

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: DESAFIOS À FORMAÇÃO CONTINUADA DE ALFABETIZADORES*

Teacher formation in the brazilian education al scenario: challenges to continued
formation for literacy teachers

Formación del profesorado en el escenario educativo brasileño: desafíos a la formación
continua para la alfabetización

Elis Regina dos Santos Viegas¹
Elisângela Alves da Silva Scaff²

Resumo

Este artigo tem por objetivo situar a formação de professores no âmbito das políticas educacionais brasileiras, com o intuito de delinear o contexto no qual a formação de professores adquire centralidade, procurando compreender as orientações que a definem, bem como sua materialização no município de Dourados, MS. Para tanto, foram realizados estudos bibliográficos e documentais; como também pesquisa de campo junto a Secretaria Municipal de Educação de Dourados com recorte temporal de 2006 a 2012. A primeira parte do texto busca contextualizar as políticas de formação docente no Brasil; e em um segundo momento, apresenta-se a materialização dessas formações no âmbito municipal. Os dados levantados permitem constatar que a política de formação continuada, na área de alfabetização, consolidada no município de Dourados tem como característica a convergência das políticas educacionais emanadas do governo central, que assumem um caráter regulatório baseado em metas definidas nacionalmente e que contribuem para um cenário público municipal de passividade em relação às ações implementadas.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Formação de Professores. Formação Continuada de Alfabetizadores.

Abstract

This article aims to situate the teachers education in the level Brazilians educational policies, with the intention to outline the context in which the teachers education acquires centrality, seeking to understand the guidelines that define it, as well as its materialization in the municipality of *Dourados, MS*. For both bibliographic and documentary studies were performed; as well as field research in the Municipal Secretariat of Education of *Dourados* with time cutting of 2006 to 2012. The first part of the text search to contextualize the politics of teacher education in Brazil, in a second moment, to present materialization these formations in the municipal level. The data obtained allow us a finding that the policy of continuing education in the area of literacy consolidated the municipality of *Dourados* is characteristic the convergence of educational policies emanate from central government, assume that a regulatory character based on nationally defined goals and contribute to a municipal public scenario of passivity in relation to the actions implemented.

* Texto produzido a partir de pesquisa financiada pelo CNPq.

¹ Pedagoga e Mestre em Educação pela FAED/UFGD, Professora efetiva da rede municipal pública de educação de Itaporã-MS. E-mail: proelisregina@hotmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, com Pós-Doutorado pela mesma instituição. Professora adjunta da FAED/UFGD. E-mail: elisangelascaff@ugfd.edu.br.

KEYWORDS: Educational Policy. Teachers Education. Continuing Education of Literacy Teachers.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo situar la formación del profesorado en ámbito de las políticas educativas brasileñas, con el intención de delinear el contexto en el que la formación del profesorado adquiere centralidad, procurando comprender las orientaciones que la definen, así como su materialización en el municipio de *Dourados, MS*. Para tanto se realizaron estudios bibliográficos y documentales; así como la investigación de campo en la Secretaría Municipal de Educación de *Dourados* con el período tiempo de 2006 a 2012. La primera parte de este texto se propone contextualizar las políticas de formación docente en Brasil, en un segundo momento, se muestra la materialización de estas formaciones en el ámbito municipal. Los datos recogidos permiten concluir que la política de formación continua en el área de la alfabetización consolidada en el municipio de *Dourados* se caracteriza por la convergencia de las políticas educativas que emana del gobierno central, suponiendo un carácter regulatorio basado en objetivos definidos a nivel nacional y contribuir a un escenario público municipal de pasividad en relación a las acciones implementadas.

PALABRAS CLAVE: Política Educativa. Formación del Profesorado. Educación Continua para la Alfabetización

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no mundo da produção e do trabalho, a partir da segunda metade do século XX, foram responsáveis pelo surgimento de novas formas de gestão e de organização do trabalho nas empresas, nas indústrias e nas organizações sociais. A origem de tais mudanças estaria assentada na revolução científico-tecnológica operada no final do referido século.

