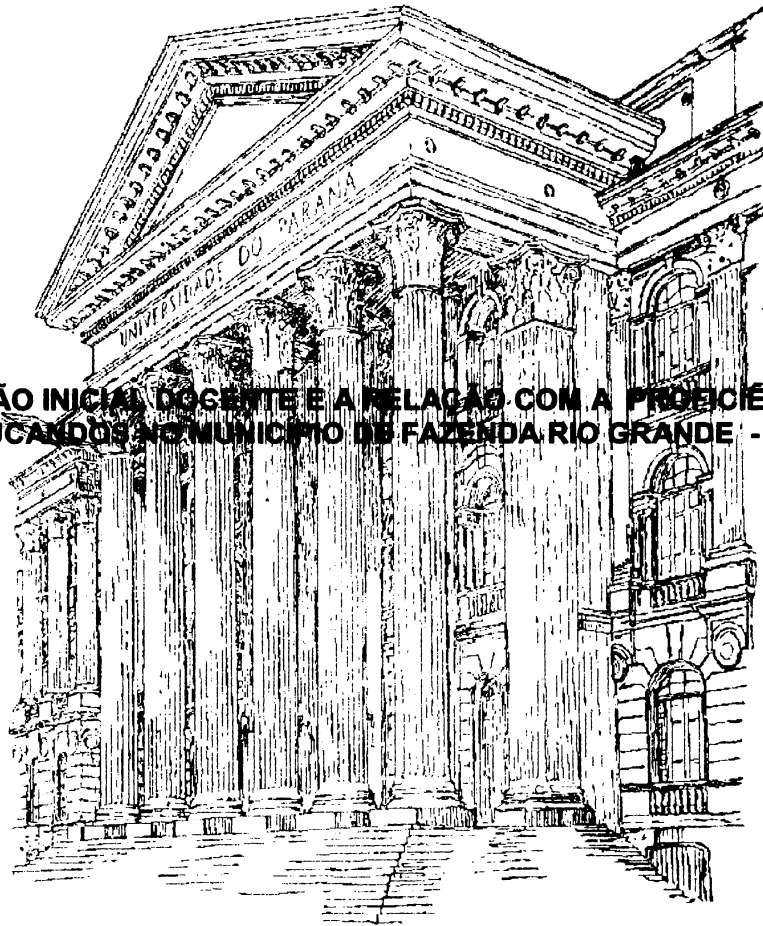


**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**ROSE MARIA ZAIONZ DA ROCHA**

**A FORMAÇÃO INICIAL DO GENTE E A RELAÇÃO COM A PROFIÊNCIA DOS  
EDUCANDOS NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE - PR**



**CURITIBA**

**2009**

**ROSE MARIA ZAIONZ DA ROCHA**

**A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A RELAÇÃO COM A PROFICIÊNCIA DOS  
EDUCANDOS NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE – PR**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação, em Políticas Educacionais, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Educação.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Rose Meri Trojan.

**CURITIBA**

**2009**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente à Deus, por ter me dar sabedoria, nos momentos de conflitos, de buscas e de incertezas.

A minha filha Anelise, que no decorrer destes meses, ficou sem contar com a mãe, em momentos da adolescência que é de fundamental importância, assim sua paciência e compreensão foram fundamentais nesta caminhada.

Ao meu marido que teve a sabedoria necessária de um grande homem para me compreender e ouvir.

A minha amiga Rosana Dea da Paz, que com sua sabedoria em muitos momentos de trocas me fez refletir sobre questões das quais pude aprimorar nesse estudo.

Em especial quero agradecer a minha orientadora Rose Meri Trojan, na qual encontrei muito mais que uma Mestre, e sim uma amiga.

Também faço um especial agradecimento a todos os colegas professores que participaram de nossa pesquisa, pois somente através de suas contribuições foi possível a nossa reflexão.

Agradeço a todos os professores do Núcleo de Políticas  
Gestão e Financiamento da Educação - NuPE/UFP, pois somente com  
pessoas como esse grupo, que faz refletir sobre as questões básicas da  
educação será possível repensar as políticas para a qualidade no ensino.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>09</b>
<b>1. A DA FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE NO ENSINO.....</b>	<b>12</b>
1.1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL .....	12
1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.....	15
1.3 A RELAÇÃO ENTRE A QUALIDADE DO ENSINO E A FORMAÇÃO DOCENTE.....	20
<b>2. AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE EM FAZENDA RIO GRANDE.....</b>	<b>28</b>
2.1. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO - HISTÓRICA E POLÍTICA DO MUNICÍPIO FAZENDA RIO GRANDE .....	28
2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM FAZENDA RIO GRANDE.....	31
2.3 INVESTIMENTOS NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO MUNICÍPIO.....	33
2.4 DISPOSITIVOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE .....	37
<b>3. A FORMAÇÃO DOCENTE E A PROFICIÊNCIA ESTUDANTIL EM FAZENDA RIO GRANDE.....</b>	<b>41</b>
3.1 O PERFIL DO DOCENTE DAS SÉRIES INICIAIS EM FAZENDA RIO GRANDE.....	41
3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PROFICIÊNCIA ESTUDANTIL.....	49
3.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS ÍNDICES DA PROVA BRASIL E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM FAZENDA RIO GRAN DE .....	51
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>57</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>61</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>64</b>

## LISTA DE TABELAS

TABELA 01 – ÍNDICE DE ALUNOS APROVADOS, REPROVADOS E DESISTENTES DA REDE MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE 2000 – 2004.....	30
TABELA 02 - ANÁLISE QUANTITATIVA DAS METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FAZENDA RIO GRANDE.....	38
TABELA 03 - IDADE DOS DOCENTES .....	42
TABELA 4 - FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE FAZENDA RIO GRANDE – 2009.....	43
TABELA 5 - DADA DE FORMAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....	44
TABELA 6 - INSTITUIÇÃO EM QUE FOI REALIZADA A FORMAÇÃO .....	45
TABELA 7 - MODALIDADE EM QUE FOI REALIZADA A FORMAÇÃO.....	46
TABELA 8 - DADA DA MODALIDADE DE FORMAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ.....	46
TABELA 9 – TEMPO QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE .....	48
TABELA 10 - TEMPO DE DOCÊNCIA NO ESTADO DO PARANÁ.....	48
TABELA11 - A RELAÇÃO ENTRE A FORMAÇÃO DOCENTE E OS ÍNDICES DA PROVA BRASIL (2007).....	52

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO – BRASIL E REGIÕES 1991 - 2002 .....	24
QUADRO 2 - DESEMPENHO DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE NO SAEB .....	25
QUADRO 3 TOTAL DE HORAS/ AULA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE 2001 – 2004 .....	36
QUADRO 4 - OFERTA DE EDUCAÇÃO Á DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE.....	40
QUADRO 5 - DADOS DO IDEB DE FAZENDA RIO GRANDE.....	50
QUADRO 6 - PROJEÇÕES COMPARATIVAS DO ESTADO DO PARANÁ E FZENDA RIO GRANDE BRASIL.....	50

## **RESUMO**

### **A FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE E A RELAÇÃO COM A PROFICIÊNCIA DOS EDUCANDOS**

Este estudo tem como objetivo analisar a relação da formação docente com a proficiência obtido através dos dados da Prova Brasil (2007), realizados pelo MEC. Contextualizando histórica de como se deu o processo de formação dos professores no Brasil com a realidade atua. Foram evidenciadas no documento algumas ações da Rede de Ensino no sentido de efetivar buscar ações para a melhoria na qualidade da educação ofertada entre elas destacamos: Convênios com Instituições para a formação inicial e continuada dos docentes, elaboração do Plano Municipal de Educação e concursos públicos para o ingresso do profissional no quadro próprio. Também foram analisados dados de pesquisa realizada na Rede de Ensino em Fazenda Rio Grande no ano de 2009. A investigação toma como referência a pesquisa do NuPE/UFPR, fazendo análise de alguns dados da pesquisa como: Formação Docente, a Modalidade em que foi realizada e a Graduação cursada pelo professor comparado com as medias de proficiência da Prova Brasil, desvelando se os itens citados são fatores para a qualidade na educação.

