

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL – UFRGS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DIEGO LUTZ

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DAS REDES MUNICIPAIS
DE ENSINO DA REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ/RS

Porto Alegre
2013

DIEGO LUTZ

**POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DAS REDES MUNICIPAIS
DE ENSINO DA REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ/RS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dra. Flávia Maria
Teixeira dos Santos

Linha de Pesquisa: Universidade: Teoria e
Prática

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Lutz, Diego

Políticas de Formação Continuada Docente das Redes Municipais de Ensino da Região do Vale do Rio Caf/RS / Diego Lutz. -- 2013.
104 f.

Orientadora: Flávia Maria Teixeira dos Santos.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2013.

1. Políticas Públicas. 2. Formação Continuada Docente. 3. Desenvolvimento Profissional Docente. 4. Qualidade da Educação Pública. I. dos Santos, Flávia Maria Teixeira, orient. II. Título.

Diego Lutz

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE DAS REDES MUNICIPAIS
DE ENSINO DA REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ/RS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática, de autoria do mestrando Diego Lutz, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes professores:

Prof.^a Dra. Flavia Maria Teixeira dos Santos – PPGEDU/UFRGS – Orientadora

Prof.^a Dra. Elizabeth Diefenthaeler Krahe – PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dra. Mari Margarete dos Santos Fortser - UNISINOS

Prof.^a Dra. Nalú Farenzena – PPGEDU/UFRGS

Prof.^a Dra. Maria Stephanou
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEDU/UFRGS

Porto Alegre, 20 de agosto de 2013.

Av. Paulo Gama, 110, Campus Centro – Porto Alegre, RS – 90046-900 – Brasil – tel.: (51)3308-3428.

Agradecimentos

Chego ao final de mais uma etapa de minha vida: a conclusão do Mestrado em Educação!

Para conseguir chegar até aqui, muitas pessoas foram fundamentais na minha trajetória, pois sem elas esta conquista não seria possível!

Primeiramente, agradeço a Deus, meu guia eterno, que me deu a vida, me iluminou e me acompanhou até aqui.

À minha família, sempre ao meu lado, por vibrar comigo a cada conquista e me apoiar em minhas dificuldades: Lourivaldo, Olga, Aline e Fábio. Com meu pai aprendi a importância da honestidade e com minha mãe, modelo de educadora e de mãe, aprendi a amar a docência com simplicidade e a querer aprender sempre! Amo todos vocês! Obrigado por estarem sempre comigo!

Aos meus amigos, por partilharem de minha presença, também peço desculpas por muitas vezes estar ausente. Desá, Moisés, Lecí, Marí e Marcos, é muito bom tê-los como amigos, pois lhes considero minha segunda família!

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), por ter me oferecido esta oportunidade de me qualificar como Gestor e Educador, contribuindo para meu desenvolvimento intelectual.

À minha querida orientadora, Prof.^a Dra. Flávia Maria Teixeira dos Santos, por me acolher e me orientar durante o Mestrado em Educação. A sua paciência em corrigir minhas

produções, suas cobranças e sugestões! Foi um orgulho ser seu orientando de Mestrado. Obrigado! Contigo aprendi muito!

Aos meus colegas de orientação, Simone, Bianca, Caco e Gabriela, pelos momentos de discussão e debates.

Aos Professores do PPGEDU/UFRGS, e em especial, à Prof^a Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe, em compartilhar comigo sua sabedoria sobre formação docente e poder ter sido seu aluno. À Prof^a. Dra. Nalú Farenzena, a quem eu admirava apenas conhecendo seu trabalho, me orgulhando em poder ser seu aluno e com ela aprender a analisar as políticas educacionais.

À Prefeita Municipal de São Vendelino/RS, Marlí Lourdes Oppermann Weissheimer, educadora, também minha ex-professora, que me proporcionou a oportunidade em gerir com ela a Educação do Município de São Vendelino, agora frente à nossa 2^a gestão. Obrigado por ter me apoiado e permitido que eu me ausentasse, por inúmeras vezes, a fim de seguir meu Mestrado em Educação. Aprendi contigo como minha professora e continuo aprendendo contigo enquanto Gestora Municipal, provando que a Educação é investimento através de nossas ações conjuntas em benefício de todo o nosso Município, por uma educação pública de qualidade e pela política de valorização docente que imprimimos como nossa marca desde 2009.

Às minhas Coordenadoras Pedagógicas, Ágata e Camila, por trabalharem em dobro na minha ausência e serem minhas parcerias nos projetos que estamos desenvolvendo.

Aos professores da rede municipal de São Vendelino, com quem aprendo continuamente e que são meus parceiros imprescindíveis na Educação Municipal.

Aos meus colegas Dirigentes Municipais da Educação da AMVARC, que colaboraram profundamente para o desenvolvimento de minha pesquisa.

À UNDIME/RS, entidade que integro desde 2009 e com ela venho batalhando por uma Educação pública de qualidade.

À minha banca examinadora, pelo aceite do convite, em especial, à Prof.^a Dra. Marí Margarete dos Santos Forster (UNISINOS), e às Prof.^{as} Betty e Nalú (PPGEDU/UFRGS).

Esta não é uma despedida tampouco o final. É apenas mais uma etapa vencida em minha vida. Outras virão, pois como professor, sei que sempre estarei em formação, há sempre um mundo novo a conhecer. Tenho sede pelo conhecimento, a ele buscarei sem cessar!

Muito obrigado a todos!

“A escola dos meus sonhos une a seriedade de um executivo à alegria de um palhaço, a força da lógica à singeleza do amor. Na escola dos meus sonhos cada criança é uma jóia única no teatro da existência, mais importante que todo o dinheiro do mundo. Nela, os professores e os alunos escrevem uma belíssima história, são jardineiros que fazem da sala de aula um canteiro de pensadores.”

Augusto J. Cury

RESUMO

A presente dissertação buscou conhecer as políticas públicas de formação continuada dos docentes das redes municipais de ensino da região gaúcha do Vale do Rio Caí. Trata-se de uma região situada entre a região metropolitana de Porto Alegre e a Serra Gaúcha, composta por vinte Municípios, no Rio Grande do Sul. Para a realização deste estudo, buscou-se o acesso à legislação brasileira que trata das políticas de formação dos docentes, bem como das políticas municipais da região em estudo. O aprofundamento bibliográfico da literatura acerca da formação continuada e desenvolvimento profissional docente constituiu-se como suporte para as discussões realizadas na dissertação. Buscou-se também conhecer as particularidades dos Municípios que compõem esta região, bem como aspectos da Educação Municipal, acessados por meio do Censo Escolar da Educação Básica e de outros dados fornecidos pelos órgãos de pesquisa do país e do Estado. Também foram realizadas entrevistas estruturadas com os Dirigentes Municipais de Educação. A análise dos Planos de Carreira do Magistério Municipal (PCM) também se fez necessária, com a finalidade de conhecer a normatização das políticas municipais para a formação docente. Além dos PCM, foram analisadas as Atas das formações pedagógicas de cada um destes Municípios, uma vez que estas descrevem o que efetivamente foi colocado em prática em relação à formação continuada dos docentes destas redes públicas de ensino. Para a análise dos dados coletados, foram utilizados instrumentos quantitativos e qualitativos e como suporte teórico-metodológico, utilizou-se o ciclo de políticas, proposto por Stephen Ball e seus colaboradores. Os municípios que compõem a região apresentam um plano de carreira bem estruturado, abrangendo desde a remuneração, a valorização e possibilidade de ascensão na carreira durante a trajetória profissional docente. São desenvolvidos programas de formação continuada, inclusive por meio de arranjos de desenvolvimento da educação e apontaram-se alguns desafios que ainda se impõem à região, inclusive com possibilidades de superação dos mesmos.

Palavras-chave: Políticas Públicas – Formação continuada docente – Desenvolvimento Profissional Docente – Qualidade da Educação Pública

ABSTRACT

This dissertation is a study about public policies of continuing education of teachers from municipal teaching, from the region of Vale do Rio Caí. This region is located between the metropolitan region of Porto Alegre and the mountain range, in Rio Grande do Sul. It has twenty municipalities. To do this study, the Brazilian legislation which is about policies of teachers' formation was consulted. Municipal policies of the region where the study was done were also accessed. The literature that concerns continued formation and professional teaching development was a support for the discussions done in this dissertation. Another aim was to know about the particularities of the cities which belong to this region as well as aspects of municipal education. Some of these pieces of information were accessed through the school census of basic education and others were provided by research institutions from the state and from the country. Structured interviews with municipal education leaders were done. An analysis of the career plans of municipal teaching was also needed; the aim was to know about the standardization of municipal policies of teachers' formation. Besides the career plans, registers of minutes of pedagogical formation of each municipality were analyzed once they describe what was actually put into practice, concerning continuing teachers' formation in these public schools system. To analyze the collected data quantitative and qualitative instruments were used and the cycle of policies, proposed by Stephan Ball and his collaborators, was used as a theoretical and methodological support. The municipalities which make part of the region have a well structured career plan including salary, professional development and possibilities of growing in the teaching career. Programs of continued formation are done through arrangements of education development and some challenges that the region still has were found out, but there is the possibility of overcoming them.

Key-words: Public policies. Teachers' continuing education. Professional teachers' development. Quality of public education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa dos COREDEs.....	23
Figura 2 – Mapa do Vale do Rio Caí.....	24
Figura 3 – Triângulo do Desenvolvimento Profissional.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Princípios da carreira docente estabelecidos nos PCMs da AMVARC..	65
Quadro 2 – Jornada de trabalho docente nos Municípios (em horas semanais).....	66
Quadro 3 – Formação profissional exigida para ingresso na carreira docente nos municípios.....	68
Quadro 4 – Nível e titulação máxima previstos nos PCMs.....	70
Quadro 5 – Síntese da análise das entrevistas.....	74
Quadro 6 – Parcerias realizadas pelos municípios com outras instituições.....	79

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Investimentos em Educação nos Municípios da AMVARC (em %)	20
Tabela 2 – População do Vale do Caí	25
Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDH-M)	27
Tabela 4 - Índice de analfabetismo nos municípios da região	30
Tabela 5- Índice de analfabetismo Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul	30
Tabela 6 – IDEB dos Municípios do Vale do Caí	32
Tabela7– IDEB da rede pública: médias brasileira e gaúcha	33
Tabela 8 – Proficiência média dos estudantes do Ensino Fundamental por Município	37
Tabela 9 – Padrão de desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental por Município	38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ADE** – Arranjos de Desenvolvimento da Educação
- ADIN**– Ação Direta de Inconstitucionalidade
- AMVARC** – Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí
- CAED** – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CF** – Constituição Federal
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- COREDE** – Conselho Regional de Desenvolvimento
- CP** – Conselho Pleno
- DME** – Dirigente Municipal de Educação
- DPF** – Desenvolvimento profissional docente
- DPM** – Delegação das Prefeituras Municipais
- EAD** – Educação à Distância
- FAMURS** – Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
- FCD** – Formação continuada docente
- FEE** – Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser
- FGV** – Fundação Getúlio Vargas
- FHC** – Fernando Henrique Cardoso
- FUNDEB** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FUNDEF** – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
- HTPC** – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo
- IBGE** – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IDEB** – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
- IDH-M** – Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios
- IES** – Instituição de Ensino Superior
- IGAM** – Instituto Gamma de Assessoria a Órgãos Públicos
- ISEI** – Instituto Superior de Educação Ivoti
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MDE** – Manutenção e Desenvolvimento do Ensino

MEC – Ministério da Educação

ONGS – Organizações Não-Governamentais

ONU – Organização das Nações Unidas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCM – Plano de Carreira do Magistério

PIB – Produto Interno Bruto

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

RS – Estado do Rio Grande do Sul

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAERS – Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul

SEDUC/RS – Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul

SESI – Serviço Social da Indústria

SINEPE – Sindicato dos Estabelecimentos do Ensino Privado no Estado do Rio Grande do Sul

SMED – Secretaria Municipal de Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

TCE/RS – Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul

TRI – Teoria de Resposta ao Item

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio do Sinos

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	19
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA.....	21
2 LOCALIZANDO O ESTUDO	23
2.1 A REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ/RS: ASPECTOS GEO-SÓCIO-POLÍTICOS.	23
2.2 A EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO VALE DO CAÍ: DESTAQUES	28
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	41
3.1 O CICLO DE POLÍTICAS	44
3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NAS ANÁLISES DOS DADOS	46
4 A FORMAÇÃO DOCENTE	47
4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL.....	47
4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES ..	56
5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO VALE DO RIO CAÍ: POLÍTICAS E DESAFIOS	62
5.1 INFLUÊNCIA DA POLÍTICA: A PROFISSÃO DOCENTE	62
5.2 PRODUÇÃO DA POLÍTICA NOS MUNICÍPIOS: PLANOS DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO.....	63
5.3 PRÁTICAS E EFEITOS DA POLÍTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO.....	71
5.3.1 DAS ENTREVISTAS: CONTEXTO DE REALIZAÇÃO	71
5.3.1.1 A VISÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO	72
5.3.2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS	76
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS	92
LISTA DE APÊNDICES	101
LISTA DE ANEXOS	104

INTRODUÇÃO

Esta Dissertação de Mestrado em Educação intitulada “Políticas de formação continuada docente das redes municipais de ensino da região do Vale do Rio Caí/RS” buscou conhecer as políticas municipais de formação docente nos municípios da região.

Nas duas últimas décadas, no Brasil, o tema da melhoria da qualidade da educação passou a pautar as principais discussões e, conseqüentemente, as políticas públicas educacionais. Tamanha a importância destas políticas é que surgiram inúmeras ações no sentido de atingir seus objetivos, o que influenciou diretamente também na formação docente, considerada como um dos pilares para a almejada melhoria da qualidade educacional brasileira. Como reflexo, temos a promulgação de políticas específicas que tratam da formação dos professores, influenciando diretamente na prática dos Estados e Municípios, que também integraram as discussões em torno deste importante tema.

Com a Política Nacional de Formação de Professores nosso país parece rumar em direção à revalorização dos docentes, apontando para o caminho da criação da carreira do professor, com remuneração digna, valorização e qualificação profissional como metas permanentes.

Por formação inicial entenda-se aquela que ocorre nas Instituições de ensino Superior, por meio dos cursos de Graduação, em Licenciatura Plena, na área da Educação. A formação continuada diz respeito à formação contínua do professor, durante toda sua trajetória profissional, abrangendo a qualificação e o aperfeiçoamento profissional, seja por meio de cursos de atualização, seja através de Especialização Lato Senso e Stricto Senso (Mestrado e Doutorado).

Nesta dissertação passamos a conhecer os aspectos que integram esta Política Nacional, sua influência para os vinte municípios que compõem a região do estudo, bem como as implicações que ela trouxe para a formação docente.

No capítulo 1, Considerações Iniciais, são descritos os primeiros passos desta pesquisa, através da contextualização do problema de pesquisa, os objetivos buscados e a motivação para a escolha do assunto abordado nesta dissertação.

O capítulo 2, Localizando o Estudo, trata dos aspectos geo-sócio-políticos da região gaúcha do Vale do Rio Caí, foco de estudo desta dissertação. Neste capítulo, procura-se destacar os aspectos mais importantes desta região, os quais são

fundamentais para entender o contexto da pesquisa realizada, bem como são apresentados e discutidos os dados educacionais que refletem o ambiente do estudo realizado.

O Capítulo 3 trata dos Procedimentos Metodológicos da Pesquisa, apresenta o caminho metodológico que norteou a pesquisa e os procedimentos utilizados para análise dos dados levantados. Foi realizada a análise de dados estatísticos do Censo Escolar da Educação Básica, além da análise dos Planos de Carreira do Magistério de todos os Municípios e das atas das formações continuadas destes. Foram utilizados métodos quantitativos para levantamento dos dados, mas procedeu-se análise utilizando prioritariamente as metodologias qualitativas, sob influência da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Também aborda o Ciclo de Políticas proposto por Ball (1992) e seus colaboradores, fundamental para a compreensão das políticas públicas.

O capítulo 4, Formação Docente, discorre sobre o surgimento das principais políticas públicas brasileiras que tratam da formação docente, bem como o contexto da produção e influência destas políticas.

Os pressupostos teóricos para a formação de professores, a partir da literatura, também foram discutidos ao longo desse capítulo. O referencial que trata da formação de professores é muito amplo e diversificado, por isso procuramos fundamentar as discussões sobre o tema nos principais autores que discutem a questão da formação. Inicialmente, estão presentes as ideias de Tardif (2010), Tardif e Lessard (2009), seguidas pelas importantes contribuições de Marcelo (2009), acerca do desenvolvimento profissional docente. Também estão presentes as reflexões trazidas por Souza e Krahe (2011), Gatti, Barreto e André (2011).

O conceito de desenvolvimento profissional docente exerce muita influência na literatura educacional atual sobre a formação docente, entendendo que a formação do profissional docente é um processo contínuo, que envolve toda a carreira docente.

O capítulo 5 trata especificamente da Formação Continuada dos Docentes das Redes Municipais de Ensino da Região do Vale do Rio Caí. Neles, são discutidos os aspectos referentes ao contexto da influência na elaboração das políticas, seguido pela produção das políticas nos municípios da região. Após, é feita a análise das práticas e dos efeitos destas políticas por meio das ações de formação continuada docente desenvolvidas nas redes municipais de ensino da região.

A visão dos Dirigentes Municipais de Educação, obtidas a partir das entrevistas estruturadas realizadas com os mesmos, também contribui para a análise das práticas e efeitos das políticas na região, e, fundamentalmente, as influências que resultaram na elaboração e aplicação delas.

A formação continuada docente é abordada no capítulo, de maneira a se descrever o que realmente ocorre na prática dos Municípios e como está ocorrendo esta prática. Observa-se que a maioria dos Municípios organiza-se em Arranjos de Desenvolvimento da Educação, como forma a fundamentar e efetivar as políticas e programas de formação continuada dos seus docentes. Trata-se de uma efetivação do regime de colaboração proposto pela legislação vigente, como forma de cooperação entre os entes e para fortalecimento das ações realizadas nestas instâncias do governo. Este trabalho, de forma solidária, contribuiu para assegurar o direito a uma educação com qualidade e permite a corresponsabilização por uma formação continuada docente.

Por fim, no capítulo 6, Considerações Finais, elencamos algumas conclusões que foram extraídas do estudo e análise dos dados da pesquisa. Também, foram detectados alguns entraves à gestão municipal da educação, que se colocam como desafios a estes Municípios, bem como possibilidades existentes para que estes possam superar algumas contradições e dificuldades em relação à formação docente.

Estabelecer Políticas de Governo é o caminho que deve ser buscado por todos aqueles que fazem a Educação no país. O Novo Plano Nacional de Educação abre-se como uma possibilidade para lutarmos em prol da melhoria das condições de trabalho e de carreira dos professores brasileiros. Através da mobilização social e do acompanhamento contínuo de todas as ações e políticas públicas, podemos vislumbrar novos rumos para o trabalho docente, por meio da crescente profissionalização do ensino.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nas últimas duas décadas, no Brasil, o tema da melhoria da qualidade da educação passou a ser diretamente associado à formação docente. Foram estabelecidas inúmeras políticas públicas com o objetivo de fomentar a formação inicial e continuada dos professores de todas as redes públicas de ensino do país, principalmente a pública. Uma nova política estava em curso: a Política Nacional de formação de Professores. Aliada a esta política, começou-se a discutir no país a valorização da profissão docente e o desenvolvimento profissional na carreira.

Também integram esta discussão, além da União, os Estados e os Municípios, onde está concentrada grande parcela dos professores brasileiros, conforme apontam os dados do Censo Escolar (BRASIL, 2012). Cada um dos entes federados tem suas responsabilidades e atribuições na Política Nacional de Formação de Professores e na sua valorização profissional. Mecanismos foram criados para apontar quais são as carências de cada região/município, em relação à formação docente, bem como a demanda a ser atendida. Entre os órgãos e ferramentas criadas, podemos citar os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente e a Plataforma Paulo Freire, respectivamente.

Com a Política Nacional de Formação de Professores em curso no país e as ações no sentido de buscar a melhoria da qualidade da educação no Brasil, mais recursos passaram a ser investidos em toda educação, desde a Educação Básica, passando-se pela Educação Profissional e o Ensino Superior.

Por outro lado, cada um dos entes federados (União, Estados e Municípios) passou a estar corresponsabilizado a exercer seu papel com vistas ao alcance destes objetivos.

O estado do Rio Grande do Sul também apresenta uma demanda muito grande na formação docente e, inclusive, de instrumentos de valorização destes profissionais. As diversidades regionais do país são muito grandes, e no estado do Rio Grande do Sul também existem grandes diferenças entre as diversas regiões.

Neste contexto, destaca-se a região gaúcha do Vale do Rio Caí, formada por vinte municípios e de colonização predominantemente alemã, cujos índices educacionais costumam-se destacar no Estado e, inclusive, no país.

Por se tratar de uma região formada basicamente por Municípios de pequeno porte, com algumas poucas exceções, existe uma valorização da educação,

resultante também de seus aspectos culturais. Verificam-se diversas ações e projetos dos Municípios, seja individualmente ou em grupos de Municípios, no que diz respeito à formação docente e a melhoria da qualidade da educação, ressaltados os índices de aplicação orçamentária superiores ao que estabelece a Legislação vigente, no caso, 25% da receita resultante de impostos (incluindo impostos próprios e transferência de receitas e impostos arrecadados pela União e pelo Estado), conforme podemos observar na tabela 1, obtida a partir de Dados do Tribunal de Contas do Estado do Rio Grande do Sul (TCE/RS)¹.

Tabela 1 - Investimentos em Educação (MDE) nos Municípios da AMVARC (em %)

MUNICÍPIO	2009	2010	2011	2012	MÉDIA
Alto Feliz	32,31	26,57	25,77	32,84	29,37
Barão	32,59	29,36	30,64	30,40	30,75
Bom Princípio	31,31	27,83	28,15	32,15	29,86
Brochier	30,08	25,89	29,58	30,46	29,00
Capela de Santana	25,16	25,11	25,12	27,95	25,84
Feliz	26,63	25,23	25,58	30,40	26,96
Harmonia	45,00	31,76	30,09	30,96	34,45
Linha Nova	33,25	27,39	27,88	29,02	29,39
Maratá	27,12	27,52	26,37	27,59	27,15
Montenegro	31,88	30,07	28,61	32,28	30,71
Pareci Novo	26,38	26,10	26,66	27,82	26,74
Portão	29,28	26,87	26,60	26,54	27,32
Salvador do Sul	31,54	30,23	32,04	33,72	31,88
São José do Hortêncio	25,96	27,86	26,88	28,52	27,31
São José do Sul	33,33	29,75	31,23	31,96	31,57
São Pedro da Serra	29,12	25,83	25,31	25,87	26,53
São Sebastião do Caí	29,62	26,55	25,51	27,70	27,35
São Vendelino	30,42	30,54	31,66	35,88	32,13
Tupandi	28,66	25,37	28,35	25,88	27,07
Vale Real	31,57	30,94	29,22	35,04	31,69
MÉDIA GERAL	30,56	27,84	28,06	30,15	29,15

Fonte: TCE/RS (2013)

A tabela acima indica o percentual de investimento dos Municípios em relação à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) nos últimos quatro anos. Conforme podemos observar na tabela, todos os Municípios investem um percentual

¹ Os dados foram obtidos a partir de consulta ao sítio <<http://www.tce.rs.gov.br>>.

superior ao exigido pela legislação vigente e mais da metade deles aplica em torno de 30% do seu orçamento em MDE.

