalho desenvolvido em quatro Salas de Recursos Multifuncionais e no Centro de Referência em Educação-Dom José Lambertti. Fizeram parte desta pesquisa quatro professoras, atuantes em salas de recursos multifuncionais. A coleta de dados se procedeu através de entrevistas semiestruturadas, observação participante e registros em diários de campo, bem como um exame documental (CAMARGO, 2014).

A problematização deste trabalho tem seu ponto de partida em marcos regulatórios educacionais em âmbito nacional e internacional que preconizam a educação inclusiva. Documentos como Declaração Mundial Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca 1994), em nível internacional e o Estatuto da Criança e Adolescente (1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), na esfera nacional. Estes documentos fomentaram a discussão sobre a Educação Inclusiva. É importante também ressaltar a Resolução nº 4, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica, confirmando a educação especial como parte integrante da educação regular e não paralela. Esta realidade impulsionou a pesquisa sobre a formação inicial e continuada do professor que exerce seu professorado em classes com estudantes com necessidades especiais e, mais especificamente, em salas de recursos multifuncionais (CAMARGO, 2014).

O referencial teórico foi baseado em Macedo (2010), que questiona o nível de capacitação do licenciados em educação especializada; Fávero e Tonieto (2010), que trata dos desafios docentes em sala de aula e a necessidade do investimento em políticas públicas; Redig (2008), e seus estudos sobre novas questões relacionadas à formação docente da Educação Especial; Tardif (2006), que acentua o fato de que a formação inicial

não é a única responsável pela formação do docente e a experiência de trabalho precisam ser valorizada; Hummel (2012), Borowsky, (2010), Triches (2010), cujas reflexões apontam para a carência de refletiram a de uma política de formação que abranja todos os tipos de deficiências; Vigotsky (1994, 2001), que enfatiza a obtenção do conhecimento por meio da interação social (CAMARGO, 2014).

Este trabalho discutiu a formação e atuação docente na perspectiva da Educação de qualidade para todos, no que diz respeito à modalidade da Educação Especial, a Sala de Recursos Multifuncionais (SRM). O objetivo foi compreender, por meio da narrativa de alguns professores, os desafios e as potencialidades vividas no dia a dia das SRMs, em especial, aspectos vinculados à formação continuada. Uma das primeiras percepções é de que a formação inicial, através dos cursos de Pedagogia, está apresentando lacunas no processo formativo na medida em que os saberes estão sendo repassados de forma rasa, fragilizada e, às vezes, distante da realidade de professores e alunos (CAMARGO, 2014).

Porém, ainda que o entorno desse contexto esteja marcado por dificuldades e angústias, foi possível demonstrar que há um movimento progressivo de busca por parte dos professores através de troca de informações e possibilidades de intervenção, visando ressignificar suas práticas docentes (CAMARGO, 2014).

No eixo temático sobre a formação continuada e inclusão não houve menção ao Documento Metas Educativas 2021, não obstante a ênfase a políticas que privilegiem o atendimento frente às desigualdades sociais e mais especificamente “à inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais” (OEI, 2008, p.44). Porém, nos dois trabalhos analisados, foram contemplados marcos regulatórios da Educação, tanto em nível nacional como internacional, visando subsidiar e justificar o debate sobre a Educação Especial e sua dependência do investimento na formação continuada.

Lucio (2013) apresenta uma proposta de uma educação de qualidade que contemple a diversidade num campo ainda carente de pesquisas e debates mais aprofundados. Questões relacionadas à inclusão têm desafiado professores e gestores escolares a buscar soluções para situações tão diversificadas e tão singulares. A formação continuada tem sido vista como solução. Porém, a pesquisa apontou reincidências no sentimento de despreparo face aos desafios impostos pela inclusão.

Assim, a formação continuada aparece como uma alternativa para os desafios da inclusão, mas não uma solução definitiva. Contudo, a pesquisa também mostrou que em meio à incerteza do saber na presença de um público caracterizado como sendo de inclusão, criou-se uma tensão favorável que se mobiliza a buscar novas aprendizagens e que o sentimento deste despreparo pode fazer parte dessa tensão.

Camargo (2014) realizou seu estudo enfatizando a atuação docente na Educação Especial através da Sala de Recursos Multifuncionais. Para a autora, a lacuna principia na formação docente inicial e, apesar de ter havido progressos, continua com a formação docente continuada, quando construída de forma fragmentada. Vale ressaltar que cursos de formação continuada, com suas lacunas e fragilidades, continua sendo um elo entre a academia e a prática e da qual não se pode prescindir.

#### 5.2.1.4 Sub eixo temático 2.4: Demandas formativas dos professores iniciantes

Huberman (2008) desenha graficamente um ciclo de fases de vida na profissão docente. Ainda que considerado especulativo e de natureza não linear, o esquema visa sistematizar cada fase da vida do professor como tendo suas características próprias. A fase inicial é denominada de fase do “tatear”. Esse primeiro ciclo, os primeiros três anos, também é um tempo de “sobrevivência”, ou de “descoberta”. A transição para essa situação também é vista como sendo o “choque do real”.

[...] a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tatear constante, a preocupação consigo próprio (“Estou-me a aguentar”), a distância entre os ideais e as realidades quotidianas da sala de aula, a fragmentação do trabalho, a dificuldade em fazer face, simultaneamente, à relação pedagógica e à transmissão de conhecimentos, a oscilação entre relações demasiado íntimas de demasiado distantes, dificuldades com alunos que criam problemas, com material didático inadequado, etc. (HUBERMAN, 2008, p.39, grifo do autor).

Em suma, os anos iniciais da profissão docente podem ser penosos e, por isto, cabem ações específicas nesta área em termos de reflexão e pesquisa. Nesse eixo, foram categorizadas a tese de Bandeira (2014) e a dissertação de Cassao (2013), conforme o quadro 43.

Quadro 43 – Sub eixo temático 2.4: Demandas formativas dos professores iniciantes

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
BANDEIRA, Hilda Maria Martins.	<i>Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis: realidade e possibilidades.</i> Educação/Universidade Federal do Piauí, Teresina.	D	2014
CASSAO, Pamela Aparecida.	<i>Professores iniciantes: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente.</i> Educação. Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, Rio Claro.	M	2013

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Neste sentido, Bandeira (2014) procurou responder à seguinte questão: “Qual a relação entre as necessidades formativas de professores iniciantes e o desenvolvimento da *práxis*?” Uma de suas conclusões é de que, no contexto específico estudado, “a perspectiva adotada de necessidades formativas como possibilidades da prática real de professores iniciantes ainda é incipiente” e que alguns dos aspectos inerentes a esta situação exige ações colaborativas.

O foco investigativo desta tese propõe refletir sobre o professor iniciante na carreira, suas necessidades e a relação existente entre as demandas formativas e o desenvolvimento da *práxis*. O objetivo é examinar o período inicial da docência e considera-lo como significativo na medida em que existe o rito de passagem da condição de estudante para professor. Desta situação, por sua vez, emergem dúvidas no que diz respeito à formação docente e a inserção no magistério, uma vez de que existe uma percepção de insuficiência da formação acadêmica para o conjunto de exigências esperadas deles como professores (BANDEIRA, 2014).

A compreensão de iniciação é relativa ao período entre a formação inicial e o desenvolvimento profissional do professor, ou a fase de transição entre o final da academia e os primeiros anos de trabalho do professor. O pressuposto mais significativo deste recorte é atribuído à condição natural de um recém—egresso, considerado campo fértil para expressão e manifestação de sentimentos contraditórios e necessidades advindas desse novo status. Assim, o foco deste trabalho não está apenas na escuta, mas ampliar este processo através da ação colaborativa e que se torna em gênese do processo contínuo docente (BANDEIRA, 2014).

A pesquisa é caracterizada como sendo de caráter colaborativo e foi realizada em duas escolas públicas, no período de 2011 a 2014, na cidade de Teresina/Piauí. O referencial teórico-metodológico é o Materialismo Histórico Dialético e cuja compreensão é de que o desenvolvimento humano é fruto das relações com a história e com o contexto social em que está inserido, tanto em sua ação ativa de transformar quanto passiva em ser transformado. A pesquisa foi desenvolvida com seis participantes, quatro professoras iniciantes do Ensino Fundamental, uma graduanda e uma doutoranda (BANDEIRA, 2014).

O primeiro passo foi conhecer os indicadores de necessidades formativas nas narrativas em diários e nas entrevistas, para depois desenvolver em contexto colaborativo a reflexão sobre as demandas identificadas num processo colaborativo com os professores. O intuito deste procedimento foi atribuir aos próprios professores a ação de realizar as alterações que fossem necessárias. Foram realizados 12 encontros, quatro com as entrevistas, quatro para os encontros colaborativos e quatro para a observação colaborativa. A coleta de dados foi realizada através da coleta da escrita do diário, a entrevista, a colaboração e a observação (BANDEIRA, 2014).

Um dos aspectos principais abordados na problematização deste trabalho é de que os estudos sobre este período específico da docência, entre a formação inicial e contínua, junto com o desenvolvimento da prática, ainda estão na fase embrionária no Grupo de Trabalho Formação de Professores (GT08) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) entre os anos de 2007 e 2012. O ponto de interesse é adentrar numa esfera pouco explorada e que vem despertando o interesse nacional e internacional e que se refere ao período de inserção do professor recém-formado, na medida em que é neste período que há o confronto com a realidade normalmente marcada por contradições. Isto, exige do professor iniciante uma visão ampliada do seu contexto particular e do contexto a ser vivenciado (BANDEIRA, 2014).

O referencial teórico está baseado Kopnin (1978), para compreensão da lógica dialética; Vieira Pinto (1969), que trata de questões sobre aspectos dinâmicos do método; Cheptulin (2004) e seus estudos sobre a relação das diferentes realidades; Vázquez (2007), que aborda aspectos relacionados da passagem da teoria à prática; García (1997, 1999, 2009) ao problematizar a iniciação profissional docente como uma das fases do aprender a ensinar esquecida pelas instituições e escolas no futuro ambiente de trabalho;

Freire (1996, 2005, 2010), que trata da apreensão do fenômeno em sua pluralidade e as exigências da compreensão da objetividade na relação com a subjetividade; Bakhtin (2009, 2011), para compreensão dos discursos e suas contradições; Lima (2006), que enfatiza a inserção na prática docente como sujeita a angústias e ansiedades; Rodrigues e Esteves (1993), que a bordam a formação de professores como sendo um processo contínuo; Schön (2000), Nóvoa (1997) e Sacristán (1998), que descrevem a prática docente a partir de pesquisas efetuadas nas salas de aula (BANDEIRA, 2014).

Faz parte do referencial teórico o conteúdo de trabalhos das Reuniões Anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas entre os anos de 2007 e 2012 (GT08), e as edições da Revista Brasileira de Educação (RBE), publicadas entre os anos de 2006 e 2012, sobre professores iniciantes e necessidades formativas (BANDEIRA, 2014).

As principais descobertas desta tese apontam principalmente para o fato de que as necessidades formativas de professores iniciantes só podem efetivamente ser preenchidas através de ações colaborativas e de reflexão crítica. Essas demandas formativas foram percebidas através de alguns indicadores. Relação da teoria e da prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento. Os resultados apontam para a importância de ações colaborativas críticas com professores iniciantes, para discentes da graduação e para formadores em sua compreensão das exigências no desenvolvimento da prática docente (BANDEIRA, 2014).

Outra consideração a partir desta tese é de que a formação de professores tem como uma de suas exigências a aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática. Tanto a experiência quanto observação diária são reafirmadas como fonte de conhecimento. Assim, o professor se torna um profissional clínico que precisa desenvolver a sabedoria através da experiência, que gera criatividade para o enfrentamento situações de conotação variada e conflitantes (BANDEIRA, 2014).

Por meio do procedimento da coleta de dados, feita por registros narrativos, pela escrita dos diários e pelo diálogo por meio de entrevistas, chegou-se à conclusão de que as necessidades mais prementes no ciclo formativo docente estão na relação da teoria e da prática, planejamento, condições de trabalho e compartilhamento. Fico reiterado que o ingresso na docência é travessia da vida de estudante à de professor e é caracterizada



como sendo um momento significativo, pois é marcado por ansiedades e expectativas, ansiedades e agruras, mas ao mesmo tempo complexo, pois é o tempo de consolidação do conhecimento obtido durante a formação. A exigência maior do professor iniciante parece ser na produção de unidade entre a teoria e a prática, que geralmente apresenta dificuldades de conexão.

Neste sentido, o aspecto principal focalizado neste trabalho é de que o encaminhamento da formação inicial e sua relação com a prática docente deve priorizar tal conexão através de uma prática proativa e colaborativa, ao invés de contemplativa. Isto quer dizer também, que no período de estágio supervisionado sejam propiciadas ao futuro professor condições em que se possa analisar as contradições da prática docente real e os saberes formativos docentes (BANDEIRA, 2014).

Cassão (2013) aborda a temática do início da carreira docente e a inserção dos professores em instituições educativas na perspectiva formativa desses primeiros anos de experiência. O trabalho identificou que, em função da diversidade ou do distinto, principalmente tomando como referência a formação acadêmica, é preciso que “formadores de futuros professores pensem em novas propostas de formação docente”.

O foco investigativo desta dissertação aborda experiências narradas por professores iniciantes e refletir sobre decorrências e significado para a carreira docente. Um dos aspectos a serem examinados é a definição de elementos que se constituem como influentes no desenvolvimento profissional do professor, de maneira particular em sua relação com o outro em sua diversidade e multiplicidade. Um dos passos desta investigação foi o diagnóstico e a identificação das marcas de alteridade que estão presentes no início da profissão docente, para uma posterior análise e avaliação sobre seu papel na formação docente. Este recorte investigativo é relevante na medida em que estudos sobre o início da carreira docente tem sido profícuo para compreensão do processo de inserção e consolidação da estabilidade profissional tão logo haja contato com a realidade educacional (CASSÃO, 2013).

A pesquisa é de natureza qualitativa e de orientação sócio histórica. Para a consolidação deste trabalho, foi constituído um grupo de pesquisa denominado de “Troca de Experiências Docentes”, formado por dez professores em início de carreira. O

instrumento de coleta de dados foram as entrevistas coletivas, gravações de áudios, posteriormente transcritos e registros no caderno de campo (CASSÃO, 2013).

A problematização deste trabalho foi o questionamento sobre como a forma e as situações específicas de inserção de professores iniciantes tem contribuído para sua formação. Ao ocorrer o processo de entrada para o efetivo exercício docente, existem contato com os pares, alunos, gestores, pais e funcionários da rede educacional que de algum modo, formal ou informalmente, contribuem para a formação docente. Com o intuito de desvelar esta problemática, foi feito um exercício inicial de identificação das marcas de alteridade que estão presentes no início da carreira docente e como estas afetam no desenvolvimento profissional docente. A concepção destas marcas de alteridade do presente estudo, é sobre o que permanece na experiência do professor em contato com o outro e como isto contribui em sua forma de pensar e agir. Em suma, “de que maneira o outro me provoca a entrar em um processo de formação?” (CASSÃO, 2013, p.15).

O referencial teórico é constituído por autores como Fontana (2000) e Chaluh (2009), que trabalham a questão da alteridade no campo da formação de professores; Tardif e Raymond (2000), que subsidiam este estudo com alguns elementos que auxiliam na compreensão de como o professor aprende e o que ele aprende; Huberman (1992, 2000), que tem estudos sobre o ciclo de vida dos professores; Imbernón (2000), que analisa a profissionalização docente e aspectos decisivos em sua estabilização a partir da formação inicial; García (1991), que trata de elementos relativos à iniciação da profissão docente; Veenman (1984), que contribui com estudos a respeito de características presentes na iniciação docente, especialmente o choque de realidade, insegurança e transformação pessoal; Nóvoa (2011), que trata de questões relativas à profissionalização docente e Cunha (2007), que fornece contribuições histórica da profissão docente (CASSÃO, 2013).

Os achados principais deste trabalho se referem principalmente às marcas de alteridade identificadas como exercendo influência nos primeiros passos da caminhada docente. Para se chegar a essas marcas e como elas tem afetado o professor em sua constituição, foram narradas experiências de dez professores iniciantes. Assim, a partir das análises feitas pelo grupo de trabalho “Trocadas de Experiências Docentes” e as

análises feitas, obteve-se as seguintes marcas de alteridade a partir do encontro com o outro: o silêncio; o isolamento; a invisibilidade; a solidão do trabalho docente; as práticas perversas; o educar os ouvidos; a responsabilidade docente; a amizade; as armas; as escolhas e a saudade. Deste grupo de marcas de alteridade, há algumas que marcam negativamente e geram desconfiança da opção profissional, mágoas e decepções. O silêncio, o isolamento, a invisibilidade, a solidão do trabalho docente, as práticas perversas e as armas, formam este conjunto de marcas que desencadeiam dificuldades no desenvolvimento da profissão docente e empobrecem a constituição e estabilização docente (CASSÃO, 2013).

Por outro lado, há aquelas marcas que tornam possível o avanço na formação docente e na criação de uma autonomia capaz de contribuir no trabalho coletivo da escola e na tomada de consciência de ser professores. Estas marcas são o do educar os ouvidos, da responsabilidade docente, da amizade, das escolhas e da saudade (CASSÃO, 2013).

Bandeira (2014) discute questões relacionadas ao ser professor iniciante, período intermediário entre a formação inicial e o desenvolvimento da profissão docente. Segundo sua pesquisa, a proposta da autora é que haja um movimento em nível institucional para priorizar a colaboração crítico-reflexiva aos professores iniciantes em seus contextos particulares. Isto possibilitará a compreensão das demandas formativas pós-inserção na carreira docente, a partir dos diferentes contextos, gerando assim condições para mobilização na aquisição de novos subsídios para o exercício profissional docente.

Cassão (2014) pesquisou a inserção do professor iniciante em seu trabalho docente e como as relações iniciais com o outro marcam a sua trajetória inicial na profissão docente. Uma das conclusões é de que existem tanto aquelas marcas que imprimem aspectos negativos na sua constituição, como aquelas que enriquecem a sua formação e que precisam ser enaltecidas e valorizadas.

O eixo temático *Demandas formativas dos professores iniciantes*, tratou de alguns elementos significativos relacionados à inserção do professor pós-formação inicial. O Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a Geração dos Bicentenários, não explora esta fase específica da constituição docente, porém, ao “fomentar o desenvolvimento das competências empreendedoras dos alunos, para

favorecer a sua inserção laboral” (OEI, 2008, p.92), existe uma relação implícita de cuidado na formação docente a fim de que esta contemple a preparação qualificada para o ingresso nesse novo status do discente que se tornará um docente.

#### 5.2.1.5 Sub eixo temático 2.5: Concepções sobre a avaliação

Ao que parece, por sua complexidade, aspectos subjetivos envolvidos e a orientação baseada em metas nos marcos regulatórios e planos nacionais de educação, as concepções sobre avaliação adquirem grande importância e traços de complexidade. Dentre os desafios considerados como “pendentes”, a OEI (2008) identifica, ao lado de competências inovadoras alterações na formação e incentivo, dentre outros, a avaliação. A avaliação do desempenho escolar, das escolas, da gestão, dos professores e das metas estabelecidas.

Identificamos neste eixo temático sobre a avaliação a dissertação de Costa (2013), conforme aponta o quadro 44.

Quadro 44 – Sub eixo temático 2.5: Concepções sobre a avaliação

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
COSTA, Joacir Marques da.	<i>A narração de si-outro: avaliação da aprendizagem e formação permanente de professoras(es) de matemática.</i> Educação/Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.	M	2013

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Costa (2013) investiga o percurso das trajetórias formativas de professores de matemática no aspecto relacionado à avaliação da aprendizagem “e como suas práticas avaliativas são influenciadas por estas significações”. Suas descobertas apontam para significações próprias e individuais acerca da avaliação da aprendizagem, “representando medos, pressões, angústias, sucessos etc., mas, que no processo de narração reelaboram-se e produzem perspectivas reflexivas e possibilidades de mudanças” (COSTA, 2013, s/p).

O foco investigativo desta dissertação configura-se numa pesquisa que tem em vista a trajetória formativa de professores de Matemática e a significação dada por eles quanto à avaliação da aprendizagem durante o percurso formativo. Por outro lado, a ideia

agora é pesquisar em como esta avaliação irá influenciar suas práticas avaliativas como professores. O pressuposto é a compreensão é de que um professor traz consigo significações constituídas ao longo de sua própria escolarização, formação acadêmica e atuação docente. Dentre estas significações está a manifestação de incertezas, ansiedades, angústias, alegrias, vivências e experiências que se revelam no decorrer da caminhada discente e docente. Por isto, o ponto específico de abordagem é discutir como estas experiências podem ser ressignificadas e aprendizados serem reafirmados ou desconstruídos através de uma atitude crítico-reflexiva, tendo em vista que a Matemática tem sido vista como “o algoz” da repetência e evasão escolar (COSTA, 2013).

A pesquisa de caráter qualitativo considera o cenário de uma investigação formativa através de uma abordagem autobiográfica em que as narrativas de professores despertam aspectos subjetivos e experienciais dos docentes selecionados para esta pesquisa. Assim, a caracterização é de uma Pesquisa-formação. O trabalho está inserido na temática da “avaliação da aprendizagem e os lugares de formação”. Três professoras de Matemática da Educação Básica, da cidade de Formigueiro, RS, participaram de um grupo dialógico a fim de refletir sobre marcas e problematizações a respeito de práticas educativas e sua relação com a avaliação (COSTA, 2013).

A problematização desta pesquisa tem como pano de fundo a discussão sobre um conjunto de condicionantes envolvidos no processo de avaliação da Educação Básica. A consideração é de que existem variáveis em termos socioeconômicos, tais como a desigualdade social, gestão educacional, estrutura curricular, condições de trabalho docente e sua formação e, especialmente, políticas públicas educacionais e que precisam ser levados em conta ao tratar deste tema. A contestação do autor da presente dissertação é de que na discussão sobre o processo formativo de alunos, os professores têm sido vistos como os únicos responsáveis, juntamente com a escola, em comprometer a aprendizagem dos estudantes e, por conseguinte, a Educação de qualidade. Considerando este contexto, em princípio complexo, o alvo é tratar do processo formativo docente no que diz respeito ao processo de avaliação, uma vez que este aspecto tem tido decorrências no contexto macro educacional através de políticas públicas de avaliação da Educação Básica. O ponto específico a ser abordado é a compreensão das avaliações em nível nacional (Prova Brasil, Exame Nacional do Ensino Médio), que

servem de parâmetros para aferição da qualidade na Educação brasileira e embasamento para reparos e reorientações (COSTA, 2013).

O referencial teórico está embasado em Fiorentini e Lorenzato (2009), que tratam da incipiência do tema da avaliação como componente pedagógico formativo docente; Freire (1983, 2002, 2003, 2006, 2011), que trata da questão da oportunidade de aprendizagem de todos os alunos, a contínua prática crítico-reflexiva no processo formativo e a tomada de consciência de si mesmo; Pineau (2010), que aborda o tema do sujeito como formador de si mesmo; Josso (2006, 2009, 2010), cuja abordagem diz respeito à incorporação de experiências e vivências ao longo da vida no processo formativo e Dominicé (2010), que trata da pesquisa biográfica como um instrumento pedagógico e de investigação (COSTA, 2013).

Os achados principais indicam que existem no íntimo dos professores medos, pressões, angústias e manifestações de sucesso que podem ser reelaborados mediante o processo de narração de suas experiências. Neste sentido, a perspectiva crítico-reflexiva potencializa a auto formação continuada docente. Ao analisar questões relacionadas a práticas avaliativas, a proposta não foi indicar instrumentos avaliativos, mas que os professores atentem para sua própria autonomia, em suas próprias experiências e concepções de avaliação, para prosseguir através da escuta e do olhar sensível possíveis aperfeiçoamentos em sua formação docente no que tange a práticas avaliativas. Isto da perspectiva docente. No que diz respeito à perspectiva discente, uma das descobertas a ser ressaltadas a partir das narrativas das professoras, é o caráter singular de cada aluno e cuja dimensão demanda tratamento diferenciado no processo avaliativo (COSTA, 2013).

Costa (2013) problematiza em sua dissertação a questão da exigência da qualidade na Educação atrelada a avaliações da Educação Básica através de indicadores de orientação quase que exclusivamente cognitiva e de caráter mais geral. Neste sentido, o questionamento está tanto em conferir ao professor e à escola a responsabilidade por uma Educação de qualidade, quanto estabelecer políticas públicas de avaliação que cerceiam muitas vezes a autonomia das escolas e que não levam em conta suas especificidades regionais e contextuais. A crítica do autor é por uma atitude crítica diante de marcos regulatórios de nível nacional e internacional, à medida que estes acabam

ecoando tão forte no contexto educacional brasileiro, a ponto de enaltecer a formação tecnicista de professores e a escola perder seu status de instituição integrante da sociedade e sua missão em formar profissionais e cidadãos.

#### 5.2.1.6 Sub eixo temático 2.6: Formação continuada e TICs

O Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários, concede forte ênfase à incorporação das tecnologias de informação e de comunicação no âmbito discente. A proposta aqui é que a profissão docente tenha seu fortalecimento garantido através do contato com esses dispositivos tecnológicos. Neste eixo, identificamos a dissertação produzida por Castro (2013), que focaliza a utilização das TICs como um meio para a formação continuada, e a escrita por Guimarães (2015), cujo direcionamento é a formação continuada para a utilização das TICs na ação educativa. Ambas dissertações são apresentadas no quadro 45.

Quadro 45 – Sub eixo temático 2.6: Formação continuada e TICs

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
CASTRO, Janiery da Silva.	<i>Aprendizagem pela internet na formação docente continuada para a gestão da violência na escola.</i> Educação/Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.	M	2013
GUIMARAES, Wanuzza Nogueira.	<i>Um estudo sobre a inserção tecnológica na formação continuada de docentes de matemática.</i> Educação/Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Castro (2013, s/p) investiga o tema na perspectiva da “aprendizagem pela internet na formação docente continuada (planejada ou não) para a gestão da violência na escola” e o valor dos saberes adquiridos através desse instrumento. Uma das conclusões é de que os participantes da pesquisa concebem a violência na escola como tendo sua origem na falta de educação doméstica, o que os deixa de forma impotentes e fragilizados.

O foco investigativo desta dissertação foi uma consideração das possibilidades de aprendizagem de cursos oferecidos pela internet e que abordam a gestão da violência na escola. O objetivo foi descobrir o alcance e a amplitude desses aprendizados no gerenciamento e questões relacionadas ao tema. A pesquisa pretende ampliar a discussão sobre a tecnologia digital como instrumento formativo docente no auxílio ao gerenciamento e intervenções nos conflitos no ambiente escolar. Dentre alguns cursos oferecidos na modalidade on-line, foi optado por analisar o programa “Escola que Protege” (EqP), curso de formação continuada ofertado pelo Ministério da Educação (MEC), em parceria, por exemplo, com a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), que neste caso, ofertou o curso na modalidade semipresencial. O foco desta iniciativa estimula competências docentes que privilegiem a humanização e o respeito pela individualidade e, acima de tudo, que trabalhem pela paz (CASTRO, 2013).

A pesquisa é de cunho qualitativo e com base teórica no Estudos Culturais da Educação, por viabilizarem investigação sobre a mediação tecnológica de aprendizagens e que desencadeiam a construção de saberes entendidos como práticas culturais. A coleta de dados se deu por meio entrevistas semiestruturadas, transcritas literalmente e submetidas à análise de enunciação. Participaram da pesquisa quatro professoras da rede pública do município de João Pessoa, PB, participantes do Programa “Escola que Protege”, durante o ano de 2010 (CASTRO, 2013).

A problematização deste trabalho parte de dois contextos específicos. O primeiro diz respeito às novidades tecnológicas que produzem e multiplicam informações fazendo com que se exija dos professores uma contínua atualização de seus conhecimentos, aquisição e desenvolvimento de competências para a gestão escolar e docente. O segundo contexto se refere às questões relacionadas ao crescente índice de atos violentos nas escolas. *Bullying*, *cyberbullying*, violências físicas, agressões corporais e verbais, vandalismo ou incivildades estão fazendo parte do panorama contextual de escolas no Brasil. Este quadro incitou a presente pesquisa e a indagação chave que se pretendeu responder é se as docentes participantes do programa de formação continuada desenvolveram competências para a gestão da violência na escola (CASTRO, 2013).

O referencial teórico tem sua base em Kenski (2003), Litto e Formiga (2009), Primo (2007), Castells (2010), cujos estudos são na área da educação a distância; Vasconcellos



(2003), Freitas (2003), Garcia (2008), Kullok (2000), Marques (2006), Pimenta (2005), Tardif (2002), que tratam da formação docente continuada; Elias (1993; 1994), Abramovay (2004), Andrade (2007), Fante (2005), Ortega e Del Rey (2002) e Todorov (1995), que abordam questões relacionadas à gestão da violência na escola (CASTRO, 2013).

Os achados principais indicam que os docentes têm acesso diário à internet tanto para alimentar suas relações sócias quanto para buscar informações sobre assuntos relativos ao cotidiano escolar, mas não especificamente às questões dirigidas à formação para a gestão da violência. Na concepção das professoras, as causas da violência na escola estão no lar desses estudantes e não faz parte da missão docente mediar o intervir de forma específica na vida dos estudantes. Na interpretação da autora da presente dissertação, houve um reconhecimento de que a escola não seja uma instituição tão influente quanto a família, porém, também ficou evidente os sentimentos de temor em intervir em situações de violência escolar. Neste sentido, a proposta é que haja através de cursos de formação docente, o desenvolvimento de competências para diferentes possibilidades de intervenção pedagógica no gerenciamento de conflitos. Além disso, ficou também evidenciado que o computador, junto com a internet, são companhias rotineiras dos professores, porém, a concepção em seu uso ainda exige clarificações, pois não desenvolveu nas docentes competências para o gerenciamento da violência na escola (CASTRO, 2013).

Guimarães (2015) apresenta um estudo sobre a inserção tecnológica na formação continuada de docentes de Matemática, a partir do “Projeto Materiais Curriculares Educativos On-line para a Matemática na Educação Básica”, do Observatório da Educação, da Capes e a percepção dos professores sobre esta prática. O resultado principal da pesquisa aponta para o fato de que os docentes avaliam essa iniciativa como sendo salutar e necessária, porém, o consenso é de “que o número insuficiente de computadores para uso dos alunos interfere na utilização dessa tecnologia, em classe”.

O foco investigativo desta dissertação está voltado para a inserção tecnológica na formação docente continuada na área da Matemática. De forma particular, o objetivo é identificar e analisar possíveis aportes formativos num projeto específico de formação continuada denominado de “Projeto Materiais Curriculares Educativos On-line para a Matemática na Educação Básica”, do Observatório da Educação, da Capes. O passo

seguinte é refletir sobre as potencialidades da tecnologia informatizada no âmbito escolar envolvido com a Educação da Matemática, seja na formação continuada docente, seja no processo de ensino e aprendizagem discente (GUIMARÃES, 2015).

A pesquisa foi construída no formato de uma abordagem qualitativa e numa perspectiva observação-participante. Este tipo de pesquisa consiste na participação na vida da comunidade, em tempo real, exercendo o papel de membro do grupo. A coleta de dados ocorreu através de questionários semiabertos, gravações em áudio e vídeo e diários de campo de um grupo de cinco docentes de uma escola pública que participaram do projeto (GUIMARÃES, 2015).

A problematização deste trabalho pretendeu responder a perguntas relacionadas à percepção docente em sua inserção em programas de formação continuada vinculada às tecnologias; qual é o seu interesse temático e como as tecnologias digitais interferem no exercício docente em sala de aula (GUIMARÃES, 2015).

O referencial teórico desta dissertação foi baseado em Bairral (2004, 2007) Warschauer (2006), e sua visão ampla a respeito da tecnologia, informática e salas virtuais; Kenski (2003, 2012), Gabriel (2013), que tratam de avanços tecnológicos digitais e suas repercussões na Educação; Perrenoud (2000), que trata, dentre outros tópicos, do perfil do profissional docente; Gatti, Andre e Barretto (2009, 2011), e seus estudos de evoluções em políticas públicas de formação inicial e continuada; Nacarato (2005), que apresenta um histórico sobre experiências de formação continuada e Schön (2000), na reflexão sobre integração entre a teoria e a prática na perspectiva da formação continuada (GUIMARÃES, 2015).