Por consequência, essas transformações científicas e tecnológicas demandaram novas formas de organização do trabalho e da produção. A assunção de um novo padrão produtivo requereu, por sua vez, um novo tipo de trabalhador cujo perfil passou a reunir qualidades como: autonomia e iniciativa no desenvolvimento das tarefas, autogestão de sua força de trabalho, flexibilidade para se adequar às variações do trabalho, criatividade na resolução de problemas e, especialmente, busca de aperfeiçoamento contínuo (MACHADO, 1998). Diante desse quadro, a demanda por formação geral se apresentou como uma das exigências básicas do processo de reestruturação das empresas e das instituições sociais.

Libâneo (2007), ao discutir os impactos do novo paradigma produtivo para o campo da educação escolar, alerta que o aumento da demanda por formação geral da população não implica que o governo e o empresariado estejam se engajando em novos tipos de estratégias formativas. Na verdade, tal formação teria características de aligeiramento, ou seja, vincula “[...] aproximação mais estreita entre exigências formativas e produção, apologia da prática e

da experiência, desvalorização do saber escolar, primado da socialização profissional sobre qualificações pessoais” (Ibid., p.20).

Assim, compreende-se que a reflexão sobre as políticas educacionais e as implicações para formação continuada de professores, na área da alfabetização, requer abordar, mesmo que de forma breve, as transformações decorrentes da reforma econômica e política no contexto internacional que influenciaram o cenário político brasileiro a partir da década de 1990.

Políticas de formação dos professores no contexto brasileiro

O cenário das políticas de formação de professores no Brasil, a partir do final do século XX tem como pano de fundo as políticas neoliberais que atendem o projeto de um Estado que busca redirecionar a educação para os interesses do mercado, fazendo com que a regulação assuma o caráter central. Como indica Freitas H. (2007, p.1215), “[...] é este caráter do Estado, regulador, que orienta as diferentes políticas e suas medidas de implementação”. Da mesma forma, reforça Oliveira D. (2003) que as políticas educacionais desenvolvidas no Brasil têm privilegiado, ainda que com alguma resistência, um tipo de educação voltada à legitimação e à manutenção da ideologia neoliberal.

Nessa conjuntura, as políticas educacionais têm como características principais a regulação e o controle em decorrência da nova configuração do papel do Estado, correspondendo aos requisitos necessários de adequação, com o objetivo de “[...] transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado” (GENTILI, 1998, p. 19). Consequentemente, a educação é vista como mercadoria, visando a atender às necessidades decorrentes do modo de produção vigente.

A educação nesse contexto está voltada para “[...] preparar, ajustar o trabalhador ao mercado de trabalho, ao imediato, desenvolvendo habilidades e construindo competências para fazer e não para pensar” (SANTOS e MESQUITA, 2007, p. 87). Os autores também acrescentam que “[...] novos conceitos foram recomendados para reformar o sistema educativo buscando adequar saberes e competências requeridas pelo sistema produtivo” (Ibid., p. 63).

Ao fazer referência às políticas educacionais desenvolvidas a partir dos anos 1990, Shiroma, Moraes e Evangelista (2007, p.31) ressaltam que “[...] a simbologia da competência

tornou-se um fantasma que ronda o professor”. Em consequência, elegeu-se, no âmbito das políticas educacionais, a profissionalização do professor como centro das mudanças.

Para Maués (2003, p.101), uma das razões para a adoção desse aporte é que a escola se preocupa excessivamente com os conhecimentos teóricos, portanto, a introdução da noção de competência “[...] constitui uma mudança no sentido ideológico, ou seja, no de diminuir os conhecimentos que hoje são apresentados pela escola, tendo em vista que estes não são úteis para a inserção no mercado de trabalho”. Essa forma é justamente a empregada pela “pedagogia das competências”, considera-se que esta permite uma formação flexível, polivalente, que atende as exigências imediatas, ou seja, a escolas e ocupará de ensinar aquilo que terá utilidade no mercado.