Dentre os vinte Municípios, conforme apontam os dados oficiais do TCE, o que menos investiu nos últimos anos foi Capela de Santana, assunto sobre o qual será abordado no próximo capítulo, especificamente. O que apresenta maior índice é Harmonia, devido à aplicação de 45% no ano de 2009, de acordo com a tabela 1, seguido por São Vendelino cuja média registrada é de 32,13%.

Os dados demonstram que muitos recursos são destinados à Educação nestes Municípios, comprovando a importância que ela tem no interior das administrações municipais, fato que merece ser destacado como bom exemplo a ser seguido no que tange à valorização da educação pública brasileira.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA

A presente dissertação surgiu a partir de minha experiência como professor da Educação Básica das redes públicas Municipal e Estadual e, principalmente, devido ao trabalho que venho desenvolvendo, desde janeiro de 2009, como Secretário Municipal de Educação, Cultura e Desporto do município de São Vendelino, integrante da Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí (AMVARC). Atualmente estou na segunda gestão frente a esta pasta.

Além disso, desde o início do ano de 2011 venho exercendo a função de representante regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) junto à AMVARC, entidade a qual pertencemos de forma atuante desde o início de 2009.

A partir de março 2011, integrei a reunião mensal dos representantes regionais e a UNDIME/RS, entidade que congrega todas as regiões do Estado do Rio Grande do Sul e de forma ainda mais intensa a partir de 2012, como 2º secretário da Diretoria Executiva Estadual da entidade.

Desde o início de minha função como Dirigente Municipal de Educação (DME), em 2009, mensalmente participo de reuniões da UNDIME/AMVARC, alternadas a cada mês em um dos vinte municípios que compõem a região. Através deste contato que venho mantendo com estes municípios desde 2009, passei a

conhecê-los um pouco melhor e nesses encontros há um intenso diálogo e trocas entre os DMEs, inclusive com as apresentações das realidades educacionais.

Comecei então a indagar-me sobre como ocorria a formação docente na região e, assim, surgiu o problema de pesquisa que levou à presente Dissertação: que políticas de formação continuada docentes são desenvolvidas nas redes municipais de ensino da Região do Vale do Caí?

Este problema conformou o objetivo principal da pesquisa que é conhecer as políticas de formação continuada docente desenvolvidas, bem como sua gestão nessa região. Partindo das hipóteses de que os investimentos em Educação na região e a forma de como são geridos são fatores que contribuem para os bons resultados educacionais, temos por objetivos específicos:

- ✓ reconhecer a(s) política(s) de formação continuada docente na região;
- ✓ inter-relacionar as políticas da região com as desenvolvidas no país,
- ✓ verificar em que medidas estas políticas e a sua gestão preocupam-se com o desenvolvimento profissional docente, e
- ✓ analisar que perfil profissional docente elas buscam.

Partindo-se da pesquisa dos dados relativos à Educação, comparando-os entre os entes federados, aliados às entrevistas que foram realizadas com os Dirigentes Municipais de Educação bem como da análise dos documentos legais de cada um dos Municípios, pretendeu-se conhecer que ações no sentido da política educacional estão sendo desenvolvidas nesta região que podem ter reflexo para seus bons resultados e sua posição de destaque tanto a nível Estadual quanto Nacional.

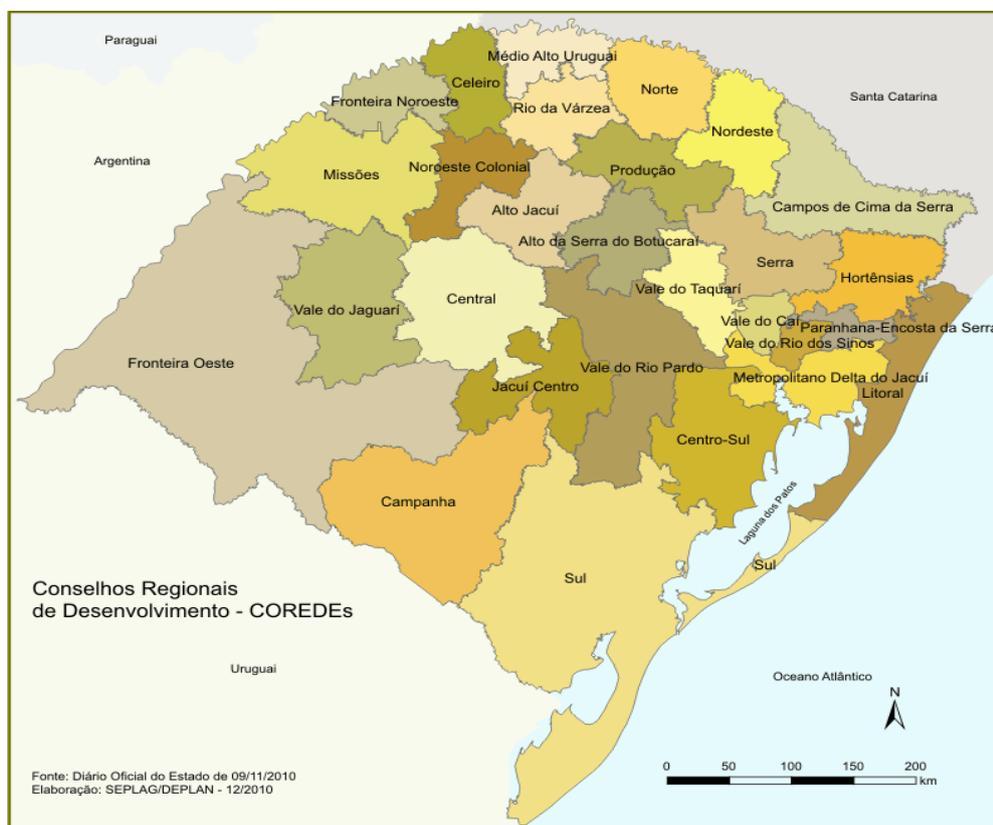
Desenvolver políticas públicas de formação continuada dos docentes e investir cada vez mais recursos na Educação são fundamentais para que se alcance a tão desejada *educação pública de qualidade* no Brasil.

2 LOCALIZANDO O ESTUDO

2.1 A REGIÃO DO VALE DO RIO CAÍ/RS: ASPECTOS GEO-SÓCIO-POLÍTICOS

De acordo com o Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, o estado está dividido em regiões de planejamento, denominadas de Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs), conforme podemos observar na Figura 1. Oficialmente criados em 17 de outubro de 1994 pela Lei estadual nº 10.283, os COREDEs são atualmente em número de vinte e oito no estado. Paralelamente, existe outra divisão proposta pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul (FAMURS), entidade representativa dos 497 municípios gaúchos, onde o estado está dividido em vinte e sete regiões, divisão esta também considerada pela UNDIME. Em relação à primeira, temos o COREDE Vale do Rio Caí, enquanto que pela segunda temos a Associação dos Municípios do Vale do Rio Caí (AMVARC), ambas abrangendo especificamente a mesma região. A região do Vale do Rio Caí, objeto deste estudo, utilizará como divisão a proposta pela FAMURS, cuja denominação utilizada ao longo deste trabalho será a de AMVARC.

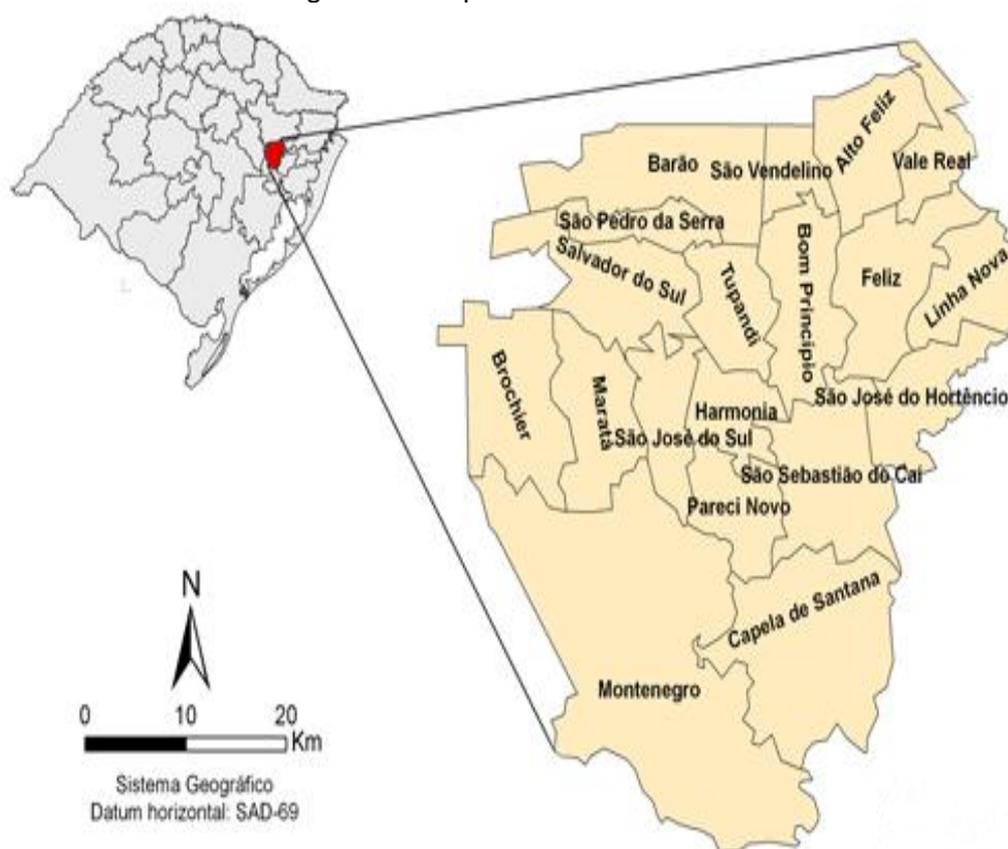
Figura 1 – Mapa dos COREDEs/RS



Fonte: Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul (2010)

A Região do Vale do Rio Caí está situada entre a região metropolitana de Porto Alegre e a Serra Gaúcha, distante a aproximadamente 50 km da capital do estado. É formada oficialmente por 19 municípios, estando distribuída numa área de 1.854 km², com cerca de 169.611 habitantes segundo o CENSO do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). A região possui um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 22.348, segundo aponta relatório da Fundação de Economia e Estatística Siegfried Emanuel Heuser (FEE) do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2009). A figura 2 mostra a localização dos municípios na região do Vale do Caí e a tabela 2 apresenta dados sobre a população de cada um destes municípios.

Figura 2 – Mapa do Vale do Rio Caí



Fonte: UNDIME/AMVARC

Tabela 2 – População do Vale do Caí

MUNICÍPIO	URBANA	RURAL	TOTAL
Alto Feliz	813	2095	2.908
Barão	2967	2775	5.742
Bom Princípio	9201	2591	11.792
Brochier	2296	2381	4.677
Capela de Santana	6915	4698	11.613
Feliz	9416	2943	12.259
Harmonia	2456	1798	4.254
Linha Nova	416	1208	1.624
Maratá	753	1774	2.527
Montenegro	53645	5791	59.436
Parei Novo	981	2530	3.511
Portão	25233	5648	30.881
Salvador do Sul	4009	2738	6.747
São José do Hortêncio	2645	1449	4.094
São José do Sul	720	1362	2.082
São Pedro Serra	1431	1886	3.317
São Sebastião do Caí	17611	4333	21.944
São Vendelino	1353	591	1.944
Tupandi	2716	1203	3.919
Vale Real	4569	552	5.121
TOTAL	150.146	50.346	200.492

Fonte: IBGE (2011)

A tabela 2 apresenta a população do Vale do Rio Caí. Podemos observar que cerca de 75% da população reside na área urbana destes Municípios. Somente em Brochier, Parei Novo, São José do Sul e São Pedro da Serra a população é maior na área rural.

Cumprе esclarecer que o Município de Portão não integra a região de acordo com a divisão proposta pelo estado através dos COREDES. Entretanto considerando que ele faz divisa com os Municípios de São Sebastião do Caí, Capela de Santana e Montenegro, Portão passou a integrar a região da AMVARC, conforme divisão proposta pela FAMURS, agregando esta região há muitos anos, devido às suas características culturais, históricas e geográficas. Com uma população de 30.881 (CENSO, 2010), ele é participante ativo de todos os Conselhos e Associações existentes na região, entre elas, AMVARC, COREDE e UNDIME/AMVARC.

A região do Vale do Caí foi considerada a região que tem a melhor distribuição de renda do Brasil, em dados estatísticos publicados pelo IBGE (2010) e

divulgados pelo Jornal Zero Hora em 2011. Entre sete municípios da região, São Vendelino ficou com a primeira colocação, seguido por Tupandi, dentre os 50 que figuram como os melhores do país, aponta o estudo.

Outro índice que destaca a região da AMVARC é o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M). Trata-se de um índice que surgiu como contraponto ao Produto Interno Bruto (PIB) e que mede o grau de desenvolvimento econômico e a qualidade de vida oferecida à população, segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU). O IDH é calculado com base em dados econômicos e sociais e para seu cálculo são levados em conta a educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (expectativa de vida da população) e o PIB per capita. O IDH vai de 0 (nenhum desenvolvimento humano) a 1 (desenvolvimento humano total). Quanto mais próximo de 1, mais desenvolvido é o país, segundo o PNUD. Ele também é utilizado para considerar o desenvolvimento das cidades, estados e regiões. A tabela 3, na página seguinte, mostra o IDH dos Municípios pertencentes à região da AMVARC e a média geral da região.

Trata-se de uma região de colonização predominantemente europeia, com população formada principalmente pela etnia alemã, seguida pela açoriana e italiana, constituída por pequenos municípios: 14 deles (73,68%) possuem menos de 10 mil habitantes. A exceção dos demais, Montenegro possui quase 60 mil habitantes, seguido por São Sebastião do Caí, com cerca de 22 mil.

A altitude da região varia de 50 a 600 metros acima do nível do mar, formada em grande parte por encostas e morros.

Quanto à sua origem histórica, a região como um todo possui diversos estudos realizados sobre sua colonização, bem como se observa ainda hoje a preservação e valorização da herança cultural dos seus colonizadores, por intermédio de diversos grupos e atividades culturais em seus municípios. De acordo com as informações encontradas no sítio da AMVARC²,

Em se tratando de uma Região habitada a partir de 200 anos passados e colonizada há mais de 150, é natural que ainda existam muito testemunhos arquitetônicos em pé, pontilhando em toda a parte, como casas, capelas, escolas, armazéns e edículas, denunciando os Países de origem destes

²ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO CAÍ (AMVARC). Disponível em: <<http://www.amvarc.com.br>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

povos. A consciência de restauração e preservação do patrimônio histórico no Vale do Caí está tomando grande impulso nas escolas e famílias e projetos estão sendo estruturados para obtenção de apoio oficial. Apenas para exemplificar, no município de Linha de Nova, existe a maior concentração de casas em enxaimel por km² no Estado, construídas no Século XIX. Em abril passado foi realizado no município de São Vendelino um Seminário Nacional de Cultura Teuto-Brasileira, obtendo grande sucesso.

Tabela 3 – Índice de Desenvolvimento Humano dos Municípios (IDH-M)

MUNICIPIO	IDH-M
Alto Feliz	0,734
Barão	0,748
Bom Princípio	0,746
Brochier	0,699
Capela de Santana	0,661
Feliz	0,750
Harmonia	0,749
Linha Nova	0,749
Maratá	0,697
Montenegro	0,755
Pareci	0,749
Portão	0,713
Salvador do Sul	0,740
São José do Hortêncio	0,707
São José do Sul	0,725
São Pedro da Serra	0,739
São Sebastião do Caí	0,739
São Vendelino	0,754
Tupandi	0,718
Vale Real	0,737
MÉDIA GERAL	0,730

Fonte: PNUD (2010)

Além disso, existem diversas ações no sentido da preservação do Patrimônio Histórico por parte dos Municípios integrantes desta região do estado. Entre elas, podemos citar os processos de tombamento histórico de prédios em municípios como São Vendelino, Tupandi, entre outros; e o restauro de construções antigas como no caso da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil em São Vendelino, segunda Igreja Luterana mais antiga do Estado, com cerca de 130 anos, e do Sobrado Weber, no Município de Tupandi.

Ao final do ano de 2010, através de uma parceria entre os vinte municípios, foi criado o projeto “O Vale da Felicidade”, com o objetivo de promover ações de divulgação institucional de todos os municípios integrantes da região do Vale do Caí, com a produção de material audiovisual (DVD) e escrito (fôlderes). Neste material

audiovisual, existe uma apresentação geral da região e um vídeo de cada um dos 20 municípios, totalizando 60 minutos de produção. Desta forma, pretendeu-se dar maior visibilidade à região, tanto em nível estadual quanto nacional, destacando a região do Vale do Rio Caí e seus aspectos geo-sócio-políticos.

2.2 A EDUCAÇÃO NA REGIÃO DO VALE DO CAÍ: DESTAQUES

A educação na região do Vale do Caí já foi destaque por diversas vezes no país e também no estado. O primeiro destaque nacional foi apresentado pela Revista Veja, em 10 de outubro de 2007. Motivada pela qualidade de vida da região e pelo nível de instrução da população, a revista apresentou a região do Vale do Caí, com destaque para alguns de seus municípios e outros da Serra gaúcha, vizinhos à região.

A reportagem surgiu a partir de estudos divulgados pelo Atlas de Desenvolvimento Humano, Fundação Getúlio Vargas (FGV) e pelo IBGE, trazendo também informações colhidas nos Municípios destacados.

De acordo com a reportagem, intitulada de “O Brasil europeu”, a região que abrange estes Municípios destaca-se no Brasil por ser “um lugar de brasileiros bem instruídos, economia vibrante e instituições que funcionam” (VEJA, 2007, p. 112).

Ainda, segundo a Veja, na época, o analfabetismo da população acima de 15 anos na região era cerca de 2,8%, enquanto que no Brasil este índice era de 13,6%³. Outro aspecto que merece ser ressaltado é o percentual de jovens na Universidade, nesta região os índices eram de 25%, superiores ao do país, que chegavam somente aos 18%. Naquela época, conforme a revista, a população era composta de 70% de descendentes de alemães e italianos.

Tais resultados, segundo o estudo, são provenientes em grande parte da colonização alemã e italiana, predominante nesta região gaúcha. Mesmo sendo constituída por uma parcela grande de população pobre, estes imigrantes quando viviam em seus países de origem e também em sua nova terra, valorizavam a

³Quando o índice de analfabetismo é inferior a 4%, ele é considerado erradicado. A média brasileira de 13,6% aproxima-se com os dos países pobres, como o Zimbábue, por exemplo, segundo comparativo trazido pela Revista Veja (2007, p. 112).

instrução. Ainda, aponta a reportagem, por se tratarem em sua maioria de protestantes (ou luteranos), isso

[...] ajuda a explicar o apreço dos imigrantes pelo livro. Já na Alemanha do século XVIII, os luteranos atraíam muita gente para sua escola. O objetivo era alfabetizar crianças para que pudessem ler a *Bíblia*, além de lhes ensinar os rudimentos da matemática para que não fossem roubados pelos nobres. Desse caldo cultural saíram os imigrantes que vieram morar no Brasil. Por essa razão, priorizavam a construção de escolas, que eles próprios administravam (VEJA, 2007, p. 114).

O hábito da cultura escolarizada foi muito cultivado na região Sul, quando estes imigrantes aqui se estabeleceram. Na região do Vale do Caí, podemos encontrar diversos registros históricos em todos os seus vinte municípios, onde predominam as escolas da comunidade. Por exemplo, nas comunidades luteranas as aulas eram ministradas pelo pastor local, na língua Alemã, e com salas de aulas com classes multisseriadas⁴ que chegaram a reunir até setenta alunos (AMVARC, 2011).

Não pretendemos afirmar que a colonização ítalo-germânica e a valorização dada por estas culturas à educação sejam os únicos fatores responsáveis pelos bons dados de escolarização da região. As boas condições socioeconômicas que a região mantém ainda hoje também são fundamentais a serem consideradas quando nos reportamos a estes índices.

Já em 2011, novamente a região do Vale do Caí foi destaque tanto no país quanto no estado, ao serem divulgados os dados do CENSO de 2010. Foram noticiados, em todo o país, os resultados dos índices de analfabetismo em cada um dos municípios brasileiros.

Na tabela 4 podemos verificar a situação dos Municípios da AMVARC em relação às taxas de analfabetismo, enquanto que a tabela 5 apresenta a situação brasileira e gaúcha.

A tabela 4 da página 29 reflete o índice de analfabetismo nos municípios da AMVARC. Observamos a redução destes índices para a maioria dos municípios, cuja representação na tabela é indicada pelo sinal negativo (-). Nos casos onde observamos números positivos em relação à variação, houve um crescimento no número de analfabetos nos Municípios. A tabela também indica a porcentagem (em

⁴ Denominação dada às classes onde um mesmo professor leciona para diversas turmas, de séries diferentes, numa mesma sala de aula.

%) do número de analfabetos, por município, em relação à população total, de acordo com o Censo de 2010.