**Palavras chaves:** Docente, graduação, qualidade, ensino, Proficiência e índices

## INTRODUÇÃO

A atividade docente não é simples, monótona, acritica, descomprometida, mas sim altamente complexa e singular, envolvendo os seres humanos na teia das suas vidas entrecruzadas e da história da humanidade. (ALARCÃO, 2007).

O cenário atual da educação brasileira tem sido marcado por relevantes mudanças na organização do sistema de ensino, sobretudo, se considerarmos “o aparecimento do neoliberalismo como modelo a ser perseguido, privilegiando as relações de mercado como reguladores da vida social, despossuindo o Estado de suas funções”. (OLIVEIRA, 2003, p.9). Dentre essas mudanças, o presente trabalho monográfico pretende desenvolver uma análise da situação atual dos profissionais da educação, no que se refere à formação docente no município de Fazenda Rio Grande.

O principal objetivo dessa pesquisa é refletir sobre o paradigma das políticas de formação docente no Brasil e seu efeito no município de Fazenda Rio Grande – região metropolitana sul de Curitiba – capital do Paraná. Cabe desvelar em que medida o referido município adotou as prescrições da legislação educacional no que se refere à formação inicial e continuada, decorrentes da última reforma educacional, ocorrida no fim da década 1990, quando foi aprovada a última LDB, Lei 9395 de 1996, e início dos anos 2000. Importa analisar três questões fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa:

- Em que medida as políticas de formação docente, da última década, contribuíram para a democratização da educação pública das séries iniciais do ensino fundamental?
- Quais os reflexos da atual política na formação docente dos professores do município de Fazenda Rio Grande, após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 de 1996?
- Qual é a relação que se estabelece entre a formação dos docentes de Fazenda Rio Grande e os índices de proficiência do SAEB?

Apesar dos avanços conquistados pela legislação educacional no que se refere às políticas de formação docente, importa refletir até que ponto os dispositivos legais de abrangência nacional, Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB) 9394 de 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10172 de 2001 e o municipal Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande (PME FRG), Lei 202 de 2004, tem dado conta de promover a

valorização dos profissionais da educação, tendo em vista a melhoria das condições necessária para a melhoria da qualidade do ensino.

Obviamente, os estudos referentes à valorização dos profissionais da educação abrangem uma pluralidade de temáticas que suscitam uma cadeia de possibilidades para a pesquisa que se propõe. Todavia, importa uma análise focada em termos de compreender de que forma a rede municipal de Fazenda Rio Grande tem organizado a política de valorização profissional no âmbito da formação inicial e continuada.

Para responder as questões propostas à pesquisa respalda-se numa metodologia de estudo de caso. Parte-se de uma análise documental e bibliográfica, e estudos de dados nacionais, estaduais e municipais para avaliar as políticas de formação docente promovidas em Fazenda Rio Grande e seus impactos nos resultados escolares.

Os dados pesquisados são oriundos de fontes estatísticas tais como INEP e Censo Educacional, e de uma pesquisa de campo realizada pelo Núcleo de Pesquisa em Política Educacional da UFPR (NUPE), além dos estudos e avaliações realizados pelo próprio município. A pesquisa tem como base o estudo de dispositivos legais de âmbito nacional e municipal e também terá como respaldo o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação (PRASEM).

Para análise que se pretende, a pesquisa apresenta três grandes temáticas, ou seja:

- A construção da identidade docente pela via da formação inicial - contextualização histórica no Brasil.
- O paradigma da formação inicial e a relação com o aprendizado dos educandos.
- Os limites e desafios da política de valorização dos profissionais da educação em Fazenda Rio Grande pelo viés da formação inicial.

Estes temas serão desenvolvidos em três capítulos, os quais procuram estabelecer constantes relações com o objeto de estudo da pesquisa. No primeiro capítulo apresenta uma retrospectiva histórica sobre a formação docente no Brasil. No segundo, uma abordagem sobre as políticas de formação docente no Município de Fazenda Rio Grande na última década. No terceiro capítulo, comparação entre a proficiência estudantil e a relação com a formação inicial do docente.

A partir dessa pesquisa, fazemos uma reflexão, esclarecendo os limites e avanços nas políticas de formação docente em Fazenda Rio Grande. Retomamos

alguns aspectos que consideramos críticos na formação inicial do professor, expomos de quão valia esse profissional é na vida dos alunos, principalmente nas séries iniciais da rede pública.

## 1. FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE DO ENSINO

A melhoria da qualidade da educação nas escolas brasileiras é tema de pesquisa e estudo nos diversos campos da educação, e a formação do professor caracteriza-se como um critério importante nesse processo.

Assim, esse estudo toma como base e ponto de partida os documentos legais como a LDB 9394 de 1996, Plano Nacional de Educação e o Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, além da literatura pertinente ao tema.

Entendemos que a qualidade no processo educacional compreende políticas públicas de valorização do profissional docente, formação inicial e continuada com qualidade, condições de trabalho e salário condizente com a função, e o plano de carreira.

Somente com as condições apresentadas é possível buscar a qualidade na educação, principalmente no ensino público. Pois, investir na qualidade da formação do professor implica reduzir o fracasso escolar, conforme Mello(2007).

Para melhor compreensão e análise das políticas atuais, faz-se necessário uma breve retrospectiva histórica da legislação sobre a formação docente no Brasil.

### 1.1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL

A história das políticas de formação docente no Brasil, passou por inúmeras fases de acordo com o contexto histórico, social e político que permeiam a conjuntura da educação brasileira. Com “o processo de reestruturação produtiva em curso na década de 1990, a globalização da economia, e as demandas por qualidade e competitividade industrial têm ensejado o retorno da educação ao centro dos debates nacionais”. (OLIVEIRA, 1995).

A profissionalização do professor foi se constituindo ao longo desse processo, ora de forma aparentemente tranqüila e ora instável mediante as mudanças decorrentes da legislação educacional e do contexto sócio político da educação brasileira.

O processo de formação do educador se transforma mediante as exigências do contexto social tornando-se cada vez mais complexas, mediante aos saberes escolares que deve socializar e aos educandos que passam a ter acesso

à escola, de forma que os mesmos se apropriem dos conhecimentos necessários para sua prática social.

As bases da formação inicial do professor definem as condições de apropriação dos conteúdos, os fundamentos teóricos e metodológicos, a compreensão de como se dá o processo de ensino-aprendizagem e as áreas disciplinares que compõem sua área de atuação. Além disso, a formação inicial do docente deve garantir ao professor a condição de profissional da educação, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394 de 1996, (BRASIL, 1996)

Nesse processo de construção da profissionalização pela via da formação inicial, muitos problemas enfrentados na prática docente não são devidamente tratados. Entre esses, ressalta-se um problema que, de fato, ainda permanece latente na educação brasileira, ou seja, a escola sempre foi marcada pelo elitismo, ignorando as massas populares que, gradativamente, ingressam na escola, a partir da institucionalização da educação como um direito. Até porque, a universalização da educação básica ainda não se consolidou plenamente. Conforme descreve Linhares (1989, p.09):

Uma face da tradição escolar brasileira retrata sua preferência pelos ricos, pelos poderosos e, mais recentemente, pelas classes intermediárias da sociedade. Esta imagem tem sido divulgada como sendo a tradição da escola no Brasil. Um lado de verdade é escondido. Identifica-se a tradição escolar com um dos seus rostos e os mais perversos. A escola aparece como uma instituição que tranqüilamente vem atravessando nossa história, alheia às demandas das maiorias populares.