O debate sobre essas questões não é fácil, pois decorre de políticas que se assentam nos aspectos centrais do “pacote” da educação, como o mercado, a capacidade de gestão e a performatividade³ (BALL, 2002). Ressalta-se, ainda, como diz o autor, que as propostas para a educação não apontam apenas para as “[...] mudanças técnicas e estruturais das organizações, mas também mecanismos para reformar os professores e para mudar o que significa ser professor” (Ibid., p.4-5).

Para se adequar a essas mudanças, cria-se um receituário de formação que tenta explicar como colocar em prática um novo padrão educacional para atender a “[...] universitarização/profissionalização, a ênfase na formação prática/validação das experiências, a formação continuada, a educação a distância e a pedagogia das competências” (MAUÉS, 2003, p.99). A autora pontua “[...] que universitarização seria uma forma de qualificar melhor essa formação e encaminhá-la para a profissionalização” e complementa que esta ocorre fora da universidade, mas sem obedecer necessariamente aos princípios básicos que a caracterizam “[...] o ensino ligado à pesquisa, à autonomia em relação a ensino e pesquisa e à socialização dos conhecimentos” (MAUÉS, 2003, p.100).

No que concerne à “formação prática/validação das experiências”, a justificativa apresentada é baseada na similaridade do magistério com outras profissões, nessa configuração exige-se que o “[...] futuro professor precisa entrar em contato real com o meio em que deverá atuar, devendo desde o início assumir tarefas específicas e ter um acompanhamento direto para a realização delas” (MAUÉS, 2003, p.101).

³ É uma forma de regulação que serve como parâmetro para criticar, para comparar e para expor como meios de controle e mudança. O desempenho serve como medida de produtividade e de rendimento. Representa, portanto, o valor de um indivíduo ou de uma organização dentro de um determinado âmbito de avaliação (BALL, 2002).

A autora pondera que é preciso considerar os aspectos em que essa prática se desenvolve, como os saberes teóricos e práticos são ressaltados no currículo, não apenas em relação a uma carga horária destinada, sobretudo, em relação às funções que eles devem cumprir para a formação do professor. E ainda acrescenta, em alguns casos, que esse aproveitamento tem auxiliado o enriquecimento da formação e valorizado as experiências, mas, em outros, tem colaborado para reduzir a duração dos cursos e aligeirar o processo formativo, “[...] num jogo de estatística que serve para impressionar os organismos financiadores, mas que não representa melhoria na qualidade da formação” (MAUÉS, 2003, p.102).

Já a formação continuada, foco deste estudo, constitui-se parte integrante de todas as propostas que estão em pauta, o intuito maior é a busca de um nivelamento dos professores que se encontram em atividade, no que diz respeito às últimas orientações políticas e educacionais. Para a autora, inicialmente, essa questão não traz nenhum prejuízo para os rumos da educação em si, porém, quando é examinada de forma política e contextualizada, pode-se perceber que, como os demais elementos que compõem a agenda educacional, esta tem como particularidade um caráter de ajustamento dos professores às exigências do mercado (MAUÉS, 2003), enquanto a escola se identifica com uma empresa (FRIGOTTO, 1995).

Evidencia-se, assim, a questão da aceitação implícita das políticas governamentais, isto é, a finalidade maior da formação continuada é a adaptação às exigências postas pelos governos que apresentam a necessidade de uma atualização a esse novo mundo globalizado.

É possível observar alguns indicativos dessa situação a partir de imperativos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394/1996); a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em 1998; a formação de professores através dos PCN em ação 1999; os Referenciais para a Formação de Professores 1998 e 2002; o Pró-Formação 1997 a 2004, direcionado à formação em nível médio dos professores de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental; o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) 2001; o Programa de Apoio a Leitura e Escrita (PRALER) 2006; o Pró-Letramento 2005 a 2013; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) a partir 2012, entre outros programas direcionados às outras etapas da educação, bem como a realização de exames nacionais em larga escala de verificação do desempenho tanto de alunos quanto de instituições. Essas medidas refletem propostas políticas de governo, que pretendem envolver toda esfera nacional.