Tabela 4 - Índice de analfabetismo nos municípios da região

Município	2000	2010	Variação	Variação %	Analfabetos em 2010
Alto Feliz	4,40%	2,70%	-1,7	-38,60%	66
Bom Princípio	1,90%	1,70%	-0,2	-10,50%	144
Barão	4,10%	3,10%	-1	-24,40%	163
Brochier	5,10%	3,30%	-1,8	-35,30%	130
Capela de Santana	9,50%	6,10%	-3,4	-35,80%	506
Feliz	1,90%	1,00%	-0,9	-47,40%	97
Harmonia	1,80%	2,10%	0,3	16,70%	72
Linha Nova	2,80%	2,90%	0,1	3,60%	39
Maratá	5,40%	3,10%	-2,3	-42,60%	64
Montenegro	6,20%	3,70%	-2,5	-40,30%	1.753
Pareci Novo	3,10%	1,70%	-1,4	-45,20%	48
Portão	6,50%	4,60%	-1,9	-29,30%	1.105
Salvador do Sul	4,20%	2,30%	-1,9	-45,20%	127
São José do Hortêncio	2,70%	1,40%	-1,3	-48,10%	46
São José do Sul	----	2,40%	----	----	41
São Pedro da Serra	3,90%	2,00%	-1,9	-48,70%	52
São Sebastião do Caí	5,60%	3,50%	-2,1	-37,50%	609
São Vendelino	1,90%	1,20%	-0,7	-36,50%	19
Tupandi	4,10%	1,80%	-2,3	-56,10%	57
Vale Real	2,50%	3,00%	0,5	20,00%	125
MÉDIA DA REGIÃO	4,08%	2,68%	-1,39	-30,59%	----

Fonte: IBGE (2011) In: Jornal Fato Novo (2011)

Tabela 5- Índice de analfabetismo Brasil e no Estado do Rio Grande do Sul

	2000	2010	Variação	Variação %	Analfabetos em 2010
BRASIL	13,60%	9,60%	-4	-29,40%	14.612.183
RIO GRANDE DO SUL	6,70%	4,50%	-2,2	-32,80%	383.277

Fonte: IBGE (2011)

Fazendo-se um comparativo entre as tabelas 4 e 5 observa-se que no ano de 2000 os índices de analfabetismo da população acima de 15 anos no Rio Grande do Sul e no Brasil, respectivamente, 6,7% e 13,6%, são superiores aos de quase todos os municípios do Vale do Caí, com exceção somente de Capela de Santana. Já, de

acordo com o último CENSO realizado em 2010 pelo IBGE, observamos que o estado gaúcho teve uma redução de 2,2, chegando a 4,5% de analfabetos, enquanto o país teve uma redução de 4,0, chegando a 9,6% da população.

Com relação ao Vale do Caí, observamos que houve redução em quase todos os Municípios, novamente com índices de analfabetismo abaixo da média estadual e nacional. Outra vez, Capela de Santana⁵ apresentou índice superior ao do Rio Grande do Sul, acompanhado desta vez pelo Município de Portão. Além disso, Vale Real e Linha Nova registraram um pequeno aumento no índice da população analfabeta, conforme demonstram os dados da tabela.

De acordo com inúmeras discussões realizadas durante as reuniões mensais da UNDIME/AMVARC, após a divulgação destes dados, verificou-se que na maioria destes Municípios grande parte da população caracterizada como analfabeta era composta por pessoas portadoras de deficiências e idosos que foram alfabetizados nas línguas alemã ou italiana. Isso não significa que somente esta parcela seja responsável por estes índices, pois ainda existe uma boa parte da população destes Municípios que não sabem ler nem escrever em português ou em outra língua.

Convém destacar que na região do Vale do Caí, no período de 2005 a 2008 foi desenvolvido o projeto “ABC Alfabetizando”⁶, numa parceria entre o Grupo Sinos de Novo Hamburgo, responsável pelos Jornais NH e Vale dos Sinos e pela rádio ABC, e as Secretarias Municipais de Educação não somente da AMVARC, mas incluindo as cidades de outras regiões do Estado, abrangidas por este veículo de comunicação. Também compunham a parceria empresas da região e Organizações Não-Governamentais (ONGS). O objetivo do programa era erradicar o analfabetismo em 44 (quarenta e quatro) cidades num período de quatro anos, atingindo 55.888 pessoas analfabetas, por meio de aulas ministradas por voluntários do programa, com suporte de cada um dos Municípios envolvidos, através da cessão de salas de aulas.

Além disso, é importante considerarmos os resultados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Governo Federal, com o objetivo de avaliar o desempenho dos alunos da educação básica brasileira. O IDEB

⁵Capela de Santana é um dos Municípios de menor renda da região, dispondo de poucas empresas e com uma grande parcela da população considerada carente ou com renda baixa. Podemos observar que o IDH é o mais baixo da região, reflexo imediato de todos estes fatores.

⁶ Maiores informações sobre o Projeto “ABC Alfabetizando” podem ser obtidas no sítio <<http://www.abcalfabetizando.com.br/conteudo.asp>>.

é considerado um indicador da qualidade da educação, resultando da combinação de: 1) exames padronizados (Prova Brasil e SAEB) que aferem o desempenho dos estudantes da 4ª série/5º ano e da 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio; b) taxa média de aprovação dos estudantes na etapa de ensino avaliado. Na tabela 6 podemos verificar os resultados das redes municipais de ensino nestas avaliações, enquanto que a tabela 7 traz as médias brasileira e gaúcha.

Tabela 6 – IDEB dos Municípios do Vale do Caí

Municípios	ANOS INICIAIS				ANOS FINAIS			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
Alto Feliz	-	-	-	6,7	-	-	-	-
Barão	-	-	4,6	5,7	-	-	-	-
Bom Princípio	-	5,1	6,0	6,4	4,1	4,2	5,0	4,8
Brochier	-	-	-	-	-	-	-	-
Capela de Santana	3,6	4,8	4,4	5,6	3,9	4,1	4,4	4,6
Feliz	-	5,3	5,7	6,0	2,8	4,8	-	*7
Harmonia	-	-	-	6,2	-	-	-	-
Linha Nova	-	-	-	-	-	-	-	-
Maratá	-	-	-	-	-	-	-	-
Montenegro	4,3	4,7	5,1	5,6	3,7	3,7	4,6	4,0
Pareci Novo	-	5,2	-	5,3	4,3	5,0	4,4	4,8
Portão	4,2	4,5	4,8	5,5	3,0	2,6	3,2	3,7
Salvador do Sul	4,7	5	5,8	6,3	-	3,6	-	-
São José do Hortêncio	4,5	4,8	4,9	5,9	-	4,3	4,3	-
São José do Sul	-	4,3	-	-	-	4,3	4,6	-
São Pedro da Serra	-	5,1	5,4	5,6	-	-	-	-
São Sebastião do Caí	3,3	3,0	3,6	-	-	-	-	-
São Vendelino	-	-	-	-	-	-	-	-
Tupandi	4,7	5,4	6,1	7,1	4,2	5,3	5,3	5,1
Vale Real	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: BRASIL (2011)

⁷ O Município solicitou a não divulgação dos resultados, conforme Portaria INEP nº 410.

Tabela 7 – IDEB da rede pública: médias brasileira e gaúcha

	ANOS INICIAIS				ANOS FINAIS			
	2005	2007	2009	2011	2005	2007	2009	2011
BRASIL	3,6	4,0	4,4	4,7	3,2	3,5	3,7	3,9
RIO GRANDE DO SUL	4,1	4,5	4,7	5,1	3,6	3,7	3,9	3,9

Fonte: BRASIL (2011)

Analisando a tabela 6, podemos observar que a maioria dos municípios da região da AMVARC não possui IDEB. Isto se deve ao fato de que para a realização das avaliações oficiais do Ministério da Educação (MEC)⁸, no caso, a Prova Brasil e o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), somente são aplicados em turmas com, no mínimo, 20 (vinte) alunos. Por se tratarem de redes de ensino pequenas e com número de alunos inferior ao mínimo exigido pelo MEC, acabam não fazendo parte destas avaliações oficiais e, conseqüentemente, não possuem índice de IDEB.

Outro aspecto a considerar, a partir da observação desta tabela, é que existe, na maioria dos municípios, uma alternância entre sua participação nas avaliações do MEC entre um ano e outro. Alguns passaram a serem avaliados em 2009, outros deixaram de ser avaliados, ou ainda, a avaliação ocorre somente nos Anos Iniciais ou nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Se observarmos os resultados da última avaliação, realizada em 2011, poderemos observar que nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental houve um aumento na média do IDEB em todos os municípios avaliados. Comparando-se com a tabela 7, verificamos que a média nacional é de 4,7, todos os municípios avaliados apresentaram médias superiores ela.

Ainda, a média do Rio Grande do Sul no IDEB, que é de 5,1, coloca novamente a maioria dos Municípios da região em posição de destaque, uma vez que seus índices são superiores a média estadual.

Em relação aos Anos Finais do Ensino Fundamental, temos como média nacional a nota 3,9. Em relação a isso, somente Portão apresentou IDEB inferior à

⁸ As avaliações realizadas pelo MEC se dão através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil. Existe também a Provinha Brasil, que é distribuída a todas as Escolas do país, aplicada no 2º ano do Ensino Fundamental de Nove Anos, mas com caráter de diagnóstico da alfabetização dos alunos.

media nacional, com 3,7, enquanto que todos os demais superaram inclusive a média estadual, que é a mesma média do país.

Ainda que muitas redes municipais da AMVARC não tenham sido avaliadas, existem casos de Municípios em que a rede estadual foi avaliada, tendo assim, uma nota de IDEB, como é o caso de São Vendelino, Alto Feliz, entre outros. O que se observa atualmente na região da AMVARC, apesar do crescimento das redes municipais no número de alunos no Ensino Fundamental, no entanto, é comum acontecer que a turma a ser avaliada pelo MEC possua número inferior ao exigido pelo MEC, o que acaba excluindo sua participação. Em 2011, inicialmente, o MEC havia se comprometido com a UNDIME Nacional de que todas as Escolas seriam avaliadas, o que acabou não ocorrendo, devido às questões de logística, segundo justificou o Ministério.

Convém destacar que, por não participarem destas avaliações oficiais do MEC, vários municípios da AMVARC, a partir da ação da UNDIME/RS, da Secretaria de Estado da Educação e do Sindicato dos Estabelecimentos Privados do Rio Grande do Sul (SINEPE) aderiram a um sistema de avaliação, iniciado em 2007, denominado de Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul (SAERS), contando com a participação de diversos municípios gaúchos, de escolas estaduais e uma pequena parcela de instituições privadas de ensino. No SAERS, eram avaliadas as turmas de 2ª série/3º ano, 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental e a 1ª série do Ensino Médio, nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. No caso dos municípios, por ofertarem o Ensino Fundamental, somente as duas primeiras eram avaliadas. A escolha destas turmas deu-se pelo fato de que a Prova Brasil e o SAEB avaliam os alunos da 4ª série/5º ano, 8ª série/9º ano e a 3ª série do Ensino Médio. Por apresentarem matrizes de referência semelhantes e por vezes idênticas, haveria a possibilidade do acompanhamento dos resultados dos alunos, comparativamente, entre as duas avaliações, apesar de apresentarem escalas de resultados distintas. Em grande parte dos Municípios, que participavam de ambas, um intenso trabalho de capacitação dos docentes e a implementação de ações para a melhoria da qualidade da educação, determinaram o rumo das ações na área da Educação.

Para os municípios que somente participavam do SAERS, as provas eram realizadas anualmente, podendo-se comparar os resultados e verificar em que aspectos cada escola deveria repensar suas práticas ou quais estavam

proporcionando resultado. Também serviam como referência às Secretarias Municipais de Educação, para que pudesse planejar os investimentos em seus municípios e os programas de formação docente. Além disso, a Universidade de Juiz de Fora (UFJF), de Minas Gerais, através do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Faculdade de Educação (CAED), ao devolver as avaliações do SAERS e divulgar os resultados, realiza oficinas pedagógicas trazendo seus docentes para capacitar as equipes pedagógicas dos Municípios, a fim de que possam interpretar e trabalhar com os resultados junto às suas escolas, com a finalidade de melhorar a aprendizagem dos educandos.

De acordo com as diretrizes de avaliação do CAED (2009), os testes do SAERS são compostos por itens, construídos com bases nas Matrizes de Referência, que são formadas por um conjunto de descritores. Estes descritores são agrupados no que chamam de tópicos (ou temas) e apresentam as habilidades básicas para cada período de escolarização avaliado e possíveis de serem aferidas por meio dos instrumentos da avaliação em larga escala. No caso do SAERS, as matrizes de referência são os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática (áreas que são medidas nesta avaliação), os tópicos/temas constituem uma subdivisão de acordo com o conteúdo, competências de área e habilidades em cada componente curricular, ao passo que os descritores constituem uma descrição das habilidades esperadas em cada período escolar que está sendo avaliado, nas diferentes áreas do conhecimento.

No SAERS, além da aplicação dos testes cognitivos, são empregados os questionários contextuais. Os objetivos destes recursos são o de medir o desempenho escolar (através dos testes cognitivos) e investigar os fatores associados ao desempenho (por meio dos questionários). Os resultados dos testes, chamados de dados de proficiência, possibilitam a construção de um diagnóstico pedagógico, enquanto que os questionários contextuais permitem compreender os fatores (intra e extraescolares) que podem interferir no desempenho apresentado pelos estudantes.

Para cômputo dos resultados dos testes de desempenho, realizam-se cálculos estatísticos utilizando a Teoria da Resposta ao Item (TRI), pela qual são produzidas as informações sobre características dos itens, grau de dificuldade, capacidade que os itens possuem em discriminar diferentes grupos de estudantes

que acertaram ou não cada item, e a possibilidade de acerto ao acaso (mais conhecido como “chute”).

Na avaliação do SAERS, aos estudantes da 2ª série/3º ano e 5ª série/6º ano do Ensino Fundamental são aplicados testes em Língua Portuguesa e Matemática. Para cada escolaridade e em cada disciplina avaliada, existem escalas de proficiência, que se constituem na forma como são apresentados os resultados, com base numa espécie de régua em que os valores são ordenados e categorizados. As escalas são identificadas por números, de 1 (um) a 1000 (mil), variando de acordo com a série/ano e área do conhecimento avaliada. Ao final, os níveis de proficiência das escalas são agrupados em padrões de desempenho:

- **ABAIXO DO BÁSICO:** indica que os estudantes não construíram a estrutura mínima de conhecimentos necessários para acompanharem a série/ano que estão cursando. Demonstram o desenvolvimento de competências e habilidades muito abaixo do que seria esperado para o período de escolarização onde se encontram, de acordo com os Boletins de Resultados do SAERS (CAED, 2009).
- **BÁSICO:** indica que os estudantes construíram as habilidades consideradas básicas e essenciais ao período de escolarização onde se encontram.
- **ADEQUADO:** indica o padrão de desempenho considerado apropriado em que os estudantes construíram as competências e habilidades necessárias ao período de escolarização onde se encontram.
- **AVANÇADO:** padrão de desempenho que indica que os estudantes possuem habilidades que superam às do período de escolaridade onde se encontram. Estes estudantes conseguem realizar atividades que exigem maior quantidade de aptidões

A seguir, apresentamos as proficiências dos alunos das redes municipais da AMVARC que realizaram o SAERS. Optou-se por não discriminar todas as escalas de proficiência, mas sim apresentar os dados das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática dos alunos destas redes públicas de ensino.

A tabela 8 apresenta os resultados dos alunos da 2ª série/3º ano do Ensino Fundamental. É importante destacar que as avaliações do SAERS eram custeadas

anualmente pelos Municípios, sendo que para cada aluno inscrito era pago um valor definido pelo CAED/UFJF, mediante acordo em contrato de prestação de serviços firmado entre esta instituição e cada um dos Municípios. Esta avaliação externa vem sendo aplicada anualmente, desde 2007, e a tabela abaixo traz os resultados da proficiência média dos estudantes do Ensino Fundamental para os Municípios que contrataram os serviços de avaliação.

Tabela 8 – Proficiência média dos estudantes do Ensino Fundamental por Município⁹

Municípios	Disciplinas avaliadas	2ª série/3º ano				5ª série/6º ano			
		2007	2009	2010	2011	2007	2009	2010	2011
Alto Feliz	Língua Portuguesa	-	-	-	169,8	-	-	-	227,9
	Matemática	-	-	-	781,7	-	-	-	237,3
Bom Princípio	Língua Portuguesa	-	-	155,1	178,7	-	-	228,7	236,5
	Matemática	-	-	779,3	795,8	-	-	246,4	257,2
Brochier	Língua Portuguesa	164	-	157,1	159	202,5	-	222,6	215,1
	Matemática	770,7	-	784,1	773,4	217,2	-	238,8	230,5
Feliz	Língua Portuguesa	-	-	165	185,6	-	-	211,3	233,4
	Matemática	-	-	778	793	-	-	233,6	245,8
Linha Nova	Língua Portuguesa	-	-	-	198,3	-	-	-	-
	Matemática	-	-	-	844,4	-	-	-	-
Maratá	Língua Portuguesa	-	154,3	176,7	171,2	-	215,6	216,7	201,1
	Matemática	-	759,8	788,5	807,1	-	242,1	242	228,2
Portão	Língua Portuguesa	140,2	169	-	159,2	-	-	-	-
	Matemática	743,6	775	-	768,9	-	-	-	-
São José do Sul	Língua Portuguesa	-	-	139,1	165,9	-	-	212,4	202,1
	Matemática	-	-	719,7	764,4	-	-	230,5	216,8
São Vendelino	Língua Portuguesa	-	150,7	174,6	172,8	-	216,4	213,1	234,9
	Matemática	-	785,1	789,2	797,5	-	241,7	224,7	244,5
Vale Real	Língua Portuguesa	165	175,4	161,2	200,5	213,6	201,4	203,4	239,8
	Matemática	775	781	794	818	225	223	234	261

Fonte: CAED/UFJF (2013)

Partindo-se dos resultados da proficiência média dos estudantes organizados na tabela acima, é possível analisar o padrão de desempenho das redes municipais de ensino do Vale do Rio Caí/RS, de acordo com as escalas do SAERS. O padrão

⁹ Os dados para construção da tabela de proficiência média foram fornecidos pela equipe responsável pelos projetos de Avaliação em larga escala do CAED/UFJF, os quais foram enviados através de e-mail.

desejado para cada série/turma nas disciplinas avaliadas era o padrão “adequado” (AD), pois representa o nível apropriado para cada etapa da escolaridade avaliada. A tabela 9 mostra o padrão de desempenho dos estudantes, na média geral por município, de acordo com a seguinte convenção: AB – abaixo do básico; B – básico; AD – adequado; AV – avançado.

Tabela 9 - Padrão de desempenho dos estudantes do Ensino fundamental dos Municípios¹⁰

Municípios	Disciplinas avaliadas	2ª série/3º ano				5ª série/6º ano			
		2007	2009	2010	2011	2007	2009	2010	2011
Alto Feliz	Língua Portuguesa	-	-	-	B	-	-	-	AD
	Matemática	-	-	-	B	-	-	-	B
Bom Princípio	Língua Portuguesa	-	-	B	AD	-	-	AD	AD
	Matemática	-	-	B	B	-	-	AD	AD
Brochier	Língua Portuguesa	B	-	B	B	B	-	AD	B
	Matemática	B	-	B	B	B	-	B	B
Feliz	Língua Portuguesa	-	-	B	AD	-	-	B	AD
	Matemática	-	-	B	B	-	-	B	AD
Linha Nova	Língua Portuguesa	-	-	-	AD	¹¹	-	-	-
	Matemática	-	-	-	AD	-	-	-	-
Maratá	Língua Portuguesa	-	B	AD	AD	-	B	B	B
	Matemática	-	B	B	AD	-	B	B	B
Portão	Língua Portuguesa	B	B	-	B	¹²	-	-	-
	Matemática	B	B	-	B	-	-	-	-
São José do Sul	Língua Portuguesa	-	-	B	B	-	-	B	B
	Matemática	-	-	B	B	-	-	B	B
São Vendelino	Língua Portuguesa	-	B	AD	AD	-	B	B	AD
	Matemática	-	B	B	B	-	B	B	B
Vale Real	Língua Portuguesa	B	AD	B	AD	B	B	B	AD
	Matemática	B	B	B	AD	B	B	B	AD

Fonte: CAED/UFJF (2013)

Observando atentamente as tabela 8 e 9, podemos concluir que:

¹⁰ Os dados para construção da tabela de padrão de desempenho foram fornecidos pela equipe responsável pelos projetos de Avaliação em larga escala do CAED/UFJF, os quais foram enviados através de e-mail.

¹¹ O Município de Linha não possui Séries/Anos Finais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino.

¹² O Município de Portão optou por avaliar somente os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal de ensino.

1. a maioria dos municípios encontra-se classificada no padrão de desempenho básico, o que demonstra uma fragilidade no rendimento escolar dos seus educandos. Isso significa que foram construídas somente as estruturas mínimas nas habilidades e competências necessárias para o nível de escolaridade em que se encontram;

2. observa-se um avanço nos resultados das avaliações nos municípios, visto que em praticamente todos há um crescimento nas médias das proficiências em Língua Portuguesa e Matemática;

3. em praticamente todos os municípios o padrão de desempenho em Matemática é inferior ao de Língua Portuguesa, o que reflete também a situação do país nas avaliações oficiais. O maior problema encontra-se nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao passo que os Anos Iniciais apresentam médias superiores, tanto na Língua Portuguesa quanto em Matemática. Em contraposição, observamos que nos municípios de Bom Princípio, Feliz e Vale Real, os estudantes dos Anos Finais atingiram o padrão adequado nas duas proficiências, o que demonstra a melhora destes estudantes. Em São Vendelino, observa-se a melhora em Língua Portuguesa, atingindo-se também o padrão adequado e, em relação à Matemática, houve um crescimento de 20 pontos de 2009 a 2011, atingindo-se quase o nível adequado, o que não ocorreu por menos de 1 ponto, de acordo com a escala de proficiência do SAERS.

4. Vale Real destaca-se na tabela em relação a todos os demais municípios, visto que observamos que atingiu o nível adequado para todos os alunos avaliados, tanto em Língua Portuguesa quanto em Matemática. É também o único município que participou de todas as edições do SAERS, de 2007 a 2011, sendo que sua DME está à frente da pasta pela quarta gestão consecutiva, somando 10 anos.

Convém destacar que, com a mudança na administração do Governo gaúcho, a partir de 2011, o SAERS foi conduzido pela UNDIME/RS e aplicado nas redes municipais do Rio Grande do Sul e em algumas escolas privadas. Merece ser ressaltado que o SAERS foi um projeto que surgiu na própria UNDIME gaúcha, a

partir de grandes discussões e projetos das Secretarias Municipais de Educação, tendo sido aplicado de modo experimental no ano de 2005¹³.

Na região do Vale do Caí, a maioria dos municípios passou por algum tipo de avaliação externa, seja por meio das avaliações do MEC, seja através do SAERS. O município de Harmonia passou a ser avaliado em 2011 nos Anos Iniciais, tendo recebido resultado do IDEB para esta etapa da Educação Básica, porém não possui nenhum mecanismo de avaliação dos estudantes dos Anos Finais do Ensino fundamental.

Por fim, observa-se que a região do Vale do Rio Caí apresenta bons dados educacionais que a destacam no estado do Rio Grande do Sul, visto que as médias da região são imediatamente superiores às do Estado e também do país. Apesar de ainda persistirem algumas dificuldades no tocante à Educação, vislumbramos diversas ações no sentido de melhorar os índices e tornar a educação referência nestes Municípios. Com uma localização geográfica privilegiada, aliada à colonização e ao fato da maioria dos Municípios serem de pequeno porte, existe uma valorização da Educação e o reconhecimento de sua importância para a sociedade, seja por parte dos habitantes da região, quanto de seus governantes.