Os achados principais deste trabalho dissertativo apontam para o fato de que a percepção docente sobre a formação continuada é extremamente positiva. Para eles, é essencial para o docente e tem decorrências no processo de ensino e aprendizagem. A partir de suas reflexões, também é possível concluir que a inserção da tecnologia de informação nas escolas é necessária e significativa. Quanto ao seu interesse temático de estudo nesta área, Geometria e História da Matemática foram os dois tópicos mencionados. A sinalização negativa nesta pesquisa foi de infraestrutura. Houve unanimidade em apontar o número pífio de computadores para o uso dos alunos, o que interfere em grande medida na utilização e aproveitamento da tecnologia digital. O fato

mais marcante deste trabalho investigativo, anotado por sua autora, foi o fato de um programa de formação continuada inserido na própria escola, demonstrou favorecer grandemente as reflexões profissionais docentes na medida em que havia uma interação e vivência em tempo real entre o curso e a prática docente (GUIMARÃES, 2015).

Este eixo temático diz respeito à Formação continuada e as TICs. Castro (2013) ressalta a formação docente continuada como um processo que ocorre também a partir de uma atitude crítica, reflexiva e autônoma do docente. O contínuo aperfeiçoamento demanda compromisso pessoal de elaboração do seu fazer pedagógico. Um dos canais para o desenvolvimento de habilidades e aquisição de competências é a internet. Esta dissertação focou na formação continuada a distância e de forma específica o tema referente à gestão da violência na escola. A partir da pesquisa feita, concluiu-se que o desenvolvimento de aptidões para tratar de questões sobre a violência escolar deve ir além de pesquisas e da formação docente a distância. O indicativo é de que é preciso remeter a discussão também para a esfera do pensar docente, através do diálogo, relações interpessoais, trocas de experiências e intercâmbio de opiniões. A partir desta formação dialógica, se favorecerá o potencial formativo docente, não apenas em nível profissional e hierárquico, mas na missão formativa do ser humano através da Educação.

Guimarães (2015) ampliou a discussão sobre a formação continuada como um instrumento útil e potencialmente capaz de propiciar avanços no desenvolvimento da profissão docente. Esta conclusão emergiu dos próprios docentes envolvidos na pesquisa. Também ficou cristalizada a ideia de que no processo de ensino e aprendizagem, o uso da tecnologia se torna um elemento contributivo importante e significativo. A ressalva ficou por conta da escassez e fragilidades de infraestrutura, que acabam comprometendo de certa forma programas de formação continuada.

No Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários, estes dois aspectos recém mencionados, recebem atenção distinta em se tratando do desenvolvimento da formação docente.

A melhoria da qualidade da educação, o fortalecimento da capacitação docente e a melhoria de suas condições de trabalho, e a incorporação das tecnologias da informação e a comunicação nas tarefas de ensino, ganharam peso nas metas educativas ao longo dos últimos anos (OEI, 2008, p.45).

No projeto de expansão da Educação e da sua qualidade, está integrada a necessária e estratégica inclusão de tecnologias no processo de ensino e aprendizagem. Esta incorporação, para surtir seu devido efeito, deve ocorrer tanto em nível metodológico como de infraestrutura (OEI, 2008).

#### 5.2.1.7 Sub eixo temático 2.7: Formação continuada e legislação

Dispositivos legais, por si só, não asseguram melhorias no sistema educacional. Contudo, eles adquirem um caráter instrumental protetor, de modo que precisam ser refletidos e socializados, à medida que, a partir deles, a busca pela melhoria no sistema educacional, mais precisamente na formação continuada de professores, torna-se um projeto de toda a comunidade e não apenas de alguns sujeitos. Além de proporcionar o caráter objetivo desse empreendimento, dispositivos legais também surgem como garantias de acesso universal dos professores à formação continuada. As três dissertações categorizadas nesse eixo temático são apresentadas no quadro 46.

Quadro 46 – Sub eixo temático 2.7: Formação continuada e legislação

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
DINIZ, Flavio Guimaraes.	<i>A formação contínua de professores de Geografia para implementação da lei federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação.</i> Educação/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	M	2014
CARVALHO, Ana Claudia.	<i>As relações raciais e a formação docente em educação física no Brasil: o que diz a legislação?</i> Processos Socioeducativos e práticas escolares/ Universidade Federal de São João del-Rei, São João del Rei.	M	2014
CESAR, Paula Cristina de Lima.	<i>O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental.</i> Educação/Centro Universitário La Salle, Canoas.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Diniz (2014) aborda a formação contínua de professores de Geografia à luz da implementação da Lei Federal nº 10.639, que torna obrigatória a temática da História e Cultura Afro-Brasileira no conteúdo programático da disciplina. Sem apresentar conclusões específicas no resumo, a pesquisa apontou para o fato de que professores “repensassem e reconstruíssem suas práticas e posturas pedagógicas em torno da lei e da educação das relações étnico-raciais em prol de um ensino igualitário e que forneça aos docentes e discentes uma visão de mundo crítica” (DINIZ, 2014, s/p).

O foco investigativo desta dissertação é a formação contínua de professores de Geografia para a Educação voltada às relações étnico-raciais. A referência de estudo é a implementação da Lei Federal nº 10.639 na disciplina de Geografia e que promove a inserção de aspectos históricos da cultura negra e do continente africano. Além disso, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação, ressalta as Relações Étnico-Raciais e a História e Cultura Afro-brasileira e Africana como temas curriculares obrigatórios. O ponto abordado pelo autor visa ir além de aspectos conteudistas relacionados à formação docente, mas adentrar num campo em que também se discuta a concepção de sujeito numa perspectiva sociopolítica (DINIZ, 2014).

A pesquisa é de cunho qualitativo e está alicerçado na metodologia da pesquisa-ação. Nesta investigação participaram cinco professores de Geografia, caracterizado como grupo focal, atuantes em escolas públicas de diversas redes municipais e da rede estadual do Rio de Janeiro. A coleta de dados emergiu dos encontros com os professores e cujos conteúdos foram registrados e posteriormente transcritos para análise (DINIZ, 2014).

A problematização deste trabalho se originou no pressuposto de que a formação educacional brasileira é de orientação eurocêntrica e que por isso deixa lacunas no processo formativo em professores e alunos. O principal problema é uma visão unilateral da história e a desvalorização étnica do continente africano. Ao tornar obrigatória a inserção de temas vinculados às relações étnico-raciais e à cultura afro-brasileira e africana, a legislação brasileira fomenta a discussão sobre o tema, mas, expõe também a necessidade de pensar a formação docente inicial, continuada e contínua, para a devida compreensão da Lei e do seu alcance na sala de aula e, mais especificamente, na disciplina de Geografia (DINIZ, 2014).

O referencial teórico está baseado em Pontuschka et al (2007), em sua exposição do ensino de Geografia como auxílio na compreensão dos fenômenos sociais; Nóvoa (2002), que discorre sobre a formação contínua que vai além da dimensão conteudista; Kaercher (2012), que trata de questões e componentes sobre o ensino de Geografia em sua formação acadêmica e humana; Gomes e Silva (2011), que estudam a relação entre a formação docente e seu caráter político; Pimenta, Franco (2008), que tratam de aspectos relacionados aos saberes docentes; Candau (1997), em sua abordagem sobre a desvalorização da profissão docente e Franco e Lisita (2008), que pesquisam os docentes como sujeitos históricos (DINIZ, 2014).

Os achados principais dizem respeito principalmente ao despertar e à conscientização da importância do trabalho com questões étnico-raciais no espaço escolar. Mais precisamente, a respeito do ensino da Geografia, a principal reflexão aponta para esta disciplina como potencializadora no processo de ensino e aprendizagem em termos formativos. Com a implantação da Lei que regula o ensino sobre questões étnico-raciais e culturas afro-brasileira e africana, o *status* da disciplina de Geografia passa de uma formação enciclopédica para um caráter formativo, que auxiliará professores e alunos a problematizar e a interpretar a realidade ao seu redor e assim também obter uma formação tanto acadêmica quanto humana (DINIZ, 2014).

Assim, no que diz respeito à formação de professores, neste contexto, não houve foco apenas no ensino e na aprendizagem, mas na compreensão das relações e nas contribuições dos grupos étnico-raciais no país e no estabelecimento de uma relação horizontal entre eles e com eles, possibilitando ultrapassar as barreiras dos conteúdos e adentrando na esfera cotidiana da escola e no debate crítico-reflexivo da construção curricular da escola (DINIZ, 2014).

O Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários, não foi citado pelo autor desta dissertação, não obstante este documento retratar a situação da diversidade como sendo algo habitual no contexto escolar e passível de atenção e tratamento. A recomendação é de que os sistemas educacionais fortaleçam políticas destinadas à inclusão universal dos alunos e que se proporcione atenção diferenciada àqueles considerados mais vulneráveis, como “[...] as minorias étnicas, as populações indígenas e afrodescendentes [...]” (OEI, 2008, p. 75).

Carvalho (2014) teve como objeto de estudo “a legislação que rege a formação de professores para a educação básica e a formação de professores de Educação Física sobre as relações raciais”. A constatação foi de que a legislação sobre as relações raciais, não obstante limitações, avançou, especialmente no que diz respeito à discussão das relações raciais nos diversos estabelecimentos de ensino e na formação de professores.

O foco investigativo desta dissertação é uma reflexão que visa a compreensão da formação de professores de Educação Física, na perspectiva das relações raciais no Brasil e partir da legislação que rege a formação de professores para a educação básica e, de forma específica, a formação de professores de Educação Física no que diz respeito às relações raciais (CARVALHO, 2014).

A pesquisa é de cunho sócio histórica e se ateve a pesquisar documentos legislativos sobre a relações raciais no Brasil, à luz do referencial metodológico da Hermenêutica de Profundidade (THOMPSON, 1998). A coleta de dados foi operacionalizada através da compilação de falas, imagens e textos, com o intuito de reinterpretar o que foi julgado como já ter sido interpretado. A técnica de análise de conteúdo será utilizada para descrição os discursos presentes nos textos da legislação (CARVALHO, 2014).

A problematização deste trabalho se originou com a constatação de que desigualdades raciais continuavam se manifestando de forma muito significativa no ano de 2012, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dentre os documentos da legislação brasileira, a Lei Nº 10.639/2003, o Parecer CNE/CP Nº 003/2004, a Resolução CNE/ CP Nº 01/2004, tratam a respeito das relações raciais. Já o Parecer CNE/CP Nº 009/2001 e a Resolução CNE/CP Nº 01/2002, tratam sobre a formação inicial de professores para a educação básica e o Parecer CNE/CES Nº 0058/2004 e a Resolução CNE/ CES Nº 07/2004, sobre a formação inicial de professores de Educação Física. O objetivo foi a reinterpretação de todos estes documentos e indagar como os currículos de formação de professores lida com as relações raciais (CARVALHO, 2014).

O referencial teórico está baseado em Guimarães (2004) e Hasenbalg (2005), que possuem estudos sobre as relações raciais; Candau (2003), e sua reflexão sobre a escola como instituição responsável pela socialização dos alunos; Gonçalves (2006) e Gomes

(2002b, 2003, 2005b, 2011), que tratam dos professores como mediadores na formação social; Tardif (2010), que trata da influência dos saberes da formação profissional docente nas ações dos professores; Gonçalves (1991), Fazzi (2006), Pinho (2006), Rangel (2006), Mattos (2007), Santos e Molina Neto (2011), que tratam da Licenciatura em Educação Física e a necessidade de diálogo da Educação Física com as relações raciais; Silva (2005), Lopes e Macedo (2011) e Freire (1971, 1979), que desenvolvem questões concernentes ao currículo (CARVALHO, 2014).

As discussões levantadas neste trabalho dissertativo levam à afirmação de que políticas de formação docente relacionada às relações sociais emergiram, principalmente, de ações dos movimentos negros. A partir destas ações surgiram políticas que ressaltam o debate e ações voltadas para o segmento negro tanto na esfera social como na educacional (CARVALHO, 2014).

Um exemplo, como vimos, é a Lei Nº 10639/2003, a Resolução CNE/CP Nº 01/2004 e o Parecer CNE/CP Nº 003/2004, que mesmo com suas vulnerabilidades e limitações, evidenciam uma preocupação com o esclarecimento da população, especialmente em idade escolar, no que diz respeito às relações raciais no Brasil (CARVALHO, 2014, p. 119).

Nesse sentido, a formação de professores pode ser percebida como um elemento de constante estudo e pesquisa, também na área das políticas públicas de formação de professores para a educação básica, como outras áreas, para atualização dos saberes relacionados a questões legislativas e alcançar aspectos concernentes à formação continuada do professor (CARVALHO, 2014).

Quanto às resoluções e respectivos pareceres que regulam a formação de professores, esta pesquisa demonstrou que ainda há espaço para reflexão e aprofundamentos, na medida em que do ponto de vista curricular, há indícios de formação voltada para a área do bacharelado e de caráter generalista. Do ponto de vista de políticas públicas, houve avanços institucionais significativos, no que tange à discussão sobre problemas sociais no país e dentre eles dificuldades raciais. Um desses aspectos positivos é a oportunidade dada à escola em revisar sua organização e criar alternativas de debate sobre o tema, bem como seu papel em vislumbrar sua missão na perspectiva de inserção e atitudes positivas quanto às diferenças raciais. Na visão de Carvalho



(2014), pareceres e resoluções que regem a formação de professores são importantes, mas não garantem a discussão apropriada em nível escolar e na formação docente.

Quanto à formação específica em Educação Física, a constatação é de que sua organização curricular está privilegiando aspectos biológicos, havendo assim uma resistência aos estudos das Ciências Humanas e Sociais. Isto pode gerar, dentre outras coisas, um distanciamento ou desconhecimento das tensões existentes em nível racial. Por causa disto, a proposição é de que uma formação docente na área da Educação Física seja crítica e reflexiva, tendo como referência os documentos norteadores das questões raciais no Brasil (CARVALHO, 2014).

Cesar (2014, s/p) tem como seu foco investigativo “os pressupostos sobre a educação de qualidade presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e suas decorrências para a formação continuada de professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”. Não foram contempladas conclusões específicas do trabalho, senão, que “as reflexões apresentadas pretendem contribuir para uma nova abordagem da formação de professores, buscando uma transformação na ação docente”.

O foco investigativo desta dissertação está no exame de pressupostos que buscam fundamentar a qualidade na educação e conseqüentemente possíveis indicadores que deveriam ser utilizados para sua avaliação. O ponto de partida são os Marcos Regulatórios Nacionais e Documentos que dão suporte à Educação de qualidade. Fazem parte deste corpus investigativo a Constituição da República Federativa do Brasil (1988); a Convenção sobre os Direitos da Criança (1990); o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); o Plano de Desenvolvimento da Educação (2007); Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (2007); Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013); Plano Nacional de Educação e as suas metas (2014). Estes foram os textos legais elegidos para a investigação, por se tratarem dos principais orientadores na ação educativa no Brasil (CESAR, 2014).

A pesquisa é de cunho teórico, é descritiva de acordo com seus objetivos e o procedimento técnico de pesquisa é do tipo documental. A técnica para a análise documental foi a Técnica de Análise de Conteúdo.

A problematização deste trabalho emergiu principalmente dos discursos relacionados à qualidade na educação e sua conceituação, como sendo de caráter objetivo. Além disso, na própria conceituação de qualidade não havia consenso e esta era atrelada comumente à prática cotidiana do professor em três dimensões: o domínio de classe, o domínio do conteúdo, o domínio metodológico. Havia ainda indícios de que a qualidade na educação estava acoplada às condições de trabalho, remuneração, infraestrutura da escola, valorização profissional docente, perspectiva das famílias dos alunos, dentre outros. A constatação era de que o discurso que permeava o contexto escolar estava sendo idealizado de forma conceitual enquanto a prática cotidiana apontava para outra direção. Neste sentido, este trabalho se propôs a responder ao seguinte problema: “Quais pressupostos sobre educação de qualidade se encontram presentes nos Marcos Regulatórios da Educação, em nível nacional, e de que forma tais pressupostos trazem decorrências para a formação continuada dos professores que exercem a docência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental?” (CESAR, 2014, p.43).

O referencial teórico está amparado em Silva (2009), Bianchetti (2008), Oliveira e Araújo (2005), que tratam da conceituação de qualidade na Educação; Nóvoa (2007, 2009), e suas reflexões sobre identidade profissional docente; Soares (2004), e a responsabilidade dos educadores no êxito ou fracasso escolar; Gatti (2008), e a ideia de o sistema oportunizar a formação docente continuada; Pimenta (1996, 1997), que constata o distanciamento da formação inicial de professores como sendo distanciada da realidade das escolas; Garcia (1999), Veiga (2008), que abordam diferentes compreensões sobre formação de professores; Tardif (2004), que analisa a aprendizagem dos saberes profissionais e identidade dos professores atuantes na Educação Básica; Tardif e Faucher (2010), que tratam elementos no *movimento de profissionalização* docente; Zabala (1998), que trata da escola como missionária na formação integral dos sujeitos; Mazzotti (2007), e questões relacionadas aos professores no desenvolvimento da percepção sobre sua identidade profissional docente e Morgado (2011), cujo estudo aponta para os professores como parte essencial para a qualificação do ensino e para o sucesso dos educandos na escola (CESAR, 2014).

Os achados principais deste trabalho dissertativo dizem respeito à formação continuada dos professores com vistas a promover uma prática educativa norteada por alguns eixos ou temáticas centrais e seus respectivos desdobramentos.

O primeiro aspecto diz respeito à formação continuada de professores pautada nos Direitos Humanos. Neste sentido, se faz necessário a articulação de uma dimensão ética, através do respeito aos sujeitos e sua formação; com a dimensão inclusiva e de empoderamento dos estudantes e a dimensão humanitária, visando a construção de sociedades democráticas e humanas. A segunda temática diz respeito à organização dos currículos escolares e, por conseguinte, a disposição da prática pedagógica. É imperativo considerar que todo currículo carrega em si subjetividades, mas é preciso haver um descolamento da perspectiva meramente técnica e focar nos conceitos de ensino e aprendizagem. O terceiro eixo se refere à Organização dos ambientes e tempos educativos, que, por sua vez, aliadas ao currículo, são determinantes na efetivação da qualidade na Educação. Nesta esfera terão que ser levados em conta o conjunto arquitetônico da escola, aspectos materiais e tecnológicos, sistemas simbólicos e de informação (conteúdo), habilidades do professor e promoção de desenvolvimento social dos estudantes. Ainda fazem parte dos eixos norteadores para uma prática educativa que visa a qualidade, os componentes organizativos e de poder, que dizem respeito à instituição e sua organização, o planejamento da prática educativa e a avaliação da aprendizagem, como parte essencial no processo de ensino e aprendizagem, seu acompanhamento, planejamento e ajustes (CESAR, 2014).

No eixo temático sobre a Formação continuada e legislação, Diniz (2014) discutiu em sua pesquisa pontos principais relacionados a conceitos étnico-raciais e o ensino desses conceitos na disciplina de Geografia. A sua principal demonstração aponta para o fato de que a discussão que envolve conceitos de raça na sociedade brasileira possui um alto grau de complexidade, em função, muitas vezes, de lacunas na qualificação tanto dos docentes quanto dos discentes nesta área de debate. Pelo depoimento dos educadores pesquisados, a formação docente contínua emerge como um dos elementos que favorecem a obtenção de uma consciência política capaz de facilitar o manejo de questões relacionadas à diversidade na escola.

Carvalho (2014) faz uma análise de diferentes leis que regem a formação de professores de Educação Física, em consonância com a legislação que fornece diretrizes quanto às relações raciais. O ponto crítico do seu trabalho aponta para o fato de que leis e diretrizes em si não são suficientes para suplantar dificuldades relacionadas às desigualdades raciais. Porém, essa legislação tem um caráter instrumental em ser um portal de entrada para que professores tenham contato com a futura realidade e reflitam sobre os sujeitos que eles são e quem são os sujeitos de quem participarão na sua formação como profissional e cidadão.

Cesar (2014) dedicou seu estudo aos Marcos Regulatórios de Educação em âmbito nacional para discutir a conceituação da qualidade na Educação e propor indicadores que possam auxiliar na aferição da qualidade no processo educacional. A constatação é de que a legislação brasileira incorporou o conceito de qualidade do ensino já a partir da Constituição Federal de 1998, sem, no entanto, estabelecer parâmetros ou indicadores que possibilitem diagnosticar elementos pertinentes à uma Educação de qualidade. Neste sentido, a proposta do trabalho visou contemplar indicadores que fornecem à Educação de qualidade uma conceituação menos objetiva, mais abrangente e flexível e, tendo como decorrência, uma prática educacional mais próxima da realidade escolar.

No que diz respeito à menção ao Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a Geração dos Bicentenários, não houve alusão nos trabalhos de Diniz (2014) e Carvalho (2014), porém, o tema de suas pesquisas é tópico da Segunda Meta Geral deste documento: “Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação (OEI, 2010, p.5) e da Meta Específica três: “Apoiar, de forma especial, as minorias étnicas, as populações indígenas e de afrodescendentes, as alunas e o alunado em geral que vivem em áreas urbanas periféricas e em áreas rurais, tendo em vista alcançar a igualdade na educação” (OEI, 2010, p.8).

Por outro lado, Cesar (2014), apresenta o documento sobre as Metas Educativas 2021, em conexão com outros marcos regulatórios em âmbito internacional, para sustentar a ideia de que o debate sobre a Educação de qualidade tem amparo legal e que esses documentos internacionais possuem em seu intento básico a defesa dos direitos humanos, de forma particular o direito à educação universal e de qualidade.

### 5.2.1.8 Sub eixo temático 2.8: Formação e práticas pedagógicas

A OEI (2008) entende que uma das estratégias de ação para a alfabetização e educação ao longo da vida é “a criação de conhecimento e renovação pedagógica, metodológica e didática” (p.94). Temas como percentuais de repetência, incorporação das tecnologias de informação e comunicação, atualização dos professores, diversidade cultural e cognitiva dos alunos são alguns dos elementos que estão no âmago da questão. As três dissertações categorizadas no eixo temático 2.10, relacionadas à formação e práticas pedagógicas, são apresentadas no quadro 47.

Quadro 47– Sub eixo temático 2.8: Formação e práticas pedagógicas

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
VEIGA, Celia de Fatima Rosa da.	<i>Pesquisa-Ação na formação continuada do professor em serviço: um estudo da prática docente no colégio franciscano Sant'Anna, Santa Maria, RS.</i> Educação/Centro Universidade La Salle, Canoas.	M	2015
SILVA, Tiago Ribeiro da.	<i>Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no Geppan.</i> Educação/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	M	2014
DIAS, Jose Roberto Goncalves.	<i>A formação de professores para os estudos do meio.</i> Educação/ Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Em relação ao eixo temático acima, Veiga (2015) teve como foco em sua pesquisa uma análise das práticas docentes através de princípios metodológicos da pesquisa-ação. O estudo revelou grande importância à “parceria colaborativa entre gestor pedagógico e professor; do assessoramento pedagógico como rotina sistemática de acompanhamento individual e coletivo; a socialização de experiências pedagógicas” (VEIGA, 2015, s/p).

O foco investigativo desta dissertação foi o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa-ação durante o processo de formação continuada de professores em serviço no Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria, RS, uma das escolas da Sociedade

Caritativa e Literária São Francisco de Assis. O alvo foi dar suporte às reflexões criativas e críticas dos professores, a partir de um procedimento de cooperação entre pares e gestores (VEIGA, 2015).

A pesquisa é de cunho metodológico qualitativo e baseada nos princípios da pesquisa-ação. Os sujeitos participantes da investigação são professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O conjunto de dados foi construído com a utilização dos instrumentos do questionário, observações, registros dos próprios participantes e avaliação. A análise dos dados ocorreu por meio da Análise de Conteúdo. A pesquisa foi desenvolvida através do acompanhamento de ações e observações, com posterior registro, das reuniões, atas, relatórios das atividades desenvolvidas e oficinas, coordenadas pelos oito professores participantes da pesquisa (VEIGA, 2015).

A problematização deste trabalho parte da constatação de que a multiplicidade de adversidades vividas no ambiente escolar, demandam uma formação continuada praticamente contínua por parte dos professores no exercício de sua prática docente. Dentre os desafios que se apresentam no contexto escolar está o imenso volume de informações, inquietações provindas dos alunos, fragilidade familiar e estranhamento dos professores em lidar com todas estas condições adversas. Atrelado a isto, está o pressuposto de que houve lacunas na formação inicial desses professores e que necessita da devida atualização. Seguindo nesta linha, mais significativo ainda é que esta formação continuada ocorra com os professores em serviço, com intuito de promover a pesquisa na realidade da escola e de prover suporte ao processo de melhoria na qualidade da Educação. Assim, a pergunta que se pretende responder nesta dissertação é “como melhor qualificar a prática pedagógica dos professores dos Anos Finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio do Colégio Franciscano Sant’Anna, Santa Maria, RS, através da formação continuada, a partir das contribuições metodológicas da pesquisa-ação”? (VEIGA, 2015, p.17).

O referencial teórico apoia-se em Nóvoa (2009), que trata da profissão docente e suas referências básicas; Freire (1996), ao versar sobre o professor como alguém que necessita se qualificar para ter credibilidade pedagógica; Gatti (2003), que aborda a questão da apreensão do conhecimento dos processos cognitivos, sócio afetivos e culturais; Thiollent (2011), que defende uma estreita associação na ação de resolução de

um problema coletivo a partir do envolvimento dos pesquisadores; Pimenta (2005, 2011), que defende a realização de pesquisas em escolas, pois se torna um investimento para a formação de qualidade de seus docentes; Imbernón (2011, 2012), que trata da formação na escola como transformadora; Franco (2012), e seus estudos na perspectiva do pesquisador como alguém capaz de intervir no processo de investigação e Tardif (2002), que destaca a importância do saber experiencial ligado às funções dos professores (VEIGA, 2015).

Os achados principais apontam principalmente para a parceria colaborativa do gestor pedagógico e do docente. A utilização da pesquisa-ação como instrumento de pesquisa gerou progressos nas áreas da gestão escolar e nas formas e estratégias utilizadas nas práticas de formação continuada no espaço da escola. Os professores participantes deste trabalho investigativo elegeram alguns aspectos considerados de alto ganho nesse trabalho colaborativo: a ação reflexiva como estratégia de inovação pedagógica; a importância de uma formação continuada do cotidiano; diminuição dos problemas pedagógicos apresentados na prática diária; expectativas e necessidades foram preenchidas e os temas abordados se relacionavam com a vida escolar diária. Outro resultado bastante significativo e que foi validado na presente pesquisa é a importância criação a cultura da avaliação no espaço escolar, tanto do coordenador pedagógico quanto do professor. Isto, por sua vez, exige a formação de espaços de diálogo e escuta, colaboração e acompanhamento pedagógico ao professor (VEIGA, 2015).

Neste sentido, a autora sugere que professores sejam parceiros da escola, visando promover a cultura colaborativa; Formação contínua e em serviço; A integralidade do ser e do saber; Experiências dialógicas do saber em serviço; Relação de escuta e diálogo entre professor e coordenação pedagógica; Gestão emancipatória, no sentido de valorizar e incentivar a participação dos professores no planejamento pedagógico (VEIGA, 2015).

Silva (2014) desenvolveu ação investigativa com um grupo de docentes alfabetizadores. Na visão do pesquisador, essa pesquisa gerou

[...] múltiplas vozes, percepções e aprendizados produzidos no desenvolvimento da investigação, os quais nos falam da importância de uma formação permanente

que reconheça e legitime saberes, fazeres e experiências docentes e garanta espaços coletivos onde se possam viver o movimento de pensar e se transformar com o outro (SILVA, 2014, s/p).

O foco investigativo desta dissertação esteve voltado a uma ação investigativa com um grupo de docentes alfabetizadores participantes do Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras (GEPPAN). O desafio foi pesquisar a formação permanente e compartilhada deste grupo de professores a partir de sua experiência vivida no cotidiano escolar em escolas em nível de alfabetização na cidade do Rio de Janeiro, RJ. A autora focaliza a experiência de uma reflexão entre pares docentes a partir de experiências vividas no cotidiano escolar. O objeto de pesquisa, propriamente dito, foi o processo de documentação de narrativas de experiências pedagógicas retratada por um grupo de professores. Um dos pressupostos norteadoras no investimento deste tipo de investigação, está no fato de reconhecer o docente como sujeito do conhecimento, tanto em sua produção, quanto na reconstrução de saberes a partir desta prática de compartilhamento de experiências (SILVA, 2014).

Esta pesquisa tem como metodologia de estudo a orientação coletiva a partir de narrativas escritas e partilhadas entre o grupo. Este tipo de pesquisa é identificado como sendo uma documentação narrativa. O tratamento destas narrações se constitui no fenômeno a ser investigado. Os participantes leem e intervêm no texto produzido pelos pares. Estas produções tratam-se de monografias, dissertações, projetos e conversas. A conversa e suas possibilidades de interação, discussão e ajustes, foi utilizada como procedimento técnico desta pesquisa. A ideia foi “narrar experiências”, sem focar em análises, categorizações ou comparações (SILVA, 2014).

A problematização deste trabalho está resumida na pergunta norteadora deste tipo de investigação: qual é o potencial da formação docente continuada através de uma documentação narrativa?

O referencial teórico está baseado em Connelly e Clandinin (2008), e seus apontamentos sobre a pesquisa narrativa; Suárez (2007; 2011) e Sampaio (2010), que tratam do professor como agente construtor do saber pedagógico; Duhalde, (2012) e Sampaio (2010), que tratam da possibilidade de formação continuada de forma partilhada e horizontal; Lacerda (2008), que destaca a autonomia auto gerencial do professor em sua formação continuada; Larrosa (2011), que percebe o professor como sujeito da



experiência (2011); Domingo (2011), que trata da pergunta como elemento formativo docente e, junto com Ferré (2010), aborda a formação através da abertura à experiência; Bakhtin (2003), que considera todos os campos da atividade humana como ligados ao uso da linguagem e Garcia (2003), Oliveira, Alves (2008), Ferraço, Perez (2008), que dão suporte teórico aos “estudos com os cotidianos” (SILVA, 2014).

Os achados principais deste trabalho sinalizam para o valor inestimável e a força do diálogo no processo formativo docente. Em meio a políticas de formação contínua de caráter mais verticalizado, a partilha de textos e experiências como processo formativo foi vista como um espaço animador e alternativo na busca por uma formação continuada que consiga integrar a teoria e a prática. Perseguindo a ideia de formação coletiva e amparo mútuo, o Grupo de Pesquisa Práticas Educativas e Formação de Professores viveu um movimento de solidariedade e de cooperação, fazendo com que os professores se percebessem como fazendo parte de um universo educacional maior em que eles não estão sozinhos. Além disto, através da documentação narrativa de experiências docentes vividas no grupo, contribuiu no sentido de os docentes assumirem sua condição de autores de suas próprias experiências, tanto na escrita dos relatos quanto no planejamento práticas pedagógicas vividas com os alunos (SILVA, 2014).

Dias (2015, s/p) apresenta em sua pesquisa um estudo sobre uma “proposta científica de trabalho pedagógico que abrange um planejamento inicial, uma saída do ambiente de sala de aula para exploração e registro, e uma avaliação dos resultados”. As conclusões, embora não presentes de forma clara no resumo, indicam que a proposta de uma formação continuada de professores do ensino fundamental e médio deve valorizar a “sua experiência pessoal como professores e o contexto educacional em que atuam, considerando as possibilidades pedagógicas oferecidas por este importante procedimento de ensino” (DIAS, 2015, s/p).

O foco investigativo desta dissertação é uma proposta de estudo do meio, que compreende uma metodologia de ensino de orientação multidisciplinar que visa proporcionar a alunos e docentes a aproximação com uma realidade específica a ser estudada. A efetivação deste tipo de estudo se dá através de um planejamento, saída do ambiente escolar, exploração, registro e avaliação dos resultados. Neste sentido, o objetivo da presente dissertação é pesquisar e elaborar uma proposta formativa docente

para o Ensino Fundamental e Médio, pautada por projetos de estudo do meio. A ideia é levar em conta a demanda formativa do professor e necessidades de aprendizagem dos alunos (DIAS, 2015).