Nesse contexto, emergem algumas questões levantadas por Freitas H. (2007, p.1215):

[...] quais os conhecimentos necessários a todas as crianças e jovens, como desenvolver aprendizagem desses conhecimentos, como preparar os professores para essa tarefa, quais as instituições mais adequadas e sua forma institucional e pedagógica. Por último, como avaliar os sujeitos envolvidos nas tarefas educativas exigidas pelas reformas e como controlar o trabalho docente e a produção da formação – em processos de acreditação de cursos e instituições e de certificação de professores, que pode retornar nas políticas atuais. O trabalho docente, nessa perspectiva, deve necessariamente ser reduzido à prática individual, às suas dimensões técnicas, de modo a poder ser avaliado, mensurado e certificado, visando adaptar os professores, a escola e seus processos formativos às transformações necessárias no âmbito das reformas propostas.

A caracterização desse perfil formativo revela uma preocupação com aspectos mais técnicos do trabalho docente. Expressa concepção de profissionalidade que amplia o controle do fazer pedagógico. Essas exigências precisam ser analisadas à luz do projeto educacional em curso no país, bem como das condições de trabalho docente, para que, como já alertava Guimarães (2001, p.24), “[...] não nos enveredemos pela tendência de acentuar as expectativas quanto ao papel do professor, sobrecarregando-o de deveres, para depois culpá-lo pela má qualidade da educação escolar”.

Nessa direção, a institucionalização da formação continuada serve como recurso para adequar/nivelar o professor que está em exercício (MAUÉS, 2003). Para a autora, a utilização da formação continuada como forma de reflexão da prática pedagógica cotidiana não pode ser considerado como algo problemático, porém, quando esta assume “[...] o caráter de acomodação e assimilação dos professores a uma sociedade que está cada vez mais voltada para as exigências do mercado” (Ibid., p.103-104), em substituição à formação acadêmica, para assegurar a adequada relação teoria-prática nos parece ser um aspecto problemático.

Essas questões são implicações da relação com a universalização do ensino fundamental; com as avaliações em larga escala e com as exigências legais, como é o caso da construção do projeto pedagógico; a nova organização da educação básica com o ensino fundamental de nove anos e a relação com a comunidade, entre outros.

Assim, considera-se que programas e currículos foram reestruturados e sistemas de avaliação foram criados com base nos indicadores de qualidade estabelecidos pelo modelo vigente, a fim de garantir e de assegurar o alcance dos objetivos educacionais propostos para a educação brasileira.

Logo, o contexto em que atua o professor se torna complexo e diversificado. As dúvidas e as incertezas, o convívio com a diversidade e a tomada de decisão, em situações imprevistas, exigem do professor uma disposição para rever continuamente seus saberes,

refletir sobre suas práticas, usar sua sensibilidade e desenvolver habilidades que lhe permitam agir frente ao novo e ao imprevisível (IMBERNÓN, 2002).

Ens, Eyng e Gisi (2009, p.125) explicam que o trabalho dos professores “[...] é uma ação condicionada pelas políticas governamentais e por determinantes do contexto socioeconômico, embora os professores também desempenhem um papel fundamental como agentes do processo”. Nessa direção, as mudanças que invadem os muros da escola interferem tanto na organização escolar como nas formas de relacionamento, de formação do professor e no seu trabalho, bem como na maneira como os alunos aprendem.

Gatti e Barretto (2009, p.255) destacam que “[...] salta à vista a necessidade de adoção de uma estratégia de ação articulada entre diferentes instâncias que formam professores e as que os admitem como docentes”, bem como a importância de “[...] conseguir consensos quanto aos rumos da educação nacional, das estruturas formativas de docentes para a educação básica”. É preciso olhar a formação dos professores no mundo contemporâneo em uma dimensão emancipadora, como nos diz Freitas H. (2007, p.1220).

[...] a impossibilidade de desenvolvimento de uma formação de caráter emancipador, no interior de um sistema profundamente desigual e excludente, nos marcos do capitalismo, nos permite entender e atuar no campo das contradições e evita que possamos cair na armadilha das soluções fáceis, ágeis e de ‘menor custo’, que caracterizam, via de regra, as iniciativas no âmbito da educação e particularmente da formação.