¹³ Maiores informações sobre o SAERS podem ser obtidas no sítio <<http://www.saers.caeduff.net/saers-inst/>>.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Esta dissertação constitui-se num trabalho investigativo de caráter descritivo-interpretativo por meio de uma abordagem qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2006, p.17)

[...] a pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Estas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.”

Ainda que para a realização desta pesquisa e o conseqüente alcance de seus objetivos seja necessária a análise de dados estatísticos e métodos quantitativos, não podemos situá-la no modelo quantitativo. Isso porque, todos os dados servirão para a articulação das dimensões desta pesquisa e o cruzamento das informações colhidas com as políticas educacionais e as práticas de formação que ocorrem na região.

Gamboa (2007) destaca que é frequente a utilização de resultados e dados expressos por meio de números e quando sua interpretação e contextualização são realizadas sob o ponto de vista social amplo, este caráter a situa no modelo qualitativo. A utilização destes dados no contexto da pesquisa realizada, por meio da articulação entre seus aspectos quantitativos e qualitativos, pressupõe a interligação dinâmica para a que possamos compreender o objeto estudado.

Bogdan e Biklen (1999) orientam que a pesquisa qualitativa tem por objeto mais o processo do que simplesmente os resultados ou produtos, sendo que a investigação torna-se descritiva sob uma análise de forma indutiva, ou seja, há a construção de abstrações a partir das informações coletadas, estabelecendo relação dialética entre parte e todo, percebendo as questões mais significativas. Por fim, os autores reiteram que na abordagem qualitativa o significado tem maior importância, porque há interesse do investigador sobre o campo da pesquisa realizada, refletindo uma espécie de diálogo entre investigador, objeto e sujeitos da pesquisa.

Como é de interesse desta dissertação o estudo de políticas públicas de formação continuada docente e como estas são geridas nos vinte municípios da AMVARC, a pesquisa qualitativa é o meio mais adequado para ser empregado neste estudo, pois ela possibilita o conhecimento da realidade em cada um dos municípios, a partir da análise de cada um destes em suas particularidades.

Silva e Menezes (2001) destacam que todas as etapas da realização da pesquisa, desde o procedimento a ser seguido, o envolvimento do pesquisador e o caminho utilizado para se atingir os objetivos, são fundamentais para que ela tenha sucesso.

Assim sendo, os procedimentos de pesquisa utilizados no decorrer de sua realização, foram os seguintes:

a) Análise documental das políticas públicas brasileiras, que tratam especificamente da formação continuada e da valorização da carreira docente. Inicialmente, foram analisados os documentos legais do Ministério da Educação que orientam o trabalho docente, tanto na definição de quem representa esta categoria, bem como os objetivos que se têm na definição destas políticas. Ainda, com a vigência da Política Nacional de Formação de Professores é fundamental que sejam conhecidos os instrumentos legais que norteiam as ações que buscam a melhoria das condições de trabalho e de carreira dos professores brasileiros.

Os principais documentos aqui consultados e que foram fundamentais para a compreensão desta realidade são:

- Constituição Nacional: CF/1988.

-Ordenamento legal: Lei nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e alterações promovidas pela Lei 12.796/2013, Lei nº 9.424/96 (Lei do FUNDEF), Lei nº 11.494/2007 (Lei do FUNDEB), Resolução CNE/CP Nº 1/2002 (Diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da Educação Básica), Decreto nº 6.094/2007 (Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação), Lei nº 11.738/2008 (Piso do Magistério), o Decreto nº 6.755/2009 (Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica) e Parecer CNE nº 09/2011 (Fortalecimento e implementação do regime de colaboração).

Como orientação para a pesquisa e posterior análise, recorreu-se por diversas vezes à leitura e interpretação dos documentos que tratam das políticas públicas do país, visto que elas são fundamentais para que possamos entender e contextualizar.

b) Levantamento de dados estatísticos, utilizados como suporte a esta pesquisa. Eles foram obtidos com base em dados do Censo Escolar e das próprias

Secretarias Municipais de Educação (SMEDs) e são fundamentais para a contextualização do estudo realizado, bem como da análise e interpretação dos elementos coletados.

Convém destacar as diversas consultas realizadas ao sítio da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), no que tange aos dados estatísticos do Censo escolar, reunindo as principais informações do estado coletadas do Censo Escolar da Educação Básica. Neste endereço, é possível consultar todos os dados desde o ano de 2006 até os do último Censo, realizado em 2012.

c) Entrevistas estruturadas com os Dirigentes Municipais de Educação:

Para esta análise e conhecimento da realidade de cada Município da AMVARC, foram realizadas entrevistas estruturadas através de questionários com os Dirigentes Municipais de Educação (DMEs) de cada um destes municípios, com o objetivo de levantar informações sobre a existência de políticas públicas de formação continuada docente nos municípios, e conhecer através de que documentos estas estão estabelecidas e quais são suas finalidades. Por conseguinte, foi realizado ainda o levantamento sobre como ocorre a gestão destas políticas em cada um destes municípios, vislumbradas através da prática de cada um dos DMEs. No total, foram entrevistados 20 (vinte) Dirigentes Municipais de Educação através de entrevistas estruturadas (o modelo de questionário aplicado encontra-se no Apêndice A deste documento).

d) Análise dos Planos de Carreira Municipal (PCM), de cada um dos 20 (vinte) municípios, que serviu como suporte para a realização deste projeto. Esses documentos são importantes para essa pesquisa porque regem a carreira dos docentes, tanto em relação à sua formação, quanto em relação à sua vida funcional. É de interesse deste estudo o aspecto relacionado à formação continuada docente e as políticas que as regem, por isso é fundamental o acesso ao PCM. Mesmo nos Municípios que possuem Sistema Municipal de ensino, não foram localizados outros documentos normativos que tratassem da formação e/ou carreira docente, por isso, a análise dos Planos de Carreira fez-se fundamental nesta etapa da pesquisa, à qual recorreu-se por diversas vezes.

Assim, segundo Gil (1991), esta pesquisa, com relação aos seus objetivos, pode ser caracterizada como uma pesquisa exploratória e descritiva. Exploratória porque envolve além de um levantamento bibliográfico, o contato com DMEs que estão envolvidos diretamente com a formação continuada nos Municípios e por serem gestores da educação municipal, influenciando diretamente nas políticas públicas de formação. Ela é descritiva porque os recursos utilizados serão a coleta de dados através de questionários, assumindo a forma chamada por Gil de “levantamento”. Para este autor,

As pesquisas deste tipo caracterizam-se pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer. Na maioria dos levantamentos, não são pesquisados todos os integrantes da população estudada. [...] Antes seleciona-se, mediante procedimentos estatísticos, uma amostra significativa de todo o universo, que é tomada como objeto de investigação. As conclusões obtidas a partir desta amostra são projetadas para a totalidade [...] (GIL, 1991, p. 46-47).

e) Análise das Atas das formações continuadas docentes promovidas pelos municípios. Trata-se do registro oficial de cada um dos vinte municípios onde encontramos as diversas modalidades que constituem o programa de formação docente das redes municipais. Além disso, informam de que forma ocorreu a formação continuada, bem como a modalidade de formação oferecida em cada um dos municípios.

3.1 O CICLO DE POLÍTICAS

As políticas públicas constituem o campo da ação pública (*policies*). Por meio delas, segundo Muller e Surel (2002), são elaborados programas que posteriormente são implementados, constituindo-se num processo.

Uma importante vertente das análises sobre as políticas públicas tem como suporte teórico-metodológico o Ciclo de Políticas, proposto em 1992 por Stephen Ball e Richard Bowe, ambos pesquisadores da área de políticas. No Brasil, a análise pelo ciclo de políticas é amplamente difundida, tendo contribuições de Mainardes (2011) e do Núcleo de Política e Gestão da Educação da UFRGS, representada neste trabalho por Farenzena, Schuch e Mosna (2011). Segundo estas pesquisadoras, [...] as políticas públicas podem ser vistas como processos através

dos quais são elaboradas as representações que uma sociedade constrói para compreender e agir sobre o real, tal qual ele é percebido (FARENZENA; SCHUCH; MOSNA, 2011, p. 177).

O ciclo de políticas reconhece a importância dos diferentes atores na produção, interpretação e implementação das políticas, bem como da complexidade deste último, além de fornecer instrumentos para a análise de textos de políticas. Segundo Mainardes (2011), a abordagem do ciclo de políticas pode ser considerada um *método de pesquisas de políticas*. Segundo ele, as políticas são constantemente formuladas e recriadas, formando um ciclo contínuo.

Segundo proposto por Ball, o ciclo de políticas é constituído por três contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto da influência reflete o momento em que diferentes grupos discutem em torno das políticas e seus objetivos, através dos seus discursos. Existe a articulação de diferentes grupos, disputando em torno das finalidades da educação, isto, a organização da agenda política.

O contexto da produção de texto é representado pelos textos políticos, representando como resultado das disputas e acordos do contexto da influência. As políticas são traduzidas para discursos, organizando a agenda política. Resultam na elaboração de discursos, textos legais e normativos.

O contexto da prática é a consequência de todo o processo do ciclo de políticas. A política, neste processo, estará sujeita a interpretação e à (re)criação, ou seja, pode haver a transformação das políticas produzidas, (re)significadas pelo contexto da prática.

Muller e Surrel (2002) explicam que quando nos referimos aos autores de uma política, estes não conseguem prever todos os resultados de sua ação e que uma ação sofre modificação na medida em que é implementada e, por consequência, os atores modificam os seus fins em função dos resultados da própria ação.

O ciclo de políticas fundamenta-se no preceito de que existe um movimento cíclico, onde um contexto influencia o outro, fazendo que uma modificação introduzida em um dos contextos altere o ciclo como um todo.

As políticas públicas educacionais constituem-se num conjunto de políticas públicas que refletem a ação de diferentes governos sobre a Educação.

3.2 PROCEDIMENTOS UTILIZADOS NAS ANÁLISES DOS DADOS

Reunidos os documentos e as informações dos Municípios, procedeu-se o cruzamento entre a análise dos dados das políticas públicas brasileiras, do levantamento estatístico dos dados, das entrevistas estruturadas com os Dirigentes Municipais de Educação, da análise dos Planos de Carreira e das atas das atividades de formação continuada das redes municipais.

Gamboa (2007) afirma que o conhecimento é produzido a partir da identificação das partes a quem chama de variáveis, inter-relacionando-as e analisando-as, o que permite a explicação do objeto da pesquisa. Este processo de produção do conhecimento transforma as características qualitativas e quantitativas em categorias inseparáveis mesmo que sejam opostas, segundo este autor, pois é este processo que dá sentido à dinâmica da pesquisa.

Compreendo a pesquisa nesta dimensão é que escolhemos os procedimentos e instrumentos investigativos e de análise a que nos reportamos anteriormente.

Para esta sistematização, os dados foram analisados a partir da **Análise de Conteúdo** proposta por Laurence Bardin (2011). Dentro da proposta da Análise de Conteúdo, é fundamental a organização de todos os dados da pesquisa, obedecendo-se rigorosamente a três polos cronológicos: 1) a pré-análise: momento de organização da pesquisa, abrangendo a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos da pesquisa; 2) a exploração do material: reunião dos dados expressa através de categorias e subcategorias; 3) o tratamento das informações, a inferência e a interpretação, por meio da discussão teórica e crítica.

As entrevistas realizadas com os DMEs foram analisadas através da abordagem qualitativa, que implica na utilização de procedimentos intuitivos e na evolução de hipóteses, conforme proposto por Bardin. Com estas características que lhe são particulares, a abordagem qualitativa tratada por meio da análise de conteúdo propicia um bom instrumento de indução, pois se constituiu num conjunto de *instrumentos metodológicos* de análise. Desta forma, a partir das entrevistas estruturadas, as informações foram traduzidas numa matriz de análise das entrevistas, através de quatro categorias básicas, conforme apresentamos na tabela 8: formação continuada docente (FCD), objetivos da FCD, desenvolvimento profissional docente e profissionalização docente.

4 A FORMAÇÃO DOCENTE

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A formação de professores, no Brasil, na última década, passou a constituir-se como um dos principais objetivos das políticas públicas da educação.

Após o atingimento da meta de ampliar o acesso ao ensino de uma parcela cada vez maior de alunos, representando 97% das matrículas no ensino fundamental de acordo com dados do MEC, o tema da qualidade da educação passou a dominar todos os discursos e práticas, não somente dos gestores, mas de todos os que trabalham nesta área fundamental.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996a), um importante passo foi dado rumo à tão sonhada conquista da “qualidade” na educação brasileira. Até então, a formação inicial para atuação docente na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental era a habilitação em Curso Normal de Nível Médio, predominando também, a formação em Licenciatura Curta e Plena para docência nas Séries Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Apesar de ainda admitir como formação mínima inicial o Curso Normal de Nível Médio para docência na Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, a LDB estabeleceu novas diretrizes em relação à formação docente. Assim, segundo a LDB, em seu artigo 61, a formação dos profissionais da educação para as diferentes etapas e modalidades da educação básica, tem como fundamentos a articulação entre teoria e prática, através de estágios supervisionados e capacitação em serviço. Ainda, segundo esta Lei, a formação dos docentes se dará nos cursos de Licenciatura Plena, nas Instituições de Ensino Superior (IES), embora ainda admitida a formação em Nível Normal Médio para docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Propõem ainda a atuação em *regime de colaboração* entre a União, o Distrito Federal, os Estados e Municípios, para a promoção da formação inicial, continuada e a capacitação dos professores da rede pública. Apesar de que nenhuma legislação regulamente como efetivamente deveria funcionar, na prática, o regime de colaboração, atribuindo as responsabilidades e deveres de cada um dos entes federados, a LDB já aponta caminhos para como ela ocorra, principalmente quando

legisla sobre a Educação brasileira e a necessidade da formação continuada dos professores.

Além da questão da formação docente, a LDB também apontou para a questão da valorização do trabalho docente, que durante as últimas décadas passou por uma profunda crise. A LDB, no seu artigo 67, estabelece que

Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

[...] II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III - piso salarial profissional;

IV - progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V - período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

VI - condições adequadas de trabalho (BRASIL, 1996a).

Quatro dias após a promulgação da LDB, em dezembro de 1996, entrou em vigor uma nova lei, dispondo sobre o financiamento da educação nacional e sobre a valorização dos professores. A Lei Federal nº 9.424 (Brasil, 1996c) regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por isso ficou conhecida como a lei do FUNDEF. O FUNDEF foi criado pela Emenda Constitucional nº 14 (Brasil, 1996b), de setembro de 1996. O FUNDEF era um fundo de natureza contábil, de âmbito estadual, com objetivos de universalização do Ensino Fundamental e de valorização do magistério. Em cada estado, o fundo contava com contribuição do governo estadual e das prefeituras – uma parcela de várias fontes da receita de impostos vinculada à educação – e sua distribuição era feita de acordo com as proporções de matrícula de cada rede. De acordo com a Emenda Constitucional nº 14 e com a lei do FUNDEF, os estados e municípios assumiram a obrigação de investirem, no mínimo, 60% dos recursos do FUNDEF na remuneração dos profissionais do magistério, enquanto que os demais 40% deveriam ser investidos em qualquer despesa de manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE).

A Lei nº 9.424 estabeleceu também, para cada ente federado, a responsabilidade de criar, em seu âmbito governamental, o Conselho do FUNDEF, para o acompanhamento, controle social, e fiscalização dos recursos, contando com

representação governamental e da sociedade e com atuação ativa, para um mandato de dois anos.

Em 2007, já no Governo Luiz Inácio Lula da Silva, foi implantado um novo fundo, substitutivo do FUNDEF. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/06 e regulamentado pela Lei nº 11.494 (Brasil, 2007b). Também de natureza contábil e de âmbito estadual, o FUNDEB veio a contemplar toda a Educação Básica, abrangendo a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A contribuição dos governos estaduais e municipais aumentou, assim como foi prevista uma contribuição maior da União para complementação. Foi mantida a regra de destinação de 60% dos recursos do Fundo para remuneração dos profissionais da educação.

O FUNDEB, assim como o FUNDEF, funciona dentro da regra de destinação de 25% da receita resultante de impostos dos estados e municípios à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, com uma contribuição da União mediante complementação de recursos. Em ambos os fundos, uma parte da receita vinculada à MDE é redistribuída entre os entes, assim como uma parte da receita do fundo de cada ente deve ser aplicada na remuneração dos profissionais da educação. Esse último aspecto contribui para a concretização do princípio de valorização dos profissionais da educação, previsto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206. O FUNDEB pode ser considerado como uma nova conquista para a educação brasileira, já que estabelece o financiamento de todas as etapas da Educação Básica, enquanto que o FUNDEF disciplinava somente o financiamento do Ensino Fundamental.

Na Lei do FUNDEB, também encontramos a exigência de utilização de, no mínimo, 60% dos recursos do MDE para remuneração docente. Como forma de fiscalização dos recursos, o Conselho responsável por esta função passa a denominar-se de Conselho do FUNDEB, em atendimento à esta legislação vigente até hoje.

A proporção de recursos do FUNDEB que cada ente deve receber é dada por um coeficiente, sendo esse calculado levando em conta o número de matrículas na rede de ensino do estado e de cada município, havendo também ponderações para as matrículas (por etapas, sub-etapas, modalidades e certas situações de oferta). Existe ainda a possibilidade de complementação de recursos por parte da União: o

montante de recursos da União deve corresponder a 10% dos recursos totais dos fundos estaduais e se destina somente aos fundos estaduais cujos recursos próprios não são suficientes para chegar ao valor mínimo nacional por aluno.

O Estado e os Municípios do Rio Grande do Sul não recebem complementação de recursos do FUNDEB por parte da União, de acordo com informações repassadas pelo MEC. Na grande maioria dos municípios da região temos o que chamamos de “perdas do FUNDEB”: isto significa, na prática, que devido ao reduzido número de matrículas na sua rede de ensino, muitos municípios recebem menos do que sua contribuição, uma vez que todos os recursos são partilhados pela União entre os que possuem maior número de matrículas em sua rede. Como o valor do FUNDEB recebido pelos Municípios anualmente é definido com base no seu número de matrículas, esta situação acontece em todo o país e não é um caso específico do RS.

Ainda em 2007, por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril, houve a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um passo importante com relação às políticas para a melhoria da qualidade da educação brasileira. Em relação à formação e valorização docente, o Decreto, no seu artigo 2º, estabelece como matrizes

Art. 2º

[...]XII - instituir programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação;

XIII - implantar plano de carreira, cargos e salários para os profissionais da educação, privilegiando o mérito, a formação e a avaliação do desempenho;

XIV - valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;

XV - dar conseqüência ao período probatório, tornando o professor efetivo estável após avaliação, de preferência externa ao sistema educacional local;

XVI - envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;

XVII - incorporar ao núcleo gestor da escola coordenadores pedagógicos que acompanhem as dificuldades enfrentadas pelo professor;

XVIII - fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola; (BRASIL, 2007a).

É importante destacar, entre outras coisas, que o Decreto acima traz, pela primeira vez, no histórico das últimas legislações educacionais, a questão do desenvolvimento profissional (Inciso XIV). Incentivar e proporcionar a qualificação

docente é fundamental quando se busca a melhoria da qualidade da educação, pois “é necessário que se compreenda que a profissão docente e seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos”. (MARCELO, 2009, p.19). Para o autor, o desenvolvimento profissional concebe o professor enquanto profissional do ensino, em permanente formação e indagação, buscando reformular sua prática e procurar soluções para as questões que o desafiam.

Ainda, de acordo com este Decreto (Brasil, 2007a), a atuação dos entes federados será dada em forma de regime de colaboração, já definido pelas legislações anteriores. A participação dos Estados e Municípios no Compromisso se dará a partir de sua adesão voluntária ao Compromisso Todos pela Educação.

Uma vez que aderiu, Estado ou Município assume como compromisso “a responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência” (Art. 5º). Como contrapartida, a União oferecerá assistência técnica e financeira, para que as diretrizes estabelecidas no artigo 2º do Decreto nº 6.094/2007 possam ser atingidas. Ainda segundo o Decreto, em seu artigo 5º,

[...] § 3º- O apoio do Ministério da Educação será orientado a partir dos seguintes eixos de ação expressos nos programas educacionais do plano plurianual da União:

I - gestão educacional;

II - formação de professores e profissionais de serviços e apoio escolar (grifo nosso);

III - recursos pedagógicos;

IV - infra-estrutura física.

§ 4º - O Ministério da Educação promoverá, adicionalmente, a pré-qualificação de materiais e tecnologias educacionais que promovam a qualidade da educação básica, os quais serão posteriormente certificados, caso, após avaliação, verifique-se o impacto positivo na evolução do IDEB, onde adotados.

§ 5º - O apoio da União dar-se-á, quando couber, mediante a elaboração de um Plano de Ações Articuladas - PAR, na forma da Seção II (BRASIL, 2007a).

A partir de 2008, com a adesão ao Compromisso, Estados e Municípios começaram a elaborar seu Plano de Ações Articuladas (PAR), estabelecido no Decreto, com a finalidade de fazer o diagnóstico da situação educacional local, bem como subsidiar o planejamento de suas ações para atingimento das diretrizes do Decreto. O PAR, segundo o Decreto, “é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento

das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes” (Art.9º) (BRASIL, 2007a).

A formação dos professores é um dos eixos do PAR, elaborado por Estados e Municípios. Ao elaborarem seu diagnóstico, cada um destes entes federados, a partir de sua realidade, apontou quais as carências em relação à formação inicial e continuada dos docentes era necessária em sua rede.

Cumprir registrar que praticamente todos os Municípios da AMVARC fizeram sua adesão ao Compromisso no ano de 2009, bem como foi neste ano em que realizaram a elaboração do seu PAR. Isso se deve ao fato de que o ano de 2008 era o ano eleitoral nos Municípios brasileiros e novas administrações foram eleitas, cuja posse ocorreu em 1º de janeiro do ano seguinte. Em quase todas as Secretarias Municipais de Educação da região do Vale do Caí houve a troca dos dirigentes municipais e de suas equipes, sendo a grande maioria novos gestores, o que também contribuiu para a elaboração do PAR em 2009. Não houve capacitação para que estes novos DMEs elaborassem o PAR de seus municípios, com raras exceções, sendo que alguns contrataram assessores técnicos que auxiliassem a equipe local de seus municípios para a elaboração.

Após a elaboração do PAR, era necessária assinatura de um Termo de Cooperação entre o MEC e o ente federado, com objetivo de implementar as ações planejadas e realizar o monitoramento do PAR municipal/estadual. O MEC havia se comprometido em apoiar por meio de assistência técnica os Estados e Municípios para que pudessem realizar o monitoramento das ações do PAR, o que na prática não ocorreu, refletindo na não realização deste monitoramento pela maioria dos Municípios da AMVARC. Segundo Farenzena, Schuch e Mosna (2011, p.190), “[...] continua colocada a necessidade de apoio técnico aos órgãos gestores da educação municipal, dada as dificuldades perceptíveis, seja na compreensão de subações, seja no modo de efetivá-las”.