Nesse contexto, o processo de institucionalização da formação docente, particularmente para as séries iniciais, acompanha o processo de popularização da escola, atravessado pela proletarização do professor.

As primeiras tentativas de sistematização da formação para atuar no ensino primário, constam da década de 1830, quando se criou a primeira Escola Normal Brasileira, a primeira também da América Latina, fundada em Niterói, Rio de Janeiro, pelo Governo da Província, segundo relatos de Macedo (2002).

A profissão docente desde então é considerada uma prática predominantemente feminina, pois se constituiu historicamente para moças que cursavam o normal em instituições formais e conceituadas. Essa identidade da profissionalização docente na modalidade normal e em nível médio, data no Brasil de aproximadamente de 180 anos. Assim era destinada para grupos com poder aquisitivo elevado, conforme MACEDO (2002, p.412):

Como parte da herança dos “colégios para moças”, o Curso Normal tem sido predominantemente feminino, pois, durante muitas décadas, era aspiração da jovem poder conciliar uma profissão com afazeres domésticos, abrindo caminho também para a possibilidade de continuação de seus estudos em nível superior.

Nesse período, a situação de analfabetismo da população brasileira era predominante, ou seja, 65% da população com mais de 15 anos não era alfabetizada. (FERNANDES citado por LINHARES 1989, p.25). Assim, pode-se afirmar que a escola de então se destinava a uma elite.

Nessa longa trajetória houve avanços e retrocessos. As políticas de formação docente se efetivaram a partir de lutas dos educadores, das quais se destaca o Movimento dos Pioneiros da década de 1920 e 30, e que nas últimas décadas procuram se afirmar como profissionais da educação, criando instituições como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE).

O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova* foi um documento redigido em 1932, por Fernando de Azevedo e assinado por educadores e intelectuais. Dirigido à sociedade brasileira, apresentava um programa de reconstrução educacional que estabelecia princípios para a escola pública, obrigatória e laica. Esse documento também defendia a formação do professor, descrevendo que esta deveria ocorrer no nível universitário inclusive para o ensino primário, (RODRIGUES, 2005).

Todo o movimento de renovação da educação, chamado *Escolanovista*, foi reprimido pelo Estado Novo a partir de 1937, pois para o governo autoritário esse movimento de inovação e liberdade tornava-se perigoso, e essa seria uma das formas de combater o comunismo (LINHARES, 1989).

Após a II Guerra Mundial (1939-1945), com a ascensão do domínio econômico e político dos Estados Unidos e o início da Guerra Fria dentre outros aspectos, o Brasil sofre um golpe que institui uma ditadura militar no país em 1964. Nesse período, sob influência dos acordos MEC/USAID, adota um modelo Educacional Tecnista. Nesse modelo, ocorre uma distorção da função docente, pois a máxima pedagógica era a competência técnica, “A distorção da escola era completa e o extravio das funções do professor difícil de ser minimizado neste contexto geral. Dele se esperava competência técnica, manejo de instrumentos auxiliares e eficácia burocrático-administrativa”, conforme Linhares (1989, p.98).

A partir desse período se consolidam alguns marcos históricos na constituição da formação docente em nosso país, conforme veremos no âmbito da legislação educacional.

## 1.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E AS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei 4024 foi sancionada somente em 1961, documento esse que foi resultado de conciliação, depois de muitas discussões entre os defensores da escola particular e da pública, durante doze anos. Foi período marcado por movimentos em defesa da educação, destacando-se o educador Paulo Freire (1991, p.141), conhecido por desenvolver um método para alfabetização de adultos. A Lei 4024 de 1961 foi à primeira legislação brasileira que definiu diretrizes sobre a educação em todos os seus graus e modalidades. Estabeleceu os fins da educação com base nos princípios de liberdade, solidariedade, compreensão dos direitos e deveres, respeito à dignidade e liberdades humanas, visando o desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação no bem comum.

No que se refere à formação de professores a lei manteve a mesma estrutura de formação estabelecida pela legislação anterior. De acordo com essa lei, as Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras ficam responsáveis pela formação de professores do ensino secundário. Nesse período era composto de duas etapas: ginásial – que compreende atualmente as séries finais do ensino fundamental – e científico – que corresponde ao atual ensino médio. A formação docente para o ensino primário – séries iniciais do ensino fundamental – ocorre no Curso Normal, oferecido em dois níveis: ginásial e colegial.

Com o desenvolvimento econômico-nacional nas décadas de 1960 e 1970, os interesses se voltam para a economia e formação para o trabalho. As concepções de ensino, nos moldes da tendência tecnicista, procuraram atender a formação para o contexto da industrialização. A escola brasileira se abre para o povo, com o ideário de formar novas forças que atuassem nos meios industriais (têxtil, automobilístico, alimentício) na construção civil e empresas construtoras de estradas e ferrovias. Tencionava-se, ainda ampliar os aparatos tecnológicos a partir da “proliferação de propostas pedagógicas tais como o enfoque sistêmico, o

micro ensino, o tele ensino, a instrução programada, as máquinas de ensino, etc...”(SAVIANI, 1986, p. 24).

Segundo Frigotto (1984) a teoria do Capital Humano, decorre de uma visão tecnicista da educação, que responde a uma ótica economicista do ensino e desqualifica a especificidade do processo educativo. Nessa ótica, a educação é percebida como elemento para diminuir as disparidades regionais através da qualificação da mão de obra, como se a escola por si só pudesse ser um instrumento de ascensão social.

A reforma da educação brasileira, ocorrida na década de 1970, em que pese o avanço da extensão da obrigatoriedade de escolarização de quatro para oito anos, modificou o sistema de educação tornando a profissionalização universal e obrigatória no ensino médio. Com democratização do ensino decorrente da extensão do ensino obrigatório, houve um crescimento no número de matrículas com um aumento de ingressos no ensino fundamental, atingindo um percentual de 67%.

Essa reforma reafirmou os compromissos assumidos pelo governo da Ditadura Militar em 1961, quando foi assinada a “*Carta de Punta Del Este*” e o Plano Decenal de Educação da *Aliança para o Progresso*, sob influência norte-americana (acordos MEC-USAID<sup>1</sup>).

O crescimento industrial do país e o deslocamento da população da zona rural para os centros urbanos fizeram com que fosse repensada a educação, devido à necessidade de atender a demanda para formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho nacional.

Assim, a formação docente sob a influência, “tecnicista”, se confunde com a profissionalização obrigatória no nível de 2º grau, que inclui entre as opções, o curso do magistério, por meio da lei 5692 de 1971.

Esse período foi marcado pela intencionalidade da transformação do país pela educação. O foco era a “Educação Permanente”. Segundo Miranda (2003, p.10) “Educação Permanente era o movimento da mentalidade que punha a educação como uma das condições de superação do desenvolvimento nos anos 70”, com o objetivo de retirar o país do subdesenvolvimento em que se encontrava.

Nesse contexto, a escola assumia a função de modeladora, formando indivíduos para o mercado de trabalho do sistema produtivo capitalista. O currículo

---

<sup>1</sup> USAID: Agencia Norte-Americana do Banco Mundial, que financiou a reforma de ensino no Brasil nas décadas de 1960-70.

de formação docente na época seguia essa lógica, com o agravante de que o ensino era ministrado por muitos professores leigos, uma vez que a demanda de alunado nas escolas públicas era crescente.

A década de 1980 foi marcada por grandes movimentos educacionais e políticos, decorrentes do processo de democratização do país, após 20 anos de ditadura militar, mas também foi um período de avanços e retrocessos educacionais, considerando as altas taxas de reprovação e evasão escolar – de 10% em 1973 para 16, 9% em 1983, conforme Moraes (2004).