A pesquisa é de natureza qualitativa e o procedimento técnico usado foi a revisão bibliográfica e análise documental de experiências anteriores. A coleta de dados foi realizada numa escola de Educação Básica da cidade de São Paulo e baseada numa experiência de coordenação pedagógica de uma instituição escolar privada bilíngue (DIAS, 2015).

A problematização deste trabalho se originou com o direcionamento formativo do professor e do aluno no sentido de se obter o máximo de eficiência no processo de ensino e aprendizagem. Uma das constatações práticas é de dificuldades docentes em relacionar os saberes obtidos com a disciplina que ministram. Além disso, existem dificuldades em absorver conhecimentos interdisciplinares e do próprio contexto onde exercem sua profissão. Com base nisto, este trabalho foi organizado para subsidiar reflexões na elaboração de uma proposta de formação de professores do Ensino Médio e Fundamental, tendo como referência a sua experiência pessoal e o contexto educacional onde atuam (DIAS, 2015).

O referencial teórico está pautado em Lopes e Pontuschka (2009), que tratam das questões relativas ao estudo do meio; Cordeiro (2007), Cunha (2002), que se utilizam das ideias de John Dewey, cujo foco está no aprendizado através da observação; Sampaio (1989), que segue o pensamento de Célestin Freinet, educador francês, cuja ação pedagógica era voltada a ensinar seus alunos em contato com o meio; Carlini (2013), que caracteriza conceitualmente o estudo do meio; Faustino (2007), que defende o estudo do meio como uma possibilidade de o aluno assumir a realidade dentro de si; Lück (1994), que trata do estudo interdisciplinar como forma de superação da dissociação da realidade escolar e social e Balzan (1994), cujos estudos apontam para o estudo do meio como uma forma de favorecer a maturação discente (DIAS, 2015).

Os achados principais deste trabalho apontam para o estudo do meio como o sendo inovador e significativo, podendo ser um exercício benéfico para o processo de aprendizagem do professor em formação continuada. Esta conclusão está baseada no fato de que através deste método de ensino, o profissional docente assume o papel de

estudante e assim se torna capaz de construir situações novas de aprendizagem, desenvolvimento de habilidades e competências, valorização dos aspectos interpessoais, melhor leitura e interpretação do contexto e realidade do século XXI e propiciação de aprendizado, trabalho e convivência em equipe (DIAS, 2015).

Este foi a exposição do eixo temático sobre a Formação e Práticas Pedagógicas. Veiga (2015) conduziu uma pesquisa-ação durante o processo de formação continuada de professores no Colégio Franciscano Sant'Anna de Santa Maria, RS. Diante das dificuldades e das exigências enfrentadas pelo profissional docente, é imperativo que se reflita sobre o processo de formação continuada de forma otimizada e que esteja ancorada na realidade escolar. Num contexto de sobrecarga horária dos professores é essencial acolher uma reflexão que permita flexibilizar a formação continuada docente e adaptá-la às necessidades dos professores mergulhados em sua prática cotidiana, tornando-a acessível e significativa.

Silva (2014) desenvolveu sua pesquisa atribuindo a ela um caráter mais flexível em relação ao que normalmente se entende por pesquisa, principalmente quando esta é conectada a algum tipo de controle, medição ou comprovação. Por isso, sua investigação tratou mais da relação vivida e experienciada no espaço escolar e retratada pelos próprios sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. Através de encontros do Grupo de Estudos e Pesquisa das Professoras Alfabetizadoras Narradoras (GEPPAN), materializaram-se encontros que ressaltaram o potencial de estudo e autorreflexão sobre a prática docente em conjunto com seus pares.

Dias (2015), desenvolveu em sua dissertação de Mestrado Profissional, uma proposta de construção que apoie o professor em sua formação, a partir dos seus próprios conhecimentos e da sala de aula, sem deixar de se apropriar da realidade fora do ambiente escolar. A constatação é de que este tipo de abordagem, favorece o desencadeamento de descobertas e conhecimentos que auxiliam no processo de ensino e aprendizagem do professor e do aluno.

No eixo temático sobre Formação e práticas pedagógicas não houve em nenhum dos trabalhos analisados, menção alguma ao Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Foram três diferentes abordagens que convergem na atenção ao desenvolvimento da profissão docente

através de práticas que favoreçam a formação continuada dos professores. Não obstante a ênfase deste Documento focar em aspectos mais quantitativos, como por exemplo que até 2015 20% das escolas estejam integradas em programas de formação continuada, há também alusão à demanda da inovação educacional e das práticas pedagógicas nesse contexto de desenvolvimento profissional docente (OEI, 2008). E esta parece ser uma característica desses últimos três trabalhos analisados, a inovação no processo de formação continuada dos professores. O professor se engaja no processo de formação enquanto exerce sua profissão, aprende através da narração de suas experiências e vai para o meio para continuar sendo formado por ele e partir dele.

#### 5.2.1.9 Sub eixo temático 2.9: Saberes docentes

A dissertação categorizada no eixo dos saberes docentes é apresentada no quadro 48. Como já foi exposto até agora, o protagonismo do professor na melhoria da educação é inegável. Todavia, isso foi caracterizado como sendo um dos aspectos mais trabalhosos, em função do nível de exigência que os novos contextos impõem à docência. Marchesi (2008), por exemplo, entende que “a maioria dos professores foram preparados para um ensino muito diferente do atual” (p.26), especialmente nas séries iniciais e no ensino fundamental, acarretando, assim, desajustes que necessitam de tratamento.

O contexto multifacetado, dos pontos de vista social, cultural, econômico, cognitivo e todas as suas variáveis tanto infundem uma sobrecarga nas competências docentes, quanto exigem uma reflexão que ultrapasse a linha das opiniões e adquira caráter epistêmico.

Quadro 48 – Sub eixo temático 2.9: Saberes docentes

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
HELAL, Igor.	<i>Fotografias docentes: saberes/fazeres alfabetizadores narrados em espaços/tempos de formação de professores(as).</i> Educação/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	M	2014

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Helal (2014) reflete em sua pesquisa sobre a formação docente na perspectiva do docente-pesquisador. O resumo não explicita de modo suficientemente claro as conclusões da pesquisa, no entanto, é possível perceber o caráter complexo do tema no percurso da investigação, “abrindo possibilidades para pensarmos modos outros de estudar e pesquisar com os cotidianos”.

O foco investigativo desta dissertação é a documentação e análise de registros fotográficos retratados por um grupo de professores alfabetizadores. A compreensão é de que fotografias produzidas por docentes possuem potencial formativo e investigativos. Foram selecionadas fotografias socializadas em encontros do Fórum de Alfabetização, Leitura e Escrita (FALE), docentes que fazem parte do Grupo de Estudos e Pesquisa Professores Alfabetizadores Narradores (GEPPAN). FALE é considerado um espaço de discussão, estudo e reflexão coletiva sobre a prática alfabetizadora (HELAL, 2014).

A pesquisa é de cunho teórico-político através de uma investigação ou documentação narrativa, na busca da compreensão do mundo através de imagens, textos e narrativas. O tratamento destes registros fotográficos, junto com as narrativas correspondentes, constitui-se no objeto de investigação. A coleta de dados se deu com acesso ao arquivo de registros fotográficos em sala de aula de cinco professores (HELAL, 2014).

A problematização deste trabalho está sumarizada nas seguintes perguntas: Que *saberes-fazeres* alfabetizadores estão implícitos nas fotografias narradas? Que narrativas surgem a partir dessas fotografias? Como tem sido vivida e praticada a formação docente nesse processo? A referência principal desta investigação está no FALE, que tem como objetivo estreitar a relação entre a universidade e a escola básica, no investimento em processos de formação docente e desenvolvimento de saberes na área da alfabetização através de instrumentos horizontais e colaborativos (HELAL, 2014).

O referencial teórico está baseado em Alves, Ferraço e Garcia (2002, 2003), no que tange aos estudos e pesquisas com os cotidianos; Oliveira e Sgarbi (2008), na ênfase em práticas de formação docente horizontais e dialógicas; Certeau (2007), que explicita alternativas formativas através do cotidiano; Sampaio (2010), que aborda questões relacionadas à auto formação docente; Pereira (2011), que enfatiza as perguntas no processo formativo dialógico; Alves (2010), que ressalta as fotografias como contributivas

na formação de teorias e Esteban e Zaccur (2002), que aborda a prática como possibilidade formativa na formação docente (HELAL, 2014).

Os achados principais desta investigação narrativa direcionam os olhares para as fotografias e suas correspondentes narrativas, como auxílios concretos na produção de saberes e reflexões sobre a prática docente alfabetizadora. Uma das conclusões é de que através desse exercício, professores são provocados a pensar sobre suas práticas docentes, abrindo possibilidades de investigação e progressos no desenvolvimento profissional docente. Fotografias e narrativas possibilitaram a ampliação de ações e práticas cotidianas, sobretudo nos saberes e fazeres alfabetizadoras, bem como na forma de se desenvolver a pesquisa sobre a prática docente (HELAL, 2014).

É importante salientar que dentre as descobertas deste trabalho também ficou marcado o fato de que não existe uma característica linear na forma de agir dos professores. Dos cinco professores entrevistados, todos produzem fotografias em sala de aula, mas a prática é diferente para cada e seu uso se torna heterogêneo. Todavia, e ainda assim, conclui-se que o registro imagético do cotidiano é fonte de conhecimento e que pode ser aperfeiçoado e melhor disseminado (HELAL, 2014).

Helal (2014) abordou questões relacionadas à formação docente no campo da alfabetização. O Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários, não fez parte do referencial teórico pesquisados. Também não há menção à Educação de qualidade. Porém, o trabalho aborda um dos aspectos intensamente enfatizados no Documento Ibero-americano, uma vez que está na alfabetização de crianças, jovens e adultos, a gênese em assegurar o direito mais básico de todo cidadão, o acesso à educação (OEI, 2008).

#### 5.2.1.10 Sub eixo temático 2.10: Expectativas sobre a docência

Huberman (2008) nos conduziu à reflexão sobre complexidades esperadas no primeiro ciclo da docência. A realidade exposta nos primeiros anos talvez não corresponda às expectativas pessoais e profissionais do futuro professor. Nesse sentido, categorizamos no eixo temático relacionado a esse tema a dissertação de Ramos (2015), conforme indica o quadro 49.

Quadro 49 – Sub eixo temático 2.10: Expectativas sobre a docência

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
RAMOS, Aline Santos de Lima.	<i>Memórias, sentidos, escritas e emoções: (re)invenções de mim e dos outros em narrativas de formação.</i> Educação/Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.	M	2015

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Ramos (2015, s/p) aborda o tema problematizando questões sobre “as compreensões e sentidos negociados ao longo dos percursos formativos em relação à expectativa da docência, a imagem das escolas, a produção das diferenças e os saberes das práticas cotidianas que permitiam diálogos para além da espacialização dos encontros”.

O foco investigativo desta dissertação está em narrativas produzidas por um grupo de docentes em diferentes espaços e tempos. O pressuposto para esta linha investigativa está na compreensão do potencial formativo através do instrumento da interlocução e reflexão sobre as narrativas produzidas. Estas narrações, por sua vez, têm como alvo a identificação de sentidos ligados à expectativa docente, a imagem das escolas e a produção das diferenças e os saberes relacionados às práticas cotidianas. Além disso, será dada atenção às aprendizagens provenientes dos relatos autobiográficos e a formação profissional docente. A fonte destas narrações estava principalmente nos encontros do Fórum de Alfabetização Leitura e Escrita (FALE) e do Grupo de Estudo e Pesquisa de Professores Alfabetizadores Narradores (GEPPAN) (RAMOS, 2015).

A pesquisa é de cunho narrativo autobiográfico, em que a autora faz uso dos estudos do cotidiano para expressar através de questionamentos e liberação das mais diversas emoções, aspectos relacionados à formação docente. Além disso, são utilizadas narrativas de docentes que fazem parte do GEPPAN para compor o *corpus* analítico deste trabalho. O objetivo foi entrelaçar narrativas pessoais da autora da dissertação com outros profissionais docentes, recorrendo a histórias de vida, trajetórias pessoal e docente, visando extrair e construir conhecimentos docentes. A coleta de dados foi feita a partir de dois encontros do GEPPAN e seu potencial metodológico está na pesquisa destas narrativas orais e escritas (RAMOS, 2015).

A problematização deste trabalho está no pressuposto de que as vozes dos professores têm sido pouco ouvidas no campo da formação docente continuada. O ponto divergente está na ênfase do conhecimento geral em detrimento do particular e das experiências formativas. Neste sentido, as seguintes perguntas nortearam a realização da presente pesquisa: “Como comunicar as experiências com os outros, os praticantes da pesquisa, homens ordinários, sem promover seu apagamento? Como superar as formas acadêmicas nada *literaturizadas* de escrita? Como produzir uma dissertação fugindo ao discurso científico reducionista e reprodutivista?” (RAMOS, 2015, p. 15 – grifo da autora).

O referencial teórico está embasado em Alves (2008), que dá ênfase à corporificação do conhecimento através da experiência vivida; Najmanovich (2001), que enfatiza e valoriza a alteridade; Ferraço (2008), em sua abordagem do protagonismo discente; Certeau (2009, 2012), que valoriza os saberes construídos no cotidiano; Nóvoa (1995), que ressalta aspectos da autonomia docente em seu processo de formação; Sgarbi (2005), Sússekind (2011), junto com Alves (2008), que tratam dos estudos dos cotidianos como ferramenta importante na formação docente e Josso (2002), que trata do potencial didático dos relatos autobiográficos e histórias narradas por professores (RAMOS, 2015).

Os achados principais se referem à proposta original da autora e que diz respeito a descobrir através de uma narração autobiográfica e de narrativas de outros docentes, questões ligadas à expectativa docente, a imagem das escolas e a produção das diferenças e os saberes relacionados às práticas cotidianas. A principal ênfase encontrada foi de que nos itens listados há uma percepção bastante genérica e de desvalorização da profissão docente e do ambiente escolar. Além disso, noções de docência muitas vezes são atreladas apenas a aspectos vocacionais, rígidas e de pré-formação. Com isto, esses espaços de diálogo permitiram perceber a formação docente como sendo contínua e sujeitas às mais diferentes variáveis, tanto no que diz respeito ao contexto como à subjetividade do docente. Outro elemento que merece destaque neste trabalho, é a constatação de que este tipo de formação coletiva permite a criação de ambientes solidários e que cada participante tem assegurado o compartilhamento de saberes através do relato de suas experiências (RAMOS, 2015).

Ramos (2015) tratou do tópico da formação de professores através da técnica do *writing*, cujo foco está nas narrativas de discentes e docentes sobre práticas



pedagógicas, ideias enraizadas e em construção, bem como sentidos elaborados durante a formação docente. A principal preocupação foi proporcionar subsídios reflexivos oriundos de um ambiente democrático e em que cada participante teve oportunidade de escrever sobre sua trajetória pessoal docente. A ideia foi ir na contramão da racionalidade técnica e vislumbrar outras formas de pesquisar e ensinar.

#### 5.2.1.11 Sub eixo temático 2.11: Papel do coordenador/supervisor

A OEI (2008) entende ser de suma importância a gestão eficaz em todos os níveis e setores do sistema educacional. Ao lado do avanço nos diagnósticos de cada país, na *performance* dos alunos, é preciso progredir na avaliação do papel das instituições e seu gerenciamento interno. “A aposta por uma sociedade educadora exige planejamento, iniciativa, coordenação e inovação no marco de uma gestão eficaz” (OEI, 2008, p.65). As dissertações categorizadas no eixo temático 2.13, e que dizem respeito às funções de coordenação e supervisão, são apresentadas no quadro 50.

Quadro 50 – Sub eixo temático 2.11: Papel do coordenador/supervisor

<b>Autor</b>	<b>Título/Área/Instituição</b>	<b>Nível</b>	<b>Ano</b>
SANTOS, Cintia Anselmo dos.	<i>O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização: o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC.</i> Educação/Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.	M	2015
BRAUNER, Clarice Francisco.	<i>Supervisão pedagógica: prática e formação continuada.</i> Educação/Universidade Federal de Pelotas, Capão do Leão.	M	2014

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir leitura dos resumos dos trabalhos disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES

Santos (2015, s/p) aborda o assunto desenvolvendo “estudos que subsidiem o trabalho do coordenador pedagógico para a orientação do trabalho dos professores do ciclo de alfabetização”. A questão principal que norteou o trabalho foi de como os coordenadores pedagógicos, que atuam junto aos professores do ciclo de alfabetização, podem dar novas significações a suas ações formadoras, visando qualificar o trabalho nas unidades escolares.

O foco investigativo desta dissertação analisa as experiências de formação continuada de professores projetadas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), bem como reflete sobre as atribuições do coordenador neste processo. O trabalho também se propõe a elaborar recomendações aos coordenadores pedagógicos com vistas a auxiliá-los na promoção e fortalecimento da formação docente continuada que ocorre em serviço, especialmente dos professores no ciclo de alfabetização (SANTOS, 2015).

A pesquisa é de natureza qualitativa e usa como procedimento técnico a pesquisa documental e bibliográfica, bem como nas experiências da autora da presente dissertação. A coleta de dados se deu por meio de acompanhamento de um processo de formação com orientadores de estudos (professores formadores) da Diretoria Regional do Butantã, SP, por intermédio da Secretaria Municipal da Educação deste município (SANTOS, 2015).

A problematização deste trabalho está na constatação de que há necessidade de aprofundar os estudos sobre o papel do coordenador pedagógico na orientação do trabalho dos professores do período de alfabetização. Assim, o problema que norteia a presente pesquisa está em como os coordenadores pedagógicos podem ressignificar suas ações formadoras junto a estes professores. A lacuna percebida era especialmente na área do ensino e alfabetização da Matemática, não obstante o trabalho focar sua investigação em termos mais amplos no que concerne à fase inicial do letramento. Neste sentido, o trabalho visa responder às seguintes questões: “Qual o papel do coordenador pedagógico na formação continuada? Como ele pode organizar ações de formação apoiado nos conhecimentos dos professores, que passaram por processos de formação externos à escola? Como compartilhar esses conhecimentos, garantindo o papel multiplicador desses professores? Como efetivamente realizar formação continuada da equipe escolar?” (SANTOS, 2015, p.17).

O referencial teórico que serviu de base para esta pesquisa está em Imbernón (2009, 2010), que trata da formação docente como pressuposto básico no vislumbre à mudança no sistema educacional; Placco e Souza (2006), que tratam do formador de professores como mediador e construtor de novos conhecimentos; Tardif (2012), acerca dos saberes docentes; Kamii (1996), o professor como responsável no desenvolvimento do pensamento autônomo em diferentes situações e Nóvoa (2009), que aborda questões

relacionadas à formação de professores num contexto de profundas e intensas mudanças (SANTOS, 2015).

Os achados principais deste trabalho se referem às recomendações aos coordenadores em seu envolvimento no processo de formar continuamente os professores envolvidos no ciclo da alfabetização. A primeira recomendação é de que coordenador pedagógico é peça importante no processo de formação continuada a ser realizado na escola; a segunda é de que o coordenador pedagógico precisa ter em vista desenvolvimento profissional docente de todos os professores e em todos os aspectos do conhecimento; a terceira recomendação ao coordenador pedagógico é de que o processo formativo continuado seja organizado e ocorra em regime colaborativo; a quarta é de que este trabalho formativo colaborativo aconteça sob sua mediação do coordenador pedagógico a quem compete estimular a partilha de conhecimentos e experiências; a quinta recomendação ao coordenador pedagógico é centrar esforços em desenvolver estudos sobre situações concretas do cotidiano escolar, como por exemplo o insucesso escolar; a sexta recomendação ao coordenador pedagógico é de que formação continuada de professores ocorra nos espaços da escola, visando instaurar uma cultura profissional e oportunizar o compartilhamento de saberes entre os professores mais experiente e jovens; e a sétima recomendação ao coordenador pedagógico diz respeito a compreender a formação continuada de professores na perspectiva profissional (SANTOS, 2015).

Brauner (2014) tem como objeto de pesquisa a busca por compreensão em “como se desenvolve o apoio à prática pedagógica e à formação continuada dos professores”, por parte dos supervisores pedagógicos. A principal conclusão é de que “os docentes entendem que as ações da supervisão como de apoio à prática pedagógica, reivindicam melhorias e a ampliação da permanência do profissional nas rotinas da Instituição. Para as supervisoras, sua atividade é caracterizada pelo ‘estar à disposição dos docentes’ para apoiá-los em suas atividades de ensino” (BRAUNER, 2014, s/p, grifo do autor).

O foco investigativo desta dissertação está direcionado às ações da supervisão pedagógica no suporte aos processos de formação continuada docente. O alvo principal e mais específico foi compreender a forma de desenvolvimento do apoio à formação continuada dos professores do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense (IFSul), campus Pelotas, RS, implantadas pela supervisão pedagógica

daquela instituição, dentro do contexto das mudanças havidas a partir de 2008, com a reestruturação institucional. Para colocar em prática esta pesquisa, foram buscadas evidências dos saberes usadas pelas supervisoras no exercício de suas atividades de apoio à prática pedagógica e formação continuada (BRAUNER, 2014).

A pesquisa é de cunho teórico-qualitativa de caráter descritivo e usa como técnica de pesquisa a análise de conteúdo. Para a coleta de dados foi usado o procedimento de entrevistas semiestruturadas com 08 supervisoras do IFSul e a aplicação de um questionário com 44 docentes vinculados aos cursos técnicos e superiores desta instituição. A partir desta técnica, foram criados espaços de reflexão e de formação dos participantes da pesquisa. Também foi utilizado como procedimento técnico de pesquisa a pesquisa documental através da consulta do Regimento da Escola, Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico Institucional e a Organização Didática. Tendo esta perspectiva na presente investigação, a pretensão foi refletir sobre a responsabilização profissional, planejamento e envolvimento dos docentes na formação continuada dentro da Instituição (BRAUNER, 2014).

A problematização deste trabalho partiu do contexto de atuação da supervisão pedagógica frente às mais diversas linhas de trabalho do IFSul e as demandas por novos modos de atuação, baseados na compreensão política do processo educativo. Com base nisso, esta pesquisa pretende responder à seguinte interrogação: “Como se desenvolvem as ações da Supervisão Pedagógica no apoio à prática pedagógica e aos processos de formação continuada dos professores do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense - Campus Pelotas?” (BRAUNER, 2014, p.10).

O referencial teórico está amparado em Carretero e Cabani (2007), que conceituam o assessoramento no âmbito educacional como uma atividade social e prática; Navalón (2007, p.88), que trata do papel dos assessores em apoiar projetos docentes; Echeita e Rodríguez (2007), que enfatizam a importância e reconhecimento da figura do assessor; Christov (2009), que ressalta a leitura da experiência pessoal como caminho formativo; Fullan & Hargreaves (2003), que entendem que o progresso profissional docente está vinculado às ações colaborativas; Imbernón (2010), que entende que o sucesso da formação docente está condicionada ao planejamento e compreensão da mesma e Warschauer (2001), que retrata aspectos heterogêneos e idiossincráticos dos

docentes que precisam ser levados em conta em projetos de formação continuada dos professores (BRAUNER, 2014).

Os achados principais estão conectados ao fio condutor desta pesquisa e que pretendeu entender como são desenvolvidas as ações da supervisão. As principais conclusões revelam a o caráter de necessidade de presença da supervisão pedagógica tanto no apoio ao processo de ensino e aprendizagem quanto no suporte à formação docente continuada. A partir da análise do conteúdo dos dados levantados, foram categorizados os seguintes aspectos e seus desdobramentos. O primeiro, diz respeito à valorização e ao prazer decorrente da atuação profissional através de relações interpessoais saudáveis; o segundo se refere à necessidade de se obter novos saberes para o exercício profissional docente. Quanto a isto, houve indicações de que existem alguns saberes específicos dos quais se sente falta, como por exemplo novas políticas educacionais e pareceres da educação técnica profissional. Sobre a formação pessoal e profissional, a supervisão pedagógica opera em duas frentes: na formação dos docentes e na sua própria formação. Isto por sua vez indica de que são necessários investimentos na formação em serviço. Também houve aspectos de descontentamento e de insatisfação no que diz respeito aos momentos coletivos de reuniões formativas (BRAUNER, 2014).

Dentre possíveis recomendações a supervisores pedagógicos está a aproximação na rotina diária docente, cursos de formação em serviço, socialização das formações acadêmicas realizadas por professores e maior divulgação das ações da supervisão pedagógica (BRAUNER, 2014).

Este foi o eixo temático sobre o papel do coordenador/supervisor no sistema educacional. Santos (2015) apresenta pesquisa que busca refletir sobre a profissão docente se movendo além da transmissão de saberes e do papel da responsabilidade do coordenador pedagógico no processo de formação continuada docente, especialmente dos professores envolvidos com a alfabetização. A propósito, este tema recebeu atenção especial do Documento Metas Educativas 2021, a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários. Alfabetização e a educação básica de jovens e adultos estavam presentes nas agendas de discussão das Conferências Ibero-americanas de Educação. Na documentação proveniente das conferências de Valparaíso (2007) e El Salvador (2008), há uma profusão de subsídios no que diz respeito aos objetivos

quantitativos, estratégias na legislação e nos planos de ação visando dar importância e atender a esta demanda educacional (OEI, 2008) e que por sua vez exige envolvimento da figura do supervisor pedagógico.

Brauner (2014), por sua vez, conduziu sua pesquisa sobre o papel da supervisão pedagógica no processo de formação continuada docente. Sua conclusão é de que a ação da supervisão pedagógica na formação continuada do professor é imprescindível e precisa ser fomentada. É sua ação que viabiliza espaços de formação, trocas de experiências e valorização das práticas pedagógicas que estão sendo levadas a efeito. Em sua ação mediadora com o docente, o supervisor pedagógico pode tornar possível o desenvolvimento profissional docente através da obtenção e compartilhamento de novos saberes.

Em conclusão a esta segunda parte que tratou do Eixo Temático da Formação Continuada e Desenvolvimento da Profissão Docente, o objetivo agora é apresentar de forma sintética o mapa geral dos trabalhos em forma de dissertações de mestrado e teses de doutorado apresentados nesta seção. Assim como já aconteceu no Eixo Temático da Formação Inicial, o objetivo é apresentar dados julgados significativos e pertinentes ao presente trabalho. Dentre eles está a localização geográfica dos Programas de Pós-Graduação (PPGs), por causa do Estado da Arte sobre a Educação de qualidade nos PPGs do Brasil, aspectos relacionados à categoria administrativa do Programa e o nível na Pós-graduação em que o tema da formação continuada e desenvolvimento da carreira docente e sua relação com a Educação de qualidade está sendo investigada.

Na tabela 9, apresentamos a relação do número total das teses e dissertações tratadas na presente investigação, na categorização do Eixo Temático da Formação Continuada e desenvolvimento da carreira, com as diferentes regiões do País e níveis de Curso.

Tabela 9 – Localização dos Programas de Pós-graduação, por região, em que foram defendidas as dissertações e teses analisadas no eixo temático Formação Continuada e desenvolvimento da carreira

	<b>REGIÃO</b>	<b>Total</b>
--	---------------	--------------

<b>Strictu-sensu</b>	<b>Sul</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Centro-oeste</b>	<b>Norte</b>	
Mestrado Acadêmico	09	12	02	02	-	83.3%
Doutorado		01	01	01	-	10%
Mestrado Profissional	-	02	-	-	-	6.6%
Total	30%	50%	10%	10%	-	100%

Fonte: Elaborado como com nos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2017)<sup>25</sup> e na pesquisa em dissertações e teses feita na presente investigação (2017)

Por meio de uma análise secundária dos dados decorrentes da análise e tratamento de dissertações e teses que versam sobre formação docente continuada, conforme expostos na tabela 9, é possível estabelecer uma relação entre o número de trabalhos deste eixo temático categorizado com as regiões do Brasil representadas no universo das 30 teses e dissertações pesquisadas. A principal conclusão é de que a primazia é dos cursos de Mestrado, 83.3%, e as regiões Sul e Sudeste, como sendo aquelas em que 80% dos trabalhos analisados nesta categorização. Ainda é possível extrair destes dados a observação do percentual bastante reduzido dos trabalhos em nível de doutorado, apenas 10%, sendo que uma dentre as cinco regiões geográficas do Brasil não foi representada.

No que diz respeito aos trabalhos selecionados que versaram sobre a relação da Educação de qualidade e a formação docente continuada, eles estão expostos na tabela 10.

Tabela 10– Trabalhos do Eixo da Formação Continuada e desenvolvimento da carreira na relação com a Educação de qualidade

<b>Strictu-sensu</b>	<b>REGIÃO</b>					<b>Total</b>
	<b>Sul</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Centro-oeste</b>	<b>Norte</b>	
Mestrado Acadêmico	03	01	-	01	-	83.3%

<sup>25</sup> Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=DCZttskfJ7SzZkHeEJIRE0v8.sucupira-213?areaAvaliacao=38>>, Acesso em 12 out. 2017.

Doutorado		01	-	-	-	16.6%
Mestrado Profissional	-	-	-	-	-	-
Total	50%	33.3%	-	16.6%	-	100%

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2017)<sup>26</sup> e na pesquisa em dissertações e teses feita na presente investigação (2017)

Por meio da análise de dados secundários da tabela 10, fica evidenciado o caráter incipiente das produções sobre a formação docente continuada e sua relação com a Educação de qualidade nos cursos de Pós-graduação em Educação no Brasil. Primeiro, pelo número reduzido de trabalhos, 06 e segundo, porque das cinco regiões geográficas do Brasil, três estão representadas e somente uma pesquisa em nível de doutorado sobre a formação docente continuada e sua relação com a Educação de qualidade foi produzida entre os anos de 2013 e 2016.

Na tabela 11, o objetivo é relacionar o número total das teses e dissertações tratadas na presente investigação, na categorização do Eixo Temático da Formação Docente Continuada, com a categoria administrativa da instituição.

Tabela 11 – Trabalhos no Eixo da Formação Continuada e desenvolvimento da carreira e a Categoria Administrativa das Instituições

<b>Categoria Administrativa</b>	<b>REGIÃO</b>					<b>Total</b>
	<b>Sul</b>	<b>Sudeste</b>	<b>Nordeste</b>	<b>Centro-oeste</b>	<b>Norte</b>	
Pública	06	03	-	-	-	30%
Privada	03	12	03	03	-	70%
Total	30%	50%	10%	10%	-	100%

Fonte: Elaborado com base nos dados disponibilizados na Plataforma Sucupira (2017)<sup>27</sup> e na pesquisa em dissertações e teses feita na presente investigação (2017)

<sup>26</sup> Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=DCZttskfJ7SzZkHeEJIRE0v8.sucupira-213?areaAvaliacao=38>>, Acesso em 12 out. 2017

<sup>27</sup> Disponível em:

<<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/programa/quantitativos/quantitativoAreaConhecimento.jsf;jsessionid=DCZttskfJ7SzZkHeEJIRE0v8.sucupira-213?areaAvaliacao=38>>, Acesso em 12 out. 2017



Por meio da análise secundária de dados decorrentes do tratamento de dissertações e teses que versam sobre formação docente continuada, é possível estabelecer uma relação entre o número de teses e dissertações na categorização do eixo temático da formação continuada e a categoria administrativa das instituições que oferecem cursos *strictu sensu* na área da Educação. A principal constatação é de que a grande maioria dos trabalhos investigativos sobre a formação docente continuada foi realizada em instituições públicas, sendo que apenas as regiões Sul e Sudeste tiveram trabalhos em instituições privadas.

Tendo presente as considerações até então realizadas, na sequência desta tese serão feitas as considerações finais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O alvo nestas considerações finais é retomar alguns aspectos que tratamos na presente tese e que foram definidos como objetos de pesquisa. Além disso, será abordada uma temática que julgamos ser significativa, na medida que teve uma incidência marcante no processo de tratamento e interpretação das 43 dissertações e 7 teses selecionadas para investigação e que está relacionada à conexão entre a teoria e a prática. Por fim, pretendemos ainda apresentar algumas perspectivas para futuros estudos relacionados às temáticas presentes neste trabalho.