Em 2011 o MEC por intermédio da UFRGS promoveu a capacitação dos municípios gaúchos para a elaboração do PAR para o período que vai até 2014. Foram realizadas capacitações nas diversas regiões do estado, com a finalidade de orientar ao correto preenchimento do diagnóstico municipal e consequente elaboração do PAR, bem como o preenchimento das subações que se originaram a partir deste preenchimento. Atualmente, os estados e municípios estão em fase de atualização do PAR, cujo período de preenchimento se encerra no dia 31 de agosto

de 2013, considerando que em 2012 foram realizadas eleições municipais que culminaram na troca de cerca de 80% (oitenta por cento) dos gestores municipais.

A partir do Decreto nº 6.094 (Brasil, 2007a), foi instituída em 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, por intermédio do Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009). O objetivo desta Política Nacional é promover a formação inicial e continuada de todos os profissionais do magistério da Educação Básica brasileira. Novamente, a melhoria da qualidade da educação brasileira e a atuação em regime de colaboração entre os entes federados, são as principais diretrizes buscadas por esta Política Nacional.

Com esta Política Nacional, foram criados os Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, na qual a UNDIME/RS passou a integrar a discussão regional sobre a formação docente, congregando assim, as SMEDs dos 497 municípios gaúchos nesta discussão. Obedecendo às diretrizes nacionais do Ministério da Educação, os Fóruns deveriam elaborar o plano estratégico, atualizando-o constantemente e acompanhando sua execução. Este plano estratégico, de acordo com o Decreto nº 6.755 (Brasil, 2009), deve promover o diagnóstico e identificar as necessidades de formação inicial e continuada de cada região, definir que ações serão desenvolvidas para atender cada nível da Educação Básica, bem como as atribuições e responsabilidades de cada um dos participantes.

Aquele diagnóstico teve por base o Censo Escolar da Educação Básica e apresentou como objetivo a formação de 350 mil professores sem formação em primeira Licenciatura, 250 a 300 mil professores que atuam em áreas distintas à sua formação para uma segunda licenciatura e, ainda, a formação pedagógica de cerca de 100 mil professores que possuem graduação sem licenciatura e com atuação na Educação Básica no Brasil, segundo dados do Ministério da Educação.

Cumprе ressaltar que o Rio Grande do Sul foi um dos últimos estados que criaram seu Fórum Estadual, motivado pela não adesão da Secretaria de Estado da Educação, na época. Conforme Leite (2013), as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES) organizaram-se através de uma comissão, como forma a pressionar o Governo do Estado do Rio Grande do Sul para que fosse criado o Fórum no estado. Ainda, segundo a pesquisa, no momento em que esta comissão organizou-se no sentido de criar o Fórum gaúcho, é que a Secretaria de Estado da Educação tratou de constituir o Fórum.

Além desse entrave na criação do Fórum no estado, a má articulação das demandas efetivas na formação docente no estado também foi outro problema detectado no RS, resultando na necessidade de um efetivo levantamento das demandas de cada um dos municípios gaúchos e a disponibilização de vagas por parte das Instituições de Ensino Superior (IES).

Como complemento da Política Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, foi criada pelo MEC a Plataforma Paulo Freire. Trata-se de um portal para a inscrição dos professores nos cursos de licenciatura e de formação continuada, realizadas pelos próprios professores, após a oferta de vagas pelas IES. Após o período de inscrições, amplamente divulgado pelo MEC, os gestores da educação devem validar as inscrições dos professores de sua rede. Milhares de professores brasileiros, conforme aponta o MEC, estão frequentando cursos ofertados pelas IES a partir da Plataforma.

Na região do Vale do Rio Caí, poucos professores fazem parte desta estatística, devido ao fato de que as ofertas das vagas ocorram em IES muito distantes, por exemplo, Pelotas e Santa Maria, o que torna impossível o acesso a estes cursos. No entanto, nesta região, a maioria dos professores já possui curso superior de Licenciatura Plena e as SMEDs oferecem capacitações continuadas ao longo do ano a todos os docentes de sua rede. Da mesma forma, pela proximidade com a região do Vale do Sinos, que dispõe de diversas Universidades comunitárias e/ou privadas, a opção dos professores acaba sendo por estas instituições.

Outra legislação federal que veio ao encontro da valorização da carreira docente foi a Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Estabelece além do piso salarial nacional para os professores, a constituição de 1/3 da jornada semanal de trabalho para as chamadas horas de atividades, destinadas para preparação das aulas, planejamento, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contato com a comunidade, formação continuada e outras atividades definidas pelo Projeto Político-Pedagógico de cada escola.

Apesar de motivo de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADIN) junto ao Supremo Tribunal Federal (STF) por alguns Estados, a Lei foi julgada constitucional pelo STF em 2011, tendo validade em todo o país. É um caminho para a valorização da carreira docente no país, mas que depende de sua efetiva implementação. Na região da AMVARC, todos os Municípios já oferecem remuneração superior ao piso

nacional, que atualmente tem o valor de R\$ 1.567,00 para jornada professores com semanal de 40 horas e formação em curso Normal de Nível Médio. Observamos, a partir dos dados coletados nos municípios, que a média salarial da região é de R\$ 1759,67. Resta a destinação de 1/3 para as chamadas horas de atividades, que até então eram de 20% da carga horária semanal de trabalho do professor, nesses Municípios. Já atendem plenamente à Lei do Piso os municípios de Feliz, Maratá, São Pedro da Serra e Tupandi, que dispõem além do piso salarial a destinação de 1/3 de horas de atividades.

Uma importante alteração da LDB ocorreu através da Lei nº 12.793 (Brasil, 2013). Esta lei, que estabelece o ensino obrigatório dos 4 aos 17 anos a partir de 2016, disciplina sobre a formação docente, admitindo como formação mínima para a docência na Educação Infantil e nos cinco Anos Iniciais do Ensino Fundamental, o curso Normal de Nível Médio. Também prevê que os entes federados incentivem os cursos de formação de professores, inclusive com a oferta de bolsas de estudo e pesquisa, para estudantes matriculados no Ensino Superior. A formação superior, de acordo com a Lei, se dará por meio de cursos de conteúdos técnico-pedagógicos em nível médio ou superior, bem como a oferta de cursos de formação continuada, incluindo em cursos de pós-graduação.

Na região da AMVARC, os Municípios desenvolvem inúmeras atividades de formação continuada ao longo do ano escolar, seja de forma individual, seja pela associação entre vários municípios, uma vez que a grande maioria deles é de pequeno porte. É fundamental conhecer como estas atividades de formação são definidas, como eles ocorrem na prática, sua inter-relação com as políticas públicas nacionais e que perfil profissional docente elas desejam formar.

Por fim, observa-se que a formação continuada docente é de fundamental importância para a melhoria da qualidade da educação brasileira, o que pode ser vislumbrado em todas as políticas públicas vigentes no país atualmente. É fundamental, porém, que haja o efetivo trabalho em regime de colaboração entre os entes federados, para que se possa buscar um desenvolvimento profissional docente e do perfil desejado do professor brasileiro, com a devida valorização e formação.

4.2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A questão do trabalho docente e da formação de professores tem ganhado destaque nos últimos anos, com inúmeras pesquisas sendo realizadas, conforme apontam Souza e Krahe (2011). Com a mudança da legislação que disciplina a Educação e a busca pela melhoria de sua qualidade, voltam-se as atenções para estes temas, interferindo diretamente na formação acadêmica e na prática profissional dos docentes em todo o mundo.

Diversos autores têm se dedicado ao desenvolvimento de pesquisas e à produção de material que aborde a temática do trabalho e da formação docente, passando pela análise da realidade do trabalho docente e chegando à discussão de alternativas para a melhoria da situação identificada.

Quando se abordam estas questões, não há como não tomar como suporte os estudos e pesquisas de Tardif, trabalho este muitas vezes resultado de sua parceria com Lessard.

Souza e Krahe (2011) informam que Tardif tem realizado, nos últimos 20 anos, uma intensa pesquisa envolvendo a problemática da profissionalização do ensino e da formação docente. Afirmam ainda, que o autor questiona os saberes dos professores, sua origem e a relação entre os saberes e a formação.

Ainda, segundo as pesquisadoras, Tardif e Lessard também focam suas pesquisas nos saberes necessários aos professores para que desempenhem a docência e sua vinculação com a profissionalização e à sua construção no contexto da sua formação.

As obras produzidas por Tardif são referência mundial no estudo do trabalho docente e a profissionalização do ensino, servindo como apoio teórico em pesquisas realizadas até hoje.

Em seus estudos, Tardif (2010) destaca que a construção do docente como um profissional da Educação, deriva de um conjunto de estruturas, interdependentes e que atuam como um todo para esta construção. Segundo este autor, a formação acadêmica inicial dos professores apresenta a dissociação entre pesquisa, formação e prática, pois segundo ele, os cursos responsáveis pela formação docente seguem “um modelo aplicacionista de conhecimento” (TARDIF, 2010, p. 270), ou seja, há uma transmissão de conhecimentos aos futuros docentes, oriundos das pesquisas realizadas. Após diversos anos frequentando os cursos de formação, os futuros

docentes realizam estágios para ‘aplicação’ destes conhecimentos, ao final, vão aprender com sua própria prática docente, aperfeiçoando-a com o passar dos anos. Reitera, ainda, que a maioria dos docentes têm seu perfil inspirado nos seus próprios professores, pois antes de tudo, passaram no mínimo 15.000 horas como alunos (TARDIF, 2010).

No Brasil, esta situação também esteve presente até poucos anos e, talvez, ainda possamos encontrá-la em alguns cursos de formação. Com a finalidade de superação deste tipo ineficiente de formação, foram estabelecidas as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, estabelecidas através do Parecer do Conselho Pleno (CP) do Conselho Nacional de Educação (CNE) CNE/CP nº 9/2001, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica para as licenciaturas, por intermédio da Resolução CNE/CP 1/2002. A partir dessa legislação, os cursos de formação de professores tiveram de ser reformulados, buscando a integração entre formação teórica e prática dos novos professores.

Tardif propõe ainda o que ele chama de *epistemologia da prática profissional*, entendida como “o estudo do conjunto dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas” (2010, p.255). De acordo com o autor, é fundamental conhecer que saberes são utilizados pelos professores, como são construídos e empregados concretamente em sua prática, além de compreender a natureza destes saberes e o papel desempenhado por eles tanto no trabalho quanto da identidade profissional docente (TARDIF, 2010).

Outro conceito importante trazido por Tardif (2010) e que também é amplamente defendido por Alarcão (2010), é a questão do “professor como profissional reflexivo”. Seja nos aspectos de sua formação ou em sua prática cotidiana, é fundamental que haja o trabalho em colaboração, pois ninguém consegue agir de forma isolada e aprendemos continuamente, principalmente através da interação com nossos pares. Todo este processo de reflexão contribui para o desenvolvimento da identidade profissional docente, como aponta Alarcão (2010).

Os estudos de Marcelo (2009) também corroboram esta ideia. A questão da reflexão com seus pares é fundamental na prática docente. Isso porque a construção de uma identidade profissional não acontece de uma hora para outra. Ela

é resultado, como já afirmamos, da experiência construída e desenvolvida com o passar dos anos e também da tomada de consciência dos aspectos constitutivos do trabalho docente (TARDIF; LESSARD, 2009). Segundo estes autores, a docência “é uma forma de trabalho sobre o humano, um trabalho interativo, no qual o trabalhador se relaciona com seu objeto sob o modo fundamental da interação humana, do face a face com o outro” (2009, p.275).

Assim, a construção de uma identidade docente resulta de todo um processo de discussão destes elementos que compõem a estrutura do trabalho docente. Não se pode falar de formação e valorização dos professores, sem abarcar todos estes aspectos trazidos pelos autores acima citados. A participação dos professores é fundamental neste processo, pois o que se observa, na prática, é que muitas políticas públicas de formação e valorização são instituídas verticalmente, sem que se possibilite a participação efetiva daqueles que diariamente trabalham em nossas escolas e que são os responsáveis pela formação de nossos cidadãos: os docentes.

Marcelo (2009) aponta em seus estudos que a identidade profissional reflete o modo de como os docentes definem-se a si mesmo e aos outros. Trata-se, segundo o autor, da construção de si enquanto profissional, em constante evolução durante sua carreira, sofrendo influência da escola, das políticas e dos contextos políticos. O autor afirma que não possuímos a identidade, mas sim a desenvolvemos durante toda nossa carreira, constituindo-se numa aprendizagem ao longo de toda a vida do professor. Estão imbricados neste processo de construção permanente a disponibilidade de cada um para aprender a ensinar, as experiências, as crenças, os valores, o conhecimento sobre o que e como o professor ensina, “assim como a própria vulnerabilidade profissional” (MARCELO, 2009, p.11).

A organização burocrática é um dos fundamentos da carreira docente, porém, vislumbramos que atualmente a crescente burocratização do trabalho do professor, a cobrança por melhores resultados nas avaliações externas e a carga horária exaustiva de trabalho são fatores que interferem na profissionalização da carreira e no desenvolvimento profissional docente, constituindo-se em grandes entraves para a efetiva melhoria da qualidade da educação e na possibilidade de que cada professor reinvente sua prática docente, apontam os estudos de Tardif e Lessard (2009).

Gatti, Barreto e André (2011) mostram em seus estudos que estes aspectos são igualmente importantes quando nos reportamos à formação docente. Ao se

estabelecerem as políticas para os professores, devemos considerar a existência de múltiplos fatores “como a valorização social da profissão, os salários, as condições de trabalho, a infraestrutura das escolas, as formas de organização do trabalho escolar, a carreira” (GATTI, BARRETO e ANDRÉ, 2011, p.15).

A formação continuada de professores também é fundamental para a melhoria da qualidade da educação. As Políticas Públicas que atualmente estão em vigência no país apontam neste sentido. Mas, é preciso destacar que frequentar cursos de atualização, aperfeiçoamento ou capacitação não se constituem necessariamente como um formação continuada, mas fazem parte das estratégias para que elas ocorram. É preciso que se promovam ações no sentido de desenvolver um programa de formação continuada que ocorra constantemente durante o ano, fazendo parte da jornada de trabalho docente. Não se trata de uma nova jornada destinada somente à formação continuada, mas é importante que ela faça parte do cotidiano do professor, já computadas dentro de sua jornada de trabalho semanal.

Tardif (2010) nos diz que a formação profissional docente é apoiada na ideia de um continuum, onde a formação dos professores ocorre durante toda a sua carreira, alternando entre o trabalho e a formação contínua. Sustenta, ainda, que a formação inicial na universidade não encerra as fontes de formação, pois durante o exercício da carreira de professor deve existir uma formação *contínua* e *continuada*.

Todas estas ações devem buscar o desenvolvimento profissional dos professores, definido por Marcelo (2009) como a construção de sua identidade profissional. Trata-se de um desenvolvimento pessoal e coletivo construído no local do trabalho docente, a escola, que contribuiu para o desenvolvimento das competências profissionais dos professores.

Segundo o autor, esse é um processo que ocorre a longo prazo, integrando as oportunidades e experiências dos professores ao longo de suas vidas, que contribuem para uma mudança pessoal oriunda de uma compreensão maior de sua carreira e que são imprescindíveis para a promoção do seu crescimento e desenvolvimento profissional. Este desenvolvimento destaca Marcelo (2009), tem a finalidade de promover a mudança dos professores para seu crescimento como profissional e como indivíduo.

Thurler (2013) concebe o desenvolvimento profissional como resultante do equilíbrio entre três exigências: o *sistema*, a *escola* e a *pessoa/indivíduo*. A figura 3 mostra esta relação.

Figura 3: Triângulo do desenvolvimento profissional



Segundo a autora, o sistema é quem concebe as políticas públicas e concebe diferentes modalidades de formação continuada para os professores. A escola é o ambiente de trabalho docente, onde está instaurada a organização do seu trabalho e ocorre o desenvolvimento pessoal e profissional. Já em relação ao indivíduo, é preciso que o professor desenvolva-se em seu ambiente de trabalho, tenha satisfação em estar neste ambiente e mantenha-se na sua profissão, o que é motivado através da existência de uma carreira atrativa com boa remuneração, boas condições de trabalho, valorização profissional e possibilidade de ascensão profissional.

A complexidade do ser professor e da sua formação são aspectos muito claros quando nos reportamos ao trabalho docente. A importância que têm ganhado na literatura, principalmente na última década, bem como a formulação de políticas específicas, são reflexo direto de necessidade de melhoria da qualidade da educação. Vislumbramos a necessidade da formação docente mediante a articulação entre teoria e prática na formação inicial, bem como das ações de formação continuada, aliada à prática profissional. Diversos autores têm comprovado através de seus estudos que a construção do profissional docente

¹⁴ Palestra proferida durante o 5º Congresso Internacional de Gramado, em 30 de maio de 2013.

decorre principalmente de sua prática profissional, aliada à formação contínua durante toda esta trajetória.

A necessidade da constituição da identidade docente é uma das principais lacunas que resta a ser preenchida na formação, visto que existe grande preocupação no aperfeiçoamento da prática, mediante a articulação teórico-prática. A reflexão acerca da identidade é uma das brechas encontradas na formação continuada docente no país, visto que as principais ações dos entes federados envolvem programas de qualificação e aperfeiçoamento, através de seminários, oficinas, palestras, cursos, etc., que não dão conta desta discussão sobre a identidade. A oferta de cursos de Pós-Graduação Lato Sensu (Especialização) e Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) ainda é o maior desafio no que se refere à formação continuada por parte dos estados e municípios, pois já existe oferta por parte do MEC de alguns cursos específicos para os docentes da rede pública.

A implementação de Políticas Públicas para a promoção do desenvolvimento profissional docente deve ser prioridade dos gestores públicos, no sentido de proporcionar que o trabalho docente volte a figurar com o devido respeito que esta profissão merece, tornando-se novamente uma carreira atrativa e que proporcione a realização pessoal e profissional de todos aqueles que a ela se dedicam. Plano de carreira bem estruturado, com boa remuneração, formação continuada inclusive com afastamento durante a própria jornada de trabalho, crescimento profissional e boas condições de trabalho são fundamentais para a construção de uma carreira para os professores, contribuindo para o desenvolvimento do profissional docente.

5 FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO DO VALE DO RIO CAÍ: POLÍTICAS E DESAFIOS

Neste capítulo, analisaremos e discutiremos as questões relativas à formação dos docentes das redes municipais de ensino da região de abrangência desta pesquisa. Inicialmente, apresentaremos o contexto da constituição das políticas municipais para a formação docente, seguido da entrevista realizada com os vinte Dirigentes Municipais de Educação, de cada um dos Municípios, com a finalidade de conhecer as principais questões relativas à formação e à gestão da educação municipal.

5.1 INFLUÊNCIA DA POLÍTICA: A PROFISSÃO DOCENTE

A necessidade da melhoria da qualidade da Educação Básica brasileira foi a principal responsável pelo surgimento da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério. Muito se tem discutido sobre a qualidade da educação básica no país e, a partir da década de 90, observamos que as políticas educacionais parecem priorizar a educação com qualidade social para todos.

Entendida por especialistas educacionais como requisito para melhoria da qualidade da educação, a formação e valorização profissional docente passaram a ser intensificadas principalmente a partir da década de 90, embora a Constituição Federal (Brasil, 1988) já estabelecesse como princípio da educação nacional a valorização dos professores e a importância dos planos de carreira e do piso salarial profissional.

Pautaram-se por muito tempo na sociedade brasileira, inúmeras discussões e ações políticas no sentido da melhoria da oferta e nas condições da formação docente, aliada à necessidade de uma carreira estruturada e que possibilitasse ascensão profissional. Esta mobilização se estendeu por todo o país e influenciou os entes federados.

Nos Municípios da região do Vale do Rio Caí, estas discussões sobre a carreira docente envolveram os gestores municipais e também os docentes vinculados a estas redes. Tem-se o registro por meio de Atas, em todos os Municípios, de diversas reuniões técnicas e de debates realizados, cujo tema central tratava de elaboração dos Planos de Carreira do Magistério e a devida estruturação

destes planos, incluindo principalmente os aspectos ligados à formação e valorização destes professores, em consonância com as discussões e ações políticas nacionais e estaduais.

5.2 PRODUÇÃO DA POLÍTICA NOS MUNICÍPIOS: PLANOS DE CARREIRA DO MAGISTÉRIO

Na política, em âmbito regional, a preocupação com a formação continuada dos docentes está normatizada através dos Planos de Carreira do Magistério Público Municipal. Todos os Municípios da AMVARC possuem seu PCM, normatizado através de Lei Municipal própria. Cabe destacar que em praticamente todos eles o PCM foi atualizado nos últimos quatro anos, em atendimento à legislação educacional vigente e às novas normatizações que regem principalmente a carreira docente, especialmente a Lei conhecida como “Piso do Magistério” (Brasil, 2008), que em seu artigo 6º disciplina que até o final do ano de 2009 todos os entes federados deveriam adequar seus Planos de Carreira.

O ingresso na carreira docente em todos os Municípios, assim como estabelece a legislação, se dá por meio de Concurso Público de Provas e Títulos e, em casos de necessidade temporária e excepcional, por meio de contratação temporária realizada através de Processo Seletivo Simplificado, quando esgotada a banca de concurso público vigente, até a realização de um novo certame.

Os PCMs dos Municípios estabelecem os quadros de cargos, regime de trabalho e os princípios básicos da carreira do Magistério, abrangendo¹⁵:

- I) **Formação Profissional**, entendida como condição essencial que habilita para o exercício do Magistério através da titulação específica.
- II) **Valorização Profissional** por meio de condições de trabalho compatíveis com a dignidade da profissão e com o aperfeiçoamento profissional continuado.
- III) **Piso salarial profissional.**

¹⁵ Estes princípios foram compilados a partir da análise de todos os PCMs dos municípios da AMVARC. Todos os princípios estão contemplados em todos os Planos.

- IV) **Progressão funcional na carreira**, mediante promoção baseada no tempo de serviço, merecimento e habilitação, através da mudança de nível da habilitação e classe com promoções periódicas.
- V) **Eficiência**, definida como a habilidade técnica e relações humanas que evidenciam a tendência pedagógica, adequação metodológica e a capacidade de empatia para o exercício das atribuições do cargo de professor.
- VI) **Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga horária de trabalho (horas de atividades)**. As horas de atividades são reservadas para a preparação das aulas, planejamento, avaliação da produção dos alunos, reuniões escolares, contatos com a comunidade, formação continuada e colaboração com a administração da escola e outras atividades a serem realizadas de forma definida pelo respectivo Projeto Político-Pedagógico de cada Escola e pela SMED.
- VII) **Melhoria da qualidade de ensino.**
- VIII) **Estímulo ao trabalho em sala de aula.**

No quadro 1 da página seguinte, enumeramos os PCMs dos Municípios da AMVARC e os princípios que cada um estabelece em relação à carreira docente, de acordo com os itens I a VIII elencados anteriormente.