Nesse contexto, os problemas referentes aos déficits de aprendizagem foram se agravando. No estado do Paraná, por exemplo, constatou-se mudança no sistema educacional vigente com a finalidade de reduzir os altos índices de reprovação e fracasso escolar. Assim o governo implanta o sistema de Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), e para organização deste sistema foi necessária uma reorganização dos conteúdos e definição do Currículo Básico para o 1º grau, que foi implantado em 1990, fundamentado na Pedagogia Histórico Crítica, proposta por Saviani (1984).

Nesse período, o Conselho Estadual de Educação aprovou um novo Curso de Magistério de 2º Grau que estende a sua duração de 3 para 4 anos e apresenta um novo currículo, dentro da mesma concepção do CBA e do Currículo Básico, conforme Deliberação nº. 02 de 1990 (CEE-PR, 1990).

Em 1982, a Lei 7044 altera as regras do funcionamento do ensino médio, revogando o sistema de profissionalização obrigatória no país, medida que não atinge o curso de magistério de 2º grau, que continua formando a maior parte dos docentes de 1ª a 4ª séries do 1º grau.

Os anos 1990 foram marcados pela imensa circulação de informações, pelo fortalecimento do mercado competitivo, globalização e mudanças do sistema produtivo. Ocorreram avanços científicos, no âmbito de novas tecnologias, da comunicação e da informação que produziram impacto na educação. Nesse contexto, ocorreram muitos conflitos entre os defensores da educação pública e democrática e um novo movimento tecnicista impulsionado pela reestruturação econômica, que influenciaram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9394 aprovada em 1996.

Em que pese o conjunto de avanços e retrocessos, que não serão objeto dessa análise, foi consolidada a exigência da formação docente em nível superior, conforme art.62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em cursos de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como Formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, oferecida em nível médio, na modalidade Normal, (BRASIL, 1996).

Porém, conforme se pode perceber, a lei ainda admite a formação de nível médio (em curso normal), o que representa limites, pois o início da escolarização do educando é momento importante de apropriação do processo de alfabetização e também de formação da base do conhecimento. Os docentes deveriam ter maior grau de escolaridade e conhecimento sobre os vários aspectos do processo de ensino e aprendizagem.

Mas, considerando-se a situação dos professores leigos, ainda existentes especialmente na educação infantil, o curso normal em nível médio, como exigência mínima, coloca-se como uma condição necessária. Contudo, deve-se buscar superar essa situação, pois a qualidade da formação inicial do docente influi na qualificação do trabalho desenvolvido com as crianças.

Uma vez que a LDB de 1996 mantém a possibilidade de formação em nível médio, cabe uma breve análise deste nível de formação inicial. O Curso Normal em nível médio vem sendo discutido ao longo das décadas quanto à qualidade na formação dos docentes. Linhares (1989, p. 102) afirma que “os profissionais que saem do Curso Normal tem duvidosa credibilidade profissional. Basta ver os índices de reprovação nos concursos para o magistério”.

A argumentação de Linhares se comprova na prática, quando averiguamos os dados de desempenho profissional dos docentes no município de Fazenda Rio Grande. Segundo o acompanhamento pedagógico realizado pela Secretaria Municipal de Educação em período compreendido entre 2007 e 2008, práticas docentes em acompanhamento de sala de aula e observação dos planejamentos, dificuldades de expressão oral, escrita e de raciocínio lógico matemático dos profissionais. E também observados nas ações de formação continuada, por meio de práticas orais e de registros escritos.

Entretanto, não basta ampliar o nível de exigência de formação de nível médio para o nível superior. A professora Cervi (2005) é enfática ao declarar que a educação escolar está submetida a um consenso mundial, vinculada a uma proposta de qualificação internacional e uma lógica de gestão empresarial. Descreve que as políticas públicas tendem para essa adaptabilidade ao mercado e as instituições de ensino devem se adaptar conforme o modelo ditado por organizações internacionais.

Considerando as relações entre a economia e a sociedade, a escola fica cada vez mais vulnerável a esse caráter utilitarista. Corroborando com essa idéia Laval (2003, p. 95), aponta que:

O caráter perverso, nem sempre visível, das condutas públicas nacionais, no que concerne à educação, tem sido nada mais nada menos que um subproduto do viés utilitarista atribuído às finalidades educacionais em concordância com o modelo econômico dominante. Modelo que se deve reconhecer, emergido da grande onda neoliberal instalada a partir dos anos 1980, que contaminou profundamente as representações e as políticas nos países ocidentais.

Esse modelo, influenciado pelo crescimento da privatização do ensino, tem apresentado propostas aligeiradas de formação na modalidade à distância para promover a habilitação dos professores leigos. Em Fazenda Rio Grande, o paradigma da relação entre formação inicial e a qualidade, ocorre de forma acentuada com a prática de políticas de formação inicial e a distância, conforme veremos mais adiante.

### 1.3 A RELAÇÃO ENTRE QUALIDADE DO ENSINO E FORMAÇÃO DOCENTE

Ao aprofundar a análise desse paradigma de formação, na virada para o século XXI, constata-se um novo dilema entre quantidade e qualidade na educação. Se no passado o desafio era a universalização da educação básica, atualmente o discurso político prioriza a qualidade da educação ofertada.

Ainda que educação de qualidade admita muitas interpretações e conceitos, a direção desse processo tem sido definida pelos sistemas nacionais e internacionais de avaliação, tais como Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), Exame Nacional do Ensino Médio no Brasil (ENEM), Prova Brasil e os relatórios de monitoramento global, realizados pela UNESCO.

Nesse contexto faz-se necessário ponderar sobre a influência dos fatores condicionantes de natureza sócio-econômica do local onde as escolas estão inseridas. Entretanto, os indicadores de qualidade da educação constituem critérios importantes para a elaboração de políticas públicas, como por exemplo, o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação - PRASEM (2001, p. 169) “gestão democrática, participação da comunidade e a qualificação dos professores, entre outros pontos”.

O Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM foi implantado a partir de 1997, criado com a iniciativa do Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) do ministério da Educação, do UNICEF, da UNDIME e do Banco Mundial. Tem como objetivo capacitar os secretários municipais em suas competências técnico-administrativas. O referido documento é objeto de análise nesta pesquisa, pois apresenta os indicadores de qualidade para a formação docente, tanto no âmbito da formação inicial, quanto da formação continuada.

Ao se tratar de qualidade da educação vários aspectos devem ser considerados, mas, neste trabalho descreveremos exclusivamente os aspectos relacionados com a formação docente, não fazendo estudo mais elaborado sobre os outros aspectos que compõe os critérios para se obter qualidade na educação.

Importa considerar que os parâmetros de qualidade em análise, serão fundamentais para que possamos verificar as condições de qualidade e quantidade de professores formados no município de Fazenda Rio Grande.

A formação docente é considerada fundamental para o sucesso da escola, tanto no que diz respeito à formação inicial, quanto à formação em serviço. A formação inicial é responsável pela qualificação profissional para a docência. Quanto à formação em serviço, o PRASEM (2001, p. 169) descreve que esta:

... pode ocorrer de maneira formal e informal. O caráter formal se refere ao tempo determinado para reuniões e encontros sistemáticos de estudos e discussões teóricas que servem para fundamentar a prática cotidiana e permitir a renovação dessa prática. O caráter informal corresponde às trocas espontâneas de experiências e de preocupações e a busca de soluções coletivas propiciadas pelo próprio clima participativo que se estabelece na escola.

Um dos grandes desafios da formação docente que está descrito no documento do PRASEM (2001), quando se reporta aos índices de qualidade, refere-se à formação inicial, considerando que a oferecida em nível médio, ainda não abrange todos os docentes no país. Desse modo, cabe aos gestores dos sistemas de ensino formar os docentes leigos, conforme prescreveu a LDB de 1996, em suas disposições transitórias.