É importante destacar que a formação de professores deve ter como propósito não apenas uma formação pontual, em serviço ou realizada por iniciativa própria do professor, mas ter uma perspectiva de continuidade, isto é, não de justaposição, conforme indica Marcelo García (1999, p. 137): “[...] o conceito de desenvolvimento profissional dos professores pressupõe, [...] uma abordagem na formação de professores que valorize o seu caráter contextual, organizacional e orientado para mudança”.

Nesse sentido, trata-se de uma abordagem que supera a forma tradicional e individualista de aperfeiçoamento de professores. Também é imperativo assinalar que, quando se trata de profissionalização docente, a formação deve levar em consideração um processo que contribua para o desenvolvimento da profissão na sua totalidade.

As ações de formação continuada da rede municipal pública douradense: 2006 a 2012

As diretrizes que orientam as ações de formação continuada no município de Dourados⁴ estão expressas desde a Lei Orgânica do Município (1990) que confirma as proposições legais da LDB – Lei nº 9.394/1996 –, nos artigos 61, 63 e 67, que estabelece como imperativo a formação continuada e a capacitação dos profissionais do magistério.

O Estatuto do Magistério e do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração (PCCR) – Lei complementar nº 118/2007 – dispõe, em especial, como um direito do profissional de educação “a oportunidade de frequentar cursos de formação, atualização, treinamento e especialização profissional” (art.30, inciso VI); e como dever “comprometer-se com o aprimoramento profissional e pessoal por meio da atualização e aperfeiçoamento dos conhecimentos” (art.31, inciso VI).

O PCCR institui as finalidades da formação dos profissionais docentes, destacando entre as intenções, a melhoria da qualidade de ensino, por meio da formação contínua. Contudo, esclarece que as várias modalidades e níveis que admitem como formação do professor, constitui-se como um direito e também um dever, porém não estabelece em todos os níveis ou modalidades a garantia de progressão na carreira.

Nessa conjuntura, tem-se ainda a Resolução nº 278/2004, que institui o “Programa de Formação Continuada dos Profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS”. Essa Resolução apresenta como prerrogativa a qualificação e a valorização, por meio da formação continuada dos profissionais da rede municipal pública.

Esses momentos de formação são vistos como condição para a valorização dos profissionais por meio de certificação dessas formações, já que os profissionais docentes concursados na rede municipal devem apresentar anualmente um mínimo de oitenta horas de certificação para atender as formalidades da avaliação institucional solicitada pela rede, conforme previsto na Lei nº118/2007.

A partir dessa determinação, realizou-se um levantamento das ações formativas (cursos, palestras, oficinas, entre outras) promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Dourados (SEMED) por meio de programas nacionais oferecidos e recomendados pelo

⁴Dourados é o segundo município com maior população do estado de Mato Grosso do Sul, com população de aproximadamente 200 mil habitantes. Situado a 120 km da fronteira com o Paraguai e a 220 km da capital do estado (Campo Grande), possui uma área total de 4.096,90 km e a área urbana totaliza 40,68 km (IBGE, 2010). É considerado um dos polos econômicos de Mato Grosso do Sul, por seu aspecto econômico baseado na agricultura, pecuária, indústria e comércio e, também, pela sua infraestrutura e serviços. Dourados tem o segundo maior PIB entre os municípios do estado, representando cerca de 8% do total das riquezas produzidas no estado e o 158º maior PIB entre os municípios do Brasil e o 69º lugar entre os municípios interiores brasileiros.