O problema de investigação da tese esteve relacionado às temáticas abordadas pelos autores de dissertações e teses que focalizam a formação inicial ou continuada, dos professores do Ensino Fundamental e Médio, produzidas entre os anos 2013 e 2016 nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, e de que forma tais temáticas se relacionam com o proposto no documento Metas Educativas 2021 acerca da qualidade educacional. Com base neste problema investigativo, o objetivo geral do estudo foi analisar as temáticas abordadas pelos autores de dissertações e teses que focalizam a formação inicial ou continuada dos professores do Ensino Fundamental e Médio produzidas entre os anos 2013 e 2016. No que se refere aos objetivos específicos, o primeiro foi *realizar um mapeamento das dissertações e teses no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, identificando aquelas que têm como foco analítico a formação inicial ou continuada dos professores do Ensino Fundamental e Médio.*

Para a efetivação deste objetivo, consultamos o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, utilizando o descritor “Metas Educativas 2021”. Com este descritor localizamos e identificamos 15.224 registros, sendo localizados somente dados dos trabalhos até o registro 10.000, sendo indicado erro na página da CAPES. No processo de identificação do ano de defesa, excluímos os trabalhos anteriores ao ano de 2008, por serem anteriores ao Documento A Educação que queremos para a Geração dos Bicentenários, Metas Educativas 2021 (OEI, 2008). Com a leitura flutuante dos títulos dos trabalhos, excluímos aqueles não tinham nenhuma relação com o tema proposto.

A partir da localização dos resumos dos trabalhos, somente foi possível identificar os resumos dos trabalhos defendidos após o ano de 2013, pois os dos anos anteriores

não estavam disponibilizados pelo Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Com a leitura flutuante dos resumos, identificamos a existência de trabalhos com o enfoque proposto nesta tese. Foram identificados os trabalhos cuja temática investigativa focaliza a formação docente inicial ou continuada, fazendo-se um recorte na formação de docentes do Ensino Fundamental e Médio.

O segundo objetivo específico foi *identificar quais são as temáticas abordadas pelos autores de dissertações e teses acerca da formação inicial ou continuada*. Após a leitura flutuante das 43 dissertações e 7 teses, produzidas em Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 2013-2016, por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, os dados foram categorizados, *a priori*, em dois eixos temáticos: a) formação docente inicial; e b) formação continuada e desenvolvimento da carreira. Cada um destes eixos foi categorizado em sub-eixos.

O primeiro eixo foi categorizado em Tecnologias da informação e da comunicação (TICs); Relação teoria e prática no processo de formação; Perfil dos estudantes de licenciatura e concepções sobre o ser professor; Projeto político-Pedagógico dos cursos de licenciatura e questões curriculares; Corporeidade e formação; Formação ética do pedagogo e Egressos.

O segundo eixo foi categorizado nos seguintes sub-eixos: Programas, projetos e experiências de formação continuada; Políticas de formação continuada; Formação continuada e inclusão; Demandas formativas dos professores iniciantes; Concepções sobre a avaliação; Formação continuada e TICs; Formação continuada e legislação; Formação e práticas pedagógicas; Saberes docentes; Expectativas sobre a docência e Papel do coordenador/supervisor.

O terceiro objetivo específico foi analisar de que forma tais temáticas contemplam, aproximam-se ou se distanciam do proposto na meta educativa ibero-americana atinente ao fortalecimento profissional docente como um dos fatores relacionados a qualidade educacional.

Com base no problema e nos objetivos do estudo, postulamos a seguinte tese: *A discussão sobre a formação docente (inicial e continuada) é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2013 a 2016. Entretanto, observa-se que tais trabalhos não*

*fazem menção ou abordam somente de forma tangencial as relações entre a formação docente e a educação de qualidade. Igualmente, não fazem referência às Metas Educativas 2021, o que indica que tal documento ainda necessita ser mais difundido no meio acadêmico-científico.*

A presente pesquisa confirmou a tese de que a discussão sobre a formação docente (inicial e continuada) está presente em dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos de 2013 a 2016. Entretanto, observa-se que esses trabalhos não mencionam, ou então tratam apenas de forma tangencial as relações entre a formação docente e a Educação de qualidade. Também não há referência às Metas Educativas 2021, o que indica que este documento necessita ser difundido no meio acadêmico-científico.

Dentre os fatores que viabilizam a confirmação da tese postulada estão: a) o estudo da formação docente inicial e continuada, associada à Educação de qualidade, ainda é bastante incipiente e carece de pesquisas e aprofundamentos nos PPGs da Área de Educação do Brasil; b) o Documento Metas Educativas 2021 foi abordado em apenas um dos trabalhos, o que pode significar que as políticas públicas educacionais que são baseadas em marcos regulatórios internacionais, podem não ter o impacto que necessitariam ter tanto na academia quanto na escola.

Outro elemento de discussão que emergiu deste trabalho foi sobre a natureza conceitual de qualidade e possíveis implicações. O que se procurou expor no capítulo específico sobre o conceito de qualidade na Educação, é a perspectiva dinâmica pela qual ela deva ser concebida e percebida. Em função do contexto específico em que ela pode estar sendo aferida ou submetida a algum indicador, sua conceituação e constituição é passível de variáveis que devem ser levadas em conta ao se tratar da qualidade na Educação.

O assunto sobre a qualidade da Educação é tratado antes de 1945, por exemplo, na perspectiva de se levar em conta que a metade da população mundial era composta por analfabetos funcionais. A Líbia pode ser tomada como exemplo para ilustrar este aspecto dinâmico da concepção sobre a qualidade na Educação. Este país teve sua primeira escola secundária aberta por seu próprio povo em 1948, e tinha, até sua independência obtida em 1951, 10% de seus adultos com nenhuma espécie de

escolarização (BEEBY, 1966). Em outras palavras, não há como estabelecer padrões rígidos de qualidade na Educação sem se considerar e se situar nos contextos sócio-político, cultural e econômico em que está acontecendo o processo de Educação (NIKEL, LOWE, 2010).

Assim, é inevitável que questões relacionadas à quantidade e a números também devam fazer parte do debate a respeito da qualidade (BEEBY, 1966; DEMO, 2013). Segundo dados de três grandes conferências regionais organizadas pela UNESCO em Addis Adaba, Karachi e Santiago do Chile, ministros da Educação africanos informaram que em 1961 havia cerca de 100 milhões de pessoas no continente africano incapacitadas para ler e escrever, o que significava que o foco do debate sobre a qualidade estava em abrir escolas e ofertar ensino básico para a população. Também nestas conferências, representantes de quinze países asiáticos (não incluindo China), reportaram que havia 87 milhões de crianças com dificuldades de acesso à escola e que 65 milhões estavam frequentando a escola sob um sistema educacional difícil e carente (BEEBY, 1966).

Nestas condições, estas conferências e posteriores, não houve senão tentativas de se falar em Educação de qualidade. “Eu participei de uma destas reuniões e não posso lembrar um conferencista sequer que tenha mencionado senão apenas de passagem algo sobre Educação de qualidade” (BEEBY, 1966, p.8). A partir dos anais de conferências posteriores, o tema da Educação foi absorvido em termos de quantidade não de qualidade. Em Tóquio, Japão (1962), ministros asiáticos mostraram que “eles estavam conscientes dos perigos deste tipo de abordagem” (BEEBY, 1966, p.8), uma vez que não há como forçar escolher entre uma expansão educacional quantitativa, em função do Direito Universal à Educação e questões relacionadas ao progresso da qualidade educacional.

Antes disto, García (1999) aponta para o fato de que o período pós Revolução Francesa foi marcado por avanços na Educação através da abertura maciça de Casas de Ensino. A preocupação e a ferramenta analítica utilizada para medir a qualidade foi quantitativa. Todavia, houve também aspectos, considerados como sendo da esfera qualitativa, envolvidos por meio da capacitação docente. Em documentos da época havia

referência à qualidade educativa, à medida que se colocara o foco na “perfeita educação da juventude” e a “perfeita formação” dos professores (GARCÍA, 1999, p.16).

Estas constatações provisórias assinaladas até aqui, levam à conclusão de que, às vezes, e se não for bem conduzida, a discussão sobre a qualidade na educação pode fazer mais mal do que bem. Há linhas muito tênues que podem ser transgredidas e comprometer um debate que seja profícuo e abrangente. Não obstante este risco, a proposta a seguir é fazer uma exposição da qualidade na Educação em três níveis. Na verdade, este delineamento não pretende dar contornos finais à conceituação de qualidade na Educação, porém, e justamente, fazer as duas coisas ao mesmo tempo: fornecer aspectos práticos sobre o tema, bem como, e concomitantemente, revelar o quanto isto pode ser complexo e mutável de acordo com cada contexto social e econômico.

No nível básico em que se poderia falar sobre a qualidade na Educação está a sala de aula. Qualidade aqui estão envolvidas habilidades mensuráveis na medida em que se lida com aquisição de conhecimentos sobre fatos da história, geografia, higiene e outros elementos similares. Igualmente podem ser objetos mensuráveis os conhecimentos obtidos sobre hábitos na área dos negócios, exatidão aritmética e atitudes de respeito para com a autoridade e pela pátria. Caso se queira e se faça um *index* de elementos constituintes do sucesso educacional, estes são alguns dos fins da Educação e que podem se constituir como um padrão ou medida de qualidade escolar.

Porém, quando terminar o período escolar, percebe-se que nem todo conhecimento se consolidou, pois existem erros de matemática e de leitura, o que faz com que no nível mais básico, e que trata da sala de aula e da atuação do professor, não se tenha um consenso do que é o *proprium* da Educação de qualidade (BEEBY, 1966). Neste sentido, e levando em consideração o contexto particular onde ocorre a educação, emergem alguns questionamentos sobre a concepção do que é de fato uma Educação de qualidade: É suficiente que ao final do ensino básico os alunos tenham memorizado um determinado conjunto de dados ou informações, ou seria importante as crianças serem ensinadas a manipular e a pensar sobre os conhecimentos apreendidos? E sobre hábitos a serem ensinados, caso seja possível, como ensinar a respeito da criatividade e da iniciativa? A respeito do respeito pela autoridade, existe algum critério de qualidade,

ou deveria se ensinar às crianças a contestação de governos incapazes? E num nível mais complexo, o sistema educacional é bom caso falhe em servir aos objetivos econômicos de uma comunidade ou nação? (BEEBY, 1966).

Este último questionamento nos remete da sala de aula, o primeiro nível de debate, ao “mercado”, o segundo nível, onde a qualidade na Educação é medida pela produtividade, pela eficácia ou eficiência. Assim, ao se tratar de qualidade neste segundo nível, está se fazendo referência à qualidade, eficácia e eficiência, uma vez que critérios de aferição de qualidade estarão vinculados a este tripé. Contudo, não obstante haja similaridades em suas definições e abordagens, bem como aspectos interativos entre os três, elas não são, em princípio, sinônimos, e cada uma delas se constitui em elementos que podem e devem ser percebidos de forma isolada. Segundo García (1999), por exemplo, eficiência é a capacidade que se tem em produzir o máximo com o mínimo de recursos, tempo e energia. Eficácia é a capacidade de se obter êxito no que foi proposto tendo em vista alguma meta ou objetivo específico. Qualidade, é um processo de melhoria contínua e de natureza perene.

Neste sentido, não parece favorável o emprego de conceitos como eficiência e efetividade no ensino, pois neste caso haveria um foco em resultados quantificáveis, como pode ser a visão de qualidade de um economista, por exemplo (BEEBY, 1966). Por isto, ao se tratar da Educação de qualidade neste segundo nível, está se falando mais do que rendimento acadêmico, pois dentre os indicadores de qualidade estão elencados outros elementos que precisam ser considerados, como as atitudes dos estudantes, seu nível de satisfação, potencial humano, capacidades individuais, oportunidades de trabalho, dentre outros (GARCÍA, 1999).

Existe ainda o terceiro nível de discussão sobre a visão de qualidade que se tem do sistema educacional. Neste, a qualidade na Educação é medida de forma mais ampla e por critérios sociais e um conjunto de valores é levado em consideração. “Neste nível, todo mundo se torna um expert em Educação e cada um de nós julga o sistema educacional em termos de resultados obtidos por nós, pelos nossos filhos, nossa comunidade, nosso país” (BEEBY, 1966, p.12). Neste nível emergem questões relacionadas à relatividade, subjetividade, complexidade e ambiguidade do conceito de qualidade. “Existe unanimidade em considerar que o conceito de qualidade é relativo,

subjetivo e impregnado de valores” (GARCÍA, 1999, p. 67). Neste nível existe uma multiplicidade de definições e muito poucas, em princípio, poderiam ser refutadas, dado o caráter subjetivo da conceituação e avaliação de qualidade.

Uma das primeiras inferências a ser feita a partir destas constatações, é de que em se tratando de qualidade na Educação, a racionalidade técnica, marcada por paradigmas aritméticos, precisa dar espaço à racionalidade prática, cujo pressuposto permite uma abordagem da qualidade educacional mais ampla, flexível e não tão restritiva a saberes teóricos e resultados quantificáveis.

Ao tratar da questão relacionada à Educação de qualidade em países desenvolvidos, Beeby (1966), compartilha de sua posição de que muitas práticas e crenças na Educação não podem consideradas como produtos de exportação, porque seu uso muitas vezes está tão somente limitado ao consumo interno. Nóvoa (2013), no contexto da ação e do saber dos professores, alerta para um componente paradoxal do corpo profissional docente. Por um lado, há facilidades para se aderir a modismos, por outro lado existe uma grande resistência a efeitos da moda. O ponto a ser ressaltado aqui é de que o debate e o enfrentamento de problemas educativos não pode ser alçado a padrões acríticos e nem a modelos rígidos e plastificados com selo de importação.

O que se pretende afirmar com o que foi exposto acima, é de que a Educação de qualidade precisa, por vezes, lidar tão somente com a alfabetização ou oferecer a crianças o mais básico do que se pode; outras vezes ela trata com números, mas não só com números; outras vezes com formaturas, diplomas e qualificações; algumas vezes com sucesso mercantil; mas não só com isto, pois objetivos e êxitos educacionais transcendem resultados quantificáveis, pois faz parte da Educação de qualidade a promoção da boa cidadania, do desenvolvimento social e da autonomia e progresso pessoal do indivíduo. Por tudo isto, qualquer definição de qualidade é transitória e no debate a respeito dela é necessário se despir de conceitos rígidos e impermeáveis.

O que se pôde perceber que possíveis objeções na avaliação da qualidade educativa podem nem estar tanto no nível conceitual, mas nos fins últimos em medi-la ou nos motivos que se faz esta medição. Cabrito (2009) aponta para dois planos, que se constituem como importantes neste processo, como sendo fundamentais em formulações epistêmicas na esfera avaliativa da Educação. O primeiro diz respeito à seleção dos



critérios a serem utilizados na avaliação da qualidade. “Não é aceitável utilizar-se este ou aquele critério que não representa, necessariamente, toda a realidade” (CABRITO, 2009, p. 197). Isto significa que é necessário dispor de um conjunto, tão extenso quanto possível, de indicadores de natureza quantitativa e qualitativa, com potencial para refletir a realidade particular que se almeja avaliar.

O segundo plano diz respeito aos reais objetivos pretendidos com a avaliação. Se por detrás deste processo estiverem questões meramente de comparação e o aguçamento da competitividade entres escolas, bem como atender expectativas econômicas e produtivas, então o sistema avaliativo de qualidade pode se configurar como perverso e desprovido de legitimidades. Todavia, quando o processo de avaliação é centrado para que cada escola, aluno e sistema meçam seu desempenho, tendo como referência eles próprios, procurando “[...] lançar mão das medidas necessárias e possíveis para que aquele desempenho melhore, então a avaliação surge como o instrumento privilegiado para promover a qualidade em educação” (CABRITO, 2009, p. 197).

No decorrer da pesquisa foi possível observar que existem reflexões e produções significativas no que tange à valorização da formação docente inicial e continuada, em conexão com a Educação de qualidade. Porém, do ponto de vista quantitativo, é possível inferir que este tipo de abordagem ainda é bastante insignificante, se comparado com a ênfase dada pelo Documento Ibero-americano que serviu de referência neste trabalho investigativo. A propósito, vale ressaltar que o documento é citado e apresentado uma vez, o que fez com que as reflexões dos 50 trabalhos analisados também estivessem distanciadas e desconexas do debate da Educação de qualidade em sua relação íntima com a formação docente, de acordo e correspondente à ênfase atribuída pelo Documento assinado pelos países ibero-americanos. Se esta única citação for observada dentro do universo de 50 teses e dissertações, isto corresponderá a 2%, mas se for vista no universo de 251 Programas de Pós-graduação em Educação, o percentual será de apenas 0.3%.

O tipo de estudo proposto para esta tese foi o Estado da Arte sobre a formação docente inicial e continuada e sua relação com a Educação de qualidade nos Programas de Pós-graduação em Educação no Brasil. Como referido no capítulo que tratou das

questões metodológicas desta tese, este tipo de estudo carrega em si tanto possibilidades e potencialidades, quanto limitações e fragilidades.

As possibilidades e as potencialidades se tornaram concretas na medida que se obteve êxito em concentrar numa produção só o resultado de pesquisas realizadas sobre a formação docente inicial e continuada entre os anos de 2013 e 2016, nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Uma pesquisa que se propõe a estudar o Estado da Arte sobre a Educação de qualidade nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, pode ousar em definir este trabalho como um mapa que torna possível a continuação na caminhada investigativa sobre este tema, tendo o presente trabalho como referência. A razão para esta recomendação está no pressuposto de que uma pesquisa sobre o Estado da Arte permitiu o alinhamento de discursos que parecem contraditórios ou fragmentados, a fim de que haja continuidade, em unidade, no debate e nas discussões.

É claro que há também limites. O principal deles talvez esteja relacionado ao contato inicial com os trabalhos que foram pesquisados e que ocorre através dos resumos. Não obstante que haja especificidades a serem observadas em sua escrita, nem sempre estes continham todos os elementos recomendados em seu conteúdo. Por isto, é difícil sustentar uma compreensão objetiva e linear do tópico em estudo, haja vista que há lacunas tanto no resumo em si quanto na própria figura do pesquisador e suas interpretações. Este é o primeiro limite. O segundo, dentre outros possíveis, se refere ao fato de uma leitura de resumo fornecer apenas uma visão parcial ou fragmentada do tema a ser investigado e por isto ter decorrências posteriores na categorização e tratamento analítico dos eixos temáticos e seus respectivos trabalhos. Também é preciso mencionar que algumas das limitações impostas ao trabalho foi na leitura dos textos em sua íntegra. Alguns deles careciam de clareza metodológica, tanto na estruturação do trabalho quanto na elucidação dos passos seguidos em sua construção. Estas fragilidades, contudo, não estão sendo comungadas para demarcar algum indício de fracasso na investigação. Elas estão sendo referidas para confirmar que existem limites e por isso está aberto a novas e mais aprofundadas pesquisas.

Conforme foi exposto acima, a constituição do *corpus* da pesquisa do presente trabalho se deu através da delimitação temporal e de critérios de seleção das teses e

dissertações que serviram, a propósito, para composição do referencial teórico a *priori* e a *posteriori* no presente trabalho. Levando em consideração dissertações e teses, dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil, em língua portuguesa, no espaço temporal entre 2013 e 2016 e a disponibilização do texto dos resumos *on-line*, chegou-se ao número de 52 trabalhos entre teses de doutorado e dissertações de mestrado.

Os 52 trabalhos analisados foram categorizados em dois grandes eixos. A Formação Docente Inicial e a Formação Docente Continuada. No primeiro grande eixo três trabalhos trataram de forma explícita a conexão que existe entre a formação docente e a Educação de qualidade. Embora nenhum deles mencione o Documento Metas educativas 2021, existiu uma clara relação daquilo que pode ser considerado o cerne daquele Escrito, a saber, que tudo, na Educação, principia em grande e decisiva medida, com uma formação docente de qualidade.

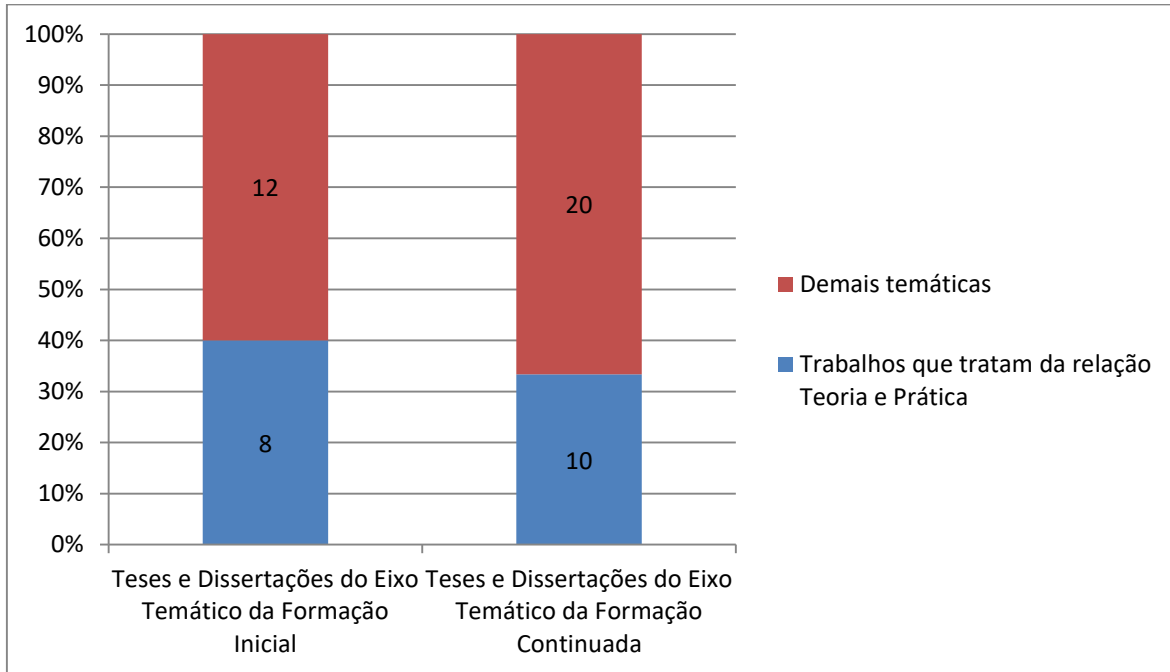
Vale ressaltar, que no decorrer e aprofundamento da pesquisa, chegou-se a ao número definitivo de 50 trabalhos disponíveis para análise. Isto ocorreu em função da impossibilidade de acesso *on-line* ao texto integral de duas dissertações, conforme *prints* no anexo da presente tese.

Do eixo sobre a formação inicial, o trabalho de Nogueira (2013), do Curso de Licenciaturas da Universidade Federal do Paraná- Litoral, não foi disponibilizado no formato *on-line*. Da segunda categoria temática e que diz respeito à formação docente continuada, a dissertação de Silva (2014), da Universidade Federal do Tocantins, Palmas, também não foi disponibilizada.

Outro aspecto julgado significativo e que emergiu dos trabalhos investigados, aponta para formação inicial e continuada do professor na ótica da tensão entre a teoria e a prática. Não obstante tenha sido definida uma categorização analítica específica de análise deste tema, este tópico acabou transitando em uma quantidade significativa dos trabalhos pesquisados. Esta constatação pode, em princípio, corroborar a ideia de que a relação entre a teoria e a prática deve continuar sendo um objeto de permanente debate e de pesquisa, também na discussão sobre a Educação de qualidade.

No gráfico 6, conforme exposto abaixo, estão destacados o número total de trabalhos analisados em cada um dos eixos temáticos, bem como o número dos trabalhos que enfocaram a relação entre a teoria e a prática em cada um deles.

Gráfico 6 – Relação do número total de teses e dissertações analisadas com os trabalhos que enfocam a relação entre a teoria e a prática



Fonte: Autoria própria (2017), com base no tratamento e análise do corpus investigativo da presente tese

De acordo com os dados do gráfico 6, é bastante significativo o percentual de trabalhos cujo enfoque está na relação entre a teoria e a prática. Do universo de 50 teses e dissertações pesquisadas, 18 contemplaram o tema, o correspondente a 36% do universo total dos trabalhos analisados. Ao eleger este tópico para fomentar uma discussão sobre a formação de professores, o objetivo é também refletir sobre o desenvolvimento de uma ferramenta reflexiva capaz de criar uma unidade entre a academia e o chão da escola, através da integração da pesquisa, profissionalismo e reflexão. É possível isto?!

Durkheim (2012) entende que a Pedagogia, em si, não é uma ciência, em função de que ela lida com a prática e esta “não pode esperar”. Não existem ações no dia a dia da escola que podem ser adiadas. O que cabe ao educador é que ele seja capaz de estabelecer uma conexão, quase que instantânea, entre os saberes aprendidos na academia e a prática cotidiana. “A arte da educação não é a mesma coisa que pedagogia, é a destreza do educador, a experiência prática do mestre” (DURKHEIM, 2012, p.18). O que intriga em Durkheim, é que ele pressupõe, de certa forma, que a arte de educar pode

ser exercida por alguém sem ter habilidades para exercícios pedagógicos e o pedagogo não necessita desenvolver nenhum tipo de talento prático para se constituir como tal.

A partir desta reflexão exposta acima, há três elementos que têm sido percebidos por estudiosos como vitais na formação do professor e seu exercício docente diário. O professor reflexivo, profissional e pesquisador. Uma lacuna pode estar no fato destes elementos serem vistos, por vezes, de forma separada e não formando um uníssono em direção a progressos na formação docente. Por isto, desenvolver a formação docente inicial e continuada a partir deste tripé, é uma proposta de debate da presente tese.

Schön (2000) nos introduz ao tema com sua analogia topográfica sobre a crise na relação entre a teoria e a prática. No terreno alto está o conhecimento técnico, a pesquisa acadêmica. Lá está a ideia de um saber rigoroso baseado na racionalidade técnica. Esta deriva sua posição de uma epistemologia positivista e construída dentro da própria universidade. “A racionalidade técnica diz que os profissionais são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos” (SCHÖN, 2008, p.15). Porém, este delineamento perfeito desta visão técnica nem sempre é correspondente ao mundo real do “pântano”. Muitas vezes problemas específicos que se apresentam ao profissional são únicos e não foram abordados na teoria e nem serão tópicos acadêmicos. “Uma professora de aritmética, ao escutar a pergunta de uma criança, conscientiza-se de um tipo de confusão e, ao mesmo tempo, de um tipo de compreensão intuitiva para a qual ela não tem qualquer resposta disponível” (SCHÖN, 2008, p.17). Este exemplo indica que nem sempre há condições de tratar problemas específicos mediante a utilização de recursos ou saberes cognitivos estocados ao longo da formação profissional.

Acrescido a isto, ainda existem situações em que estão envolvidos conflitos de valores. Por exemplo, quando um agrônomo sugere uma técnica mais eficiente no cultivo de solo de grandes extensões e que inviabilizará a manutenção de pequenas propriedades rurais e cuja renda sustenta famílias.

Quando um profissional reconhece uma situação como única não pode lidar com ela apenas aplicando técnicas derivadas de sua bagagem de conhecimento profissional. E, em situações de conflito de valores, não há fins claros que sejam consistentes em si e que possam guiar a seleção técnica de meios (SCHÖN, 2008, p.17).

Esta situação revela uma “zona indeterminada” (SCHÖN, 2008, p.17) e que sobressaem circunstâncias em que a racionalidade técnica não pode ser vista na perspectiva dogmática ou centralizadora na formação profissional. Isto por sua vez, tem gerado uma certa crise de confiança e insatisfação em quase todas as áreas das profissões especializadas, mas, sobretudo, “[...] as faculdades de educação são as mais criticadas” (SCHÖN, 2008, p.17).

Neste sentido, Schön (2008) entende que a reflexão-na-ação pode servir de amparo para a consolidação do caráter formativo de qualquer profissão e diminuir a distância entre a teoria e a prática. A reflexão consciente, traduzida em palavras ou não, gera indagações reflexivas sobre a ação em eventos inesperados e, em princípio, distanciados do saber técnico. Esta reflexão-na-ação tem funções críticas, na medida em que há questionamentos dos pressupostos através do ato de conhecer-na-ação. Reflexões por sua vez, conduzem a experimentos, que por sua vez desencadeiam novas ações e que têm por objetivo a exploração dos fenômenos ocorridos e que foram objeto de observação (SCHÖN, 2008).

Na verdade, Schön (2008) reconhece que não existe nenhuma linearidade nesta operação. É uma descrição idealizada, mas que se distingue pelo fato de que a reflexão-na-ação conduz a significações imediatas das ações. Este processo ajuda a repensar o que se conhece e o resultado podem ser experimentos e pensamentos que afetam as ações profissionais.

Na base dessa visão da reflexão-na-ação do profissional está uma visão *construcionista* da realidade com a qual ele lida – uma visão que nos leva a vê-lo construindo situações de sua prática, não apenas no exercício do talento artístico profissional, mas também em todos os outros modos de competência profissional (SCHÖN, 2008, p.39 – ênfase do autor).

Uma das características e base fundante da racionalidade técnica é uma visão objetiva da relação do profissional de conhecimento com a realidade conhecida por ele. O alicerce são fatos. Na visão construcionista, a base está mais voltada à capacidade subjetiva de transacionar com os fatos, fazendo com que eventuais problemas tenham abordagem prática e as ações sejam moldadas e operacionalizadas conforme demandas específicas (SCHÖN, 2008).

Alarcão (2011) alinha seu pensamento com o de Schön, mas faz uma ressalva crítica ao modelo proposto, não pela ideia em si, contudo, em função de que a proposta do professor reflexivo pode não ter sido bem entendida ou é difícil de ser colocada em prática no dia a dia dos professores. Por isto, para uma compreensão mais avançada do modelo professor reflexivo, passou-se também a sugerir a escola reflexiva como um espaço que está em desenvolvimento e aprendizagem.

A noção do professor reflexivo é relevante, na medida em que se valoriza o ser humano como capacitado a refletir e a criar internamente. Sua ação profissional não precisa ser pautada pela simples reprodução de ideias e práticas exteriores. Assim, tanto Schön (2008) quanto Alarcão (2011), veem nesta concepção do professor reflexivo uma integração entre a ciência, a técnica e a arte, evidenciando competências artísticas na atuação profissional do professor.

Porém, ao mesmo tempo em que se pode vislumbrar neste processo reflexivo um potencial formativo, há o reconhecimento, como já foi notado acima, de que isto não pode ser desenvolvido de forma individualizada, mas colaborativa através da participação da escola em todos os seus segmentos.

No meu país reconheço nela [proposta de formação do professor reflexivo] um potencial que tem ajudado os professores a tomarem consciência da sua identidade profissional que, só ela, pode levar à permanente descoberta de formas de desempenho de qualidade superior e ao desenvolvimento da competência profissional na sua dimensão holística, interativa e ecológica (ALARCÃO, 2011, p. 46).

Contudo, para a efetivação desta proposta vale reiterar que o docente não terá capacidade de desenvolvê-la de forma solitária, mas no local de trabalho e com seus pares. Há dois focos que precisam ser considerados neste caminho da ação reflexiva: o professor e a criação de um ambiente próprio e organizado que possibilite a criação de condições de reflexividade individuais e coletivas, visando a construção da profissionalidade docente (ALARCÃO, 2011).

O segundo aspecto a considerar é a questão da profissão docente. Nóvoa (2013) entende que avanços na discussão sobre a profissão docente têm gerado uma crise de identidade nos professores. Em princípio, falar do professor como profissional indica que há competências técnicas profissionais a serem apreendidas no exercício da docência.

Esta constatação fere, em princípio, aspectos vocacionais envolvidos na escolha da docência como carreira a ser seguida. Fernandes (2013), por exemplo, pesquisou possíveis motivos que levam alguém a optar pelo professorado e constatou que num universo de 450 graduandos em Licenciatura pesquisados, há indicações suficientes de que a escolha tenha se originada por razões vocacionais. “Dentre os vários motivos apresentados pelos participantes, desse patamar, para justificar a sua decisão de realizar uma licenciatura, estão a *identificação* com a docência (51,8%) – através do sentimento de vocação ou não” (FERNANDES, 2013, p. 86 – grifo da autora). Se este quadro representa a intenção mais ampla dos ingressos em cursos de licenciatura, o debate sobre o profissionalismo docente também precisa ser feito na perspectiva de integração entre aspectos pessoais vocacionais e profissionais.