O PRASEM (2001) aponta outras ponderações no que se refere à formação docente de nível superior nos cursos de licenciaturas, descrevendo que os mesmos centralizam a maior parte na formação específica e pouco na formação pedagógica.

Orienta para que a formação de docentes que atuam na educação infantil e séries iniciais seja feita em Cursos de Pedagogia e Normal Superior, mas alerta para que a formação em Institutos Superiores, fora do âmbito das universidades, conforme prevê a lei 970 de 1999, necessita de rígido controle quanto à qualidade ofertada nessas instituições. Assim o PRASEM (2001, p. 194) enfatiza:

A regra é precisa: todos os professores, em um horizonte razoável de tempo, deverão ter formação em nível superior. É claro que muitos municípios e mesmo Estados terão dificuldades em perseguir esse objetivo. No entanto, as estratégias estão dadas: a criação de novas instituições formadoras, os institutos superiores de educação, a diversificação de ofertas de cursos nas instituições já existentes...

A LDB 9394 de 1996 reforça a necessidade de políticas de qualidade na educação, através do seguinte princípio: “Art. 4º IX – padrões mínimos de qualidade de ensino definido como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem” (BRASIL, 1996).

A inserção da criança mais cedo na escola, também, é considerada uma condicionante que favorece a qualidade, considerando que expande a educação obrigatória de oito para nove anos de duração. Assim, a Lei 11.274 de 2006 no artigo Art. 32 determina: “O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão...”, reforçando a necessidade de uma formação complementar do professor para implementar a lei (Brasil, 2006).

Com a ampliação do ensino fundamental para nove anos, a educação brasileira vive um período de mudança no que se refere à re-organização das políticas curriculares, tanto no âmbito nacional, quanto municipal. E interessa pesquisar até que ponto as políticas de formação inicial tem dado conta de abranger estas mudanças. É nesse momento que se verifica a importância da formação continuada, uma vez que a adequação às mudanças tende a ser lenta e gradativa para atingir as grades curriculares de formação inicial.

Mas, não se deve esquecer que incumbência de garantir a formação adequada cabe ao Estado conforme estabelece a LDB e descreve o PRASEM (2001, p. 185):

É de responsabilidade dos sistemas de ensino atuar para garantir que o perfil do magistério atenda aos requisitos mínimos de formação inicial, incumbindo-lhes também prover oportunidades de formação continuada. Cada sistema de ensino deve manter um programa de formação do seu magistério, coerente com a respectiva carreira, e de seu desenvolvimento profissional.

A concepção implícita nessa afirmação é de que a educação continuada pode contribuir, pedagogicamente, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças em suas práticas pedagógicas, a partir do compromisso dos educadores com a qualidade e com a busca da articulação entre teoria e prática, conforme descreve Menezes (2003, p. 313):

A idéia central é que a educação continuada pode contribuir, pedagogicamente, para o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores, produzindo mudanças no seu fazer pedagógico, a partir do entendimento das concepções subjacentes às práticas de formação e do compromisso dos educadores com a mudança e com a construção contínua de sua educação, buscando dar significado à teoria vinculada à prática.

De acordo com o censo de 2002, citado por Cervi (2005, p. 165), o Brasil conta com aproximadamente 2,4 milhões de professores, atuando em escolas públicas e privadas, mas a qualificação ainda não corresponde ao previsto pela LDB. Todavia é nítido o avanço nos últimos anos, conforme descrevem pesquisas realizadas pelo Instituto Anísio Teixeira (Inep: 2003), correspondendo a dados referente aos períodos de 1991-2002, no segmento do Ensino Fundamental séries iniciais (1<sup>a</sup> – 4<sup>a</sup> série):

QUADRO 1 - PERCENTUAL DE FUNÇÕES DOCENTES QUE ATUAM NO ENSINO FUNDAMENTAL DE 1ª A 4ª SÉRIE POR GRAU DE FORMAÇÃO-BRASIL E REGIÕES 1991- 2002

	Ano	Grau de Formação				
		Até Fundamental	MÉDIO		SUPERIOR	
			Com Magistério	Sem Magistério	Sem Licenciatura	Com Licenciatura
Brasil	1991	17,4	57,7	5,7	0,9	18,3
	1996	15,3	61,1	3,3	1,8	18,5
	2002	2,8	64,0	2,9	3,9	26,4
Norte	1991	39,3	53,0	4,5	0,1	3,1
	1996	33,3	60,1	3,9	0,4	2,3
	2002	5,6	85,8	2,0	1,3	5,3
Nordeste	1991	31,8	57,8	4,3	0,2	5,9
	1996	27,7	61,5	3,0	1,0	6,8
	2002	5,1	77,1	2,8	2,6	12,3
Sudeste	1991	3,6	61,9	5,6	1,5	27,4
	1996	3,0	63,5	2,2	2,6	28,7
	2002	0,8	56,4	2,6	4,8	38,4
Sul	1991	9,0	51,9	7,6	1,0	30,8
	1996	5,5	56,7	5,7	2,5	29,6
	2002	1,1	50,3	3,4	5,9	39,4
Centro-oeste	1991	17,3	54,0	9,8	1,8	17,0
	1996	11,4	28,2	4,2	2,6	23,7
	2002	1,7	50,8	4,9	4,8	37,7

Fonte: MEC/Inep. [www.estatisticas\\_professores.pdf](http://www.estatisticas_professores.pdf) acesso 16/03/2009.

A pesquisa com os dados do Inep demonstra que a qualificação dos docentes que trabalham com o Ensino Fundamental séries iniciais melhorou nos últimos anos, mas não atende as metas do Plano Nacional de Educação (PNE), criado pela Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001.

O mesmo destaca a valorização dos profissionais da educação, e particular atenção que deverá ser dada à formação inicial e continuada dos professores, porque somente investindo na formação inicial não se reverterão os baixos índices apresentados pelos educandos, conforme revelam os dados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

O quadro a seguir apresenta os dados do SAEB quanto ao desempenho dos alunos do 1º segmento do Ensino Fundamental nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática.

QUADRO 2 - DESEMPENHO DOS ALUNOS DE 4ª SÉRIE NO SAEB

	* 2001	2003	2005
Ling. Port.	165,1	169,4	172,3
Matemática	176,3	177,1	182,4

Fonte: SAEB/INEP 1995\_2005. pdf

Compreendendo coeficientes em Língua Portuguesa (125 a 350 pontos);  
Matemática (125 a 375).

\* somente nas 4ª séries dos Estados da Região Nordeste, Minas Gerais e Mato Grosso do Sul.

Os dados da pesquisa evidenciam que no decorrer do período a proficiência dos alunos melhorou, mas os números demonstram que ao final da 4ª série, 20% estavam em um estágio de alfabetização muito crítico. O PNE (2001) descreve que nos cinco primeiros anos de vigência do plano a ampliação e a universalização da educação do ensino fundamental seriam consideradas prioridades, não somente nas matrículas, mas considerando a qualidade do ensino. Entretanto, os dados do SAEB demonstram que houve melhora nos índices de aprendizagem referentes às áreas de leitura, escrita e cálculo, mas que foi inferior às metas estabelecidas no PNE (BRASIL, 2001).

Demo (2007) descreve que esse baixo rendimento não pode ser debitado somente como responsabilidade do docente, mas sim do sistema maior capitalista que influencia a escola diretamente agindo sobre todos os envolvidos nesse processo.

Neste sentido, os parâmetros para avaliar a melhoria da qualidade da educação devem incluir a valorização e a garantia das condições adequadas de trabalho, entre elas o tempo para estudo e preparação das aulas, formação continuada em serviço, salário digno, com piso salarial e a carreira do magistério.