Em relação ao quadro de cargos, os PCM estabelecem as funções do Magistério Público Municipal, como o conjunto de Professores, Diretores, Vice-Diretores, Coordenadores e/ou Supervisores. A jornada de trabalho é muito semelhante na maioria dos Municípios, variando entre 20 e 22 horas semanais para Professores do Ensino Fundamental e entre 22 ou 30 horas para Professores da Educação Infantil, observadas algumas especificidades em alguns municípios.

Quadro 1 – Princípios da carreira docente estabelecidos nos PCMs da AMVARC

Município	I	II	III	IV	V	VI	VI	VII
Alto Feliz	X	X	X	X	-	X	-	-
Barão	X	X	X	X	-	X	-	-
Bom Princípio	X	X	X	X	-	X	-	-
Brochier	X	X	X	X	-	X	-	-
Capela de Santana	X	X	X	X	-	X	-	-
Feliz	X	X	-	X	-		-	-
Harmonia	X	X	-	X	X	X	-	-
Linha Nova	X	X	X	X	-	X	-	-
Maratá	X	X	X	X	-	X	-	-
Montenegro	X	X	X	X	-	X	-	-
Pareci Novo	X	X		X	X	X	-	-
Portão	X	X	X	X	X	X	-	-
Salvador do Sul	X	X	X	X	X	X	-	-
São José do Hortêncio	X	X	X	X	-	X	-	-
São José do Sul	X	X	X	X	-	X	-	-
São Pedro da Serra	X	X	X	X	-	X	-	-
São Sebastião do Caí	X	X	X	X	-	X	-	-
São Vendelino	X	X	X	X	X	X	X	X
Tupandi	X	X	X	X	-	X	-	-
Vale Real	X	X	X	X	X	X	-	-

Fonte: PCMs dos Municípios do Vale do Rio Caí

No quadro 2 apresentamos as jornadas de trabalho dos docentes em cada um dos municípios, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Observamos também que cada um dos PCMs possui um capítulo específico que trata da formação continuada docente e a forma como esta será efetivada na prática. Em relação a este aspecto, a formação continuada dos docentes destas redes, segundo seus PCM, se dá por meio do que chamam de qualificação profissional, concebida como¹⁶:

- a) **Capacitação:** atividade permanente das secretarias municipais de educação, com objetivo de formação em serviço dos docentes. Por meio da capacitação, busca-se incentivar a produtividade e dar condições para a formação constante dos docentes e para o aperfeiçoamento da

¹⁶ Estes dados foram compilados a partir da análise de todos os PCMs dos municípios da AMVARC.

educação pública dos Municípios. A capacitação busca ainda a integração dos objetivos da função do Magistério, definidas nos PCM, com as finalidades da Educação como um todo e, a melhoria do ensino e da qualidade da educação nos Municípios.

- b) **Aperfeiçoamento:** conjunto de procedimentos que visam proporcionar a atualização, capacitação e valorização dos profissionais da educação, para melhoria da qualidade do ensino e da qualidade da educação municipal. Tem por objetivo a atualização docente e o desenvolvimento de habilidades, promoção de reflexão e debates.
- c) **Especialização:** cursos de Pós-Graduação Lato Senso e/ou Stricto Senso, oferecidos pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

Quadro 2 – Jornada de trabalho docente nos Municípios (em horas semanais)

Município	Educação Infantil	Ensino Fundamental
Alto Feliz	20h	20h
Barão	22h	22h
Bom Princípio	32h	22h
Brochier	24h	*24h – Anos Iniciais 22h – Anos finais
Capela de Santana	22h	22h
Feliz	30h	30h
Harmonia	22h	22h
Linha Nova	30h	25h
Maratá	25h	*25h Anos Iniciais 22h Anos Finais
Montenegro	22h	22h
Pareci Novo	20h	20h
Portão	20h	20h
Salvador do Sul	22h	22h
São José do Hortêncio	25h	*25h Anos Iniciais *22h Anos finais
São José do Sul	22h	22h
São Pedro da Serra	25h	25h
São Sebastião do Cai	22h	33h
São Vendelino	22h	30h
Tupandi	40h	22h
Vale Real	22h	22h

Fonte: PCMs dos Municípios do Vale do Rio Cai

A formação continuada é requisito fundamental, em todos os municípios, para a promoção em classe dos docentes destas redes, aliada ao critério de tempo de exercício. Na maioria dos municípios da região já encontramos também como critério de promoção em classe a avaliação de desempenho, avaliado pelo desempenho de forma eficiente, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, projetos e trabalhos realizados. Nestes Municípios, existe uma comissão constituída e regulamentada por Lei Municipal que estabelece como se dá esta avaliação. O inciso IV do artigo 67 da Lei 9.394 (Brasil, 1996a) já apontava para a importância da avaliação de desempenho como requisito para valorização dos profissionais da Educação. Na região da AMVARC, de acordo com informações dos municípios, somente Alto Feliz e Barão não possuem a avaliação do desempenho docente.

As classes constituem a linha de promoção dos docentes nas redes municipais de ensino da AMVARC. São o agrupamento de cargos de mesma natureza, mesmo nível de atribuições, mesma denominação e idênticos quanto ao grau de responsabilidades e promoções. Nos Municípios, elas são designadas pelas letras A, B, C, D, E, F e G, variando quanto ao número e nível de formação. Ao ingressar na carreira docente, o indivíduo situa-se imediatamente na classe “A” e a partir dela, terá acesso para classe imediatamente superior, de acordo com os critérios estabelecidos nos PCM, conforme abordamos no parágrafo anterior.

Cumpridos os requisitos estabelecidos nos PCM, todos os docentes têm o direito à promoção em classes, sem que haja concorrência ou limitação de número de vagas em cada classe, possibilitando igual oportunidade de acesso à ascensão na carreira do Magistério Público Municipal a todos os profissionais.

Além da promoção em classes, os PCM estabelecem os Níveis, que correspondem às titulações e formações dos docentes. A maioria dos municípios da AMVARC tem como titulação mínima para ingresso na carreira o curso de Licenciatura Plena e, alguns, ainda permitem ingresso com formação de curso Normal de Nível Médio.

O quadro 3 mostra a formação profissional exigida para ingresso nos municípios da região. Analisando-o verificamos que a maioria dos municípios permite o ingresso na carreira docente para a Educação Infantil e onze deles também para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental com a formação inicial em curso Normal de Nível Médio. A própria LDB (Brasil, 1996a) e sua alteração (Brasil, 2013) admite como formação mínima esta titulação, mas é importante destacar que

na região da AMVARC existem três escolas que oferecem a formação em Nível Médio, na modalidade Normal, nos seguintes municípios: Barão (Instituto Estadual de Educação Assunta Fortini), Feliz (Colégio Estadual Professor Jacob Milton Benemann) e São Sebastião do Caí (Instituto Estadual de Educação Paulo Freire).

Quadro 3 – Formação profissional exigida para ingresso na carreira docente nos municípios

Município	Educação Infantil	Anos Iniciais Ens. Fund	Anos Finais Ens. Fund.
Alto Feliz	Normal de Nível Médio	Licenciatura Plena	Licenciatura
Barão	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Bom Princípio	Normal de Nível Médio	Normal de Nível com Licenciatura	Licenciatura
Brochier	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Capela de Santana	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Feliz	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Harmonia	Normal de Nível Médio	Licenciatura	Licenciatura
Linha Nova	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Maratá	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Montenegro	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Parei Novo	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Portão	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
Salvador do Sul	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
São José do Hortêncio	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
São José do Sul	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
São Pedro da Serra	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
São Sebastião do Caí	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
São Vendelino	Normal de Nível Médio	Normal de Nível Médio	Licenciatura
Tupandi	Normal de Nível Médio	Licenciatura	Licenciatura
Vale Real	Normal de Nível Médio	Licenciatura	Licenciatura

Fonte: PCMs dos Municípios do Vale do Rio Caí

À medida que o professor qualifica-se por meio de cursos de Especialização Lato ou Stricto Senso, há a possibilidade da promoção em Nível. A mudança de nível deverá ser protocolada junto à SMED, sendo automática e com vigência a partir do mês seguintes em que o professor apresentar os seguintes comprovantes:

I) **Diploma**, quando a formação for em nível de Graduação (Licenciatura), Mestrado ou Doutorado.

II) **Certificado de Conclusão**, quando a formação for em nível de Pós-Graduação Lato Senso, especialização ou aperfeiçoamento.

Convém ressaltar que a maioria dos PCM dos Municípios abrange os Níveis até a formação em Especialização Lato Senso e, somente alguns, contemplam o Nível de Mestrado, com remuneração para este nível de formação.

O quadro 4 mostra o maior nível de formação que os docentes podem atingir nos municípios, bem como a titulação máxima valorizada em cada PCM.

Com a oferta por parte do Ministério da Educação de cursos de Pós-Graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado) para os docentes das redes públicas do país, vislumbramos que grande parte dos municípios brasileiros e também os da região da AMVARC terão como desafio implantar Níveis superiores em seus PCM, como forma de consolidar a política estabelecida e, também, como incentivo para que os docentes busquem esta qualificação, resultando na reconstrução de sua prática docente e influenciando diretamente na melhoria da qualidade da educação desses municípios.

Quadro 4 – Nível e titulação máxima previstos nos PCMs

Município	Maior nível	Titulação correspondente
Alto Feliz	4	Mestrado ou Doutorado
Barão	4	Mestrado ou Doutorado
Bom Princípio	4	Mestrado ou Doutorado
Brochier	3	Especialização com no mínimo 360horas
Capela de Santana	4	Mestrado ou Doutorado
Feliz	3	Especialização com no mínimo 360horas
Harmonia	4	Mestrado ou Doutorado
Linha Nova	3	Especialização com no mínimo 360horas
Maratá	4	Mestrado ou Doutorado
Montenegro	3	Especialização com no mínimo 360horas
Pareci Novo	4	Mestrado ou Doutorado
Portão	3	Mestrado ou Doutorado
Salvador do Sul	4	Mestrado ou Doutorado
São José do Hortêncio	4	Mestrado ou Doutorado
São José do Sul	4	Mestrado ou Doutorado
São Pedro da Serra	3	Mestrado ou Doutorado
São Sebastião do Caí	4	Mestrado ou Doutorado
São Vendelino	4	Mestrado ou Doutorado
Tupandi	4	Mestrado ou Doutorado
Vale Real	4	Mestrado ou Doutorado

Fonte: PCMs dos Municípios do Vale do Rio Caí

5.3 PRÁTICAS E EFEITOS DA POLÍTICA: A FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE NAS REDES MUNICIPAIS DE ENSINO

5.3.1 DAS ENTREVISTAS: CONTEXTO DE REALIZAÇÃO

As entrevistas aos DMEs foram realizadas por meio de questionários estruturados enviados ao endereço eletrônico institucional de cada um dos gestores municipais de educação. Foram vinte os secretários entrevistados. Como Dirigente Municipal de Educação de São Vendelino também participei deste processo, sendo que respondi a uma destas entrevistas.

O período de realização das entrevistas abrangeu o último semestre do ano de 2012 e o primeiro semestre do ano de 2013. Cumpre ressaltar que por 2012 se tratar de um ano eleitoral, este fator tornou a pesquisa muito dinâmica e instigante, visto que foram necessários, em alguns casos, diversos contatos para que se obtivesse o retorno dos questionários. Ao final, obteve-se retorno de 100% das entrevistas, atingindo o público necessário para a realização dessa etapa desta dissertação.

Em relação ao público entrevistado, temos um universo de 17 pessoas do sexo feminino e 3 do masculino. Destes, o perfil etário situa-se na maioria entre os 30 e 40 anos (40% dos entrevistados) e 40 e 50 anos (30%), cuja formação é em curso de Especialização Lato Sensu na área da Educação (70%). Apenas um Secretário tem formação em Nível Médio (Ensino Médio).

Outro aspecto a destacar em relação aos entrevistados, é que sete estão na função de gestores da educação municipal há mais de quatro anos. Considerando o universo total de entrevistados, que é de vinte, este número representa apenas 35%, o que mostra a grande rotatividade que essa função apresentou nessa região. Em alguns municípios, considerando a gestão municipal que é de 4 anos, observamos três trocas no comando das secretarias municipais de Educação.

5.3.1.1 A VISÃO DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO

Os DMEs refletiram sobre as questões propostas, embasados por suas próprias práticas enquanto Gestores da Educação Municipal e, também, a partir do ordenamento legal e das práticas desenvolvidas nos Municípios da AMVARC.

Observa-se a semelhança na visão que secretários têm sobre os assuntos levantados por meio desta pesquisa. Como pesquisador, é imprescindível que a análise das informações extraia as impressões e orientações dos gestores entrevistados.

As entrevistas dos DMEs foram reunidas em categorias e subcategorias, como sugere a análise de conteúdo de Bardin (2011), com a finalidade de fazer a análise das informações delas extraídas. O quadro 5, na página 73, apresenta uma síntese da análise das entrevistas.

O PCM é o documento orientador das políticas de formação continuada docente de todos os municípios da AMVARC. Com relação à formação continuada docente (FCD), quando questionados, os DMEs associam-na à reflexão e mudança da prática pedagógica, evidenciada principalmente nas entrevistas dos sujeitos D1, D4, D6, D8, D10, D13, D18 e D20¹⁷. A importância da reflexão sobre a prática também é destacada nas entrevistas destes gestores municipais, que concebem a FCD como uma formação permanente, contínua e que se estenda por toda a trajetória profissional dos professores. Tal concepção é o que associamos à literatura da Educação que trata do desenvolvimento profissional docente como um continuum, enfatizado na teoria de Marcelo (2009). O sujeito D16 não concebeu conceito para FCD, enumerando somente de que maneira seu município oferta a formação dos docentes: *cursos, congressos, seminários aos educadores, etc.*

A melhoria da qualidade da educação dos municípios, da prática docente e do aprendizado dos alunos é diretamente relacionada pelos gestores municipais à FCD, o que apareceu por diversas vezes nas respostas dos sujeitos D1, D2, D12, D13 e D18. Segundo estes, trata-se de um “desenvolvimento a médio e longo prazo”, expressão utilizada pelo sujeito D7, que agrupa as diversas expressões utilizadas pelos demais entrevistados, *possibilitando a tomada da conscientização da importância do desenvolvimento enquanto profissional e pessoal*(sujeitos D7, D14,

¹⁷ Optamos por identificar os entrevistados através desta forma, onde a letra “D” representa Dirigente e o número diz respeito ao município em que o entrevistado exerce a função de DME.

D18, D19, D20). A reflexão no próprio ambiente do trabalho possibilita o aperfeiçoamento do professor, contribuindo para a inovação do seu trabalho junto aos educandos, cuja dedicação é estimulada por meio de programas de valorização docente, considerada fundamental para promover mudanças na prática profissional do professor.

Forster et al. (2011) demonstra em seus estudos que a formação do professor ocorre na escola ao mesmo tempo em que ele contribui para a formação da escola. Sustenta ainda que a escola é um espaço de colaboração, onde a articulação de diferentes profissionais possibilita a formação de um trabalho, em um percurso de atendimento das necessidades individuais e coletivas.

Com este trabalho, os gestores defendem que os principais objetivos da FCD desenvolvida nos Municípios da AMVARC primam pela *melhoria da qualidade da educação municipal* (D1, D2, D12, D13 e D18), possibilitada pela *instrumentalização dos docentes* (D3, D6, D8, D11, D13 e D15), *valorização* (D4, D7, D9, D16 e D19) e *ascensão profissional* (D1 e D9). Os DMEs destacam que a *motivação do professor* (D4, D5, D9, D12, D16 e D17) é fundamental para que este exerça a docência como uma profissão, construindo sua *identidade profissional* (D2, D3, D4, D5, D7, D13, D15, D17, D18, D19 e D20). O *atendimento das necessidades pedagógicas e dos docentes* (D3, D5, D6, D9, D11, D12, D15 e D19) também integra a FCD nos Municípios, pois ela oferece instrumentos que consolidam os objetivos dos programas municipais de formação.

Estes princípios, apontados pelos gestores, compõem a própria LDB (Brasil, 1996a) e integram as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Elaboração de Planos de Carreira, Parecer CNE/CEB nº 9 (Brasil, 2009). A própria concepção de carreira docente implica na implementação de políticas de formação, valorização profissional, formação e reconhecimento social da profissão, contribuindo para o desenvolvimento profissional.

O desenvolvimento profissional docente (DPF) é entendido como um aperfeiçoamento profissional na carreira. De acordo com os DMEs, é um *processo a longo prazo* (D6, D18 e D19), que implica na evolução *profissional e pessoal* (D1, D4, D8, D15 e D18). Os gestores da educação municipal entendem que este é um caminho para a profissionalização da carreira, possibilitado pelo que chamam de “aprendizagem dinâmica” (D12), definida como um *processo individual e coletivo de reflexão sobre a profissão docente* (D2, D9, D14 e D15).

Quadro 5– Síntese da análise das entrevistas

Formação Continuada Docente (FCD)	Objetivos da FCD	Desenvolvimento Profissional Docente (DPF)	Profissionalização docente
<ul style="list-style-type: none"> -Reflexão e redimensionamento da prática. -Melhoria do ensino. -Atualização e qualificação permanente. -Formação permanente contínua durante toda trajetória profissional. -Capacitação constante. -Valorização docente. -Aperfeiçoamento do professor. -Planejamento a médio e longo prazo. -Profissionalização docente. -Reflexão no ambiente de trabalho. -Estudo e melhoria da prática. -Inovação da prática. -Formação em serviço. -Desenvolvimento de competências. -Formação humana/profissional. -Desenvolvimento pessoal e profissional. -Conscientização. 	<ul style="list-style-type: none"> -Ascensão profissional. -Valorização docente. -Melhoria da qualidade da educação. -Aperfeiçoamento profissional. -Qualificação docente. -Desenvolvimento pessoal e profissional. -Reflexão e atualização da prática. -Qualificação da educação municipal. -Atualizar e capacitar. -Momentos de estudo e reflexão dos professores. -Instrumentalização docente -Período de estudos, planejamento e participação docente. -Atendimento das necessidades docentes e pedagógicas. -Profissionalização docente. -Construção da identidade docente. -Motivação para docência. -Compromisso ético. 	<ul style="list-style-type: none"> -Evolução profissional e pessoal. -Reconhecimento e valorização. -Formar o “profissional docente”. -Aperfeiçoamento profissional na carreira. -Construção profissional e pessoal. -Aprendizagem dinâmica. -Processo individual e coletivo. -Profissionalismo. -Processo a longo prazo. -Compromisso com a profissão. 	<ul style="list-style-type: none"> -Maior envolvimento e comprometimento -Melhoria da prática docente. -Melhoria da educação municipal. -Qualificação docente. -Mudança da prática pedagógica. -Reflexão sobre a prática. -Construção do profissional em constante evolução. -Exercer a função com profissionalismo.

Fonte: Entrevistas estruturadas com os DMEs

A evolução pessoal e profissional implica, também, no *compromisso com a profissão* (D20). Esta profissionalização docente que exige maior envolvimento e

comprometimento com as questões da carreira e da profissão é fundamental quando nos reportamos ao desenvolvimento profissional docente, intensificando o que Forster e Palma (2010) chamam de autoria e autonomia docente.

Formar o profissional docente significa, para os gestores municipais, *mudança da prática pedagógica* (D2, D3, D4, D5, D6, D7, D11, D13, D15, D16, D18 e D20) a partir de sua reflexão, qualificando a docência e contribuindo significativamente para a melhoria da prática e da educação municipal. Este exercer a função profissionalmente ainda é um desafio tanto para os docentes quanto para os gestores e como alerta Forster et al. (2011) um ensino de melhor qualidade não provém somente como consequência da formação continuada, mas sim como resultado da conjugação de fatores.

Também podemos verificar nas falas dos sujeitos a falsa ideia de que os professores saem das IES “prontos”, pois grande parte dos dirigentes aponta a necessidade de *aprender na e com a prática* (D12), pois os docentes estão chegando “despreparados” (D12 e D17) para a docência. Ora, vislumbramos uma incoerência, visto que a profissionalização do professor decorre do exercício da carreira docente e da constante reflexão sobre a prática, individual e coletivamente. Tardif (2011) apresenta em seus estudos que a construção do sujeito docente decorre além da formação teórica, sua vivência na prática enquanto profissional da educação.

5.3.2 DA FORMAÇÃO CONTINUADA NOS MUNICÍPIOS

Para análise de como ocorre a oferta da formação continuada nos Municípios da AMVARC, foi fundamental a análise dos livros de Atas de formação continuada que cada um dos Municípios possui, onde são registradas todas as atividades de formação que abrangem os docentes das redes municipais.

Pode-se constatar que praticamente todos os Municípios da AMVARC possuem programa anual de formação continuada docente. Este programa tem duração variável, podendo estender-se pelo período de um ou mais anos, dependendo dos objetivos de cada um destes Municípios.

Verificou-se que a construção dos programas de formação não envolve somente os gestores municipais da educação, mas conta também com a participação e sugestão dos docentes, o que pode ser verificado ao analisarmos as atas de formação continuada dos municípios. Em todos, ao final do ano, são realizadas avaliações das formações realizadas e o levantamento das sugestões e necessidades das escolas e, na maioria deles, os professores inclusive contribuem com sugestão de profissionais para auxiliarem no processo de formação.

As equipes das SMEDs envolvem a participação das direções de escolas, coordenação e supervisão pedagógica, que em cada uma das escolas discute e levanta as reais necessidades e, também, as sugestões apontadas pelos próprios docentes. Isso não significa afirmar que todas as formações continuadas são construídas dessa forma, mas a maior parte delas, principalmente nas oficinas pedagógicas e formações específicas da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em todos os municípios.

A formação continuada docente é uma atividade permanente de todas as SMEDs da região e compreende diversas formas de atividades, de acordo com as realidades de cada Município. São colhidas sugestões nas escolas das redes municipais e durante o período de férias escolares, no início do ano, a equipe pedagógica das Secretarias, que acompanha também as escolas, conjuntamente reúne-se para planejar as atividades ou a forma como será oferecida a FCD. Isso pode ser verificado através dos calendários anuais dos programas de formação continuada estabelecidos nos municípios, que são definidos nesta época do ano.

Cumprido destacar que, na maioria das vezes, os municípios organizam-se coletivamente para a preparação anual da sua formação continuada docente, o que poderíamos chamar de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), conforme preconiza a Resolução CEB/CNE nº 1 (Brasil, 2012). Segundo esta Resolução, no seu artigo 2º, “o ADE é uma forma de colaboração territorial basicamente horizontal, instituída entre entes federados, visando assegurar o direito à educação de qualidade e ao seu desenvolvimento territorial e geopolítico”.