Há considerações importantes a serem feitas a respeito de exigências atinentes a uma formação profissional. Tardif (2000) elenca algumas dessas demandas: conhecimentos técnicos especializados; formação longa e em alto nível; acesso a um título profissional que o distinga de outros profissionais; conhecimentos pragmáticos voltados para solução de problemas concretos; competências e direitos exclusivos de usar seus conhecimentos; avaliação do trabalho por seus pares profissionais; autonomia e discernimento em situações novas e únicas; formação contínua e continuada num contexto de bases teóricas evolutivas; responsabilidade pela sua ação como docente tendo como referência conhecimentos profissionais próprios (TARDIF, 2000).

Além disso, Imbernón (2017) debate a questão do professor como profissional fazendo referências a fatores relacionados à organização do trabalho educativo interno, bem como externo, manifesto no mercado de trabalho. Ser um profissional docente significa aptidão e domínio de capacidades e habilidades específicas no exercício competente da profissão, ligação a um grupo de profissionais e sujeitos a um determinado tipo de controle.

Embora a docência pudesse se sustentar em termos vocacionais e Durkheim (2016, p. 18) estar certo ao afirmar “[...] que é possível que alguém seja um excelente mestre, sem que tenha muito talento para especulações pedagógicas”, faz parte da ação docente o uso de competências relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem e outras problemáticas de seus alunos (TARDIF, 2000). Porém, é importante notar que



no debate em torno da profissionalização docente, não é necessário seguir o pensamento do ensino como uma profissão no sentido tradicional e técnico, em função de que não se pode perder de vista a questão formativa do Educador e que muitas vezes está ligada à sua pessoa e não há algum saber obtido na academia.

Tentando juntar as primeiras peças nessa reflexão em torno da formação docente através da reflexão e do profissionalismo docente, recuperamos aqui as ideias iniciais apresentadas em uma tentativa de integração provisórias. No profissional reflexivo se entende que a análise de experiências docentes torna possível a adequação de práticas futuras visando superar problemas no processo de ensino e aprendizagem. A conexão com o profissionalismo ocorre através da pressuposição de que um profissional assume uma responsabilidade de obter conhecimentos técnicos, atualizar-se neles e usar de autonomia diante de situações que se exige algum tipo de improviso. Em outras palavras, a reflexão-na-ação não isenta o profissional docente da solidez teórica que ele precisa agregar a sua formação profissional.

Junto com o modelo do professor reflexivo, e dentro de um contexto de profissionalização, um terceiro elemento deve ser adicionado para consolidação do tripé formativo docente: a pesquisa. O objetivo não é debater a validade determinadas técnicas de pesquisa e abordá-las nesta perspectiva crítica e avaliativa, mas apenas apresentá-las como alternativas instrumentais a serem usadas por docentes pesquisadores com o intuito de compor, ao lado dos elementos reflexivo e profissional, o conjunto formativo e de desenvolvimento do professor.

Pesquisas feitas por educadores têm sido caracterizadas como tendo duas linhas de ação. A primeira, diz respeito àquelas denominadas de “pesquisa-ação”, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa” e “*praxis* emancipatória”. O ponto convergente nestas três diferentes linhas de abordagem está relacionado à conexão entre a teoria e a prática, ou a aproximação da relação sujeito-objeto, através do diálogo e a aplicação quase que imediata do conhecimento adquirido (DINIZ-PEREIRA, 2011).

Zeichner (2011) segue esta linha e cuja abordagem é mais centrada na figura do professor e a investigação de sua própria prática. O intuito é de aprofundar o conhecimento sobre um determinado problema visando uma ação que busca suplantar em tempo a dificuldade em análise. Não obstante haja diferentes concepções e

pressupostos envolvidos nestas práticas, sua posição é a de considerar os aspectos sociais, humanos e políticos envolvidos na fundamentação e exercício da docência e que devem ser incorporados como componentes curriculares. Assim, a sua linha de raciocínio é de que, ao lado dos elementos técnicos da formação docente e da prática em sala de aula, a formação de professores precisa se constituir em reflexões sobre tópicos morais e éticos pertinentes ao seu exercício laboral.

Venho defendendo a ideia de que todos os assuntos relativos à docência têm tanto dimensões técnicas quanto morais, as quais devem ser consideradas simultaneamente. Porque as habilidades técnicas são utilizadas para alcançar objetivos específicos, não ensinar somente habilidades aos futuros professores. Precisamos ensinar aos futuros professores habilidades de ensino e ajudá-los a alcançarem propósitos que são justificáveis em termos educacionais e morais em uma sociedade que se propõe democrática. Os professores em formação precisam examinar os propósitos e as consequências de sua prática de ensino desde o início de seus cursos de preparação (ZEICHNER, 2011, Edição Kindle, posição 911-915).

O ponto em discussão é, em última análise, sobre o objetivo básico da Educação e que não pode se restringir a saberes técnicos, mas também aos propósitos emancipadores e morais de indivíduos em formação. A ênfase dada por Zeichner e Diniz-Pereira (2011) busca resgatar aspectos da pesquisa do professor com o contexto social em que está inserido e que não pode ser desconexo da sua prática docente.

Esta é a primeira linha de ação na atividade da pesquisa. Sua orientação se caracteriza por levantar um problema de ordem prática, observá-lo e propor ações que visam sua solução. A segunda linha de ação investigatória que pode ser considerada no contexto do professor como pesquisador está relacionada à pesquisa de ordem mais acadêmica e que diz respeito a sua especialidade e sua relação com o trabalho docente. Neste caso, a pesquisa é percebida como tendo contornos acadêmicos, pressupondo a utilização de métodos de pesquisa apropriados, validação dos instrumentos de investigação, rigor e consistência na metodologia empregada, bem como ampliação ou construção de novos conhecimentos. A pesquisa se consolidará como tal, mediante a passagem do nível das informações, do senso comum e da opinião para o conhecimento e entendimento capazes de lançar luz sobre fenômenos problematizados e investigados (GATTI, 2003).

Gatti (2003) ainda sinaliza para uma convergência do professor pesquisador nas duas linhas de ação propostas acima: a investigação sobre a sua prática docente e a pesquisa em sua especialidade. O caminho para possibilitar este encontro está na estruturação curricular em cursos de pós-graduação e formação docente continuada. Isto se configura numa triangulação em que estão envolvidos o professor, a pesquisa especializada e a investigação a respeito da ação docente. Assim, no tripé professor reflexivo, profissional e pesquisador, integra-se outro tripé para assegurar e viabilizar tanto a ação do professor como pesquisador quanto reflexivo e profissional.

O debate em torno da formação docente inicial e continuada na perspectiva do professor como sujeito reflexivo, em sua profissionalidade e pesquisador, procurou ressaltar o entendimento de que é a partir da constituição desta tríade, em cursos e PPGs em Educação, que é possível promover uma interação entre a academia e o chão da escola, unir a teoria à prática e assim progredir naquilo que é uma das recomendações do Documento *Metas Educativas 2021: a Educação que queremos para a geração dos Bicentenários*, o desenvolvimento da profissão docente como marco importante na consolidação da Educação de qualidade.

Quais podem ser os limites na pesquisa denominada de Estado da Arte? Num primeiro momento, talvez seja necessário afirmar que existe consciência das dificuldades e empecilhos que podem haver e surgir em um projeto em que se aspira investigar as dissertações e teses entre 2013 e 2016 sobre o tema da formação de professores e sua relação com a educação de qualidade. Messina (1999) entende que há limitações que irão se manifestar não só nos textos em si, mas no espaço e no tempo, bem como no campo de pesquisa escolhido para esse tipo de trabalho e no próprio pesquisador.

A propósito, Ferreira (2002) identifica dois momentos para o pesquisador. O primeiro como sendo confortável, na medida em que existe uma interação objetiva e concreta com os dados bibliográficos a partir da quantificação e identificação das fontes de pesquisa. O segundo é mais problemático, na medida em que o pesquisador passa a qualificar seu exame através de perguntas aos documentos abordados e a definir os tópicos privilegiados na pesquisa, cuja relação com a formação de professores e a educação de qualidade seja clara e concreta.

Nesse caso, um empecilho seria a percepção de que a investigação a partir dos resumos forneceria apenas a ideia parcial do conteúdo e, conseqüentemente, uma visão parcial do tema tratado. Além disso, poderia haver, ainda, uma leitura descuidada do resumo, o que pode decorrer em equívocos posteriores na classificação, ordenamento e extração de eixos temáticos para o aprofundamento na pesquisa. Às vezes, pode também haver a percepção de que os resumos não atendem a critérios mais objetivos na sua elaboração, e que também podem acabar ofuscando uma investigação mais objetiva e precisa (FERREIRA, 2002).

Por isso, esse segundo momento é passível de tomadas de posição dos investigadores. Ferreira (2002) continua sua incursão sobre o tema indicando que, diante dessas dificuldades, há duas atitudes habitualmente adotadas. A primeira, é de tranquilidade no mapeamento da produção acadêmica, ignorando essas e outras possíveis dificuldades nesse processo. A segunda maneira consiste na adoção de critérios na escolha do resumo ou mesmo na decisão pela leitura do texto de alguns trabalhos na íntegra. Esse é o plano. Adotar critérios para cada uma das etapas da pesquisa, visando acolher dificuldades ao longo do percurso pretendido com suficiente capacidade interpretativa.

Independente das opções acima seguidas, Ferreira (2002) acentua seu questionamento em torno da leitura dos resumos, fazendo as seguintes perguntas:

De qualquer maneira, as opções desses pesquisadores nos levam a questionar a natureza do material com o qual temos trabalhado: os *resumos*. É possível afirmar o que se tem falado sobre determinado tema ou área de conhecimento, em nosso país, num certo período, a partir só da *leitura dos resumos*? Um resumo poderia ser lido como parte de um todo? Que relação poderia ser feita entre cada resumo e o trabalho que lhe deu origem? É possível um olhar metonímico para cada resumo? (FERREIRA, 2002, p.266-267, grifo da autora).

Por fim, Ferreira (2002, p.269) entende que a história lida de certa produção a partir dos seus resumos não tem condições de oferecer “uma compreensão linear, uma organização lógica, sequencial dos resumos”. A razão disto é que existem lacunas que deverão ser preenchidas pelo pesquisador, ambigüidades que poderão passar pela interpretação do leitor e singularidades que exigiriam a fala do próprio produtor do texto.

Outro artigo que trata da discussão sobre procedimentos e limites dos estudos denominados de Estado da arte e, mais especificamente, sobre a formação de professores é um trabalho de Romanowski e Ens (2006). As reflexões apresentadas foram geradas através de participações em grupos de pesquisa sobre a formação de professores, com a intenção de trazer para o debate possíveis contribuições dessa linha investigativa. É importante ressaltar que esse estudo tem relação direta com a formação de professores, que é o núcleo da discussão desta tese.

Ainda que na proposta esteja descrita a apresentação de possíveis aportes positivos nesse tipo de abordagem, as autoras apresentam algumas limitações dessa modalidade de pesquisa. Aliás, isso não está sendo negado neste trabalho. Como já pôde ser visto até aqui, existem de fato limites, mas também possibilidades bem concretas ao pesquisar o Estado da Arte, através, principalmente, de resumos de outros trabalhos. No entanto, existem algumas considerações metodológicas que precisam ser respeitadas, a fim de que sobressaiam as feições positivas desse empreendimento. Ademais, convém ressaltar que alguns dos impedimentos notados por estudiosos, como o acesso às dissertações e teses, por exemplo, já não se tem hoje, visto que este é justamente um dos critérios estabelecidos para fazer parte do corpo investigativo, a saber, a disponibilidade *on-line* dos textos pretendidos.

O levantamento das restrições da pesquisa denominada de *Estado da Arte* elencadas acima obviamente não é exaustivo, contudo as que foram selecionadas servem como uma espécie de amostragem para declarar a consciência de que sempre haverá ressalvas a esse tipo de exame. Porém, ao compará-las com as possibilidades reflexivas a serem agregadas neste estudo, constatamos que elas não o tornam menos cabível ou recomendável.

Ao mesmo tempo que há limitações, há também perspectivas para estudos futuros. Acreditamos que dentre as temáticas abordadas na presente tese, há algumas que se evidenciam como sendo objetos potencialmente significativos e carentes de aprofundamento. O estudo conceitual e prático sobre a Educação de qualidade; Documentos e marcos regulatórios educacionais em nível internacional e nacional; A relação entre a teoria e a prática no contexto educacional, mais particularmente na

formação docente inicial e continuada, bem como elementos relacionados à profissionalização docente e possíveis decorrências no exercício do professorado.

## REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA; UNICEF; PNUD; INEP, SEB/MEC. **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2007.

A CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA. UNICEF, 1990.

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando. **Violência na escola e sofrimento psíquico de professores**: uma análise das práticas profissionais, de orientação psicanalítica. 2014. 181 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, 2014.

ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos numa Escola Reflexiva**. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais**: quais estratégias? quais competências?. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 23-35.

ANDERSON, Igor Helal. **Fotografias docentes**: saberes fazeres/alfabetizadores narrados em espaços/tempo de formação de professores(as). 2014. 134 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ARAUJO, Caroline Silva. **Desempenho e recompensa**: as políticas das secretarias estaduais de educação. 2014. 126 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2014.

ATLAN, Henri. **Será a Ciência inumana?** Ensaio sobre a livre necessidade. Tradução de Isabel Andrade. Lisboa: Instituto Piaget, 2004.

BADINTER, Elisabeth. **O Conflito – A Mulher e a mãe**. Tradução de Vera Lúcia dos Reis. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2011.

BANDEIRA, Hilda Maria Martins. **Necessidades formativas de professores iniciantes na produção da práxis**: realidade e possibilidades. 2014 248 f. Tese (doutorado em Educação). Fundação Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, 2014.

BARBOSA, Janaina Lopes. **Vencimento e a remuneração do magistério público municipal de Natal/RN**: repercussões da implementação do FUNDEB (2007-2010). 2014 146 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70 LDA/Almedina Brasil, 2016.

BARRETT, Angeline M. et al. The concept of quality in education: A review of the 'international' literature on the concept of quality in education. **EdQual Working Paper No. 3**. University of Bristol, UK/University of Bath, UK, 2006.

BEEBY, C.E. **The quality of education in developing countries**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

BÉLAIR, Louise. A formação para a complexidade do ofício de professor. In: PAQUAY; Léopold (Org.). **Formando professores profissionais: quais estratégias? quais competências?**. Porto Alegre: Artmed, 2001. p. 55-65.

BENTO, Jorge Olímpio. Do estado da universidade: metida num sarcófago ou no leito de procrustes? In.: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 689-721, nov. 2014.

BRAND, Paulo Rogério. **Papel do FUNDEB na educação pública de um município do norte do RS: impactos na qualidade do ensino e valorização dos profissionais da educação**. 2013. 85 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em 8 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 99.710, de 21 de novembro de 1990: Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, de 22 nov. 1990. Seção 1, p. 22256. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1990/decreto-99710-21-novembro-1990-342735-norma-pe.html>>. Acesso em 10 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: mar. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm)>. Acesso em 15 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/livro.pdf>>. Acesso em 10 nov. 2015

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007: Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em 16 mar. 2015.



\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB nº 2/2009, que fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública. Brasília, DF: MEC, 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 3 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7083, de 27 de janeiro de 2010: Dispõe sobre o Programa mais Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 jan. 2010. Edição Extra. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7083.htm)>. Acesso em 3 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**: Aprova o Plano Nacional de Educação-PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 3 ago. 2015.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.738/2008**, que aprovou o Piso Salarial Profissional Nacional para os Profissionais do Magistério Público da Educação Básica (PSPN). Disponível em: <[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br)>. Acesso em 3 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em 3 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**, Brasília, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 3 ago 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Versão digital da primeira edição da Provinha Brasil de 2010**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <<http://provinhabrasil.inep.gov.br/>> Acesso em 15 ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em 12 mar. 2015.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020)**. Brasília, DF: Edições Câmara 2011.

BRAUNER, Clarice Francisco. **Supervisão pedagógica: prática e formação continuada**. 2014. 161 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Capão do Leão, 2014.

BRITO, Fabiana Érica de. **As condições do trabalho docente**: um estudo em escolas da rede municipal de Currais Novos-RN (2009 a 2012). 2014. 179 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

CABRITO, Belmiro Gil. Avaliar a qualidade em educação: Avaliar o quê? Avaliar como? Avaliar para quê? **Caderno Cedes**, Campinas v. 29, n. 78, p. 178-200, maio/ago. 2009.

CAMPOS, Magaly Del Rocio Robalino. **Políticas Educativas y Valorización de la Profesión Docente Una Revisión de las Políticas Educativas Nacionales Gubernamentales en Ecuador y Perú 1995-2010**. 2015. 211 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015.

CANDAU, V. M. F. A formação continuada de professores: tendências atuais. In: REALI, Aline M. de M. R.; MIZUKAMI, M. da G. N. (Orgs.). **Formação de professores: tendências atuais**. São Paulo: EDUFSCar, 1996. p. 139-152.

CARDOSO, Romi Leffa. **A formação de professores sob o olhar da (re)construção das diretrizes de alfabetização**: a experiência do município de Canoas/RS. 2013. 109 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2013.

CARLETO, Eliana Aparecida. **Literatura infantil como experiência de formação**: um estudo com obras de Ruth Rocha. 2014. 408 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2014.

CARMO, Rafael Moreira do. **Políticas educacionais no ensino médio e seus efeitos sobre o trabalho docente no estado de Goiás**. 2014 undefined f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2014.

CARROLO, Carlos. Formação e identidade profissional dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997. p. 21-50.

CARVALHO, Ana Claudia. **As relações raciais e a formação docente em Educação Física no Brasil: o que diz a legislação?** 2014. 130 f. Dissertação (mestrado em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), São João Del-Rei, 2014.

CASSAO, Pamela Aparecida. **Professores iniciantes**: marcas de alteridade na constituição da profissionalidade docente. 2013. 148 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2013.

CASTRO, Janiery da Silva. **Aprendizagem pela internet na formação docente continuada para a gestão da violência na escola**. 2013. 132 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.

CAVALHEIRO, Eliberto Lanza. **Os impactos da formação permanente sobre as práticas educativas dos professores de Educação Física**. 2015. 103 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2015.

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

CESAR, Paula Cristina de Lima. **O direito à educação de qualidade nos marcos regulatórios de educação e suas decorrências para a formação continuada dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental**. 2015. 108 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle UNILASALLE), Canoas, 2015.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR (CAPES). DIRETORIA DE AVALIAÇÃO (DA). **Documento de Área 2013**.

CHITTY, Clyde. **Understanding Schools and Schooling**. London/New York. Taylor & Francis e-Library, 2002.

COLBERT, Don. **Emoções Mortais**. Trad. Elizabeth da Rocha Dias. Rio de Janeiro: Central Gospel, 2017.

CORREIO BRAZILIENSE. Ranking mundial sobre educação, 2015. Disponível em:

<[http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino\\_educacaobasica/2015/05/22/ensino\\_educacaobasica\\_interna,484115/brasil-fica-em-60-posicao-em-ranking-mundial-sobre-educacao.shtml](http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/ensino_educacaobasica/2015/05/22/ensino_educacaobasica_interna,484115/brasil-fica-em-60-posicao-em-ranking-mundial-sobre-educacao.shtml)>, acesso em 26/09/2016.

COSTA, Joacir Marques da. **A narração de si-outro: avaliação da aprendizagem e formação permanente de professoras(es) de matemática**. 2013. 150 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2013.

DAHLKE, Rüdiger. **A Doença como Símbolo: Pequena Enciclopédia Psicossomática**. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Cultrix, 2016.

DECLARAÇÃO DE INCHEON – Educação 2030: Para uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e formação continuada para todos, 2015.

DELORS, Jacques et.al. *La Educación encierra um tesoro*. Informe a da UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. UNESCO, 1996.

DEOLINDO, Karina Luciane Silva. **Concepções educativas morais de graduandos de pedagogia**. 2015. 171 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá (UEM), Maringá, 2015.

DEMO, Pedro. *Educação e Qualidade*. Edição Digital. Campinas: Papyrus, 2013.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In.: **Pesquisa Social** - Teoria, método e criatividade. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). 26. Ed. Petrópolis, RJ. Vozes, 2007, p.31-80.

DIAS, José Roberto Goncalves. **A formação de professores para os estudos do meio**. 2015. 69 f. Dissertação (mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

DINIZ, Flavio Guimarães. **A formação contínua de professores de Geografia para implementação da Lei Federal nº 10.639/03 a partir de um projeto de pesquisa-ação**. 2014. 122 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER Kenneth M. (Org.) **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

Diniz-Pereira, Júlio Emílio. A pesquisa na formação e no trabalho docente (Locais do Kindle 1-3). Autêntica Editora. Edição do Kindle.

DOLAN, Paul; FUJIWARA, Daniel; METCALFE, Robert. Review and Update of Research into the Wider Benefits of Adult Learning, **Paper Number 90**, November 2012. Disponível em

<[https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/34671/12-1243-review-wider-benefits-of-adult-learning.pdf](https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/34671/12-1243-review-wider-benefits-of-adult-learning.pdf) > acesso em 23 de outubro de 2016.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, José Ferreira, SANTOS, Catarina de Almeida. A qualidade da Educação: conceitos e definições. *Série Documental: Textos para Discussão*. Brasília, DF, v. 24, n. 22, p. 5-34, 2007.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, José Ferreira. A qualidade da Educação: Perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DUARTE, Terezinha de Jesus Aires. **A política de formação continuada dos professores da educação do Campo em Confresa-MT**. 2013. 170 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Cuiabá, 2013.

DURKHEIM, Émile. **A Educação Moral**. 2. ed. Trad. Raquel Weiss. Petrópolis: Vozes, 2016.

EDUCAÇÃO para todos: O Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001.

ENS, Romilda Teodora,; EYNG, Ana Maria; GISI, Maria Lourdes; RIBAS, Marciele Stiegler. Evasão ou permanência na profissão: políticas educacionais e representações sociais de professores. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 501-523, maio/ago. 2014.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 13ª edição. Edições Câmara. Brasília: 2015.

ESTEVE ZARAGOZA, José Manuel. **O mal-estar docente**: a sala-de-aula e a saúde dos professores. Bauru, SP: Ed. Da USC, 1999.

FAURE, Edgar. **Aprender a ser**: La educación del futuro. Versão Espanhola. Trad. Carmen Paredes de Castro. Paris: UNESCO, 1973.

FERNANDES, Neiva Santos Masson. **Quem quer ser professor ou professora?** Um estudo com graduandos dos cursos de licenciatura da Faculdade de Formação de Professores da UERJ. 2013. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2013.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n.79, Agosto/2002, p.257-272.

FEYERABEND, Paul. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1977.

FIGUEIREDO, Bruna Ferreira. **Um estudo sobre a gestão da hora atividade do professor nas escolas técnicas estaduais de Mato Grosso – SECITEC**. 2013 152 f. Dissertação (mestrado profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2013.

FIGUEIREDO, Pamela Buzanello. **Formação e atuação de professores em educação ambiental**. 2014. 172 f. Dissertação (mestrado em Educação para a Ciência). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, 2014.

FRANCA, Radyfran Nascimento de. **As condições do trabalho docente na rede estadual cearense de escolas de educação profissional**: uma investigação na região metropolitana do Cariri. 2016. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Natal, 2016.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia – Saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz & Terra, 2014,

FREITAS, Antonia Dalila Saldanha de. **Curso de formação “gestão escolar para resultados”**: uma análise à luz da experiência da implementação do programa ensino médio inovador em conjunto com o projeto jovem de futuro. 2014. 166 f. Dissertação (mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora, 2014.

FULLAN, Michael & LANGWORTHY, Maria. **A Rich Seam: How New Pedagogies Find Deep Learning**. Pearson, 2014.

GARCIA, Elena Cano. **Evaluación de la calidad educativa**. 2.ed. Organización de Estados Iberoamericanos. Madri: La Muralla, S.A., 1999.

GATTI, Bernardete A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

\_\_\_\_\_. Formação do professor pesquisador para o Ensino Superior: Desafios. **Psicologia da Educação**, São Paulo, n. 16, p. 73-82, 1º sem. 2003.

GERIBONE, Viviane de Vargas. **Formação do Professor de Linguagens**: o desenvolvimento de uma prática pedagógica autônoma que oriente a formação de leitores. 2014. 111 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2014.

GIL, Antonio Carlos. C.. **Métodos e técnicas de pesquisa social**.6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

\_\_\_\_\_. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIL, Rita Sidmar Alencar. **Formação de professores de matemática**: conexoes didáticas entre Matematica, História e Arquitetura. 2013. 382 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, 2013.

GODINHO, Janaina Dias. **Convergindo olhares para a formação continuada de professores da educação básica no percurso da pós-graduação**. 2015. 210 f. Tese (doutorado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Luterana do Brasil (ULBRA), Canoas,, 2015.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar - Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. São Paulo: Record, 2004.

GONÇALVES, José Alberto M. A carreira das professoras do ensino primário. In:

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 141-170.

GUIMARAES, Wanuzza Nogueira. **Um estudo sobre a inserção tecnológica na formação continuada de docentes de matemática**. 2015. 120 f. Dissertação (mestrado em Educação - Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2015.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p. 31-61.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente e Profissional**: Formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez Editora, 2017.

Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo. Educación para Todos: El imperativo de la Calidad. Unesco, 2005.

JESUS, Saul Neves de. **Professor sem stress**: realização profissional e bem-estar docente. Porto Alegre: Mediação, 2007.

JESUS, Jucirley Cardoso de. **O sistema de avaliação de rendimento escolar do estado de São Paulo (SARESP) e suas implicações no contexto de uma escola estadual no município de Osvaldo Cruz/SP**. 2014. 157 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Presidente Prudente, 2014.

KATREIN, Arthur da Silva. **Profissão docente**: A produção do discurso da possibilidade de valorização do professor por ele mesmo. 2013. 73 f. Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Pelotas, 2013.

KEMMIS, Stephen. La teoría de la práctica educativa. In: CARR, Wilfred. **Una teoría para la educación**: hacia una investigación educativa crítica. MORATA: Madrid, 1996, p. 17-38.

KERSCNER, Vanusa. **A Corporeidade no Processo de Formação Profissional de Acadêmicos Bolsistas do PROUNI do Curso de Licenciatura em Educação Física**. 2014. 122 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI), Frederico Westphalen, 2014.

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Edições Câmara, 2016.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1999.

LIMA, Daniel Fernando de. **Formação e profissionalização de pedagogas do interior de Goiás a partir de suas biografias educativas**. 2014. 146 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Catalão, 2014.

LIMA, Edinalvo Raimundo de. **A formação de professores no plano de ações articuladas-PAR: a materialização das ações na rede municipal de ensino de Bataguassu-MS**. 2015 undefined f. Dissertação (mestrado Profissional em Educação). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Campo Grande, 2015.

LIMA, Lucileide Paz Ferreira de. **A 1ª turma do curso de licenciatura em pedagogia do PRONERA da UFPB (2007-2011): Contribuições para o desenvolvimento nos assentamentos**. 2013. 198 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.

LOUREIRO, Maria Isabel. O desenvolvimento da carreira dos professores. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997. p. 117-160.

LUCIO, Walquiria Silva. **O (des)preparo do/a professor/a na presença dos/as estudantes com deficiência**: os significados/sentidos da formação continuada na perspectiva da relação com o saber. 2013. 219 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP), Mariana, 2013.

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

MACHADO, Juliana Aquino. **A escola como espaço de formação continuada de professores**: um estudo no contexto da rede municipal de ensino de Canoas-RS. 2013. 146 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2013.

MACHADO, Larissa Araujo Bastos. **Mal-estar/bem-estar e profissionalização docente**: um estudo de produções acadêmicas brasileiras. 2014. 132 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Goiás (UFG), Goiânia, 2014.

MARCHESI, Álvaro. **O Bem-estar dos professores. Competências, emoções e valores**. Tradução de Naila Tosca de Freitas. Porto Alegre: ARTMED, 2008.

MARCONI, Marina de A.; LAKATOS, Eva M. **Fundamentos de Metodologia Científica**, 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARGOTTI, Claudinea. **Egressos do curso de pedagogia da UFSJ**: análise da inserção docente na educação básica. 2016. 113 f. Dissertação (mestrado em Processos



Socioeducativos e Práticas Escolares). Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ), São João Del Rei, 2016.

MARQUES, Fabricio Rodrigo. **Formação inicial para uso de TDIC em educação: análise da experiência do curso de Pedagogia da PUC-SP.** 2015 88 f. Dissertação (mestrado Profissional em Educação: formação de formadores Instituição de Ensino). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

MARTIM, Suzelaine Cristiana de Souza. **Possibilidades e limites de experiência: imagem e formação de professoras de infância da rede pública de Rio Claro.** 2013. 102 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, 2013.

MEC, INEP. **Censo da Educação Superior 2016: Notas Estatísticas.**

Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2016/nota\\_s\\_sobre\\_o\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/nota_s_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf)>, acesso em 03 dez. 2017.

MELCHIORI, Lígia Ebner e ALVES, Zélia Maria Mendes Biasoli. Crenças de Educadoras de Creche Sobre Temperamento e Desenvolvimento de Bebês. **Psicologia: Teoria e Pesquisa.** Set-Dez 2001, Vol. 17 n. 3, p. 285-292

MELO, Danila Vieira de. **“Quando vai falar de IDEPE, você fala de bônus” – as influências do índice de desenvolvimento da educação de Pernambuco (IDEPE) nas escolas estaduais.** 2015. 155 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015.

MESSINA, Graciela. Investigación en o investigación acerca de la formación docente: Un estado Del Arte en los noventa. **Revista Ibero-americana de Educación**, N° 19 - Formación Docente. Enero - Abril 1999, p. 145-207.

MILANI, Maisa Lucia Cacita. **A presença das tecnologias educacionais no currículo dos cursos de licenciatura em matemática.** 2013. 116 f. Dissertação (mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. A instrumentalização para a realização da prática do ensino de 3º grau. In: D'ANTOLA, A (Org.). **A prática docente na universidade.** São Paulo: EPU, 1992. p. 27-42.

\_\_\_\_\_. Docência, trajetórias pessoais e desenvolvimento profissional. In: MARCHESI, Álvaro. **O bem-estar dos professores.** competências, emoções e valores. Porto Alegre: Artmed, 2008.

NASCIMENTO, Kysy Taysa Ferreira do. **A concepção dos professores sobre política de bonificação por resultado no Estado de Pernambuco.** 2015. 99 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2015.

NEPOMUCENO, Vera Lúcia da Costa. **O Plano de Metas e seus possíveis efeitos no trabalho docente na rede estadual de ensino do Rio de Janeiro.** 2014. 220 f. Dissertação (mestrado em Educação - Processos Formativos e Desigualdades Sociais). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), São Gonçalo, 2014.

NIKEL, Jutta; LOWE, John. Talking of Fabric: A multidimensional model of quality in education. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, v. 40, p. 589-605, 2010.

NOGUEIRA, Carla Rossana de Araujo Torres. **Gestão estratégica na escola pública estadual: uma avaliação do plano de desenvolvimento da escola – PDE - escola em Porto Velho.** 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade Federal de Rondônia (UFR), Porto Velho, 2013.

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão professor.** Porto: Porto, p. 13-21, 1999.

\_\_\_\_\_. Histórias de vida: Perspectivas metodológicas. In: NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores.** 2. ed. Porto: p. 18-39, Porto: Porto Editora 2013.

\_\_\_\_\_. Os professores: Um “novo” objeto de investigação educacional? In.: NÓVOA, António. *Vidas de professores.* 2. ed. Porto: Porto Editora, p. 14-17, 2013.

ONU. Report of the World Commission on Environment and Development: Our Common Future, 1987.

PAPADOPOULOS, George S. Aprender para o Século XXI. Trad. Fátima Murad. In.: DELORS, Jacques (Org.). **A educação para o século XXI – questões e perspectivas.** Porto Alegre: Artmed, 2005.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 284 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PÁDUA, Elisabete Matallo M. **Metodologia de pesquisa:** Abordagem teórico-prática. Campinas: Papyrus, 2004.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola.** Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIGOZZI, Mary Jay. What is the ‘Quality of Education’? (A UNESCO perspective). In.: ROSS, Kenneth N., GENEVOIS, Ilona Jürgens. **Cross-national studies of the quality**

**of education:** planning their design and managing their impact. Paris: International Institute for Educational Planning. p. 39-50. UNESCO, 2006.