Macedo (2005) enfatiza que é prudente observar as concepções que advêm de um contexto social e histórico que coloca o docente como responsável direto pelo fracasso da educação. Neste sentido é importante que os profissionais da educação agucem o seu senso crítico, com olhar refinado para as mazelas que fazem parte de seu contexto e que enfraquecem a profissionalização docente. Segundo Macedo (2003, p. 22):

Parece fora de dúvida que, para ajustar, nesse particular, a educação continuada de educadores às exigências do momento em que vivemos, faz-se necessário uma revisão dos conceitos subjacentes aos termos e concepções presentes no discurso, assim como dos aspectos relativos à busca de identidade profissional e ao fortalecimento das associações da categoria para as conquistas profissionais como salários dignos, condições de trabalho e educação.

A Conferência Nacional de Educação Básica (Coneb), realizada em Brasília no ano de 2008, entre suas pautas de discussões focou as políticas de formação e valorização profissional do magistério, no tocante a formação docente para as séries iniciais, estabelece a graduação lato sensu e stricto sensu.

Sugere a redução gradativa de cursos de formação aligeiradas na modalidade à distância, que tem como propósito atender ao mercado. Neste evento, os debates evidenciaram que as políticas de educação pública devem atender os interesses de uma formação integral sem o enfoque tecnicista, onde há a separação da concepção e da execução.

O documento final refere-se também à necessidade da articulação de programas de formação continuada, em regime de colaboração entre os entes federados garantindo assim, políticas de formação com qualidade. A formação docente deverá se constituir de forma sólida, concebendo profissionais que articulem a teoria e a prática em sua ação docente. Desta forma as políticas de formação devem assegurar a qualidade nacional, conforme a Coneb (2008, p. 44):

A fim de contribuir para uma educação básica de qualidade, uma política nacional de formação e valorização dos profissionais da educação garantirá a formação profissional baseada na dialética entre teoria e prática, valorizando a prática profissional como momento de construção e ampliação do conhecimento, por meio da reflexão, análise e problematização...

Pela legislação caberia a cada sistema de ensino organizar o seu quadro funcional e adequar-se às novas normas, fazendo as devidas parcerias com as instituições de ensino visando à formação de seus docentes. Mas constata-se que ainda existem problemas, necessitando de políticas públicas de educação que viabilizem condições de formação adequadas.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº. 10172/2001, declara que os sistemas de ensino precisam resolver diversos desafios e que o primeiro é elevar o nível de formação docente inicial, substituindo a formação em magistério em nível médio, pela formação adequada, conforme descreve o PRASEM (2001, p.187 ):

O primeiro deles trata de elevar o perfil de formação dos profissionais do magistério, de modo a atender, com qualidade, às exigências legais de habilitação. Em outras palavras, providenciar a erradicação das razões que levam à utilização de professores leigos e, ao mesmo tempo, habilitar aqueles que já estão atuando nos sistemas e que não podem ser substituídos por outros com formação adequada.

A falta de profissionalização docente é um problema que atinge todos os municípios e os estados, pois afeta diretamente o índice de desenvolvimento de suas instituições. Para amenizar os problemas da formação, os sistemas de ensino estão desenvolvendo várias ações em parcerias com as diferentes esferas administrativas e com grupos privados.

Ao referir-se à política de formação inicial e continuada, verifica-se que não existe uma visível unidade entre redes municipal e estadual de ensino, o que nos leva a acreditar que o regime de colaboração proposto pela CONED, ainda está muito longe de ser alcançado. Essa constatação é observada na forma como se estruturou a política de formação inicial e continuada na rede municipal de Fazenda Rio Grande, conforme estudaremos no capítulo a seguir.

## **2. POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE**

Para tratar das políticas de formação docente na rede municipal apresentaremos uma breve caracterização sócio histórica e política o município, em seguida, trataremos da qualidade da formação docente a nível de rede municipal contextualizando a situação no âmbito estadual. Para tanto, faremos uma análise do desempenho escolar dos alunos e do investimento em formação inicial e continuada, para em seguida apresentar o perfil dos profissionais da educação que atuam no referido município.

Ao tratar dessas questões, estaremos considerando os dispositivos legais a nível nacional, bem como os dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e das avaliações municipais. Tenciona-se contribuir para uma reflexão crítica acerca da forma como tem se tratado a valorização dos profissionais da educação, no que se refere principalmente a formação inicial, e em conseqüência, a formação continuada.

### **2.1. CARACTERIZAÇÃO SÓCIO - HISTÓRICA E POLÍTICA DO MUNICÍPIO FAZENDA RIO GRANDE**

Para a análise que se pretende, considera-se a visão contextual e histórica do período em se inicia a política de incentivo a formação docente no município. Essa caracterização, sócio-política tenciona explicitar alguns limites e possibilidades de como a gestão municipal planeja suas metas e ações. Para tanto, cabe situar o município neste contexto.

O município se Fazenda Rio Grande, localizado na região sul do Estado do Paraná, foi emancipado de Mandirituba em 26 de janeiro de 1990 (Lei nº. 202/2004- PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2004, p.21). Possui uma extensão geográfica de aproximadamente 173.219 km<sup>2</sup> e faz limite com a capital paranaense, Curitiba. Sua população é formada principalmente por imigrantes da região norte e nordeste do Paraná. De acordo com as estimativas de crescimento demográfico, projetadas pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), a população do município conta com aproximadamente 100.000 habitantes, aplicada a taxa de crescimento populacional de 9,23% ao ano

As pesquisas de censo demográfico constataam que a população é em grande parte de classe média-baixa, uma vez que o município possui uma história recente de crescimento desordenado, contada a partir da década de 1990. Tal contexto deve-se a localização estratégica do município em relação a capital paranaense, região metropolitana sul, e o rápido acesso viam transporte coletivo. Diariamente, cerca de 40.000 pessoas circulam no terminal rodoviário da cidade, rumo ao trabalho em outros municípios.

Esse processo evidencia que o quadro de desenvolvimento econômico e social do município ainda é instável, o que requer medidas eficazes, organização e planejamento por parte da administração pública.

Todos esses fatores influenciam diretamente as escolas da rede municipal, que atendem uma população de baixo nível sócio-econômico e cultural, muitas vezes excluídas das oportunidades sociais ou então privadas de condições e de recursos de toda a ordem.

Em dados pesquisados no Plano Municipal de Educação (2004), constata-se a preocupação da gestão municipal em garantir a aprendizagem efetiva das crianças em seus estabelecimentos de ensino, a partir de uma proposta educacional fundamentada na valorização e na formação humana. A partir de um planejamento educacional fundamentado na reformulação geral de proposições, ideais e práticas didáticas pedagógicas conforme cita o PME (2004, p.19), ou seja:

a) a garantia de condições para efetivação das políticas públicas, do princípio da gestão democrática, da elaboração da proposta pedagógica e da formação continuada;

b) a concepção da escolarização como patrimônio da sociedade e sua administração, planejamento e execução calcados no princípio democrático.

Cabe ressaltar que o referido documento sugere diretamente a idéia de co-responsabilidade de todos no processo educativo. Nesta concepção educativa, foi descrito no PME (2004) que "... a participação dos pais/repensáveis implica a idéia de co-responsabilidade dos mesmos, no processo educativo de seus filhos, que define o caráter de sua participação como fator indispensável na construção de um projeto de educação e sociedade". Essa concepção é muito interessante, pois a integração de pais e escola seria um fator primordial pensando-se em qualidade de educação, mas não condiz com a atual realidade no que se refere aos índices de desempenho escolar dos alunos (aprovação e reprovação). O quadro a seguir, apresenta a situação da rede entre os anos de 2000 a 2004, no que se refere à aprovação, reprovação e desistência dos alunos.