Esta forma de arranjo já vem sendo praticada há cerca de uma década por diversos municípios da AMVARC, que por serem, na maioria dos casos, de pequeno porte, encontram nesta forma de parceria maior facilidade de desenvolver seus programas de formação continuada, resultando diretamente na formação de um número cada vez maior de professores. São provenientes deste tipo de agrupamento: a) o Fórum Intermunicipal de Educação da AMVARC, que alcançou sua 8ª edição em 2013, reunindo na organização os municípios de Alto Feliz, Bom Princípio, Brochier, Feliz, Linha Nova, São José do Hortêncio, São Vendelino, Tupandi e Vale Real. Este evento reúne cerca de 500 docentes das redes municipais de ensino destes municípios. b) o Programa de formação continuada para Educação Infantil: parceria realizada entre os municípios de Bom Princípio, São Vendelino e Vale Real no ano de 2010. c) o Programa de formação continuada da Educação Infantil reunindo os municípios de São Vendelino e Tupandi em 2012. d) o Programa de formação continuada dos docentes da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e dos Anos Finais do Ensino Fundamental por meio de oficinas pedagógicas, em 2008 e 2011, reunindo os mesmos municípios que organizam o Fórum descrito no item (a). e) a Formação continuada da Educação Infantil reunindo os municípios de Brochier, Maratá, Salvador do Sul e São Pedro da Serra, realizada de 2010 a 2012.

Decorre que esta forma de organização tem trazido inúmeros resultados e benefícios para as redes municipais, prova disso é o crescente aumento das ações conjuntas organizadas pelos municípios. Primeiro, porque além de se tornar viável economicamente, pois os municípios acabam investindo menos recursos, pela possibilidade de partilhar as despesas globais. Segundo, porque os docentes de vários municípios diferentes reúnem-se de acordo com a etapa de atuação, podendo discutir com seus pares e conhecer as realidades de outros municípios, por meio de

relatos de experiências e trocas de casos exemplares de sucesso utilizados na prática profissional.

Além do arranjo entre os Municípios, parcerias também são firmadas com diversas Instituições Educacionais, dentro necessidades de cada programa de formação continuada docente. Tem-se o registro de parcerias firmadas com Instituições de Ensino Superior, por exemplo com a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI) e a Universidade de Caxias do Sul (UCS). Dentro destas parcerias, especialistas das IES atuam nos Municípios com a formação dos professores e das equipes diretivas, possibilitando a formação teórico-prática dos docentes e a aproximação da Universidade com as escolas.

Ainda, outras formas de parcerias são realizadas com empresas especializadas na área educacional, que dispõe de profissionais conceituados e qualificados para atuarem junto aos Municípios e que também atuam na formação continuada docente. É o caso da empresa Futuro Eventos, de Curitiba, Instituto Educar Brasil, de Porto Alegre, entre outros. Como complemento à formação técnica da equipe das SMEDs, destacam-se ainda parcerias com empresas privadas de assessoria, como a Delegação das Prefeituras Municipais (DPM), Instituto Gamma de Assessoria a Órgãos Públicos (IGAM), dentre outras. O quadro 6, sintetiza as informações sobre as parcerias firmadas pelos municípios para a formação docente.

Todas as parcerias discriminadas denotam aporte financeiro por parte dos Municípios, que realizam a contratação, na forma da Lei Federal nº 8.666 (Brasil, 1993), por isso o ADE é a melhor forma de associação dos Municípios da AMVARC, uma vez que o investimento é realizado por um coletivo de cidades vizinhas, tornando a sua realização acessível para todos.

Os municípios da região da AMVARC, a partir da elaboração do Plano de Ações Articuladas, a partir de 2008, também passaram a receber assistência técnica e financeira do Ministério da Educação. Diversas políticas e programas de formação continuada foram desenvolvidos pelo MEC em todo o país e que abrangeram também os Municípios da AMVARC, beneficiando os docentes de todas as redes públicas municipais e, em alguns casos, estaduais.

Quadro 6 – Parcerias realizadas pelos municípios com outras instituições

Parceria/entidade	Ação Desenvolvida	Municípios ¹⁸
Futuro Eventos	Fórum Intermunicipal de Educação	I, II, IV, VI, VIII, XIV, XVIII, XIX e XX
	Congresso Internacional de Gramado	I, II, VI, VIII, IX, XII, XIV, XVIII e XIX
Instituto Educar Brasil	Formação dos docentes da Educação Infantil	II, XVIII e XX
	Construção de Planos de estudos, qualificação docente	XVIII
ISEI	União Faz a Vida ¹⁹	I, II, III, VI, VII, VIII, XVIII, XIX e XX
	Formação de docentes da Educação Infantil	I, II, XVIII, XIX e XX
SESI	Formação de Gestores	I, IV, V, VI, VIII, IX, X, XI, XII, XVII, XVIII, XIX e XX
UCS	Formação pedagógica docente, seminários educacionais, oficinas.	I, II, III, VI, XVII, XVIII, XIX e XX
	Alfabetização e letramento	II e XVII
UFRGS	Educação Musical para docentes	III, IV, IX, XII, XIII, XV e XVI
	Formação pedagógica docente	XIII
UNISINOS	Alfabetização Matemática (NUPE)	VII, XVIII

Fonte: Secretarias Municipais de Educação

Como os municípios organizam um programa anual de formação continuada, diferentes atividades integram este programa desenvolvido por eles na suas redes de ensino. Além do ADE e das demais parcerias já discriminadas anteriormente, os programas municipais de formação continuada docente envolvem a realização de capacitações das mais diversas naturezas: seminários, fóruns, palestras, jornadas pedagógicas, fóruns intermunicipais de educação, cursos de qualificação, oficinas,

¹⁸ Optamos pela identificação dos municípios através da numeração de 1 a 20, abrangendo a totalidade destes.

¹⁹ Trata-se de um programa de formação docente através da parceria com a Fundação Sicredi, que objetiva o trabalho por projetos cooperativos. A capacitação é realizada pelo ISEI, que recebe recursos da Fundação, sem ônus aos municípios. Maiores informações podem ser obtidas no sítio <<http://www.sicredi.com.br/auniaofazavida/>>.

congressos etc. É comum a realização de várias atividades durante o ano letivo e que cuja continuação perpassa o final do ano letivo, estendendo-se ao ano seguinte.

Convém ressaltar que outra atividade fundamental que integra os programas de formação continuada dos docentes das redes municipais de ensino é a hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC), que integra a própria organização das horas de atividades previstas nos PCMs, realizadas na própria escola, onde os docentes discutem e refletem sobre sua práxis, constituindo-se como momentos de estudo e reflexão coletivos. Trata-se de uma prática comum para a Educação Básica Municipal, abrangendo os Docentes da Educação Infantil, dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental. Esta prática, segundo Forster et al. (2011), promove a mudança das práticas docentes, pela integração entre os componentes curriculares, articuladas por meio de projetos educativos.

Também integram os programas de formação a aproximação da escola com toda a comunidade escolar, onde são realizadas reuniões para discussão das realidades locais, bem como planejamento de ações conjuntas para impulsionar a melhoria do ambiente escolar e da educação pública municipal. Associam-se a isso, em alguns municípios, atividades de formação com a comunidade escolar sobre os temas de interesse do conjunto, tais como Projeto Político-Pedagógico, Regime Escolar, Planos de Ação Institucional, entre outros.

Com relação às formações oferecidas pelos MEC, os Municípios da AMVARC, na sua maioria, participam dos seguintes programas:

a) **Proinfo** – tecnologia educacional com uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

b) **Escola Ativa** – capacitação para os docentes das classes multisseriadas situadas na zona rural.

c) **Pró-letramento** – formação em linguagens e Matemática para os docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

d) **Gestar I e II** – qualificação para os docentes das disciplinas de Português e Matemática dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

e) **Pacto Nacional da Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)** – qualificação dos docentes dos três primeiros Anos Iniciais do Ensino Fundamental, para que todas as crianças até o final deste ciclo estejam alfabetizadas.

f) **Formação pela Escola** – formação para os membros dos conselhos municipais da Alimentação Escolar e Fundeb.

No que diz respeito às formações organizadas por meio do ADE ou pelos Municípios através da contratação de IES ou empresas, as mesmas envolvem todas as questões educacionais como legislação, planejamento, avaliação, formação específica, projeto político-pedagógico, motivação, além do cotidiano do trabalho docente com os educandos e suas particularidades. É comum também a realização de oficinas pedagógicas, com a finalidade da articulação teórico-prática, para promover maior interação entre educadores e educandos, usufruindo também das TICs, como ferramentas para o processo de ensino-aprendizagem. A reflexão sobre a carreira docente e a profissionalização do professor também passou a integrar as formações das redes municipais da AMVARC, nos últimos anos.

Observa-se que as redes municipais de ensino da AMVARC desenvolvem ações contínuas e coletivas para a formação continuada docente, consideradas como fundamentais para a melhoria da qualidade da educação municipal e fundamental para a reconstrução da prática docente em sala de aula, imprescindível para lidar com as exigências do aluno que hoje encontramos na realidade escolar.

No entanto, apesar de bons índices de investimento na educação municipal e dos programas de formação continuada desenvolvidos por estes municípios, os índices educacionais ainda não refletem claramente as melhorias esperadas na educação pública municipal. Apesar da evolução nos índices gerais demonstrados através das avaliações externas (SAERS, SAEB, Prova Brasil), este processo reflete apenas em melhoria muito pequenas dos índices. Estes índices alcançados ainda estão distantes do que se concebe como aprendizagem de qualidade, como por exemplo, índice 7 ou 8, ponderado como ideal pelo *Programme for International Student Assessment (PISA)* – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes. Se compararmos os dados dos municípios (conforme tabela 6), a maioria ainda não atingiu a média 6, que é a meta do MEC para todos os entes federados. Em relação à AMVARC, dos treze municípios avaliados, para os Anos Iniciais alcançaram a média 6: Alto Feliz, Bom Princípio, Feliz, Harmonia, Salvador do Sul e Tupandi, este último com a maior média da região, 7,1. Já em relação aos anos Finais do Ensino Fundamental, dos sete municípios avaliados, nenhum atingiu a média 6,0. Registramos inclusive a diminuição dos índices em alguns municípios para esta

etapa da Educação Básica, como podemos verificar nos casos de Bom Princípio, Montenegro e Tupandi.

Uma das hipóteses que podem justificar este lento processo é a natureza e duração da oferta dos programas de formação continuada docente da região. A maioria destes programas ocorre de forma esporádica, procurando atingir a uma demanda ou problema local específico. Geralmente têm duração reduzida e não mantêm uma continuação, sendo uma ação pontual e desconectada do contexto geral da educação municipal.

Outra hipótese é a natureza da formação continuada docente ofertada pelos municípios. A maioria dos programas abarca formação para qualificação e aperfeiçoamento profissional e não contempla cursos de pós-graduação lato e stricto sensu que, se desejados pelos professores, são buscados de forma individual a partir da oferta das diversas IES que atuam na região e no estado, sem qualquer aporte financeiro por parte destes municípios. A maioria dos docentes da região tem acesso a cursos de Especialização Lato Sensu e dificilmente se dirige à formação em nível de mestrado e doutorado. A qualidade dos cursos de Especialização Lato Sensu oferecidos na região também pode ser questionada, pois o que se vislumbra é oferta de cursos na modalidade de Educação a Distância (EAD) por IES, na maioria dos casos, de outros estados do país e com um processo acelerado de conclusão dos cursos. Não se pretende afirmar que os cursos na modalidade EAD sejam considerados ineficientes na sua totalidade, mas sim, buscamos questionar a natureza da oferta e sua qualidade por parte das IES privadas, principalmente de outros estados e que não envolvem atividades presenciais de nenhuma natureza. Também devemos considerar que a dedicação individual também é fator relevante na formação profissional, porém a estrutura que estes cursos apresentam sugere um aligeiramento para certificação e obtenção de promoção na carreira e na remuneração.

Um grande desafio para os municípios é o de oferecer de forma subsidiada, inclusive com afastamento remunerado, a formação em cursos de mestrado e doutorado. Apenas o município de São Vendelino prevê em seu PCM afastamento remunerado de até um ano para este tipo de formação, embora o município não ofereça este nível de formação para os seus docentes. Como contrapartida, ao retornar deste afastamento, o docente deve permanecer pelo dobro do período no exercício de suas atribuições de professor.

Uma terceira hipótese é de que as políticas do MEC que primam pela qualidade da educação, centradas atualmente na formação docente, podem não refletir efetivamente numa melhoria significativa dos índices educacionais. O caso de estudo da região da AMVARC trazido por esta dissertação apresenta fortes indícios para corroborar esta hipótese. Apesar de carreiras bem estruturadas e com remuneração atrativa, boas condições de trabalho, bons índices de investimento na educação, boas condições regionais e diversas ações de formação continuada docente, ainda existem grandes desafios a serem superados para a melhoria dos índices educacionais da região.

O ciclo de políticas nos ajuda a entender os diferentes contextos da produção e implementação das políticas educacionais na AMVARC. A partir do movimento nacional em busca da qualidade educacional, os municípios tiveram de rever a estrutura da carreira docente e a formação dos professores da sua rede. Para a construção das políticas municipais, principalmente as expressas nos PCMs, vislumbramos a participação dos gestores municipais e dos docentes, como atores que influenciaram estas discussões. Conforme registrados nas Atas das SMEDs, reuniões foram realizadas entre estes atores, nos municípios, com a finalidade de discutir a construção dos PCMs. O resultado deste processo de discussão foi a elaboração através de projeto de lei em cada um dos municípios para a criação e estruturação do Plano de Carreira do Magistério, respeitadas as especificidades de cada um dos municípios.

A partir deste momento, outros atores juntaram-se ao processo: o legislativo, a quem competiu analisar e aprovar/alterar o fruto das discussões municipais. Concluídas as análises e discussões nos legislativos, foram normatizados os PCMs, criados através de Lei Municipal própria, respeitadas as diretrizes nacionais estabelecidas pela legislação educacional.

O impacto de todas as discussões e da produção dos PCMs surgiu a partir da aplicação do que estabelece cada uma destas Leis dos municípios e que ocorreu na prática de cada um deles. Quando a formação dos docentes iniciou no cotidiano dos municípios, é que as demandas passaram a ser atendidas, bem como adaptações se fizeram necessárias. Vislumbramos os programas de formação continuada docente desenvolvidos nas redes municipais da AMVARC, que anualmente passam por uma reavaliação sobre o funcionamento e objetivos alcançados, em parceria entre as SMEDs e os docentes municipais, conforme registros nos livros de Ata de

formação de cada um deles. Inúmeras parcerias foram buscadas pelos municípios com ao objetivo de promover a FCD, tanto por meio de arranjos (ADE), como por meio de IES e outras instituições privadas, além daquela oferecida pelo Ministério da Educação, a partir de demandas apontadas no Plano de Ações Articuladas, elaborados pelos entes federados.

Perdura ainda o desafio de qualificar a finalidade e a modalidade da FCD ofertada pelos programas municipais da AMVARC, visto que ainda observamos problemas tanto na formação dos professores quanto nos índices educacionais desses municípios. A profissionalização do ensino e a constituição de uma identidade docente também são desafios das redes municipais, além da oferta de formação por meio de cursos de pós-graduação, dentro da jornada de trabalho do professor e com possibilidade de afastamento remunerado para tal finalidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação docente é o tema que tem pautado as principais discussões e as políticas públicas nas últimas duas décadas, sendo considerada fundamental para a melhoria da qualidade da educação. Inúmeras políticas públicas e programas de formação foram instituídos para que se atinja a tão almejada qualidade em educação.

A formação inicial concebida nos cursos de Graduação em Licenciatura Plena, hoje considerada a base para o ingresso na carreira docente, não se constituem como a única necessidade quando nos reportamos à formação docente. A formação continuada docente é fundamental para a construção da identidade e o respectivo desenvolvimento profissional docente, assim como propõe Marcelo (2009) e a própria legislação brasileira. A ideia de que ser um bom professor se constrói a partir da prática, da experiência profissional e da busca constante pela qualificação, é uma máxima que mais se afirma nos dias atuais, visto que inúmeras pesquisas da academia e os dados fornecidos pelos principais órgãos governamentais apontam este caminho. Estabelecer políticas públicas de formação continuada docente eficazes é fundamental no processo de melhoria da qualidade da educação, tão ansiada não só no Brasil como no mundo todo.

Esta pesquisa desenvolvida no âmbito da região gaúcha do Vale do Rio Cai buscou conhecer as políticas públicas de formação continuada docente desenvolvidas nas redes municipais de ensino, bem como de que forma ocorre a gestão destas políticas nas redes municipais de ensino. Sabe-se que esta região além de possuir a melhor distribuição de renda do país, apresenta também boa qualidade de vida e alto nível de instrução entre sua população, o que reflete em bons dados educacionais que a destacam no país e no estado.

A maioria dos municípios da região permite o ingresso na carreira docente com a formação inicial na modalidade de curso Normal de Nível Médio. De acordo com informações atualizadas das SMEDs²⁰, na região existem 1715 professores, dos quais 274 não possuem curso de Licenciatura Plena, o que representa um índice de 15,98%. Destes, 118 atuam na Educação Infantil e 76 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Portão e Montenegro informaram a demanda total de

²⁰ Estas informações foram fornecidas em julho de 2013 e enviadas por meio de correio eletrônico. Estas informações estão disponibilizadas no Anexo A, no final deste trabalho.

formação, sem discriminar a quantidade por etapa da Educação Básica: o primeiro possui 45 professores sem formação superior, enquanto que o segundo possui 35 sem essa formação. A partir destes dados, observamos a demanda real de formação inicial dos docentes das redes municipais da AMVARC para a Educação Infantil e os Anos Iniciais. Já nos Anos Finais, todos os docentes devem ter formação em Licenciatura Plena para a docência nesses municípios, o que reflete a não existência de demanda na formação inicial para os docentes que atuam nesta etapa da Educação Básica. Além disso, é crescente oferta de cursos de Especialização Lato Sensu na AMVARC, prova disso é a formação anual de elevado número de especialistas na região, refletindo em redes municipais com boa parte dos docentes com esta formação em nível de Pós-Graduação. Do total da região, temos 572 professores Especialistas (33,65%), 15 professores mestres (0,87%) e nenhum com formação em doutorado.

A maior parte dos docentes, nas redes municipais desta região, atua no Ensino Fundamental, pois a oferta da Educação Infantil tem crescido anualmente e, aos poucos, as redes municipais estão se adequando através da nomeação de professores para esta etapa da Educação Básica, que até a pouco tempo era atendida por outros profissionais (Atendentes de Escola Infantil, Monitores, Educadores Infantis, entre outros). Chama a atenção a demanda de formação de São Sebastião do Caí, que possui 99 professores na Educação Infantil, dos quais 70 (70,71%) não possuem formação em Licenciatura Plena e de Salvador do Sul, que possui 14 professores na Educação Infantil, sendo que nenhum deles possui curso de Licenciatura Plena.

Ainda em relação à formação docente, verificamos que Alto Feliz possui 26 professores em sua rede de ensino, dos quais 22 (84,62%) possuem curso de Especialização Lato Sensu. São Vendelino possui 19 professores no Ensino Fundamental e destes, 18 (94,74%) possuem curso de Especialização Lato Sensu.

Os municípios pesquisados desenvolvem programa municipais de formação continuada docente que buscam integrar teoria e prática, além de promover a reflexão constante sobre a prática docente e a necessidade da formação como instrumento para a construção do perfil de um bom professor. Neste contexto, entendemos o professor como um profissional do ensino, assim como proposto pelos estudos de Marcelo (2009). O desenvolvimento profissional docente ocorre ao longo de toda a carreira do professor, denotando a ideia de um continuum, de uma

evolução. Trata-se, segundo o autor, da superação da dicotomia entre a formação inicial e continuada do professor. É resultado de uma reflexão individual e coletiva, construída dentro da carreira docente e do espaço de atuação. Este processo contribui fundamentalmente para a construção da identidade docente, que nada mais é do que a construção do eu profissional, em constante evolução e influenciada pelo contexto e pela prática. A identidade é construída de forma individual e, ao mesmo tempo, coletiva durante toda a carreira do professor.

Planos de carreira com remuneração atrativa e com uma carreira bem estruturada, também refletem a importância dada pela região à Educação, o que pode ser vislumbrado também na aplicação de recursos nesta área, conforme divulgado pelo TCE/RS na tabela 1 deste trabalho. A tabela indica o percentual investido em MDE pelos municípios, dos quais 60%, no mínimo, são utilizados para pagamento da remuneração docente e dos profissionais da educação. A outra parte é utilizada para custear outras despesas que compõem o MDE, entre elas, *aperfeiçoamento do pessoal docente e dos profissionais da educação*²¹ (Brasil, 1996a).

Outro aspecto a considerar é a forma como os municípios se associam para desenvolver suas políticas de formação docente com eficácia, por meio do que chamamos de Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE) (Brasil, 2012), forma de implementação, na prática, do regime de colaboração estabelecido na Constituição Federal de 1988 e na LDB (Brasil, 1996a). Graças a este ADE diversos programas são desenvolvidos em parceria pelos Municípios, inclusive com a contratação de Instituições de Ensino Superior (IES) ou órgãos especializados, que oferecem suporte à formação dos docentes destas redes municipais de ensino. Cumpre registrar que na maioria dos Municípios as SMEDs atingem também a formação dos docentes da rede estadual, pois estes ficam à mercê da pouca formação oferecida pelo Estado e como existe uma boa integração entre as redes municipais e estaduais na AMVARC²², muitas das formações oferecidas pelas SMECDs abrangem os docentes da rede estadual, com ônus para o município promotor da formação.

²¹ O artigo 70 da LDB (Brasil, 1996a) estabelece as despesas consideradas como MDE.

²² É importante destacar que em todos os Municípios de pequeno porte da AMVARC esta é uma prática comum, dificultada principalmente no caso dos Municípios maiores e, com algumas exceções em outros, pela dificuldade de relacionamento entre o Estado e o Município.

A formação continuada docente desenvolvidas nas redes municipais da AMVARC também é resultante da participação dos docentes, que contribuem com sugestões para estes programas, bem como para o andamento dos mesmos nos Municípios. Isso não significa que todas as sugestões possam ser acolhidas, mas prima-se pelo atendimento das demandas de formação levantados nas reuniões pedagógicas e de formação desenvolvidas nestas redes de ensino, além daquelas que surgem a partir do cotidiano das realidades escolares.

Embora todos os Municípios desenvolvam de diferentes maneiras a formação continuada docente, muitas das ações não podem ser consideradas uma políticas, mas constituem-se como programas ou instrumentos de formação, que venham a complementar uma política já desenvolvida ou ao atendimento de uma necessidade de qualificação dos docentes.