PRESTES, Ana Lucia Leme. **Quantidade versus qualidade: jogo discursivo na formação de professores a distância pela EFAP.** 2014. 120 f. Dissertação (mestrado em Educação Universidade São Francisco (USF), Itatiba, 2014.

OLIVEIRA, Monique Lima de. **O teatro na formação de educadores** - Experimentos com a Licenciatura em Educação do Campo da UFRRJ. 2013 undefined f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ), Rio de Janeiro, 2013.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários:** Metas Educativas 2021. Madri: OEI, 2008. Disponível em: <<http://www.oei.es/metas2021/indicep.htm>>. Acesso em 20 de out. 2014.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (OEI). **A Educação que queremos para a geração dos bicentenários:** Metas Educativas 2021. Documento final. Madri, OEI, 2010.

ORDINE, Nuccio. Não ao Utilitarismo. Entrevista ao Jornal da Universidade (UFRGS). Fevereiro e Março, p.8-9, 2016a.

ORDINE, Nuccio. **A Utilidade do Inútil – Um Manifesto.** Tradução de Luiz Carlos Bombassaro. Rio de Janeiro: Zahar, 2016b.

PEARSON. Index of cognitive skills and educational attainment, 2014. Disponível em: <<http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-comparison>>, Acesso em 26 Set. de 2016.

PAUL, Richard; ELDER Linda. **The miniature guide to critical thinking:** Concepts and tools. Dillon Beach CA: The Foundation for Critical Thinking, 2006.

PEREIRA, Mary Jose Almeida. **A política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belém:** o projeto *expertise* sob o “olhar” dos professores. 2015. undefined f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará (UFPA), Belém, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PERRENOUD, Philippe. **Desarrollar la práctica reflexiva em el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica.** Barcelona: Graó, 2004.

PIMENTA, Selma G. Formação dos professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

POSSA, Leandra Boer. **Formação em educação especial na UFSM: estratégias e modos de constituir-se professor.** 2013. 240 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Santa Maria, 2013.

RAMALHO, Paula Fernanda Nogueira. **Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral: um laboratório, vidas, experiências.** 2013. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e em Matemática). Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2013.

RAMOS, Aline Santos de Lima. **Memórias, sentidos, escritas e emoções: (re)invenções de mim e dos outros em narrativas de formação.** 2015. 112 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

RAMOS, Mozart Neves. O Desafio da Qualidade da Educação Básica (Editorial). In.: **Sociedade Brasileira de Química**, vol.21, no.3, São Paulo, 2010, p.1.

REICHERT, Debora Aparecida Rosa. **Políticas educacionais e processos formativos da escola do campo Fazenda Boa Vista: analisando a prática pedagógica na dimensão da práxis.** 2014. 183 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), Lages, 2014.

RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira. **Formação ética do(a) pedagogo(a): entre o dever e o cuidado?** 2013. 236 f. Tese (doutorado em estudos interdisciplinares sobre mulheres, gênero e feminismo). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2013.

RODRIGUES, Ana Paula. **O mal-estar docente no contexto escolar a partir da percepção dos professores.** 2015. 122 f. Dissertação (mestrado em Educação) Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Sorocaba, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo "estado da arte" em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n.19, p.37-50, set./dez. 2006.

ROSA, Rebeca Silva Brandão. **A formação de docentes discentes atravessada pelas imagens de professores no cinema como questão curricular.** 2014 137 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2014.

ROSS, Kenneth N., PAVIOT, Laura., GENEVOIS, Ilona Jürgens. Introduction: the origins and content of the Policy Forum. In.: ROSS, Kenneth N., GENEVOIS, Ilona Jürgens. **Cross-national studies of the quality of education: planning their design and managing their impact.** Paris: International Institute for Educational Planning. p. 25-36. UNESCO, 2006.

SANTIAGO, Alda Margarete Silva Farias. **Vozes e saudades:** as narrativas das ex-alunas sobre a Escola Normal Regional Nossa Senhora da Assunção - Guimarães/MA (1957-1961). 2015. 97 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Maranhão (UFMA), São Luís, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Cintia Anselmo dos. **O papel do coordenador pedagógico no processo formativo dos professores do ciclo de alfabetização:** o pacto nacional pela alfabetização na idade certa – PNAIC. 2015. 94 f. Dissertação (mestrado Profissional em Educação: formação de formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2015.

SECRETARIA GERAL IBEROAMERICANA. Declaracion de Mar Del Plata, 2010. Disponível em <<http://segib.org/wp-content/uploads/DCL-MAR-DEL-PLATA-JEGXX-E.pdf>>, acesso em 10 out. de 2016.

SCHINDLER, Laura et.al. Definitions of Quality in Higher Education: A Synthesis of the Literature. **Higher Learning Research Communication**, Volume 5, Num. 3, September 2015, p. 3-13, 2015.

SHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo, um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

SILVA, Alison Fagner de Souza E. **As iniciativas de formação continuada de professores do ensino médio da Secretaria de Educação de Pernambuco (2007-2010) e suas relações com a reforma gerencial da educação.** 2013. 140 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2013.

SILVA, Andrea de Moraes. **A licenciatura em Química no Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Nilópolis:** concepções, constituição e estrutura. 2015. 165 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Deyze Ilma Oliveira. **Um olhar sobre a formação continuada de professores que ensinam matemática nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no município**

**de Colinas do Tocantins**. 2014. Undefined f. Dissertação (mestrado em Educação). Fundação Universidade Federal do Tocantins (UFT), Palmas, 2014.

SILVA, Isabel Cristina de Moraes da. **Representações sociais de prática docente por formandos de Curso Normal e professores que atuam nos anos iniciais**. 2015. 119 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estácio de Sá (ESTÁCIO), Rio de Janeiro, 2015.

SILVA, Leo Victorino da. **A Universidade Aberta do Brasil (UAB) e a formação de professores da educação básica**. 2015. 88 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba (UNISO), Sorocaba, 2015.

SILVA, Lucicleide Bezerra da. **A estatística e a probabilidade nos currículos dos cursos de licenciatura em matemática no Brasil**. 2014. 127 f. Dissertação (mestrado em Educação Matemática e Tecnológica). Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Recife, 2014.

SILVA, Maria de Lourdes. A docência é uma ocupação ética. In: ESTRELA, Maria T. (Org.). **Viver e construir a profissão professor**. Porto: Porto, 1997. p. 161-190.

SILVA, Rosangela Maria de Oliveira. **Promoção, vencimento e avaliação de desempenho: o PCCR da rede municipal de ensino de Natal/RN (2004-2010)**. 2014. 215 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal, RN.

SILVA, Tiago Ribeiro da. **Pensamento, diálogo e formação de professores: a documentação narrativa de experiências pedagógicas no GEPPAN**. 2014. 148 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UFRJ), Rio de Janeiro, 2014.

SILVEIRA, Maria Leda Costa. **Perspectivas de formação no curso de licenciatura em Química no IFSC: da tradição técnica ao discurso emancipatório**. 2013. 123 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2013.

SLONGO, Iône Inês Pinsson. **A produção acadêmica em ensino de Biologia: um estudo a partir de teses e dissertações**. 2004. 364 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2004.

SOARES, Magda Becker e MACIEL, Francisca (Org). **SÉRIE ESTADO DO CONHECIMENTO No 1 – Alfabetização**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2000.

SOUZA, Vilma Aparecida de. **O plano de metas "Compromisso Todos Pela Educação": desdobramentos na gestão educacional local e no trabalho docente**. 2014. 343 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia, 2014.

SOUZA, Vitor Hugo Fernandes de. **A recomposição do trabalho docente e a diminuição dos espaços de elaboração intelectual do docente**: o caso da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC/RJ). 2014. 184 f. Dissertação (mestrado em Políticas Públicas e Formação Humana). Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2014.

STUMPF, Rita Geovane Rosa. **A formação de professores e as aprendizagens acadêmicas na produção de sentidos para a vida**. 2013. 83 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2013.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago. 2000 Nº 14, p.61-89.

TARDIF, M; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério.

**Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

\_\_\_\_\_. Os professores como sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In: SILVA, A. M. M. et. al. **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 112-128.

TAWIL, Sobhi; AKKARI, Abdeljalil; MACEDO, Beatriz. Investigación y prospectiva en educación/Unesco: Contribuciones Temáticas - Más allá del labirinto Conceptual - La noción de la calidad en la educación, n. 2. UNESCO, Marzo, 2012.

TORRES, Miriam de Rosa. Salas de recursos multifuncionais: um estudo sobre a formação e atuação de professores. 2014. 118 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Sorocaba, 2014.

UNESCO. The Education for All Development Index, 2011. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index.pdf>>, acesso em 26 set. de 2016.

VALCAPELLI & GASPARETTO. **Metafísica da Saúde**. V.4. São Paulo: Vida & Consciência, 2016.

VEIGA, Celia de Fatima Rosa da. **Pesquisa-ação na formação continuada do professor em serviço**: um estudo da prática docente no Colégio Franciscano Sant'anna, Santa Maria, RS. 2015. 156 f. Dissertação (mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2015.

VOSGERAU, Dilmeire Sant'Anna Ramos; ROMANOWSKI, Joana Paulin. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 14, n. 41, p. 165-189, jan./abr. 2014.

WEIRICH, Carla. **Mal-estar na docência**: um estudo de caso no ensino público da Serra Gaúcha/RS. 2014. 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle (UNILASALLE), Canoas, 2014.

WHITEHEAD, Alfred North. **A Ciência e o Mundo Moderno**. Tradução de Hermann Herbert Watzlawick. São Paulo: Paulus, 2006.

YOUNG, Michael F. D. Durkheim, Vygotsky e o Currículo do Futuro. Trad. Maria Lúcia Mendes Gomes, Regina Thompson e Vera Luiza Visackis Macedo **Cadernos de Pesquisa**, Número 17, p. 53-80, Novembro de 2002.

YOUNG, Regina Santos. **Inserção das interfaces digitais interativas(IDI) no ensino presencial superior**: práticas educativas e formação docente no curso de pedagogia da UERN. 2014. 193 f. Tese (doutorado em Educação). Universidade Federal do Ceará (UFC), Fortaleza, 2014.

ZANELLA, Andreia Migon. **Programa de capacitação da SEED/PR (2011-2014)**: aspectos políticos e ideológicos na formação continuada de professores. 2015. 223 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Francisco Beltrão, 2015.

ZEICHNER, Kenneth M. A pesquisa-ação e a formação docente voltada para a justiça social: um estudo de caso dos Estados Unidos. In.: DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.



## ANEXOS

**Anexo A** - Tabela 1 – Ranking comparativo entre 2012 e 2014 segundo pesquisa desenvolvido pela *Economist Intelligence Unit* (EIU) e publicado pela Pearson.






















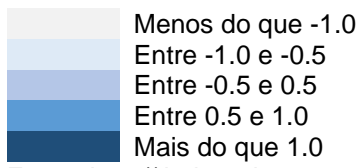
País	Índice Geral Rank e escore 2014			Índice Geral Rank e escore 2014	
 South Korea	1	Rank 1	1.30	Rank 2	1.23
 Japan	2	Rank 2	1.03	Rank 4	0.89
 Singapore	2	Rank 3	0.99	Rank 5	0.84
 Hong Kong-China	-1	Rank 4	0.96	Rank 3	0.90
 Finland	-4	Rank 5	0.92	Rank 1	1.26
 United Kingdom	0	Rank 6	0.67	Rank 6	0.60
 Canada	3	Rank 7	0.60	Rank 10	0.54
 Netherlands	-1	Rank 8	0.58	Rank 7	0.59
 Ireland	2	Rank 9	0.51	Rank 11	0.53
 Poland	4	Rank 10	0.50	Rank 14	0.43
 Denmark	1	Rank 11	0.46	Rank 12	0.50
 Germany	3	Rank 12	0.41	Rank 15	0.41
 Russia	7	Rank 13	0.40	Rank 20	0.26
 United States	3	Rank 14	0.39	Rank 17	0.35
 Australia	-2	Rank 15	0.38	Rank 13	0.46
 New Zealand	-8	Rank 16	0.35	Rank 8	0.56
 Israel	12	Rank 17	0.30	Rank 29	-0.15
 Belgium	-2	Rank 18	0.28	Rank 16	0.35
 Czech Republic	3	Rank 19	0.27	Rank 22	0.20
 Switzerland	-11	Rank 20	0.25	Rank 9	0.55
 Norway	5	Rank 21	0.21	Rank 26	0.11

Tabela 1 – Ranking comparativo entre 2012 e 2014 segundo pesquisa desenvolvido pela *Economist Intelligence Unit* (EIU) e publicado pela Pearson (continuação)

País	Índice Geral			Índice Geral	
	Rank e escore 2014	Rank e escore 2014	Rank e escore 2014	Rank e escore 2014	Rank e escore 2014
 Hungary	-4	Rank 22	0.17	Rank 18	0.33
 France	2	Rank 23	0.17	Rank 25	0.13
 Sweden	-3	Rank 24	0.17	Rank 21	0.24
 Italy	-1	Rank 25	0.11	Rank 24	0.14
 Austria	-3	Rank 26	0.10	Rank 23	0.15
 Slovakia	-8	Rank 27	0.09	Rank 19	0.32
 Portugal	-1	Rank 28	0.04	Rank 27	0.01
 Spain	-1	Rank 29	-0.08	Rank 28	-0.08
 Bulgaria	0	Rank 30	-0.26	Rank 30	-0.23
 Romania	1	Rank 31	-0.44	Rank 32	-0.60
 Chile	1	Rank 32	-0.79	Rank 33	-0.66
 Greece	-2	Rank 33	-0.86	Rank 31	-0.31
 Turkey	0	Rank 34	-0.94	Rank 34	-1.24
 Thailand	2	Rank 35	-1.16	Rank 37	-1.46
 Colombia	0	Rank 36	-1.25	Rank 36	-1.46
 Argentina	-2	Rank 37	-1.49	Rank 35	-1.41
 Brazil	1	Rank 38	-1.73	Rank 39	-1.65
 Mexico	-1	Rank 39-	1.76	Rank 38	-1.60
 Indonesia	0	Rank 40	-1.84	Rank 40	-2.03

### Z-score

(número de desvios do padrão acima ou abaixo da média)



Fonte: <http://thelearningcurve.pearson.com/index/index-comparison>

Anexo B - Tabela 2 – Ranking mundial da Educação divulgado em 2011

Ranking de acordo com o nível do EDI	Países/territórios	EDI	Educação primária (ANER)	Taxa de alfabetização de adultos	Índice de paridade ou igualdade de gênero (GEI)	Survival rate to grade 5
<b>EDI alto</b>						
1	Japan <sup>2</sup>	0.995	1.000	0.992	0.999	0.990
2	United Kingdom <sup>2</sup>	0.995	0.998	0.998	0.992	0.990
3	Norway <sup>2</sup>	0.994	0.987	1.000	0.992	0.998
4	Kazakhstan <sup>3</sup>	0.994	0.991	0.997	0.992	0.995
5	France <sup>2</sup>	0.992	0.991	0.994	0.994	0.990
6	Italy	0.992	0.993	0.988	0.992	0.996
7	Switzerland <sup>2</sup>	0.991	0.991	1.000	0.983	0.990
8	Croatia <sup>3</sup>	0.990	0.989	0.987	0.984	0.998
9	Netherlands <sup>2</sup>	0.989	0.989	0.985	0.988	0.995
10	Slovenia <sup>3</sup>	0.989	0.975	0.997	0.995	0.990
11	New Zealand <sup>2</sup>	0.988	0.995	0.988	0.980	0.990
12	Spain	0.987	0.998	0.976	0.973	0.999
13	Germany <sup>2,3</sup>	0.986	0.999	1.000	0.991	0.956
14	Cuba	0.986	0.995	0.998	0.992	0.960
15	Australia <sup>2</sup>	0.986	0.971	1.000	0.984	0.990
16	Finland <sup>2</sup>	0.985	0.962	1.000	0.981	0.998
17	Denmark <sup>2</sup>	0.985	0.961	1.000	0.990	0.990
18	Sweden <sup>2</sup>	0.985	0.946	1.000	0.995	0.999
19	Cyprus	0.984	0.990	0.978	0.985	0.986
20	Estonia	0.984	0.965	0.998	0.986	0.986
21	Ireland <sup>2</sup>	0.983	0.971	0.994	0.978	0.990
22	Luxembourg <sup>2</sup>	0.983	0.975	0.990	0.985	0.983
23	Azerbaijan <sup>3</sup>	0.983	0.961	0.995	0.986	0.990
24	Lithuania <sup>3</sup>	0.982	0.961	0.997	0.991	0.980
25	Hungary <sup>2,3</sup>	0.982	0.954	0.990	0.988	0.990
26	Belarus <sup>3</sup>	0.981	0.948	0.997	0.985	0.995
27	Greece	0.981	0.996	0.970	0.974	0.985
28	Poland <sup>2</sup>	0.981	0.957	0.995	0.994	0.977
29	Israel <sup>2</sup>	0.980	0.971	0.971	0.982	0.996
30	Georgia	0.979	0.990	0.997	0.979	0.951
31	Tajikistan <sup>3</sup>	0.977	0.975	0.997	0.943	0.995
32	Iceland <sup>2</sup>	0.977	0.976	1.000	0.988	0.945
33	United States <sup>2</sup>	0.975	0.931	0.989	0.996	0.985
34	Brunei Darussalam	0.975	0.973	0.950	0.980	0.997
35	Serbia <sup>2,3</sup>	0.973	0.958	0.976	0.973	0.984
36	Uruguay	0.972	0.978	0.982	0.985	0.944
37	Trinidad and Tobago	0.972	0.953	0.987	0.964	0.984
38	Argentina	0.972	0.991	0.977	0.956	0.964
39	Belgium <sup>2</sup>	0.972	0.986	0.999	0.989	0.912
40	Mongolia	0.971	0.992	0.973	0.970	0.949
41	Tonga	0.970	0.992	0.990	0.979	0.921

Tabela 2 – Ranking mundial da Educação divulgado em 2011 (continuação)

Ranking de acordo com o nível do EDI	Países/territórios	EDI	Educação primária (ANER)	Taxa de alfabetização de adultos	Índice de paridade ou igualdade de gênero (GEI)	Survival rate to grade 5
42	Kyrgyzstan <sup>3</sup>	0.970	0.910	0.993	0.993	0.983
43	Armenia <sup>3</sup>	0.970	0.929	0.995	0.979	0.977
44	Bulgaria <sup>3</sup>	0.970	0.974	0.983	0.984	0.937
45	Czech Republic <sup>2</sup>	0.969	0.896	0.999	0.993	0.989
46	United Arab Emirates	0.969	0.990	0.900	0.986	1.000
47	Portugal	0.969	0.990	0.946	0.949	0.990
48	Uzbekistan <sup>3</sup>	0.968	0.906	0.993	0.986	0.987
49	Chile	0.968	0.945	0.986	0.975	0.964
50	Republic of Korea <sup>2</sup>	0.968	0.990	0.935	0.958	0.987
51	Bahrain	0.966	0.993	0.908	0.973	0.989
52	Romania <sup>3</sup>	0.965	0.965	0.976	0.988	0.933
53	Ukraine <sup>3</sup>	0.964	0.894	0.997	0.991	0.973
54	Maldives	0.963	0.962	0.984	0.964	0.943
55	Kuwait	0.962	0.934	0.945	0.976	0.995
56	TFYR Macedonia	0.962	0.919	0.970	0.977	0.982
57	Mexico	0.957	0.995	0.929	0.964	0.939
58	Aruba	0.955	0.992	0.981	0.967	0.882
59	Republic of Moldova <sup>3</sup>	0.955	0.905	0.983	0.978	0.956
60	Bahamas <sup>2</sup>	0.955	0.916	0.988	0.990	0.925
61	Jordan	0.953	0.937	0.922	0.962	0.991
62	Malta	0.953	0.914	0.924	0.984	0.990
63	Antigua and Barbuda	0.949	0.888	0.990	0.944	0.974
64	Saint Lucia <sup>2</sup>	0.945	0.935	0.901	0.977	0.969
65	Malaysia	0.945	0.961	0.921	0.961	0.937
66	Macao, China	0.943	0.900	0.935	0.948	0.990
67	Mauritius	0.942	0.931	0.875	0.973	0.990
68	Panama	0.939	0.989	0.935	0.960	0.874
69	Indonesia	0.934	0.987	0.920	0.966	0.862
70	Fiji <sup>2</sup>	0.934	0.895	0.929	0.961	0.950
71	Colombia	0.929	0.935	0.934	0.967	0.878
72	Peru	0.925	0.973	0.896	0.960	0.872
73	Turkey	0.919	0.947	0.887	0.901	0.942
74	Venezuela, B. R.	0.919	0.921	0.952	0.959	0.843
75	Belize <sup>2</sup>	0.916	0.997	0.769	0.963	0.933
76	O. Palestinian T.	0.915	0.775	0.941	0.955	0.991
77	Paraguay	0.914	0.907	0.946	0.969	0.836
78	Bolivia, P. S.	0.911	0.950	0.907	0.955	0.833
79	Lebanon	0.911	0.893	0.896	0.931	0.923
80	Ecuador	0.911	0.993	0.842	0.974	0.834
81	Tunisia	0.910	0.995	0.776	0.907	0.961

Tabela 2 – Ranking mundial da Educação divulgado em 2011 (continuação)

Ranking de acordo com o nível do EDI	Países/territórios	EDI	Educação primária (ANER)	Taxa de alfabetização de adultos	Índice de paridade ou igualdade de gênero (GEI)	Survival rate to grade 5
82	Sao Tome and Principe	0.901	0.997	0.883	0.935	0.787
83	Namibia	0.900	0.907	0.882	0.944	0.868
84	Botswana	0.898	0.895	0.833	0.973	0.891
85	Philippines	0.898	0.921	0.936	0.965	0.768
86	Saudi Arabia	0.894	0.846	0.855	0.904	0.970
87	El Salvador	0.889	0.956	0.840	0.964	0.798
88	Brazil <sup>3</sup>	0.887	0.951	0.900	0.942	0.756
89	Oman <sup>3</sup>	0.883	0.718	0.867	0.951	0.995
90	Honduras	0.878	0.972	0.836	0.927	0.778
91	Cape Verde	0.878	0.848	0.841	0.912	0.911
92	Suriname	0.876	0.901	0.907	0.896	0.797
93	Kenya	0.864	0.823	0.865	0.938	0.829
94	Swaziland	0.863	0.829	0.865	0.936	0.821
95	Zambia	0.858	0.967	0.707	0.856	0.901
96	Dominican Republic	0.840	0.824	0.882	0.926	0.729
97	Guatemala	0.830	0.964	0.738	0.914	0.705
98	Ghana	0.804	0.770	0.658	0.900	0.886
<b>EDI baixo</b>						
99	Uganda	0.798	0.972	0.746	0.884	0.590
100	Nicaragua	0.795	0.934	0.780	0.952	0.514
101	Bhutan	0.793	0.842	0.528	0.841	0.961
102	Cambodia	0.786	0.886	0.776	0.861	0.621
103	Lesotho	0.779	0.730	0.895	0.872	0.618
104	Burundi	0.775	0.994	0.659	0.828	0.620
105	Cameroon	0.773	0.883	0.759	0.822	0.629
106	Morocco	0.772	0.899	0.564	0.799	0.828
107	India	0.769	0.955	0.628	0.834	0.658
108	Madagascar	0.762	0.993	0.707	0.923	0.425
109	Lao PDR	0.761	0.824	0.727	0.826	0.668
110	Mauritania	0.755	0.769	0.568	0.864	0.821
111	Malawi	0.739	0.912	0.728	0.881	0.434
112	Bangladesh	0.723	0.884	0.550	0.909	0.548
113	Djibouti <sup>2</sup>	0.715	0.476	0.703	0.783	0.899
114	Togo	0.686	0.853	0.649	0.697	0.543
115	Gambia	0.679	0.716	0.453	0.831	0.715
116	Benin	0.676	0.928	0.408	0.653	0.715
117	Senegal	0.671	0.752	0.419	0.804	0.709
118	Mozambique	0.669	0.799	0.540	0.735	0.604
119	Pakistan	0.656	0.661	0.537	0.727	0.697
120	Yemen	0.654	0.730	0.609	0.613	0.663
121	Mali	0.635	0.747	0.262	0.663	0.868
122	Eritrea	0.634	0.402	0.653	0.747	0.733

Tabela 2 – Ranking mundial da Educação divulgado em 2011 (continuação)

Ranking de acordo com o nível do EDI	Países/territórios	EDI	Educação primária (ANER)	Taxa de alfabetização de adultos	Índice de paridade ou igualdade de gênero (GEI)	Survival rate to grade 5
123	Guinea	0.614	0.723	0.380	0.658	0.697
124	Burkina Faso	0.607	0.612	0.287	0.733	0.796
125	Central African Republic	0.592	0.669	0.546	0.621	0.531
126	Ethiopia	0.578	0.790	0.359	0.691	0.471
127	Niger	0.520	0.495	0.287	0.577	0.720

Fonte: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/gmr2011-efa-development-index.pdf>

**Anexo C – Print** dos dados relativos aos trabalhos cujos anexos não estão disponibilizados para consulta do texto integral.

. a) SILVA, Deyze Ilma Oliveira

The screenshot shows a web browser window with the following content:

**Data Defesa:** 15/12/2014

**Resumo:** Nesta pesquisa, tratamos da formação continuada em matemática, analisando especificamente as possíveis contribuições do programa "Além dos Números" para o ensino e aprendizagem dos conteúdos desta disciplina nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Colinas do Tocantins. Para tanto, estabelecemos como objetivos: conhecer a formação dos professores que atuam nos primeiros anos escolares; analisar as disciplinas que tratam desta ciência nos curso de pedagogia; e como o referido programa foi realizado, observando quais os aportes para a prática docente. Como base teórica nos aportamos, dentre outros autores, nas ideias de Ponte (2000), Nacarato, Mengali & Passos (2009), Ferreira (2008), Bertucci (2009) ao afirmarem a importância da formação continuada em matemática, sobretudo de forma a proporcionar o desenvolvimento profissional docente. Nesta investigação, de abordagem qualitativa, utilizamos a pesquisa documental e de campo, lançando mão de questionários e entrevistas em busca de resposta aos nossos objetivos. Os resultados indicam que o programa analisado, "Além dos Números", trouxe contribuições tanto ao ensino quanto à aprendizagem desta ciência, ficando evidente que houve mudança na prática docente e que os conteúdos de matemática passaram a receber uma atenção maior dos professores. Pensamos, porém, que ainda seja necessário investir em formações desta natureza, entretanto com uma carga horária maior e com apoio de professores da área matemática.

**Palavras-Chave:** Formação continuada, matemática, "Além dos Números", ensino e aprendizagem.

**Abstract:** -

**Keyword:** -

**Volume:** -

**Páginas:** 0

**Idioma:** PORTUGUES

**Biblioteca Depositária:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

**Contexto**

**Área de Concentração:** EDUCAÇÃO

**Linha de Pesquisa:** ESTADO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

**Projeto de Pesquisa:** -

**Banca Examinadora**

**Orientador:** IDEMAR VIZOLLI

**O orientador principal:** Sim

comprês a banca de

Fonte: Disponível em

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2593185](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2593185)>, acesso em 10 dez. 2017.



## a) RAMALHO, Paula Fernanda Nogueira.

Catálogo de Teses & Dissertações | Plataforma Sucupira | Plataforma Sucupira | Plataforma Sucupira

Seguro | [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=103271](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=103271)

**Instituição de Ensino Superior:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

**Programa:** Educação em Ciências e em Matemática (40001016068P7)

**Título:** Licenciatura em Ciências na UFPR Litoral: um laboratório, vidas, experiências...

**Autor:** PAULA FERNANDA NOGUEIRA RAMALHO

**Tipo de Trabalho de Conclusão:** DISSERTAÇÃO

**Data Defesa:** 30/08/2013

**Resumo:** A pesquisa apresenta experiências formativas de licenciandos em Ciências no litoral do Paraná, vinculados a um programa institucional universitário com o qual escolas públicas da região firmaram parceria para o desenvolvimento do projeto Clubes de Ciências. Objetiva-se compreender como as práticas educativas e as experiências dos Clubes estão implicadas na formação de licenciandos que deles participam como monitores. O estudo utiliza o método biográfico, por meio do qual, com uso de palavras-tema em entrevistas semi-estruturadas, constrói-se narrativas de história de vida que instituem documentos a partir das transcrições das entrevistas. A pesquisa evidencia algumas articulações que os licenciandos fazem entre suas experiências de vida, os saberes e experiências construídos ao longo do curso de formação e os saberes e experiências produzidos no cotidiano dos Clubes em diálogo com estudos sobre formação de professores, experiências e identidades. O estudo sugere contribuições para a formação docente em Ciências, com vistas ao fomento de experiências e a valorização dos saberes de experiência e das diversas possibilidades para a Educação em Ciências.

**Palavras-Chave:** Educação em Ciências. Formação de Professores. Clubes de Ciências. Experiência. História de vida

**Abstract:** A pesquisa apresenta experiências formativas de licenciandos em Ciências no litoral do Paraná, vinculados a um programa institucional universitário com o qual escolas públicas da região firmaram parceria para o desenvolvimento do projeto Clubes de Ciências. Objetiva-se compreender como as práticas educativas e as experiências dos Clubes estão implicadas na formação de licenciandos que deles participam como monitores. O estudo utiliza o método biográfico, por meio do qual, com uso de palavras-tema em entrevistas semi-estruturadas, constrói-se narrativas de história de vida que instituem documentos a partir das transcrições das entrevistas. A pesquisa evidencia algumas articulações que os licenciandos fazem entre suas experiências de vida, os saberes e experiências construídos ao longo do curso de formação e os saberes e experiências produzidos no cotidiano dos Clubes em diálogo com estudos sobre formação de professores, experiências e identidades. O estudo sugere contribuições para a formação docente em Ciências, com vistas ao fomento de experiências e a valorização dos saberes de experiência e das diversas possibilidades para a Educação em Ciências.

**Keyword:** Educação em Ciências. Formação de Professores. Clubes de Ciências. Experiência. História de vida

**Volume:** 1

**Páginas:** 120

**Idioma:** PORTUGUES

**Biblioteca Depositária:** UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Windows taskbar: Plataforma Suc..., Word 2016, Caixa de entra..., Calculadora, POR 10:07, 10/12/2017

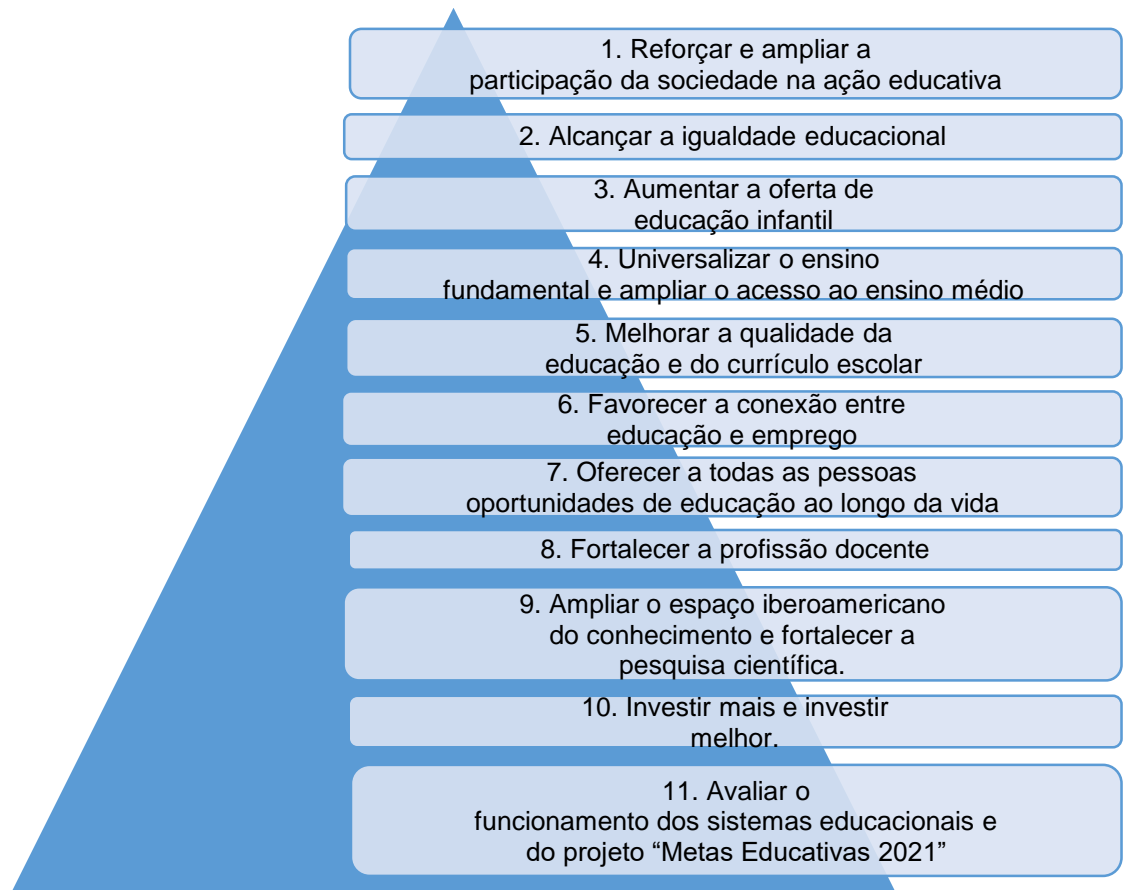
Fonte: Disponível em

<[https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=103271](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=103271)>, acesso em 10 dez. 2017.