TABELA 01 – ÍNDICE DE ALUNOS APROVADOS, REPROVADOS E DESISTENTES DA REDE MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE – 2000 – 2004.

	2000	2001	2002	2003	2004
Aprovados	85,6%	86,7%	87,2%	90,7%	86,1%
Reprovados	12,3%	11,3%	11,7%	8%	12,9%
Desistentes	2,1%	2%	1,1%	1,3%	1%
Total de alunos	6.633	6.892	6.979	7.058	7.043

FONTE: Gerência Municipal de Educação/ FRG - 2005

Assim, constata-se que a reprovação dos educandos da 1ª a 4ª série do ensino fundamental no município no período de elaboração do PME, é alto variando na última década em torno de 11%, considerando o número de alunos matriculados por ano na rede municipal de ensino. Esses dados compreendem uma média de 790 alunos retidos.

Além destes resultados, as avaliações semestrais de aprendizagem demonstram percentuais ora baixos, ora medianos quanto ao nível de apropriação da língua escrita: produção de texto e uso adequado dos diferentes gêneros textuais. De acordo com a compilação dos dados de avaliação realizada pela Gerência Municipal de Educação, ao final de 2004, observa-se que:

a) em Língua Portuguesa, os critérios de produção de textos, direcionados aos alunos de 3ª e 4ª série não chegavam a atingir 50% das produções dos alunos. Esse dado é resultado da somatória e média equivalente aos critérios, ou seja: legibilidade, unidade temática, uso adequado do gênero textual, seqüência lógica das idéias, elementos coesivos, paragrafação, ampliação do vocabulário, argumentação, concordância verbal e nominal, ortografia, acentuação e pontuação. Ao estudar os dados da análise comparativa entre cada critério, percebe-se que os alunos não dão conta de produzir textos condizentes a partir dos critérios propostos;

b) em Matemática, segundo a compilação de dados, os alunos têm facilidade para compreender situações problema do cotidiano, porém limitam-se quando há um maior grau de complexidade. Dominam as operações simples, mas demonstram pouca compreensão das noções matemáticas (operações, sistema monetário, porcentagem, etc.). EX: Os alunos de 3ª série e 4ª série da rede, respectivamente, atingiram entre 10% a 40% de acerto nos critérios de Resolução Problemas (faz levantamento de hipótese como elemento primordial na resolução de problemas) e Sistema Monetário (realiza cálculos com as unidades do sistema monetário brasileiro - real e centavos, corretamente).

Essas constatações aos serem apresentadas na rede através de gráficos, estudos em grupo e reuniões, geraram incertezas e conclusões extremadas como: “ Não estamos ensinando, pois alunos não aprendem!” Subjetivamente, os professores se colocam numa situação de conflito e fragilidade, gerada pelos baixos resultados que constata as incertezas sobre os objetivos do trabalho pedagógico na rede. Recentemente (2007-2008), o direcionamento do MEC visando aumentar o período do ensino fundamental para 9 anos, torna-se também mais um aspecto que requer estudos e reflexões sobre a formação inicial e continuada dos professores.

## 2.2 AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DOCENTE E A QUALIDADE NA EDUCAÇÃO EM FAZENDA RIO GRANDE

A preocupação com a formação docente, principalmente a inicial é fator primordial para os estudiosos, pesquisadores e mesmo professores que atuam com a docência, pois acredita-se que partir de um bom referencial intelectual e prático é possível ao profissional efetivar aprendizagem mais significativas em sala de aula. De acordo com Libâneo (2002, p.63) “o professor é um profissional cuja atividade principal é o ensino. Sua formação inicial visa propiciar os conhecimentos, as habilidades e as atitudes requeridas para levar adiante o processo de ensino e aprendizagem nas escolas”.

Desta maneira a formação inicial não pode ser percebida como uma moeda de compra, mas sim, um compromisso com a qualidade educacional, a qual deve se constituir como investimento em prol a transformação da prática social, desta forma Linhares(1989) descreve “a educação não pode ser tratada como uma mercadoria de interesse particular”.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (Fundef) criado pela Emenda Constitucional 14 de 1996, também se refere ao tema, estabelecendo relação entre a formação docente e a qualidade do ensino, no artigo 13, estabelecendo critérios para que se possa adquirir a condição desejada, entre elas no tópico II: “capacitação permanente dos profissionais de educação”.

Foi a partir da Constituição Federal de 1988 e da criação do Fundef, que o termo “qualidade da educação” ganhou destaque, levando os estados e os municípios a organizar novas políticas que abrangem a formação e contratação de

docentes, entre outros aspectos. O Fundef, fundo de natureza contábil, foi substituído pelo Fundeb (2008), fundo de mesma natureza, que amplia a redistribuição das verbas para toda a educação básica, ou seja, inclui a educação infantil e o ensino médio.

A partir da criação do Fundef, cresceu o número de pesquisas referentes ao financiamento da educação, mas sem conseguir comprovar efetivamente os resultados entre o financiamento e o produto, como descreve o Oliveira (2006, p. 22);

...Numa cultura escolar como a brasileira, que rejeita os testes padronizados e não tem uma definição clara do que seja qualidade de ensino, esta é uma questão em aberto. Permanece como um grande desafio da área definir o que seria desejável do ponto de vista do resultado de diferentes opções de inversão em educação.

Na lei 11494 de 2007 que cria o Fundeb, o art. 40 descreve sobre as responsabilidades dos Estados, Distrito Federal e os Municípios sobre a implantação dos planos de carreira dos profissionais da educação, destacando critérios relacionados com a formação no parágrafo único “Os Planos de Carreira deverão contemplar capacitação profissional especialmente voltada à formação continuada com vistas na melhoria da qualidade do ensino”.

A partir do exposto, constata-se que formação docente caracteriza-se no contexto educacional brasileiro como um fator indispensável para elevação da qualidade do ensino. As pesquisas realizadas pelo INEP/MEC demonstram que os educandos brasileiros encontram-se em nível de defasagem muito grande em relação às séries que cursam. O professor é o profissional que trabalha diretamente com o aluno, portanto sua formação é ação indispensável.

### 2.3 INVESTIMENTO NA FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA NO MUNICÍPIO

Muitos fatores contribuem para a qualificação do professor, mas a formação docente é um fator que certamente colabora para a melhoria do ensino. A formação teórica e prática de forma reflexiva e contextualizada com a realidade social, são condições que possibilitam a qualidade da educação pública, segundo o Coneb (2008).

Comparando os modelos de formação docente no Brasil com o modelo de Cuba, país que apresenta um dos melhores índices de qualidade, pode-se constatar que a graduação de nível superior, ofertada principalmente em instituições públicas de forma presencial ou semipresencial, constitui-se em benefício para o exercício da docência, mesmo para as séries iniciais. (TROJAN, 2008, p. 57).

Em Fazenda Rio Grande a modalidade de formação apoiada pela administração pública para formação inicial aos seus docentes foi à modalidade à distância, seguindo o padrão de formação adotado por diversas prefeituras no Brasil na última década, segundo Cervi (2005).

A formação especificada na modalidade citada acima, constitui-se como uma formação aligeirada, advinda de políticas neoliberais praticadas no Brasil. Essas políticas são conseqüências do governo de Fernando Henrique Cardoso destacando-se a descentralização dos recursos, a criação de um currículo básico nacional e a ênfase na educação à distância, que segundo as políticas especificadas nesse governo, seriam fundamentais para o fortalecimento e expansão da educação nacional, conforme Gadotti (2000).

A formação na modalidade a distância (EAD), no Brasil está prevista na LDB artigo 87, inciso III, das Disposições Transitórias que orienta “realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”. Um outro dispositivo da lei, no parágrafo 4º do mesmo artigo, determina que até o fim da década da educação somente serão admitidos professores com formação superior.