Ministério da Educação (MEC), além das formações complementares desenvolvidas a parte pela própria Secretaria, destinadas aos professores alfabetizadores no período de 2006 a 2012 conforme o Quadro a seguir:

Quadro 1 – Ações de formação continuada na área de alfabetização SEMED –2006a 2012

Descrição	Ano	Carga horária	Tipo	Parceria
PAE	2006	20h	Presencial	-----
Escola em Quadrinhos		16h	Presencial	UCDB
Organização/Alfabetização		4h	Presencial	-----
PAE	2007	4h	Presencial	-----
Pró-Letramento	2008	120h	Semipresencial	MEC
Além das Letras		120h	Semipresencial	Instituto Avisalá
Letramento Literário		40h	Presencial	FACALE/UFGD
PAE		8h	Presencial	-----
PCN e Ensino Fundamental	2009	30h	Presencial	-----
PAE		44h	Presencial	-----
Pró-Letramento		120h	Semipresencial	MEC
PAE	2010	30h	Presencial	----
PAE		44h	Presencial	----
Pró-Letramento		120h	Semipresencial	MEC
PAE	2011	44h	Presencial	
Pró-Letramento		120h	Semipresencial	MEC
Oficina – Provinha Brasil		16h	Presencial	----
Oficina Recursos Didáticos		16h	Presencial	----
Oficina – A Prática de Alfabetizar		16h	Presencial	----
PAE	2012	44h	Presencial	----
Pró-Letramento		120h	Semipresencial	MEC
Dialogando com as Práticas Educativas		40h	Presencial	FAED/UFGD
Projeto Trilhas		50h	Semipresencial	Natura/MEC

Fonte: Pesquisa realizada na SEMED Dourados para este trabalho (2012).

No ano de 2006, três formações foram oferecidas na área de alfabetização, totalizando uma carga horária de 40 horas, com uma parceria estabelecida com a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio de um projeto de extensão.

A SEMED firmou parcerias com universidades em outros dois momentos. Em 2008, com uma carga horária de 40 horas, foi realizada uma parceria com a Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). É interessante ressaltar que, nesse caso, o projeto de extensão foi promovido devido ao fato de uma das técnicas que pertence à equipe formativa da SEMED estava concluindo o curso de mestrado nessa instituição e o projeto fazia parte da pesquisa.

Outra formação acordada se deu novamente com a UFGD em 2012, na oferta de formação continuada, também efetivado por um projeto de extensão, com carga horária de 40 horas.

Para Marques (2000), todas as instituições responsáveis pela educação – entre estas a universidade – devem ser envolvidas no processo de formação continuada de professores. A universidade não deve cumprir apenas a responsabilidade com o processo de formação inicial, mas também o de dar continuidade e propiciar rupturas exigidas pelo exercício da profissão, através da concretização dessas exigências que devem ser permanentemente renovadas. O autor considera a necessidade de que as universidades não se questionem e debatam situações imaginárias da educação pública, mas busquem o diálogo com desafios concretos da prática profissional docente.

Com características de oficina foram ofertadas, no ano de 2006, uma ação formativa de 4 horas, e no de 2011, três momentos de formação que totalizaram uma carga horária de 48 horas. Já em 2007, foi informado apenas um momento de formação continuada, que totalizou uma carga horária de 4 horas, destinada à certificação dos professores alfabetizadores que atuavam no Programa de Acompanhamento Escolar (PAE). As formações continuadas direcionadas aos professores alfabetizadores que atuavam nas salas do PAE seguiram-se nos anos seguintes, de 2008 a 2012.

Em 2009, houve a formação continuada “PCN e Ensino Fundamental”, com uma carga horária de 30 horas, o que demonstra a utilização dos Parâmetros Curriculares, com primeira edição em 1998, como recurso de pedagógico de formação docente.

No tocante as parcerias, no ano de 2008, as ações de formação continuada registraram, dentro do período de análise, a maior incidência de parcerias firmadas pela SEMED, a carga horária somada foi de 288 horas de formação, entrando em cena a oferta em dois momentos de formação do tipo semipresencial. Registra-se pela primeira vez uma formação contínua na modalidade de educação a distância na área de alfabetização no município de Dourados, embora as ações de formação de professores por meio de recurso interativos já tivessem sido percebidas desde a década de 1990, com a TV Escola e o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO).

A partir de 2008, foi implementado o programa denominado “Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação”, realizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos

estados e municípios. A SEMED ofertou o Pró-Letramento nos anos de 2008 a 2012, com carga horária por formação/ano de 120 horas.