As avaliações externas realizadas pelos Municípios seja através da Prova Brasil ou do SAERS, refletem uma melhoria no desempenho dos estudantes das redes municipais de ensino. Entretanto, não existem instrumentos concretos que nos permitem assegurar que estes resultados provenham da formação continuada docente desenvolvida nas redes municipais, mas sim, consideramos como resultado de uma série de fatores associados que refletem nos resultados destas avaliações externas: formação, valorização, carreira, remuneração, etc.

Inúmeros desafios se colocam à frente das gestões educacionais nas redes municipais de ensino. Um deles diz respeito ao aspecto político do cargo de Dirigente Municipal de Educação, que ligado à atividade política (politics), conforme Müller (2002), como *competição para a obtenção de cargos políticos*. Os dados levantados na região demonstraram grande alternância no cargo, o que também pode ser considerado entrave na gestão da educação, pois a cada troca de comando um novo caminho se inicia, muitas vezes rompendo com bons programas ou ações que já vinham sendo desenvolvidas.

Outro entrave que também prejudica é que nestas redes municipais a maioria das políticas desenvolvidas são concebidas como Políticas de Governo e não de Estado, pois salvo os programas desenvolvidos pelo Ministério da Educação, os demais na maioria das vezes são interrompidos e encerrados, iniciando um novo padrão e estilo das políticas desenvolvidas com a troca das gestões na Administração Pública Municipal e da SMED.

As Políticas de Governo são aquelas que dizem respeito às ideias do grupo que está à frente do poder municipal e sua duração se dá até o final do mandato deste grupo. Quanto ocorre a troca no comando municipal, parte para um novo começo e novas políticas são implementadas, refletindo as visões deste novo grupo. Já as Políticas de Estado são aquelas construídas a partir da participação de diversos segmentos, com discussão das ideias, debates (contexto da influência), exprimidas através de leis, normas, decretos (contexto da produção de texto) e colocadas em prática, onde são analisadas, (re)interpretadas e avaliadas (contexto da prática). Estas políticas independem do grupo que está à frente do poder e permanecem após a troca dos gestores municipais.

As políticas públicas estão relacionadas diretamente com a qualidade e o tipo de educação que se pensa e espera. São elas que servem como base de sustentação e de orientação para todas as ações que são desenvolvidas, tanto pelos gestores, quanto pelos professores. São elaboradas a partir de um estudo e debate aprofundado sobre a relação entre a sociedade e a educação, que definem ações a serem implementadas e metas a serem alcançadas, visando a melhoria da educação e dos seus índices, de acordo com determinadas visões político-ideológicas.

A maioria destas políticas resulta em reformas para a educação. Conforme apontam os estudos de Hargreaves (2002), muitas das mudanças são motivadas por popularidade política ou dificuldade econômica, em contraponto aos valores educacionais, que deveriam ser o norte destas políticas. A descontinuidade é muito prejudicial para quem está no cerne das suas práticas: a escola. Ao serem elaboradas, as políticas públicas precisam ser bem conhecidas e entendidas em suas propostas e objetivos, para que posteriormente possam ser planejadas ações que visem o atingimento das metas e que estas tragam resultados que contribuam para a melhoria da educação. Reside aí a importância de que não haja uma ruptura em seu andamento.

Vislumbramos que as atuais políticas desenvolvidas no país e que tem reflexo nos Municípios vêm atuando no sentido de estabelecer Políticas de Estado na educação, mas ainda é um desafio para os Estados e Municípios conseguirem, na prática, implementar esta forma de governança. Ainda, neste sentido, as políticas públicas de formação de professores também são peças-chaves quando se fala em melhoria da qualidade da educação. O que se observa, atualmente, é que se

constituiu como preocupação do Ministério da Educação a formação dos educadores brasileiros, tanto em relação à formação inicial quanto a continuada. Diversos programas estão em andamento e tendem a serem ampliados, para que os professores sejam qualificados para ensinar os alunos da sociedade de hoje, que é um dos maiores desafios da formação docente.

O gestor tem um papel muito importante no que diz respeito à valorização do professor e na questão de proporcionar que seu ambiente de trabalho seja atraente, motivador e, acima de tudo, que possibilite sua qualificação profissional, com reuniões de trabalho, formações continuadas, formações da escola onde os docentes planejem juntos, discutam e construam projetos de trabalho coletivos. Enfim, a criação da cultura do trabalho coletivo, ou como propõe Hargreaves, as comunidades de aprendizagem.

Incentivar e proporcionar a qualificação docente é fundamental quando se busca a melhoria da qualidade da educação. Cabe ao DME, mais este desafio frente à gestão da educação municipal, além de despertar nos docentes a busca da qualificação como forma de um desenvolvimento profissional docente, pois “é necessário que se compreenda que a profissão docente e seu desenvolvimento constituem um elemento fundamental para assegurar a qualidade da aprendizagem dos alunos (MARCELO, 2009, p.19).

É fundamental também que se pense na “formação em serviço”, onde o professor possa usufruir de tempo, dentro de sua jornada de trabalho, para a busca de seu aperfeiçoamento, seja em cursos de extensão, quanto ao nível de Mestrado e Doutorado, tendo inclusive a possibilidade de licença remunerada para tal finalidade. Este ainda é um desafio para quase todas as redes municipais da AMVARC.

Por fim, esta dissertação apresentou as políticas públicas de formação continuada docente desenvolvidas na AMVARC e a importância que o arranjo de desenvolvimento da educação possui para o desenvolvimento destas políticas na região. Alguns desafios ainda se colocam perante os Municípios e é fundamental que se criem mecanismos que validem os resultados efetivos destas políticas nas redes municipais de ensino, bem como apontem os caminhos para a superação das necessidades da formação que ainda se apresentam aos docentes na região, primando essencialmente pelo desenvolvimento do profissional professor,

comprometido, afinal, como afirma Marcelo (2009), *um bom professor pressupõe um longo processo.*

REFERÊNCIAS

ALARCAO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010, p. 43-63.

ANTICH, Andréia Veridiana; FORSTER, Mari Margarete dos Santos. **Formação Continuada na Modalidade de Grupo de Estudos: Repercussões na prática docente**. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2711/577>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO CAÍ (AMVARC). Disponível em: <<http://www.amvarc.com.br>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011, 280 p.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. **Lei nº 8.666, de 21 de junho de 1993**. Regulamenta o art. 37, inciso XXI, da Constituição Federal, institui normas para licitações e contratos da Administração Pública e dá outras providências. Brasília, DF, 21 de junho de 1993. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8666cons.htm>. Acesso em: 10 jul. 2013.

_____. **Lei nº 9.393, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 2 dez. 2011.

_____. **Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996**. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 12 de setembro de 1996b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm>. Acesso em: 01 jun. 2013.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Brasília, DF, 24 de dezembro de 1996c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm>. Acesso em: 2 dez. 2011.

_____. **Parecer CNE/CP nº009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 de janeiro 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. **Resolução CNE/CP nº 1/2002.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 18 de fevereiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2012.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Brasília, DF, 19 de dezembro de 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm>. Acesso em: 01 jun. 2013.

_____. **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, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, DF, 24 de abril de 2007a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, 20 de junho de 2007b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em: 2 dez. 2011.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF, 16 de julho de 2008. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009.** Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília, DF, 29 de janeiro de 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6755.htm>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1/2012.** Dispõem sobre a implementação do regime de colaboração mediante Arranjo de Desenvolvimento da Educação (ADE), como instrumento de gestão pública para a melhoria da qualidade social da

educação. Brasília, 23 de janeiro de 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 30 jun. 2012.

_____. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília, DF, 4 de abril de 2013. Disponível em: <www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm>. Acesso em: 23 jun. 2013.

_____. Ministério da Educação. **Documento final CONAE 2010: Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação.** Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2011.

_____. **Ideb – Resultados e Metas.** Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2011.

BODGA, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.

CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. **SAERS: Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Rio Grande do Sul.** Disponível em: <<http://www.saers.caedufjf.net/>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

_____. **Resultados de desempenho e participação da 2ª CRE.** Juiz de Fora, MG: julho, 2013.

CURY, Augusto Jorge. **Pais brilhantes, professores fascinantes.** Rio de Janeiro: Sextante, 2003, 171 p.

DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens.** 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-38.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** 22ed. São Paulo: Perspectiva, 2009. (Coleção Estudos).

FARENZENA, Nalú; SCHUCH, Cleusa Conceição Terres; MOSNA, Rosa Maria Pinheiro. Avaliação de políticas públicas: a implementação do Plano de Ações Articuladas em foco. In: PERONI, Vera Maria Vidal; ROSSI, Alexandre José. **Políticas Educacionais em tempos de redefinições no papel do Estado: implicações para a democratização da Educação.** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, Gráfica e Editora UFPEL, 2011, p. 175-192.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE MUNICÍPIOS DO RS (FAMURS). Disponível em: <<http://ww.famurs.com.br>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

FORSTER, Mari Margarete dos Santos; PALMA, Gisele. **Dispositivos Formativos: Impactos no Desenvolvimento Profissional Docente**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/P%C3%B4steres%20em%20PDF/GT08-6133--Int.pdf>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

_____; et al. A formação continuada de professores no espaço escolar: impactos na prática docente. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 11, nº 33, p. 497-514. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189119299012>>. Acesso em: 01 jul. 2013.

GAMBOA, Silvio Sánchez. QUANTIDADE-QUALIDADE: para além do dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 84- 110.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio de Sá. **Políticas Docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na Era da insegurança**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

_____. et al. **Aprendendo a mudar: O ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: ARTMED, 2002.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Volume Brasil 2011**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/brasil_defaultpdf_trabalho.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2013.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-publicacoes>>. Acesso em: 01 jun. 2013.

JORNAL FATO NOVO. **Ideb mostra quais são os municípios mais educados**. 2010. Postado em: 9 jul. 2010. Disponível em: <<http://www.fatonovo.com.br/ler.php?id=2575>>. Acesso em: 3 jan. 2012.

_____. **População dos municípios do Vale**. 2011. Postado em: 7 jun. 2011 no Blog Cluster Vale do Caí. Disponível em: <http://clustervaledocai.blogspot.com/2011_06_01_archive.html>. Acesso em: 30 dez. 2011.

_____. **Vale do Caí tem a melhor distribuição de renda do país.** 2011. Postado em: 29 jun. 2011 no Blog Cluster Vale do Caí. Disponível em: <http://clustervaledocai.blogspot.com/2011_06_01_archive.html>. Acesso em: 30 dez. 2011.

_____. **Vale do Caí tem o menor índice de analfabetismo do país.** 2011. Postado em: 20 nov. 2011 no Blog Cluster Vale do Caí. Disponível em: <<http://clustervaledocai.blogspot.com/2011/11/303-vale-do-cai-tem-o-menor-indice-de.html>>. Acesso em: 2 jan. 2012.

LEITE, Simone Benvenuti. **Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente no Rio Grande do Sul:** Plano Estratégico de Formação de Professores no Estado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do SUL, UFRGS, Porto Alegre, RS, 2013.

LIMA, Iana Gomes de; GANDIN, Luís Armando. Ciclo de políticas: focando o contexto da prática na análise de políticas educacionais. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 35^oed. 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas, 2012. p. 1-14.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In.: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: 2011, cap. 6, p. 143-172.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. **Sísifo/Revista de Ciências da Educação**, n.8, p. 7-22, 2009. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/S8_PTG_CarlosMarcelo%20%281%29.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2011.

MULLER, Pierre; SUREL, Ives. **Análise de políticas públicas.** Pelotas: Educat, 2002, p. 6-30.

MUNICÍPIO DE ALTO FELIZ. **Lei nº 833, de 28 de outubro de 2010.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Alto Feliz, RS, 28 de outubro de 2010. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE BARÃO. **Lei nº 1.665, de 4 de abril de 2012.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Barão/RS, institui o respectivo quadro de cargos e funções. Revoga legislação correlata. Barão, RS, 4 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE BOM PRINCÍPIO. **Lei nº 1.206, de 17 de maio de 2004.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município e dá outras providências.

Bom Princípio, RS, 17 de maio de 2004. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE BROCHIER. **Lei nº 770, de 5 de agosto de 2002.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Brochier, RS, 5 de agosto de 2002. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE CAPELA DE SANTANA. **Lei nº 827, de 1º de maio de 2004.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público de Capela de Santana, institui o cargo de Professor e respectivas funções, dispõe sobre o regime de trabalho, quadro de pessoal, plano de pagamento, promoção na carreira e dá outras providências. Capela de Santana, RS, 1º de maio de 2004. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE FELIZ. **Lei nº 1.936, de 1º de agosto de 2006.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público municipal e dá outras providências. Feliz, RS, 1º de agosto de 2006. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE HARMONIA. **Lei nº 917, de 9 de dezembro de 2010.** Reestrutura o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Harmonia, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Harmonia, RS, 9 de dezembro de 2010. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE LINHA NOVA. **Lei nº 582, de 30 de setembro de 2002.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério e respectivo quadro de cargos. Linha Nova, RS, 30 de setembro de 2002. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE MARATÁ. **Lei nº 747, de 22 de junho de 2004.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Maratá, RS, 26 de junho de 2004.

MUNICÍPIO DE MONTENEGRO. **Lei complementar nº 3.943, de 15 de setembro de 2003.** Estabelece o Plano de carreira do Magistério Público do Município e dá outras providências. Montenegro, RS, 15 de setembro de 2003. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE PARECI NOVO. **Lei complementar nº 1.857, de 18 de fevereiro de 2011.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal e dá outras providências. Pareci Novo, RS, 18 de fevereiro de 2011. Disponível em:

<<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>.
Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE PORTÃO. Lei Municipal nº 2.101, de 13 de setembro de 2010. Estabelece o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério do Município de Portão, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Portão, RS, 13 de setembro de 2010. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>.
Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE SALVADOR DO SUL. Lei nº 2.490, de 2 de julho de 2004. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. Salvador do Sul, RS, 2 de julho de 2013. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>.
Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO HORTÊNCIO. Lei nº 601, de 14 de dezembro de 2001. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de São José do Hortêncio, institui o cargo de professor e respectivas funções, dispõe sobre o regime de trabalho, quadro de pessoal, plano de pagamento, promoção na carreira de e dá outras providências. São José do Hortêncio, RS, 14 de dezembro de 2001. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>.
Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE SÃO JOSÉ DO SUL. Lei nº 127, de 20 de novembro de 2002. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público no Município de São José do Sul, institui o respectivo quadro de cargos e dá outras providências. São José do Sul, RS, 20 de novembro de 2002. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>.
Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE SÃO PEDRO DA SERRA. Lei nº 1.439, de 18 de abril de 2012. Altera o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal de São Pedro da Serra e dá outras providências. São Pedro da Serra, 18 de abril de 2012. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>.
Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ. Lei nº 2.923, de 4 de abril de 2008. Dispõe sobre Plano de Carreira do Magistério Público do Município, institui o respectivo quadro de cargos e funções, consolida a legislação vigente e dá providências. São Sebastião do Caí, RS, 4 de abril de 2008. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>.
Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE SÃO VENDELINO. Lei nº 926, de 7 de dezembro de 2010. Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de São Vendelino, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. São Vendelino, RS, 7 de dezembro de 2010. Disponível

em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE TUPANDI. **Lei nº 919, de 30 de dezembro de 2009.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Tupandi, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Tupandi, RS, 30 de dezembro de 2009. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

MUNICÍPIO DE VALE REAL. **Lei nº 963, de 12 de maio de 2011.** Estabelece o Plano de Carreira do Magistério Público do Município de Vale Real, institui o respectivo quadro de cargos e funções e dá outras providências. Vale Real, RS, 12 de maio de 2011. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/aplicprod/f?p=50202:1:2919223237489116::NO:::>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

OCDE, **Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers**, Overview, Paris, OECD, 2005.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Ranking do IDH dos Municípios do Brasil.** Disponível em: <http://www.pnud.org.br/atlas/ranking/IDH_Municipios_Brasil_2000.aspx?indiceAccordion=1&li=li_Ranking2003>. Acesso em: 10 jun. 2013.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico Rio Grande do Sul. Mapa do COREDE Vale do Caí.** Disponível em: <<http://www.seplag.rs.gov.br/atlas/atlas.asp?menu=631>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

_____. Fundação de Economia e Estatística. **COREDE Vale do Caí.** Disponível em: <http://www.fee.rs.gov.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes_detalhe.php?corede=Vale+do+Ca%ED>. Acesso em: 30 dez. 2011.

_____. Secretaria da Educação. **Estatísticas da Educação.** Disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/estatisticas.jsp?ACAO=acao1>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v.4, n. 40, p. 143-155, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: ago. 2011.

SCHEIBE, Leda. Valorização e Formação dos Professores para a Educação Básica: Questões desafiadoras para um novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas (SP), v.31, n. 112, p. 981-1000, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/17.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2011.

SILVA, Edna Lúcia da; MENEZES, Estera Muszkat. **Metodologia da Pesquisa e Elaboração da Dissertação**. 3ª ed. Florianópolis: Laboratório de Ensino à distância da UFSC, 2001.

SOUZA, Eliane Kiss de; KRAHE, Elizabeth Diefenthaeler. Relação entre a proposta de formação docente no Brasil e estudos de Tardif e Lessard. **IV Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação**, v. 4, p. 1-11, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

_____, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2010.

_____; LESSARD, Claude. **O Trabalho Docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 5ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2009.

THURLER, Monica Gather. **Novas Perspectivas para o Desenvolvimento Profissional dos Professores para Atender às Exigências da Educação do Futuro**. Palestra proferida durante o 5º Congresso Internacional de Educação de Gramado. Gramado: 2013.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. Disponível em: <<http://www1.tce.rs.gov.br/portal/page/portal/tcers/>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Um Brasil Europeu. **Revista Veja**. São Paulo: Editora Abril, n. 2029, p. 112-117, out. 2007.

UNIÃO NACIONAL DOS DIRIGENTES MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO (UNDIME). AMVARC. **Mapa do Vale do Caí**. Disponível em: <<http://www.undimers.com.br/AreaPortalInstitucional/PaginaSimples/PaginaSimples.aspx?pgn=481&portal=20>>. Acesso em: 30 dez. 2011.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A: questionário estruturado com os Dirigentes Municipais de Educação



FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Entrevista com os Dirigentes Municipais de Educação

Senhor (a) Dirigente,

Este questionário faz parte de uma pesquisa de Mestrado que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS, no âmbito do Mestrado em Educação. Trata-se de uma pesquisa sobre “Políticas de formação continuada docente das redes municipais de ensino da região do Vale do Rio Caí/RS”.

Sua colaboração é muito importante para o sucesso deste projeto! Contamos com sua colaboração. Obrigado!

1) Em qual município exerce a função de Dirigente Municipal de Educação (DME)?

2) Qual sua formação acadêmica? _____

3) Há quanto tempo atua como DME? _____

4) O Município possui Plano de Carreira do Magistério? Em que ano ele foi instituído? _____

5) Na sua opinião, o que significa formação continuada docente?

6) O Município onde você atua como DME desenvolve algum programa de formação continuada docente? Como ele funciona?_____

7) Na sua opinião, a formação continuada docente é importante? Por quê?_____

8) Que tipo de atividades de formação docente são desenvolvidas em seu Município?_____

9) Existe algum documento de ordem legal em seu Município que normatiza a política de formação continuada nele desenvolvida? Qual?_____

10) Quais são os objetivos das políticas de formação continuada desenvolvidas no Município onde você atua como DME?_____

11) O que você entende pela expressão “Desenvolvimento profissional docente”?

12) Você acredita que o programa de formação continuada docente desenvolvido em seu Município contribuiu para o desenvolvimento profissional docente? Por quê? Como isto acontece, na prática? _____

13) Em que medidas a formação continuada docente em seu Município contribuiu, na prática, para a melhoria da qualidade da educação? Como isto pode ser verificado? _____

14) Há outros aspectos sobre a formação de professores do seu município que você gostaria de relatar? _____

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A: Demandas de formação docente dos municípios da AMVARC

Municípios	Nº de professores		Demandas de formação inicial	
Alto Feliz	Ed. Infantil	8	Ed. Infantil	0
	Ens. Fund.	18	Anos Iniciais	02
Barão	Ed. Infantil	4	Ed. Infantil	2
	Ens. Fund.	51	Ens. Fund.	6
Bom Princípio	Ed. Infantil	--- ²³	Ed. Infantil	0
	Ens. Fund.	73	Anos Iniciais	5
Brochier	Ed. Infantil	2	Ed. Infantil	1
	Ens. Fund.	19	Anos Iniciais	4
Capela de Santana	Ed. Infantil	33	Ed. Infantil	5
	Ens. Fund.	90	Anos Iniciais	3
Feliz	Ed. Infantil	38	Ed. Infantil	0
	Ens. Fund.	46	Anos Iniciais	0
Harmonia	Ed. Infantil	18	Ed. Infantil	7
	Ens. Fund.	19	Ens. Fund.	0
Linha Nova	Ed. Infantil	8	Ed. Infantil	0
	Ens. Fund.	5	Anos Iniciais	0
Maratá	Ed. Infantil	10	Ed. Infantil	4
	Ens. Fund.	21	Anos Iniciais	3
Montenegro	Ed. Infantil	153	Ed. Infantil	35 ²⁴
	Ens. Fund.	293	Anos Iniciais	*
Parei Novo	Ed. Infantil	11	Ed. Infantil	1
	Ens. Fund.	20	Anos Iniciais	5
Portão	Ed. Infantil	56	Ed. Infantil	45 ²⁵
	Ens. Fund.	187	Anos Iniciais	*
Salvador do Sul	Ed. Infantil	14	Ed. Infantil	14
	Ens. Fund.	72	Anos Iniciais	0
São José do Hortêncio	Ed. Infantil	6	Ed. Infantil	0
	Ens. Fund.	31	Anos Iniciais	2
São José do Sul	Ed. Infantil	4	Ed. Infantil	9
	Ens. Fund.	14	Anos Iniciais	0
São Pedro da Serra	Ed. Infantil	6	Ed. Infantil	0
	Ens. Fund.	30	Anos Iniciais	3
São Sebastião do Caí	Ed. Infantil	99	Ed. Infantil	70
	Ens. Fund.	140	Anos Iniciais	41
São Vendelino	Ed. Infantil	11	Ed. Infantil	3
	Ens. Fund.	19	Anos Iniciais	1
Tupandi	Ed. Infantil	5	Ed. Infantil	1
	Ens. Fund.	46	Anos Iniciais	1
Vale Real	Ed. Infantil	9	Ed. Infantil	1
	Ens. Fund.	26	Anos Iniciais	0
TOTAL	Ed. Infantil	495	Ed. Infantil	198
	Ens. Fund.	1220	Anos Iniciais	76

Fonte: Secretarias Municipais de Educação

²³ Não possui professores concursados nesta etapa da Educação Básica.

²⁴ Município repassou a quantidade de professores da rede, sem discriminar a etapa da educação Básica a que se refere.

²⁵ Idem ao anterior (26).