## APÊNDICES

### **Apêndice A-** Metas gerais do Documento *A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários: Metas Educativas 2021*

Figura 15 – Metas gerais do Documento *A Educação que queremos para a geração dos Bicentenários: Metas Educativas 2021*



Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

**Apêndice B-** Primeira meta geral: Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa

Essa meta geral tem como escopo a participação mais ampla da sociedade no sistema educacional. Isso vai exatamente ao encontro de uma das conclusões que pretende explicar o êxito no setor educacional de países como Japão, Coreia do Sul, Hong Kong-China e Singapura. Nessas nações, existem metas educacionais claras e uma forte cultura de responsabilidade entre os que participam no sistema educacional. Esse é um salto de qualidade que precisa ser vislumbrando e materializado. É por onde tudo pode começar.

O impulso à educação não pode partir somente da ação daqueles setores comprometidos habitualmente com o melhor funcionamento do sistema escolar. É preciso buscar novos aliados na sociedade, ampliar o movimento a favor da educação e desenvolver programas que abordem os problemas sociais e educacionais de forma integrada. (OEI, 2008, p.75).

Quadro 51 - *Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa: meta específica 1, indicador 1 e nível de êxito*

Meta Geral 1		
Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa		
Meta Específica 1	Indicador 1	Nível de Êxito
Aumentar a participação dos diferentes setores sociais – famílias, universidades e organizações públicas e privadas – e sua coordenação em projetos educacionais, sobretudo aqueles relacionados aos serviços de saúde e promoção do desenvolvimento econômico, social e cultural.	Número de projetos nos quais os diferentes setores sociais participam e que se aplicam de forma integrada.	Aumento anual do número de projetos inovadores desenvolvidos de forma coordenada em um território (município, departamento, região) e dos quais participam vários setores sociais.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

**Apêndice C-** Segunda meta geral: Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação.

A primeira meta específica traz consigo uma afirmação de certeza. “As políticas de educação e as propostas de transformação e melhoria da educação escolar não podem reduzir-se a iniciativas centradas no sistema escolar” (OEI 2008, p.64). A premissa básica desta asserção está no fato de que o cidadão que se pretende educar está inevitavelmente incorporado numa rede de instituições sociais, em que se desenvolve ao longo da vida (OEI 2008). Assim, é lógico que haja um comprometimento sistêmico e que a mentalidade da responsabilidade educacional perpassa gerações e instituições.

Ao analisar as reformas levadas a efeito no século XX, chegou-se à:

[...] constatação da influência do contexto social e familiar na educação das novas gerações e o impacto da sociedade da informação nos processos de ensino e aprendizagem, revelaram que existem cenários, instituições e agentes educativos que terão de contribuir com a ação educadora do sistema escolar para melhorar a sua qualidade. Tudo o que se refere à educação, portanto, deve ser assumido globalmente e é preciso, conseqüentemente, ideias inovadoras e novos aliados. Somente desta maneira será possível que se cumpra, na Ibero-América, ao mesmo tempo, como foi assinalado no parágrafo anterior, a agenda do século XX e a do século XXI (OEI, 2008, p.64).

Qualquer discriminação é um ato de agressão contra o ser humano. Quando há restrições impostas sobre seres humanos em função de serem de alguma forma desabilitados ou pertencerem a determinada etnia, cultura ou qualquer outro traço que os caracterize como diferentes, segundo os padrões da sociedade em geral, isto é uma violência contra a lei que lhes confere o direito de igualdade.

Além disso, na Declaração Mundial dos Direitos Humanos, fica expresso que essa igualdade deve ser expressada em termos de acesso universal, mas, também e principalmente, que a educação deve servir como instrumento didático de todos os povos e nações.

A ASSEMBLÉIA GERAL proclama a presente DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIRETOS HUMANOS como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e

todas as nações, com o objetivo de que cada indivíduo e cada órgão da sociedade, tendo sempre em mente esta Declaração, se esforce, **através do ensino e da educação**, por promover o respeito a esses direitos e liberdades, e, pela adoção de medidas progressivas de caráter nacional e internacional, por assegurar o seu reconhecimento e a sua observância universal e efetiva, tanto entre os povos dos próprios Estados-Membros, quanto entre os povos dos territórios sob sua jurisdição (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p.2, grifo nosso).

“Todo ser humano tem direito à instrução” (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 2009, p.5). O 26º artigo da Declaração dos direitos humanos por si só já garante o acesso de todos à educação, irrestritamente. Porém, em função de não existirem mais comunidades homogêneas, seja por diferentes etnias, condição social ou cultural diversificadas, esta segunda meta geral visa garantir a atenção qualificada sobre essa realidade e contexto.

A diversidade de alunos e alunas é a situação habitual nas escolas e na sociedade. A meta proposta pretende que os sistemas educacionais fortaleçam as políticas, atentas à diversidade e compensadoras de suas insuficiências iniciais, de maneira especial na defesa dos direitos das alunas e no apoio à inclusão social e na educação dos alunos mais vulneráveis, especialmente as minorias étnicas, as populações indígenas e afrodescendentes, os que se encontram em condições sociais desfavoráveis e os alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. (OEI, 2008, p. 75).

No Documento ora em discussão, está contemplado um *“Programa de atenção da educação à diversidade dos alunos e aos grupos com maior risco de exclusão”*. Há dois objetivos traçados e que vão ao encontro da realidade recém citada: inserir na prática docente a realidade heterogênea de ensino, em função das exigências da diversidade, e prestar apoio a comunidades descritas como sendo mais vulneráveis e que se encontram em condições sociais desfavoráveis (OEI, 2008).

A constatação do Documento é que há dois grandes problemas a serem superados na América Latina. O primeiro é o de gerar um olhar sensível às novas tecnologias e o segundo é o da inclusão universal na educação.

[...] deve recuperar o atraso acumulado no século XX para responder aos desafios futuros: universalizar a oferta de educação infantil, primária e secundária, chegar a toda população sem exclusões, especialmente a das minorias étnicas, melhorar a qualidade da educação e o rendimento acadêmico

dos alunos, fortalecer a educação técnico-profissional e reduzir de maneira radical a formação insuficiente de grande parte da população jovem e adulta (OEI, 2008, p. 63).

Para se obter sucesso nessa empreitada, fazem-se

[...] necessárias diferentes aproximações às discrepâncias e defasagens existentes, novos atores e instituições, e estratégias renovadas sobre a mudança educativa, que permitam avançar no êxito de ambas as agendas de maneira integrada, mas que sejam também de maneira inovadora (OEI, 2008, p.63).

Quadro 52 - *Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação*: meta específica 2, indicador 2 e nível de êxito

Meta Geral 2 Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação.		
Meta Específica 2	Indicador 2	Nível de Êxito
Garantir o acesso e a permanência de todas as crianças no sistema educacional, mediante o estabelecimento de programas de apoio e de desenvolvimento das famílias para favorecer a permanência de seus filhos na escola.	Porcentagem de famílias com dificuldades socioeconômicas que recebem apoio para garantir a frequência habitual de seus filhos à escola.	Em 2015, pelo menos 30% das famílias, abaixo do limite de pobreza, deverão receber algum tipo de ajuda econômica que garanta o desenvolvimento integral das crianças e sua frequência à escola e, em 2021, essa proporção deverá estar em 100%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Com a Meta Específica 2, reconhece-se que um dos grandes objetivos a ser alcançado para os próximos anos, é a inserção e a manutenção dos alunos na escola por pelo menos 12 anos. Há também um reconhecimento de que isto só se tornará viável e fatível mediante e a partir da “colaboração ativa das famílias, sua formação e incentivo, assim como o cuidado da saúde e da alimentação dos alunos” (OEI 2008, p.64). Por isso, procurar a ampliação da participação da sociedade na ação educacional não é sem propósito, pois visa a influência do contexto social e familiar na ação educativa nas próximas gerações.

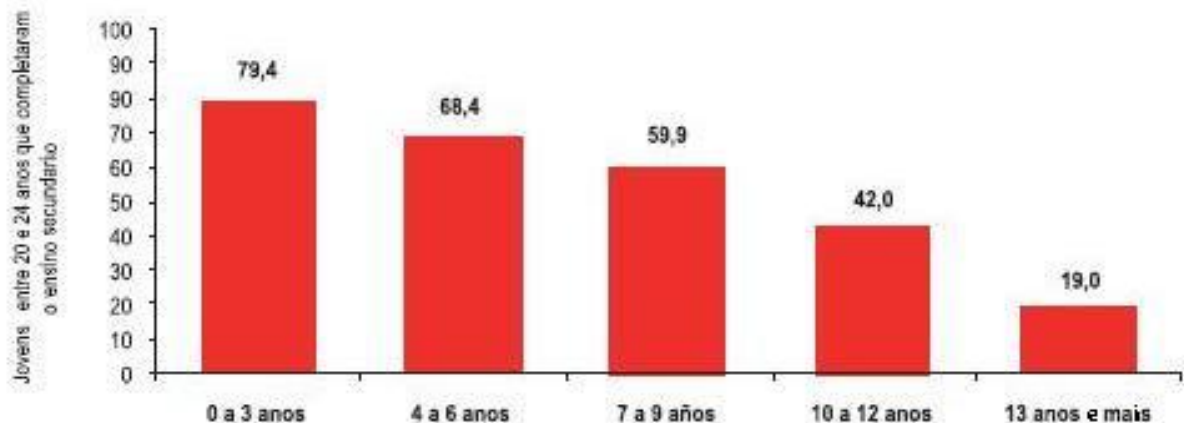
No cerne desta meta específica, está em jogo um dos principais focos deste documento, que diz respeito à erradicação do analfabetismo.

A população à qual se dirige o Plano são as pessoas jovens e adultas analfabetas na região (mais de 34 milhões de pessoas), às quais se deve acrescentar as pessoas que a cada ano ingressam nesta condição, mesmo que se leve em consideração que este contingente tenderá a decrescer na medida que progredir a universalização da alfabetização, a permanência escolar e a qualidade do ensino fundamental (OEI, 2008, p.100).

O fato é que existe um consenso de que as possibilidades de permanência na escola por mais tempo se tornaram reais e foram ampliadas em grande parte pelo esforço de inclusão e pelo nível de educação das famílias (OEI, 2008).

O gráfico 7 aponta para o fato de que a juventude latino-americana com formação inferior acaba quadruplicando a probabilidade de trabalhar em setores de baixa produtividade da economia. Uma conclusão lógica desse quadro é que quanto mais tempo na escola, maior o nível de escolaridade, melhor o trabalho, maior a remuneração e maior a possibilidade de quebra do círculo da pobreza.

Gráfico 7- América Latina: jovens ocupados em setores de baixa produtividade relativa por anos de educação, 2004



Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008, p.56).

Quadro 53 - *Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação*: meta específica 3, indicadores 3 e 4 e nível de êxito

Meta Geral 2 Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação.		
Meta Específica 3	Indicador 3	Nível de Êxito
Apoiar, de forma especial, as minorias étnicas, as populações indígenas e de afrodescendentes, as alunas e o alunado em geral que vivem em áreas urbanas periféricas e em áreas rurais, tendo em vista alcançar a igualdade na educação.	Porcentagem de crianças desses grupos que concluíram a educação infantil e o ensino fundamental.	A porcentagem de crianças de minorias étnicas, populações indígenas e de afrodescendentes, residentes em áreas urbanas periféricas e em áreas rurais, e do sexo feminino deve ser pelo menos igual à média de alunos frequentando (matriculados) a educação infantil e o ensino fundamental.
	Indicador 4	Nível de Êxito
	Porcentagem de alunos de minorias étnicas, populações indígenas e de afrodescendentes que frequentam programas de educação profissional e tecnológica, e de nível superior.	Aumento anual de 2% no número de alunos de minorias étnicas, populações indígenas e de afrodescendentes que ingressam na educação profissional e tecnológica, e de 1% na proporção daqueles que ingressam na universidade.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Como foi observado acima, a universalização da educação representa um desafio de grande magnitude no cenário educacional latino. A proposta é de que o princípio da educação na diversidade seja aplicado não somente do ponto de vista territorial ou geográfico, mas que seja o eixo articulador de todo o processo educacional. A multiplicidade de necessidades e realidades culturais e étnicas estão presentes em todas as escolas. Logo, nesse processo, é forçoso que alunos sejam percebidos na perspectiva de que “se leve em conta a sua história, a sua cultura, o seu idioma e as suas aspirações” (OEI, 2008, p.67).



Quadro 54- *Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa: meta específica 4, indicadores 5 e 6 e nível de êxito*

Meta Geral 2 Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação.		
Meta Específica 4	Indicador 5	Nível de Êxito
Garantir educação intercultural bilíngue de qualidade aos alunos pertencentes a minorias étnicas e a populações indígenas.	Porcentagem de alunos pertencentes a minorias étnicas e a populações indígenas que dispõem de livros e materiais educativos em seu idioma materno.	As escolas e os alunos recebem materiais e livros em seu idioma materno e seus professores os utilizam habitualmente.
	Indicador 6	Nível de Êxito
	Porcentagem de professores bilíngues trabalhando em classes bilíngues com estudantes que falam seu idioma de origem.	Todos os professores que trabalham em classes bilíngues dominam o mesmo idioma de origem de seus estudantes.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

A diversidade cultural acima abordada traz consigo uma demanda natural, que diz respeito ao fortalecimento da profissão docente. Diga-se de passagem, uma exigência bem complexa. A faceta desta formação diz respeito à sua qualificação em termos de adaptação em nível mais profundo à realidade imposta pela presença da diversidade étnica. Dentre as linhas de ação propostas para que esta meta específica se concretize, está a cooperação na elaboração de conteúdos educativos próprios e o desenvolvimento de um programa específico para a formação de professores, levando em conta essa diversidade étnica (OEI, 2008).

Quadro 55 - *Reforçar e ampliar a participação da sociedade na ação educativa: meta específica 5, indicador 7 e nível de êxito*

Meta Geral 2 Alcançar a igualdade educacional e superar todas as formas de discriminação na educação.		
Meta Específica 5	Indicador 7	Nível de Êxito

Apoio à inclusão educacional de alunos com necessidades educacionais especiais mediante adaptações e apoios necessários.	Porcentagem de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a escola comum.	Em 2015, entre 30% e 60% dos alunos com necessidades educacionais especiais devem estar incluídos na escola comum; e em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 80%.
--	--	--

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

É habitual a diversidade sociocultural nas escolas. Também é muito frequente a presença de alunos com necessidades educacionais especiais e que exigem um tratamento particular, aqui, problemas associados com algum tipo de deficiência física. A ideia é de que a inclusão de alunos com necessidades especiais seja tratada de forma distinta das outras manifestações de diversidade existentes, visando alcançar resultados objetivos.

No caso da educação especial aprecia-se uma forte distância entre a especificidade a relevância e o espaço que se designa à questão nas leis e planos analisados, e as metas que efetivamente se estabelecem para este grupo de alunos. De fato, é interessante destacar que a maior parte das metas se refere à necessidade de realizar adaptações na infraestrutura e elaboração de materiais didáticos especiais, mas são escassos ou de difícil acesso (OEI, 2008, p.44).

Por um lado, é perceptível a ênfase dada às condições logísticas que demandam certamente sensibilidade e capacidade técnica nas adaptações. Por outro lado, chama a atenção o fato de que, mais uma vez, não há como se distanciar da necessidade do fortalecimento da profissão docente, uma vez que o professor precisa ser habilitado a lidar com esse contexto. Também atrai a nossa reflexão o fato de que a maior parte das metas diz respeito a adaptações físicas e didáticas. Quanto à formação do professor:

Também se faz referência, ocasionalmente, à preparação dos docentes para ensinar os alunos com necessidades educacionais especiais e se estabelecem metas específicas para os docentes universitários vinculados à pesquisa, à inovação, ao intercâmbio acadêmico e ao desenvolvimento da formação de pós-graduação (OEI, 2008, p.47).

Com isso, é possível perceber ainda algum distanciamento entre as demandas da qualificação docente em suas especificidades no que diz respeito a alunos com

necessidades educacionais especiais e as demandas didático-pedagógicas decorrentes deste contexto.

**Apêndice D-** Terceira meta geral: Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educativo.

Esta terceira meta geral nos remete a conclusões extraídas de pesquisa mundial sobre a educação. A primeira observação é de que o efeito da escola na vida das pessoas perdura ao longo dos anos. Considerando que as habilidades não cognitivas tendem a declinar ao longo dos anos, é imperioso atentar para a importância da qualidade da educação formal em sua gênese. Outra lição é de que educação básica eficaz e forte é pré-requisito essencial no sistema educacional. Quando sistemas educacionais ensinam crianças a aprender e a continuar aprendendo, imprimindo nelas uma vontade de aprender mais, a educação dos adultos será mais efetiva.

A melhor rota a ser tomada para uma boa educação de adultos são os investimentos numa boa educação nas séries iniciais (PEARSON, 2014). Poder-se-ia afirmar que, se há um bom começo para vislumbrar mudanças, isso deve partir da educação básica. Isso, por sua vez, ganhará efetividade, quando houver fortalecimento da profissão docente da educação básica.

O suporte legal para garantir educação básica e continuada está expresso no Documento:

Garantir a Educação Infantil ou inicial para todas as crianças desde seus primeiros anos de vida é uma garantia para seu desenvolvimento e aprendizagens posteriores, mas deve ser, especialmente, para aquelas crianças que se desenvolvem em contextos sociais desfavoráveis. Por isso é necessário assegurar uma oferta suficiente para todos, nas quais estejam garantidas as melhores condições educativas. (OEI,2008, p.75).

Quadro 56- *Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educativo*, meta específica 6, indicador 8, e nível de êxito

Meta Geral 3 Aumentar a oferta de educação infantil e potencializar seu caráter educativo.		
Meta Específica 6	Indicador 8	Nível de Êxito
Aumentar a oferta da educação infantil para crianças de 0 a 6 anos de idade.	Porcentagem de crianças de 0 a 6 anos de idade que participam de programas educativos.	Em 2015, entre 50% e 100% das crianças de 3 a 6 anos de idade devem estar participando de programas de educação infantil; em 2021, essa proporção deve estar em 100%. Em 2015, entre 10% e

		30% das crianças de 0 a 3 anos de idade devem estar participando de atividades educativas; em 2021, essa proporção deve estar entre 20% e 50%.
--	--	--

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Se esta meta específica for vista da perspectiva social, ela deveria ter um forte impacto na sua consolidação. O amparo para esta afirmação está no fato de que

[...] é nos primeiros anos de vida que se estabelecem as bases neurológicas e de amadurecimento do desenvolvimento, o qual é necessário garantir as condições básicas de alimentação e de saúde, o fornecimento de estímulos variados, e a incorporação progressiva das crianças nos centros educacionais que contribuam, junto com a família, ao seu desenvolvimento e ao seu aprendizado OEI, 2008, p.89).

Porém, e por outro lado, esta ação de cuidado integral com o ser humano em centros educacionais, não deixa de ser, ainda que salutar e necessária no atual contexto socioeconômico, um remendo para o problema socioeducativo mais amplo vivido por nossa sociedade, especialmente em sua ignorância no papel fundamental exercido pela presença da família, especialmente da mãe e do pai, no estabelecimento e amadurecimento de suas bases neurológicas e emocionais. A terceirização da educação da criança fere, de certa forma, o Estatuto da Criança e do Adolescente, que afirma de forma explícita a responsabilidade parental nesse processo, embora abra exceções, que não deveriam ser regras. “Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança” (ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE, 2015, p.85).

Mas há ainda outro aspecto a considerar. Estudos apontam para o fato de que os melhores agentes de transformação social são as mães que amamentam seus bebês e ajudam a formar, com este ato de cuidado e de amamentação, indivíduos mais saudáveis emocional e fisicamente (BADINTER, 2011; CAPELATTO e FILHO, 2012; FILHO, 2012). Quanto à creche, “ela é fortemente desaconselhada ao bebê de menos de 1 ano” (BADINTER, 2011, p. 96). Assim, qualquer plano de educação precisaria inserir em seus postulados o papel concedido à família no processo de formação de seus filhos. Ou então, como já visto acima, intensificar o fortalecimento do profissional envolvido com a

creche, a fim de que não haja prejuízos para a criança pela incompetência e inabilidade em se lidar com esse contexto, tema que está contemplado na próxima meta específica.

Quadro 57- Aumentar a oferta de Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional: meta específica 7, indicador 9 e nível de êxito

Meta Geral 3 Aumentar a oferta de Educação Infantil e potencializar seu caráter educacional.		
Meta Específica 7	Indicador 9	Nível de Êxito
Potencializar o caráter educativo da educação infantil e garantir nível suficiente de formação para os educadores responsáveis por essa etapa.	Porcentagem de educadores com formação específica em educação infantil.	Em 2015, entre 30% e 70% dos educadores que trabalham com crianças de 0 a 6 anos de idade devem ter a formação estabelecida por lei; em 2021, essa proporção deve estar entre 60% e 100%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

**Apêndice E-** Quarta meta geral: Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio.

Tão importante quanto começar bem, é continuar bem. O anseio pela universalização do ensino nos primeiros anos de vida impõe outro desafio ao processo educacional. “Assegurar que todas as crianças ibero-americanas estudem, pelo menos, durante doze anos, é a melhor estratégia para o progresso da região, a coesão social e a redução das desigualdades” (OEI, 2008, p.75). Para isso se concretizar, existem algumas condicionantes que precisam ser examinada e contemplada na discussão.

Esta oferta de postos e centros escolares suficientes deve estar acompanhada de programas que estimulem as famílias a manter seus filhos nas escolas, de estratégias que resolvam o grave problema da repetência escolar e de iniciativas em várias áreas para melhorar a qualidade do ensino. Ao mesmo tempo é necessário que o acesso a estes estudos ocorra de maneira equitativa, de tal maneira que os grupos que ao longo da história estiveram mais distanciados deles, como as populações indígenas ou afrodescendentes, tenham uma porcentagem de acesso a estes estudos, similar ao do conjunto da população (OEI, 2008, p.75).

Dois pontos chamam a atenção na citação acima: o primeiro tem como foco a família e seu papel na efetivação desta meta. O segundo, uma questão mais didático-pedagógica, que diz respeito em primeiro plano à formação docente e, subjacente a isto, ao sistema avaliativo de nossa educação que tem privilegiado a absorção cognitiva de conteúdos como referência de aprendizado, decorrendo assim em outro contratempo e que diz respeito ao considerável nível de repetência constatado.

Neste caso, Cuba, Bolívia e Equador mostram taxas de repetência inferiores a 2%, enquanto que Espanha, Chile, Colômbia e México estão abaixo de 5%. Entre 5 e 8% dos alunos repetentes estão no Paraguai, Panamá, Venezuela, Argentina, Uruguai, Costa Rica, Honduras, El Salvador e República Dominicana. Já, Peru, Nicarágua e Portugal têm níveis de repetência entre 8 e 10% e, **localizando-se nos últimos lugares, Guatemala e Brasil com 12,1% e 20,1%, respectivamente** (OEI, 2008, p.20, grifo nosso).

Quadro 58 - *Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio:* meta específica 8, indicadores 10 e 11, e níveis de êxito

Meta Geral 4		
Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio.		
Meta Específica 8	Indicador 10	Nível de Êxito

Assegurar que todas as crianças frequentem o ensino fundamental em condições satisfatórias.	Porcentagem de crianças que frequentam e concluem os anos iniciais do ensino fundamental.	Em 2015, a taxa de escolarização nos anos inicial do ensino fundamental deve ser de 100%, e a taxa de conclusão na idade correspondente deve estar entre 80% e 100%; em 2021, a taxa de conclusão dos anos iniciais do ensino fundamental na idade correspondente deve ser superior a 90%.
	<b>Indicador 11</b>	<b>Nível de Êxito</b>
	Porcentagem de crianças que frequentam e concluem os anos finais do ensino fundamental.	Em 2015, a taxa de escolarização nos anos finais do ensino fundamental deve estar entre 60% e 95%; em 2021, essa proporção deve estar entre 70% e 100%. Em 2015, a taxa de conclusão dos anos finais do ensino fundamental deve estar entre 40% e 80%; em 2021, essa proporção deve estar entre 60% e 90%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Um aspecto possível de abordagem sobre a meta específica 8 diz respeito ao período de transição do ensino fundamental ao ensino médio e implicações relacionadas à meta específica acima. A OEI (2008) constata que, nesse item, há um quadro estatístico de disparidades nos países ibero-americanos, quando se trata do tema da transição entre um nível de ensino e outro.

A taxa de transição do ensino fundamental ao ensino médio atual mostra também fortes desigualdades entre os países, indicando que, numa parte dos mesmos, a segmentação das trajetórias educativas tem um alvo importante no acesso ao nível secundário. Com valores superiores a 98% aparecem Colômbia, Venezuela, Cuba e Costa Rica, enquanto que Chile e Peru mostram valores entre 95 e 97%. Com valores em torno de 90 e 95% localizam-se México, Panamá, Argentina, Guatemala, El Salvador, Bolívia, Paraguai. Alguns pontos abaixo ou acima de 80% encontram-se a República Dominicana, o Uruguai, a Bolívia e o Equador (OEI, 2008, p.20).



Como pode ser observado, o Brasil não aparece na citação acima e o percentual de transição está em 80.5% do ensino fundamental ao ensino médio, o que representa uma das últimas colocações no contexto ibero-americano.

Quadro 59- *Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio:*  
meta específica 9, indicador 12 e nível de êxito

Meta Geral 4 Universalizar o Ensino Fundamental e ampliar o acesso ao Ensino Médio.		
Meta Específica 9	Indicador 12	Nível de Êxito
Aumentar o número de jovens que concluem o ensino médio.	Porcentagem de alunos que concluem o ensino médio.	Em 2015, as taxas de conclusão do ensino médio devem estar entre 40% e 70%; em 2021, essa proporção deve estar entre 60% e 90%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

O país ibero-americano com melhor performance educacional no período da juventude (20 anos) é o Chile. Três de cada quatro jovens concluem o ensino médio. Uma das constatações do Documento é que a conclusão de etapas de ensino provém de ambientes familiares cujo contexto educacional é superior (OEI, 2008, p. 24). Conforme dados da tabela 12, “A finalização da escolaridade média está generalizada entre os jovens de 20 anos que provêm de lares com ambiente educacional alto. Aqui, em todos os países exceto na Guatemala, Honduras e Uruguai, 90% ou mais dos jovens concluíram este nível”.

Tabela 12 - Taxa transição do nível de ensino fundamental ao ensino médio, total e por sexo. Países Ibero americanos, último ano disponível (2003 – 2005)

País	Taxa de Escolarização 5 anos
	Ano 2003/2005
	Total (%)
Argentina	92,9
Bolívia	90,2
Brasil	80,5
Chile	96,7
Colômbia	99,3

Costa Rica	98,3
Cuba	98,5
Equador	77,6
El Salvador	91,2
Guatemala	91,4
Honduras	70,9
México	93,8
Nicarágua	-
Panamá	93,6
Paraguai	89,3
Peru	95,3
Rep. Dominicana	83,9
Uruguai	81,2
Venezuela	98,9
Espanha	-
Portugal	-

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008, p.16).

Mais uma vez, reportamo-nos àquilo que já havia sido frisado acima: o investimento na educação familiar parece ter impactos extremamente significativos, dos quais decorrem melhorias em todos os padrões de sustento sócio humanitário. Isto deveria fazer com que a ênfase no papel da família, na educação das crianças, seja ainda mais enfática e clara. Se, por um lado, se constata como frutífera a vida de jovens em lares com ambiente escolar superior, o contrário também acaba se confirmando: “Isto se reverte, dramaticamente, entre os jovens provenientes de lares com ambiente educativo baixo. Entre estes, na maioria dos países da América Latina menos de 10% chega a terminar os estudos médios” (OEI, 2008, p.25).

**Apêndice F-** Quinta meta geral. Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.

Inicialmente, ainda que haja distinções entre os conceitos de “qualidade da educação” e “currículo escolar”, devem-se perceber como intimamente atrelados a qualidade e o currículo. O currículo, sem dúvida alguma, é um fator que acaba incidindo na qualidade de ensino almejada, em função das decorrências sociais e profissionais que podem ser observadas de forma concreta e palpável.

O acesso universal à educação básica e às condições para sua qualidade são imprescindíveis, mas também é imprescindível que todos os alunos e alunas alcancem as competências básicas para prosseguir estudos superiores, para que possam se incorporar à sociedade de uma forma ativa e para exercer seus direitos e deveres como cidadãos livres e responsáveis. Isto significa oferecer um currículo relevante que potencialize, pelo menos, a educação em valores, que incorpore a leitura e o uso do computador no processo de ensino e de aprendizagem, cuja educação artística tenha um papel importante e que estimule o interesse pela ciência entre os alunos. (OEI, 2008, p.75).

Outro aspecto passível de ser analisado reside em um princípio subjacente na elaboração do currículo. A ênfase recairá mais sobre o princípio disciplinar do século XIX, ou em abordar prioritariamente habilidades práticas e sociais a fim de ir ao encontro de uma economia mundial competitiva (YOUNG, 2002).

Na visão da OEI, é imprescindível a incorporação de tecnologias de informação e de comunicação e quanto ao currículo, ele deveria ser orientado para a “[...] aquisição das competências básicas, formar cidadãos ativos e responsáveis, assegurar a conexão da educação com os desejos dos jovens e conseguir sua participação ativa na sua própria formação” (OEI, 2008, p.10).

Quadro 60- *Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar: meta específica 10, indicador 13, e nível de êxito*

Meta Geral 5 Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.		
Meta Específica 10	Indicador 13	Nível de Êxito
Melhorar o nível de aquisição das competências básicas e dos conhecimentos fundamentais por parte dos alunos.	Porcentagem de alunos com níveis satisfatórios de rendimento nas provas nacionais e internacionais no que se	Diminuir em pelo menos 20% o número de alunos com níveis baixos de rendimento nas provas de LLECE 6º ano, PISA, TIMMS o PIRLS nas quais

	refere a competências básicas.	participam diferentes países. Aumento, na mesma proporção, dos alunos com níveis altos nessas mesmas provas.
--	--------------------------------	--

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir do material da Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

O princípio estabelecido para gerir o currículo deste novo século é a aquisição de conhecimentos que ultrapassem as fronteiras cognitivas e possam também atender às expectativas dos jovens, no sentido de haver conexão, acima de tudo, com a sua vida e cultura.

Os projetos educativos não podem ser formulados à margem de seus destinatários. Pelo contrário, devem ser concebidos a partir da compreensão dos interesses, os valores e as formas de relação que mantêm as novas gerações. De outra forma, existe o grave risco de que os jovens, especialmente aqueles que têm mais dificuldades para manter-se nas escolas, sintam que os conteúdos de aprendizagem estejam totalmente alheios a sua realidade, e que só servirá para abrir o caminho no entorno em que se desenvolvem. Por isso, a análise das culturas juvenis é indispensável para afrontar os desafios de uma educação que chegue a todos e na qual todos aprendam para integrar-se de forma ativa na sociedade (OEI, 2008, p.60).

Em relação à meta específica acima, porém, o alvo é progredir exatamente nos aspectos cognitivos. Sobre isso e a partir dos resultados do PISA<sup>28</sup>, foi reforçada a ideia de que o progresso educativo depende grandemente do protagonismo de mais atores e uma cultura de suporte mais ampla para esse empreendimento (PEARSON, 2014).