No tocante as parcerias com o setor privado, houve dois momentos de formação continuada, o primeiro em 2008 pelo “Projeto Prazer da Leitura” efetivado através do programa “Além das Letras” em parceria com o Instituto Avisa Lá⁵, e a carga horária da formação continuada totalizou 168 horas, configurou-se como uma formação totalmente a distância.

O segundo momento de parceria com instituições privadas foi em 2012, com o “Projeto Trilhas”⁶ desenvolvido juntamente com o Instituto Natura⁷ e o MEC, a carga horária somou 50 horas, e a formação foi do tipo semipresencial.

Nas duas situações de parcerias com instituições privadas, pode-se observar que não existiu uma discussão com relação ao modelo empresarial no âmbito educacional, pelo contrário as concepções privadas de gestão surgem como uma alternativa de se alcançar padrões estabelecidos pelas diretrizes e pelas avaliações externas como suposição de se induzir melhorias.

Em 2012, além das formações já citadas, o município de Dourados fez a adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, configurando-se como um acordo assumido entre os governos federal, estadual e municipal, por meio do regime de colaboração, que tem como meta alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental público.

O PNAIC foi direcionado à formação continuada de professores alfabetizadores, que atuam nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental. Essa formação consiste em encontros de estudo e em atividades práticas conduzidas pelos professores tutores/orientadores para professores da rede pública de ensino. O referido programa tem duração prevista de dois anos (2013-2014) e tem como principal referência o programa Pró-Letramento.

No que se refere às ações previstas para o Pacto, estas compreendem os seguintes eixos apresentados no artigo 6º da Portaria nº 867/2012: I – formação continuada de

⁵É uma organização não governamental (ONG) que trabalha com a qualificação de professores das redes públicas. Disponível em: <<http://www.avisala.org.br/index.php/quem-somos/>>. Acesso em: set.2013.

⁶ O projeto propõe um conjunto estratégias no processo de alfabetização. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/projetos/trilhas/>>. Acesso em: nov. 2013.

⁷ É uma organização sem fins lucrativos. Disponível em: <<http://www.institutonatura.org.br/institucional/perfil/>>. Acesso em: nov. 2012.

professores alfabetizadores; II – materiais didáticos, literatura e tecnologias educacionais; III – avaliação; e IV – gestão, controle e mobilização social. Observa-se que a formação continuada de professores e a avaliação aparecem como pontos estratégicos do referido programa.

É relevante destacar que a formação e a atuação docentes são consideradas pelo governo federal aspectos estratégicos no alcance da qualidade do ensino, o que tem contribuído para a responsabilização do professor pelos resultados nas avaliações nacionais, sendo ampliadas as propostas de políticas/programas de formação, tanto inicial quanto continuada de professores, apontada por autores como Scheibe (2010) e Freitas H. (2007). Essas autoras analisam que a centralidade da categoria docente nos programas governamentais tem sido marcante, pois estes têm sido considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos.

CONSIDERAÇÕES

A formação de professores situa-se como aspecto central nas formulações das políticas de alfabetização para educação brasileira, sobretudo, a partir da década de 1990. As discussões acerca da melhoria dos índices da educação básica, em especial o ensino fundamental, em termos de acesso, de permanência e de resultados das escolas, têm sido associadas a preocupações sobre a formação docente, principalmente a formação continuada do professor alfabetizador.

Nesse sentido, a formação de professores se encontra no centro dos acontecimentos relativos à educação, suscitando aprovações e divergências que direcionam políticas educacionais atreladas aos resultados do desempenho escolar (MAUÉS, 2003; FREITAS H. 2007). Assim direcionados, os contornos de regulação e do desenvolvimento das políticas educacionais enfatizam “[...] o caráter meritocrático, hierárquico e subordinado” do trabalho docente (FREITAS H., 2007, p.1223), reforçando ações verticalizadas e centralizadas dos sistemas sobre os professores, visando a atingir os índices de qualidade pré-determinados.

Percebe-se, assim, a tendência à regulação dos processos de formação e atuação dos professores, de forma que possam atuar na concretização das políticas e dos programas estabelecidos para educação básica (FREITAS L., 2007; BALL, 2002). Nessa direção, questionamentos que envolvem a formação docente enfatizam a fragilidade na constituição da formação do professor, decorrente da complexificação de sua profissão.