Além disso, em termos mundiais, as necessidades particulares de cada país que precisa buscar o desenvolvimento na área da educação diferem substancialmente. Nações como Brasil e África do Sul, por exemplo, poderão ser mais efetivas nessa empreitada ao investirem nos professores, na valorização do magistério e na ênfase da responsabilidade (PEARSON, 2014). Tudo parece desembocar no fortalecimento da profissão docente.

<sup>28</sup> PISA: Prova da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), feita com alunos de 15 anos de idade em matemática, ciência e leitura.

Quadro 61- *Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar*. meta específica 11, indicador 14, e nível de êxito

Meta Geral 5 Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.		
Meta Específica 11	Indicador 14	Nível de Êxito
Potencializar a educação em valores e para uma cidadania democrática ativa tanto no currículo quanto na organização e na gestão das escolas.	Atualização da educação em valores e para a cidadania nos currículos das diferentes etapas da educação.	Em 2015, os currículos das diferentes etapas da educação devem estar reformulados e a educação em valores e para a cidadania deve estar reforçada nas diferentes áreas e disciplinas.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Uma educação dirigida aos valores se faz necessária em função de hábitos e procedimentos nocivos ao desenvolvimento normal de um ser humano que se alastram no seio das sociedades. Um dos indicativos é o alto nível de consumo de entorpecentes ilícitos e o avanço do consumismo desenfreado, por exemplo. Estudos recentes demonstram a importância que deve ser conferida no sentido de compreender a cultura juvenil e suas especificidades.

A juventude não pode considerar-se uma cultura marginal cujos membros devem abandonar seu grupo para incorporar-se à cultura adulta, mas compreender que é uma cultura que tem especificidade própria cujos membros assumem identidade própria na medida em que se apropriam dos objetos simbólicos coletivos: normas, valores, formas de consumo, relações, comunicação, rituais, diversões e expressões pessoais e coletivas formam os eixos que diferenciam os que estão dentro da cultura juvenil dos que estão fora, os que estão no centro ou na periferia (OEI, 2008, p.60).

Assegurar que todos os alunos alcancem as competências básicas “significa oferecer um currículo relevante que potencialize, pelo menos, a educação em valores” (OEI, 2008, p. 75).

Um dos alvos da OEI é contribuir para reforçar valores democráticos e solidários em toda a sociedade. A proposta não é apenas teorizar, mas proporcionar aprendizados em ambientes escolares plurais, participativos e equitativos, e, assim, potencializar um exercício próprio de direitos e deveres (OEI, 2008).

Currículo e gestão devem andar juntos. A OEI reconhece que concretização das metas estabelecidas neste documento reivindicam outros elementos, dentre os quais a modernização da gestão escolar.

[...] para alcançar as metas estabelecidas é necessário modernizar a gestão da educação, profissionalizar e protagonizar os educadores; outorgar um papel mais relevante à comunidade educativa local e uma ação mais estratégica à administração central. Mas, além disso, é necessário incorporar as tecnologias da informação e da comunicação ao processo de ensino e aprendizagem, orientar o currículo para a aquisição das competências básicas, formar cidadãos ativos e responsáveis, assegurar a conexão da educação com os desejos dos jovens e conseguir sua participação ativa na sua própria formação (OEI, 2008, p.10).

“A aposta por uma sociedade educadora exige planejamento, iniciativa, coordenação e inovação no marco de uma gestão eficaz” (OEI, 2008, p.65). Parece indubitável que a gestão das instituições se constitui como uma condição cogente para o avanço de qualquer tipo de projeto educacional.

Quadro 62- *Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar*: meta específica 12, indicadores 15, 16, 17, 18 e nível de êxito

Meta Geral 5 Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.		
Meta Específica 12	Indicador 15	Nível de Êxito
Oferecer um currículo que incorpore a leitura e o uso do computador ao processo de ensino-aprendizagem, que garanta um papel relevante à arte/educação e à educação física, e que estimule nos alunos o interesse pela ciência, pela arte e pelo esporte.	Tempo semanal de leitura nas diferentes etapas.	Estabelecimento de pelo menos três horas de leitura obrigatória nos anos iniciais do ensino fundamental, e duas horas nos anos finais do ensino fundamental.
	Indicador 16	Nível de Êxito
	Frequência do uso do computador na escola pelos alunos para tarefas de aprendizagem.	Em 2021, professores e alunos devem estar utilizando o computador de forma habitual no processo de ensino-aprendizagem.
	Indicador 17	Nível de Êxito
	Tempo semanal dedicado à arte/educação e à educação física nas escolas.	Estabelecimento de pelo menos três horas dedicadas à arte/educação e à educação física nos anos iniciais do ensino fundamental, e duas

		horas nos anos finais do ensino fundamental.
	<b>Indicador 18</b>	<b>Nível de Êxito</b>
	Porcentagem de alunos que escolhem formação científica ou técnica nos estudos realizados após a conclusão do ensino médio.	Em 2015, a opção dos alunos por estudos científicos e técnicos deve ter aumentado em 10%; em 2021, esse aumento deve chegar a 20%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

A ênfase principal da Meta Específica 12 está no uso de ferramentas digitais e leituras no processo de ensino e aprendizagem, arte, educação física e formação tecnológica depois do ensino médio. Isso tudo pode ser resumido na ideia de que é preciso assegurar através do currículo competências básicas para os alunos. Essa visão holística e integrativa do ser humano em seu processo de formação vai ao encontro de suas necessidades físicas, pessoais, emocionais, profissionais e contextuais.

A OEI entende que o currículo denominado de tradicional confere ênfase à memória como regra de aprendizagem e exclui situações básicas da cultura jovem. Por isso, o “desenho de um novo currículo no qual se integre a vida dos jovens, e que dê também sentido a suas atividades e aspirações, seria um elemento importante para que um maior número de jovens com alto risco de abandono se mantenha na escola durante mais tempo” (OEI, 2008, p.61).

Quadro 63- *Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar*: meta específica 13, indicadores 19, 20 e nível de êxito

Meta Geral 5		
Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.		
Meta Específica 13	Indicador 19	Nível de Êxito

Ampliar o número de bibliotecas e de computadores nas escolas.	Porcentagem de escolas com bibliotecas.	Em 2015, pelo menos 40% das escolas devem dispor de bibliotecas; em 2021, essa proporção deve ser de 100%.
	Indicador 20	Nível de Êxito
	Razão alunos por computador.	Em 2015, a razão computador por aluno deve estar entre 1/8 e 1/40; em 2021, essa razão deve estar entre 1/2 e 1/10.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Bibliotecas e computadores. Nesta meta está envolvida uma avaliação quantitativa. Isto significa, em princípio, a possibilidade de avaliar o nível de êxito com maior segurança. Considerando que é preciso incorporar a leitura e o uso do computador no contexto educacional, o passo seguinte é a gestão de recursos que privilegie o investimento nas áreas de tecnologia e informação.

O ponto principal das metas educativas é a obtenção de um grau de qualidade educacional em praticamente todas as metas formuladas, pois melhorar a qualidade implica em aperfeiçoar o sistema educacional. Há, porém, fatores que impedem a abordagem de todos os elementos envolvidos nesse conjunto. Por isso:

Ante a impossibilidade de abordar todos os componentes da qualidade da educação, foram selecionados quatro fatores considerados de especial relevância: a prevenção do fracasso escolar, o apoio à leitura e às bibliotecas escolares, a implementação das tecnologias da informação nas escolas e a avaliação das próprias escolas (OEI, 2008, p.90).

Quadro 64- *Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar*: meta específica 14, indicador 21 e nível de êxito

Meta Geral 5 Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.		
Meta Específica 14	Indicador 21	Nível de Êxito
Ampliar o número das escolas ofertando educação integral	Porcentagem de escolas públicas de ensino	Em 2015, os anos iniciais do ensino fundamental devem ser oferecidos em período integral



nos anos iniciais do ensino fundamental.	fundamental de período integral.	em pelo menos 10% das escolas públicas; em 2021, essa proporção deve estar entre 20% e 50%.
--	----------------------------------	---

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI/2010).

No programa de melhoria da educação de qualidade, está o apoio à implementação e incremento de escolas em tempo integral. O alcance desse empreendimento está na esfera social, dado o contexto de pobreza e carências logísticas e emocionais de crianças. Os graves problemas sociais da população ibero-americana podem ser amenizados com o aumento na oferta do período integral.

Se a pobreza afeta de maneira grave o conjunto da população ibero-americana, parece incidir, especialmente, na infância, posto que mais da metade das crianças da região sofrem seus efeitos. A pobreza infantil está, frequentemente, associada à falta de condições de moradia, de saúde e de alimentação, o que limita o desenvolvimento das crianças que vivem nesta situação. A emigração do campo para as cidades, o deslocamento das famílias por razões de conflito bélico, e o abandono do país em busca de novas oportunidades, gera novos problemas de integração social e, ocasionalmente, agrava os problemas da infância (OEI, 2008, p.89).

Quadro 65- *Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar*: meta específica 15, indicador 22 e nível de êxito

Meta Geral 5 Melhorar a qualidade da educação e do currículo escolar.		
Meta Específica 15	Indicador 22	Nível de Êxito
Estender a avaliação integral das instituições escolares.	Porcentagem de escolas que participam de programas de avaliação.	Em 2015, pelo menos entre 10% e 50% das instituições escolares devem participar de programas de avaliação; em 2021, essa proporção deve estar entre 40% e 80%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

A avaliação das escolas é um dos componentes da qualidade da educação eleitos para compor fatores considerados como relevantes e importantes nesse processo. Está nas metas do documento favorecer o desenvolvimento de padrões de avaliação dos

sistemas educacionais, das escolas e do rendimento acadêmico dos alunos. Dentre as linhas de ação pretendidas, uma delas diz respeito à criação de “um curso especializado sobre indicadores educativos e outro sobre avaliação educacional no marco do Centro de Altos Estudos Universitários” (OEI, 2008, p.91)

**Apêndice G-** Sexta meta geral. Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica.

A sexta meta geral não pode ser efetivada de forma linear, mas terá que ser configurada em termos dialógicos e críticos. De fato, se existe um assunto que ainda precisa ser refletido no espaço educacional universitário é a relação ou conexão entre a teoria e a prática. Uma das desconfiças que paira sobre esse aspecto é de que o ensino da academia tem se distanciado acriticamente do contexto sociocultural e humano, fazendo da prática de ensino um elemento de difícil absorção e aplicação prática e, assim, passível de todo tipo de ajuste e reconstrução posteriores por parte dos egressos. A educação profissional e tecnológica viria como resposta e tentativa de aproximação entre esses dois polos.

Quadro 66- *Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica*: meta específica 16, indicadores 23, 24 e níveis de êxito

Meta Geral 6 Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica.		
Meta Específica 16	Indicador 23	Nível de Êxito
Melhorar e adaptar o projeto da educação profissional e tecnológica de acordo com as demandas do mercado de trabalho.	Porcentagem de carreiras profissionais e tecnológicas cujos currículos são planejados levando em conta as demandas do mercado de trabalho.	Em 2015, entre 20% e 70% das instituições de formação profissional e tecnológica devem ter as carreiras organizadas em função das demandas do mercado de trabalho; em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 100%.
	Indicador 24	Nível de Êxito
	Porcentagem de alunos que realizam estágios de formação em empresas.	Em 2015, entre 30% e 70% dos alunos de educação profissional e tecnológica devem estar realizando estágios de formação em empresas ou instituições do mercado; em 2021, essa proporção deve estar entre 70% e 100%

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

O objetivo da formação tecnológica e profissional pode ser entendido como um caminho de aproximação entre a academia e o que se requer dos profissionais hoje. Porém, a discussão pode também ser em torno dos riscos envolvidos ao se vislumbrar a criação de um curso condicionado às pressões do mercado, por exemplo. Young (2002)<sup>29</sup> entende que o princípio do hibridismo, que leva em conta tanto demandas econômicas e sociais quanto a necessidade de conservar ensinamentos básicos ao longo dos anos, corre o risco de estar estruturado tão somente sobre as prioridades mercantis e políticas. Neste caso, há uma rejeição do vínculo entre o conhecimento específico exigido e as exigências pedagógicas ou princípios epistemológicos necessários na oferta de cursos profissionalizantes ou tecnológicos.

Em suma, o que se pretende afirmar criticamente aqui, é a contestação do princípio utilitarista da educação, que pode fazer perder de vista a formação humana em sua integralidade, não obstante a velocidade das mudanças no cenário econômico pudesse exigir um fluxo contínuo na oferta de cursos (ORDINE, 2016).

*Quadro 67- Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica: meta específica 17, indicador 25 e nível de êxito*

Meta Geral 6 Favorecer a conexão entre educação e emprego por meio da Educação Profissional e Tecnológica.		
Meta Específica 17	Indicador 25	Nível de Êxito
Ampliar e melhorar os níveis de inserção, no setor formal, de jovens egressos da educação profissional tecnológica.	Porcentagem de jovens com formação profissional e tecnológica que obtêm emprego ao concluir seus estudos e que ocupam postos compatíveis com sua capacitação.	Em 2015, entre 30% e 60% dos egressos da educação profissional e tecnológica devem estar atuando no mercado de trabalho em postos compatíveis com a formação obtida; em 2021, essa proporção deve estar entre 50% e 75%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI/2010).

<sup>29</sup> A reflexão de Young se desenvolve no contexto específico sobre elaboração de um currículo, mas se aplica bem na presente reflexão.

A inserção no mercado de trabalho está condicionada a um currículo que contemple competências básicas, mas também, pelo contexto sócio-político e econômico. Nesse sentido, a meta específica 17 é legítima na medida em que busca atender aos anseios pessoais de jovens desejosos e necessitados de serem inseridos no mercado de trabalho. Porém, o indicador pode não produzir uma amostragem imparcial, por causa das variáveis envolvidas na obtenção de um trabalho correspondente à capacitação recebida.

Porém, o mérito desta meta está levantar o problema do descompasso entre o nível educacional e o emprego, o que requer um realinhamento. “Existe uma grande defasagem entre a qualificação alcançada por um crescente setor da população e suas possibilidades de desenvolver um trabalho condizente e receber um salário adequado” (OEI, 2008, p.56).

**Apêndice H-** Sétima meta geral. Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida.

Uma das constatações da pesquisa publicada pela PEARSON (2014) é a relação íntima entre o sucesso socioeconômico do país e a *performance* de seus cidadãos nas habilidades obtidas durante seu período de aprendizagem. O efeito da escola na vida das pessoas perdura ao longo dos anos. Considerando que as habilidades não cognitivas tendem a declinar ao longo dos anos, é imperioso atentar para o fato de que tão importante quanto a qualidade da educação formal em sua gênese, é também a preservação destas habilidades através da educação continuada de adultos. Isso, por sua vez, conduz à constatação de que é preciso gerar instrumentos de ensino de novas habilidades de modo a recapacitar aqueles em *status* desfavorável.

Segundo o Instituto de Pesquisa Social e Econômica da Universidade de Essex, a participação em educação de adultos favorece a saúde mental e sentimento de bem-estar, saúde física, favorecimento nos relacionamentos familiares saudáveis, participação cívica, atitudes e comportamentos positivos e de confiança (DOLAN, FUJIWARA e METCALFE, 2012). Por isso, parece ser indispensável a atenção e ação com vistas à universalização da educação continuada.

Quadro 68- Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida: meta específica 18, indicadores 26, 27 e nível de êxito

Meta Geral 7		
Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida.		
Meta Específica 18	Indicador 26	Nível de Êxito
Garantir o acesso à educação para jovens e adultos que vivem em condições menos favorecidas e com maiores necessidades.	Porcentagem da população alfabetizada.	Antes de 2015, a taxa de alfabetização na região deve estar acima de 95%.
	Indicador 27	Nível de Êxito
	Porcentagem de jovens e adultos recém-alfabetizados que continuam estudando.	A proporção de jovens e adultos recém-alfabetizados que continuam os estudos equivalentes à educação

		básica deve estar entre 30% e 70%.
--	--	------------------------------------

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

A alfabetização e educação básica de jovens e adultos, metas contingentes dos países ibero-americanos, continuam sendo perfeitamente legítimas *per se* e demandam contínuos investimentos na pesquisa, recursos humanos e financeiros. Se há declínios nas habilidades cognitivas no decorrer dos anos; se habilidades cognitivas tendem a ser melhor ensinadas e retidas quando a gênese dos estudos foi produtora; se a educação formal quer se dispor, para além dos interesses econômicos, da tecnologia de informação para ensinar adultos; e se existe um compromisso em visualizar um mundo melhor; será preciso gerar condições e progredir na elaboração de sistemas educacionais que favoreçam o ensino básico e todos os seus desdobramentos, também na alfabetização de jovens e adultos.

Universalizar a alfabetização, a educação básica e outras oportunidades de capacitação para jovens e adultos ao longo de toda a vida, com diferentes metodologias e, em especial, com as novas tecnologias, é uma estratégia fundamental na luta contra a pobreza, e a favor da inclusão, assim como ampliar e melhorar o capital do conhecimento na Ibero-América (OEI, 2008, p.76).

Quadro 69- Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida: meta específica 19, indicador 28, e nível de êxito

Meta Geral 7 Oferecer a todas as pessoas oportunidades de educação ao longo da vida.		
Meta Específica 19	Indicador 28	Nível de Êxito
Aumentar a participação de jovens e adultos em programas de formação continuada, presenciais e a distância.	Porcentagem de jovens e adultos que participam de programas de formação e capacitação continuadas, presenciais e a distância.	Em 2015, 10% dos jovens e adultos devem estar participando de algum curso de formação (nas quatro semanas que precedam a realização da pesquisa correspondente); em 2021, essa proporção deve ser de 20%.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

É possível que até certo ponto a tecnologia de informação móvel e a internet possam remover alguns obstáculos na educação de adultos, especialmente nos países desenvolvidos. “Aumentar a participação dos jovens e adultos em programas de formação continuada presencial e a distância” (OEI, 2008, p.83) é, portanto, uma iniciativa reconhecidamente legítima.

Porém, ainda há poucas evidências de que seu uso ajude os indivíduos a desenvolverem de fato suas habilidades (PEARSON, 2014). Sobre isso, vale salientar que, embora a tecnologia da informação esteja se consolidando e as discussões sobre seu sucesso sejam frequentes, há um problema estrutural que precisa ser superado. Segundo estudo recente da Universidade da Pennsylvania, 83% dos alunos da educação a distância já possuem um curso superior. Com base nisso, uma das conclusões do estudo da PEARSON reitera que a cultura da aprendizagem e o valor de progredir intelectualmente devem ser nutridos de fato nos primeiros anos de vida (PEARSON, 2014), a fim de que a educação a distância possa de fato ser mais efetiva.

Por outro lado, as políticas de inclusão educacional a distância se tornam urgentes e necessárias, levando em conta, principalmente, a situações que exigem esse tipo de prática pedagógica, como por exemplo, o acesso à educação de comunidades territorialmente dispersas (OEI, 2008).



**Apêndice I-** Nona meta geral: Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.

O avanço do contexto ibero-americano no conhecimento e na pesquisa científica também está condicionado ao fomento do capital intelectual nas línguas portuguesa e espanhola. A lacuna desse aspecto é percebida como sendo um fator da falta de progresso no sistema educacional ibero-americano.

Não há dúvida de que o atraso educacional e social dos países ibero-americanos e suas profundas desigualdades são os fatores que estão na origem da escassa presença do espanhol e do português no campo da ciência e da tecnologia. Além disso, é preciso evidenciar também, o reduzido apoio aos pesquisadores, a pouca mobilidade dos cientistas e a insuficiente defesa do espanhol e do português como línguas de referência no campo da ciência. Tudo isso revela que as ações devem acontecer em diferentes campos complementares, mas que, de modo algum, devem esquecer o fundamental: o atraso educacional e científico das sociedades ibero-americanas (OEI, 2008, p.95).

A primeira ação a ser desenvolvida é o apoio grupos de pesquisa ibero-americanos, com o fomento de recursos públicos e privados para a pesquisa. “Difícilmente o espanhol e o português poderão alcançar um status respeitado no campo da ciência se não existe um apoio sustentado à pesquisa científica” (OEI, 2008, p.73).

Quadro 70 - *Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica*: meta específica 22, indicador 32, e nível de êxito

Meta Geral 9		
Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.		
Meta Específica 22	Indicador 32	Nível de Êxito
Apoiar a criação de redes universitárias para a oferta de programas de pós-graduação, mobilidade de estudantes e de pesquisadores, e de colaboração entre pesquisadores ibero-americanos que trabalham fora da região.	Porcentagem de bolsas de mobilidade de estudantes e pesquisadores entre os países ibero-americanos.	Em 2015, o número de bolsas de mobilidade de estudantes e pesquisadores de toda a região deve chegar a oito mil; em 2021, esse número deve chegar a 20 mil.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

A falta de mobilidade dos pesquisadores ibero-americanos tem sido vista como uma lacuna a ser preenchida, a fim de que haja intercâmbio de conhecimentos bem como a promoção da língua portuguesa e espanhola. Além disso:

Junto a este esforço necessário dos poderes públicos e do conjunto da sociedade, é preciso também favorecer o intercâmbio de conhecimentos e experiências entre grupos de pesquisa ibero-americanos. A criação e o incentivo de um espaço ibero-americano de conhecimentos e de pesquisa que favoreça o intercâmbio e a mobilidade dos pesquisadores será, sem dúvida, um incentivo decisivo e contribuirá enormemente à presença do espanhol e do português na atividade científica (OEI, 2008, p.73).

Além das estratégias que visam uma maior mobilidade de pesquisadores e consequente valorização da atividade científica, outro movimento em direção ao incremento na pesquisa está no apoio ao Centro de Altos Estudos Universitários da OEI.

O fortalecimento do Centro de Altos Estudos Universitários da OEI é uma das principais estratégias para dinamizar o espaço ibero-americano do conhecimento. Seu objetivo geral consiste em fortalecer e melhorar a qualidade dos processos de modernização da educação, a ciência e a cultura, através da construção e o impulso de redes de formação e pesquisa interinstitucionais (OEI, 2008, p.76).

Quadro 71- *Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica*: meta específica 23, indicadores 33, 34 e nível de êxito

Meta Geral 9		
Ampliar o espaço ibero-americano do conhecimento e fortalecer a pesquisa científica.		
Meta Específica 23	Indicador 33	Nível de Êxito
Reforçar a pesquisa científica e tecnológica e a inovação na região.	Porcentagem de pesquisadores de tempo integral.	Em 2015, a proporção de pesquisadores de tempo integral deve representar entre 0,5% e 3,5% da população economicamente ativa; em 2021, essa proporção deve estar entre 0,7% e 3,8%.
	Indicador 34	Nível de Êxito
	Porcentagem de investimentos em pesquisa e desenvolvimento (P&D) na região em relação ao PIB.	Em 2015, os investimentos em P&D devem estar entre 0,3% e 1,4% do PIB (média da região em 0,93%); em 2021, essa proporção deve estar entre 0,4% e 1,6% do PIB (média da região em 1,05%).

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

A meta específica 23 tem sua conexão com o desenvolvimento profissional docente. Nesse sentido, é preciso propor e alimentar o seu preparo com novas estratégias que subsidiem a formação docente. Uma das ações é relacionar a teoria e a prática.

É necessário, ao mesmo tempo, propor novas estratégias que ajudem o docente, entre as que cabem destaque, o apoio à criação de redes de escolas e de professores, a ampliação dos programas de inovação, avaliação e pesquisa educativa, e formulação de projetos de formação que relacionem a teoria e a prática e que orientem de forma prioritária os grupos de professores que trabalham na mesma escola (OEI, 2008, p.76).

Não haverá pesquisa e prática de ensino adequada se ela vier desacompanhada das reflexões e considerações críticas do contexto sociocultural do aluno. O fato de muitas pesquisas gerarem apenas benefícios e vantagens profissionais acadêmicas (ZEICHNER, 1998) deveria gerar suficiente desconforto para que se vislumbrem novos caminhos para pesquisas que levem em conta o multifacetado contexto envolvido no processo de ensino e aprendizagem, aspirando assim a formação de profissionais que possam ser geradores de uma sociedade mais justa e humanizada, que vai ao encontro das necessidades pontuais dos seres humanos. É papel da universidade criar catalizadores que fomentem a atração dos dois polos, opostos entre si, mas que não podem ser distanciados, a reflexão acadêmica e o investimento em programas de apoio à educação básica.

## Apêndice J- Décima meta geral: Investir mais e investir melhor.

O investimento do sistema educacional não é um tema periférico, mas primordial, na medida em que, a partir dele, muitas das metas se tornam viáveis e concretas. De acordo com recomendação do Foro Mundial de Dakar, a garantia de uma educação universal (e, podemos acrescentar, de qualidade) exige um investimento no montante de 6% do PIB. A média de investimento nos países ibero-americanos em 2005 era de 4.7% (OEI, 2008). No entanto, pelo menos em termos de intenções, houve uma mudança nesse quadro, em função de incrementos sensíveis na sustentabilidade financeira da educação pública. A meta é alcançar até 8% do PIB para investimento na educação (OEI, 2008).

Vários países da região estabeleceram por lei, em relação ao financiamento do sistema educacional, cifras entre 6% e 8% do PIB como meta a ser alcançada nos próximos anos e respectiva base para posterior sustentação. Outros países estabeleceram o financiamento do sistema educacional por meio de subsídios em níveis nacional, estatal ou municipal, calculados como percentagens sobre seus orçamentos públicos ou um conjunto definido de receitas, ou estabeleceram um piso e um critério de atualização. Sendo assim, mesmo que não o tenham definido por lei, alguns países estabeleceram montantes de investimento na educação, calculados como percentuais do PIB nos seus planos nacionais (OEI, 2008, p.76).

Quadro 72 - *Investir mais e investir melhor*: meta específica 24, indicador 35 e nível de êxito

Meta Geral 10 Investir mais e investir melhor.		
Meta Específica 24	Indicador 35	Nível de Êxito
Aumentar o esforço econômico de cada país para o alcance das Metas Educativas 2021.	Elaboração, em 2010, de um plano de financiamento em cada país, a ser atualizado periodicamente para o alcance das metas.	Conseguir inserção no mercado de trabalho conforme a formação obtida, entre 30% e 60% dos egressos da ETP em 2015, e entre 50% e 75% em 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Pelos dados apresentados na tabela 13, é possível constatar que o esforço exigido dos países em termos de financiamento da educação contempla boa parte dos países ibero-americanos.

Tabela 13 - Gasto Público em Educação (%) do PIB e em % do Gasto Público Total. Países da Ibero-América. Último ano disponível

País	Gasto Público em Educação % percentual do PIB 2003 / 2004	Gasto Público em Educação % percentual do Gasto Público Total 2003 / 2004
Argentina	3,8	13,1
Bolívia	6,4	18,1
Brasil	4,1	10,9
Chile	3,7	18,5
Colômbia	4,9	11,7
Costa Rica	4,9	18,5
Cuba	9	19,4
República Dominicana	1,1	6,3
Equador	1	8
El Salvador	2,8	20
Guatemala	2,6	20
Honduras	7,2	28,7
México	5,8	23,8
Nicarágua	3,1	15
Panamá	3,9	8,9
Paraguai	4,3	10,8
Peru	3	17,1
Uruguai	2,2	7,9
Venezuela	5,1	16,8
Espanha	4,3	11
Portugal	5,4	11,5

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2008, p.36).

Quadro 73 - *Investir mais e investir melhor*: meta específica 25, indicador 36 e nível de êxito

Meta Geral 10 Investir mais e investir melhor.		
Meta Específica 25	Indicador 36	Nível de Êxito

Aumentar a solidariedade internacional com os países que enfrentam maiores dificuldades.	Coordenar um Fundo Solidário para a Coesão Educacional no ano de 2011, estabelecendo um plano de ação até 2021.	Desenvolvimento e coordenação do Fundo Solidário, destinando entre 20% e 40% dos recursos aos países e regiões com maior atraso educacional, para o cumprimento das metas.
--	---	--

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Com a meta específica acima, chegou-se à conclusão de que se torna imprescindível a cooperação mútua internacional para viabilizar tais metas. Além do apoio político recíproco,

[...] insistiu-se na importância de mobilizar recursos financeiros públicos e privados e, especialmente, incrementar o compromisso do financiamento estatal e a atenção à eficiência neste uso de recursos. Também frisou-se o papel da solidariedade internacional, incluindo o incremento dos esforços dos organismos internacionais, o alívio da dívida dos países mais pobres, e a resolução dos conflitos armados entre nações e no interior das mesmas, facilitando o assentamento dos transferidos ou o retorno dos refugiados a seus países (OEI, 2008, p.76).

A construção de uma identidade ibero-americana terá que encontrar sua base nas origens linguísticas e históricas, “mas também em projetos coletivos que se projetem no futuro e que manifestem a força e a solidariedade ibero-americana. O projeto das Metas Educativas 2021 alcança todo seu sentido nesta perspectiva” (OEI, 2008, p.74).

**Apêndice K-** Décima primeira meta geral: Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”

Quadro 74 - *Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”*: meta específica 26, indicador 37 e nível de êxito

Meta Geral 11 Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”.		
Meta Específica 26	Indicador 37	Nível de Êxito
Fortalecer os sistemas de avaliação de cada país.	Fortalecimento dos institutos de avaliação, dos sistemas de planejamento e das unidades de estatística de cada país.	Em 2015, todos os países devem ter consolidado seus institutos de avaliação e suas unidades de planejamento e de estatística.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Quadro 75 - *Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”*: meta específica 27, indicador 38 e nível de êxito

Meta Geral 11 Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”.		
Meta Específica 27	Indicador 38	Nível de Êxito
Assegurar o acompanhamento e a avaliação do projeto Metas Educativas 2021.	Criar o “Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas” e seu Conselho Reitor do qual participem os representantes dos sistemas de avaliação dos países.	A cada dois anos o “Instituto de Seguimiento y Evaluación de las Metas Educativas” deve apresentar um relatório geral sobre o cumprimento das metas por país.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

Quadro 76 - *Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”*: meta específica 28, indicador 39 e nível de êxito

Meta Geral 11 Avaliar o funcionamento dos sistemas educacionais e do projeto “metas educativas 2021”.		
--	--	--

Meta Específica 28	Indicador 39	Nível de Êxito
Fortalecer a participação dos diferentes setores sociais no desenvolvimento e na supervisão do projeto Metas Educativas 2021.	Criar o Conselho Assessor das Metas Educativas 2021.	O Conselho deve elaborar pelo menos um relatório a cada dois anos sobre o andamento do projeto Metas Educativas 2021.

Fonte: Autoria própria, 2016.

Nota: Elaborado a partir Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI, 2010).

A última meta geral, como as últimas três metas específicas, apresentadas nos quadros 42, 43 e 44, tratam da questão da avaliação do Documento que estabelece alvos e estratégias de ação visando a melhoria na qualidade da educação. No bojo deste objetivo, está a elaboração de um sistema que ampare os desígnios traçados através destas 11 metas, a fim de que possa haver redirecionamentos e consolidações. O princípio parece estar bastante claro, pois “parece razoável que a proposta da existência de metas educativas comuns para os países ibero-americanos, inclua um mecanismo de monitoramento e avaliação do seu cumprimento (OEI, 2008, p.107).

Vale lembrar a compreensão correta de um sistema avaliativo tem suas propriedades e finalidades.

O sistema de acompanhamento e avaliação não constitui um fim em si mesmo, mas deve ser entendido muito mais como um instrumento, fundamental, para permitir alcançar as metas propostas. O principal objetivo deste sistema consiste em obter, processar e proporcionar uma informação rigorosa, veraz e relevante para conhecer o grau de avanço de tais metas. Portanto, torna-se indispensável especificar claramente os principais produtos que pretendem ser obtidos (OEI, 2008, p.108).

Ao se pensar em mecanismos avaliativos do funcionamento do sistema educacional em sua perspectiva global, é preciso atentar também para instrumentos que valorizem todos os segmentos possíveis desse conjunto. Além das provas nacionais e internacionais que se tornam aparelhos investigatórios do rendimento dos alunos, a OEI (2008) também indica a necessidade de se avançar, nesse quesito, através de diagnósticos mais específicos a serem obtidos através da análise e avaliação do papel na órbita das instituições educacionais, gestão e coordenações.