Consoante com o projeto delineado nacionalmente, o cenário educacional público douradense segue na mesma direção. No período pesquisado, a rede de ensino ofereceu, regularmente, atividades de formação continuada para os professores alfabetizadores, de acordo com as orientações expressas na legislação nacional que atribui aos sistemas de ensino a responsabilidade da oferta dessas ações. Do mesmo modo que é concebida na maior parte dos documentos legais, a formação continuada é caracterizada nos registros da Secretaria Municipal de Educação pela promoção de atividades pontuais. As ações de formação constituem um conjunto de eventos desenvolvidos, de modo geral, como atividades isoladas, sem continuidade, desarticulados de uma proposta que conceba e implemente a formação continuada como um projeto permanente de aprendizagem dos professores no âmbito municipal.

Nessa proposta, os pacotes pré-estabelecidos em âmbito nacional não permitem a constituição da autonomia e das discussões coletivas (BALL, 2002), direcionamento este que traz profundas consequências para a natureza do ensinar e do aprender.

Sendo assim, a busca de alternativas para o aprimoramento da política de formação continuada de professores envolve a efetivação de ações planejadas numa parceria entre escolas e Secretaria de Educação, com espaço para a participação dos atores envolvidos na tomada de decisões acerca da sua própria formação.

REFERÊNCIA

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores terrores da performatividade. *Revista Portuguesa da Educação*, Braga, v.15, n. 2, p.3-23, 2002. Disponível em: <<http://josenorberto.com.br/BALL.%2037415201.pdf>>. Acesso em: set. 2013.

BRASIL. *Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012*. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, 2012.

DOURADOS. *Lei Complementar nº118*, de 31 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Plano de Cargos, Carreira e Remuneração do Profissional da Educação Municipal de Dourados-MS. Disponível em:<www.dourados.ms.gov.br> Acesso em: jun. 2012.

_____. *Lei Orgânica do Município*, 1990. Disponível em: <www.camaradourados.ms.gov.br> Acesso em: jul. 2012.

_____. *Resolução nº 278, de 12 de março de 2004*, que institui o Programa de Formação Continuada dos profissionais de Educação da Rede Municipal de Ensino de Dourados-MS. DOURADOS: SEMED, 2004.

ENS, R. T.; EYNG, A. M.; GISI, M. L. O trabalho do professor nas representações sociais de alunos de licenciaturas em pedagogia e biologia. In: ENS, R. T. VOSGERAU, D. S. R.; BEHRENS, M. A. (Orgs.). *Trabalho do professor e saberes docentes*. Curitiba: Champagnat, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educ. Soc.*, Campinas, v.28, n.100, p.1203-1230, out. 2007.

FRIGOTTO, G. Educação e formação humana: ajuste neoliberal e alternativa democrática. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. da (Orgs.). *Neoliberalismo, qualidade total da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GUIMARÃES, V. S. *Saberes docentes e identidade profissional: a formação de professores na Universidade Federal de Goiás*. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNIO, J. C. *Adeus professor, adeus professor? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez, 2007.

MACHADO, L. R. O modelo de competências e a regulamentação da base curricular e de organização do ensino médio. *Trabalho e Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p.79-95, ago./dez. 1998.

MARCELO GARCÍA, C. *A Formação de professores- para uma mudança educativa*. Portugal: Porto Editora, 1999.

MARQUES, M. O. *A formação do profissional da educação*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MAUÉS, O. C. Reformas internacionais da educação e formação de professores. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, p.89-117, mar. 2003.

OLIVEIRA, D. A. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. In: OLIVEIRA, D. A. (Org.). *Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SANTOS, M. S. dos; MESQUITA, P. *As matilhas de Hobbes: o modelo da pedagogia por competência*. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2007.

SCHEIBE, L. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: questões desafiadoras para um novo plano nacional de educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 112,

p. 981-1000, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: out. 2012.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política Educacional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Recebido em: 14/05/2014

Aprovado em: 17/05/2014