Mediante o disposto legal, assim como outros municípios brasileiros, Fazenda Rio Grande, também demonstrou equívocos no que diz respeito à contratação de empresas para prestação de serviços de formação em nível de graduação ou capacitação docente em serviço.

Essa constatação é observável nas políticas de financiamento em parceria com instituições superiores de ensino.

No município a partir de 2001, foram efetivadas parcerias com instituições que ofereciam formação em nível de graduação através EAD, dentre elas a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e o Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional (IESDE), conforme dados do Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande (2004).

A LDB de 1996 regulamenta que somente instituições credenciadas poderão ofertar o curso normal na modalidade superior ou pedagogia aos estados

e municípios, porém muitas instituições têm oferecido o curso de formação à distância, sem a devida autorização de funcionamento. É o caso da Faculdade Vizinhança Vale do Iguaçu (Vizivali), que tem autorização somente para cursos de pedagogia na modalidade presencial.

Importa ressaltar que o Plano de Carreira do Magistério Público municipal de FRG (Lei nº. 279 de 2005) estabelece alguns critérios para os convênios com as instituições de formação para os docentes atuantes na rede municipal.

Art. 12 O Município de Fazenda Rio Grande priorizará o investimento na formação dos professores do quadro próprio até o final da década da educação, conforme previsto na Lei nº. 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - em nível superior, mediante a conclusão de curso Normal Superior, destinado ao exercício do Magistério na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental, e de curso de Pedagogia, de responsabilidade do município. (Redação dada pela Lei nº. 606/2008).

Parágrafo único. O Município assegurará subsídios para o custeio da mensalidade de cada aluno-professor, até o limite de 5% (cinco por cento) dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, por meio de convênios e consoante regulamentação municipal, com Instituições educacionais reconhecidas pelos Órgãos competentes.

Verifica-se que até mesmo o Plano de Carreira do Magistério Público Municipal prevê um percentual de financiamento público privado de até 5% dos recursos do FUNDEF desde que as instituições sejam reconhecidas pelos órgãos competentes. Todavia, no caso da Faculdade Vizivali, esta recomendação não foi atendida. Verifica-se então que o equívoco em relação a parceria público-privada em questão, se remete a efetivação de contrato pela gestão municipal, que não averiguou junto ao Ministério da Educação a idoneidade da empresa.

O problema ora explicitado, ultrapassa a posição crítica quanto aos gestores municipais da época, até mesmo porque houve uma visível preocupação em se garantir condições para a formação dos profissionais da educação. Além disso, nesse período, os professores atendidos pela referida instituição pressionaram os gestores municipais a fim de conseguirem benefícios (bolsa auxílio). Esta “pressão” foi motivo de debates durante a elaboração do Plano Municipal de Educação. Para tanto, não cabe buscar culpados, mas apontar limites e instigar reflexões críticas acerca do problema em questão.

Ressalta-se uma visível preocupação dos gestores municipais em investir na formação docente como uma exigência política e social. Todavia, importa refletir até que ponto o paradoxo qualidade da oferta X quantidade de profissionais atendidos é tratada de forma ética, para trazer benefícios para

sociedade. Ou seja, em que medida a qualidade é descrita como fator primordial, se considerarmos o aumento exacerbado de instituições superiores de ensino. Para tanto, faremos uma análise da qualidade das políticas de formação docente em Fazenda Rio Grande.

Ocorre que atualmente a Vizivali apresenta pendência no reconhecimento da certificação de aproximadamente oito mil docentes somente no estado do Paraná, segundo dados do *Jornal Nota 10*<sup>2</sup> com data de março de 2009. O problema está sendo estudado pelo ministro da educação Fernando Haddad e o Conselho Estadual de Educação.

O problema apresentado demanda repensar a gestão pública do município, pois de acordo com o MEC, as ações de investimento devem ocorrer de forma articulada ao Programa de Ações Articuladas (PAR). Os docentes são cadastrados através do censo escolar, assim os dados são articulados no sistema geral do MEC.

Já no que se refere ao investimento em formação continuada, o quadro a seguir demonstra a quantidade de horas investidas em Formação Continuada durante o período de estudos, elaboração e implantação da Proposta Curricular de 2004.

QUADRO 3 - TOTAL DE HORAS/ AULA EM FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES DA REDE MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE – 2001 – 2004

ANO	TOTAL - HORAS/AULA
2001	328 horas
2002	1012 horas
2003	2536 horas
2004	1484 horas

FONTE: Controle Interno/ Prefeitura Municipal

De acordo com os dados da Gerência Municipal de Controle Interno, o valor aplicado entre 2001 a 2003 foi de R\$ 186.375,69 mil, em Formação Continuada. Os investimentos justificam-se pela necessidade de elaborar a Proposta Curricular Municipal da Rede e ao mesmo tempo proporcionar condições pedagógicas para a ação docente em sala de aula. Os professores careciam de conhecimento teórico metodológico para a incorporação dos conteúdos curriculares ao fazer pedagógico.

<sup>2</sup>

Jornal publicado pela Secretaria da Educação do Estado do Paraná.

## 2.4 DISPOSITIVOS LEGAIS DA FORMAÇÃO DOCENTE E O PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO EM FAZENDA RIO GRANDE

A LDB de 1996 orienta a organização dos sistemas de ensino no país, e estabelece que a formação docente possa ocorrer em universidades, centros universitários, faculdades integradas e institutos superiores ou escolas superiores, conforme cita o artigo 62 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena em universidades e institutos superiores de educação,...”.

Conforme as orientações da LDB, as instituições de ensino poderão ofertar os cursos nas diferentes modalidades de ensino, desde que tenha autorização de funcionamento do MEC. Assim, as modalidades oferecidas caracterizam-se como: Presencial que é a forma de ensino onde o educando está presente em uma sala de aula; a Bimodal, que é a forma de ensino onde o aluno participa de aulas presenciais, mas também se utiliza do recurso da Educação à Distância (EaD); e a Educação à Distância, que é a modalidade na qual o ensino acontece utilizando-se de recurso tecnológicos, por meio dos quais o aluno pode interagir com o docente e outros educandos.

Considera-se também nesta análise o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado em 9 de janeiro de 2001, sancionado pela Lei 10172/2001, estabelece as diretrizes e metas nacionais para o conjunto e para cada segmento educacional. Ele determina a necessidade de elaboração de planos decenais correspondentes para os Estados, Distrito Federal e Municípios. Dentre outras características, sobretudo criticado pela restrição do financiamento, porém avança no sentido de se configurar como Plano de Estado e não de governo. Ele extrapola os tempos de gestão eletiva e estabelece que Estados e Municípios elaborem democraticamente planos de educação.

Com base no pressuposto legal ora apresentado, em 2002 o município de Fazenda Rio Grande inicia o processo de construção do Plano Municipal de Educação que culmina na sua publicação em setembro de 2004. O documento é composto por seis Eixos Temáticos que contemplam os Níveis e Modalidades de Ensino; Profissionais da Educação; Gestão da Educação e Financiamento da Educação. É a partir desses eixos que as diretrizes e metas são apontadas.

Os eixos contêm metas e objetivos que definem proposições para a definição das políticas públicas da Rede Municipal. Para que se verifique a

relação entre as políticas públicas de formação docente e as demais, segue um quadro de análise das metas.

TABELA 2 - ANÁLISE QUANTITATIVA DAS METAS DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FAZENDA RIO GRANDE

METAS	Nº	%
Educação Infantil	4	19,2%
Ensino Fundamental	2	17,6%
Educação de Jovens e Adultos	4	11,2%
Educação Especial	9	23%
Profissionais da Educação	5	4%
Gestão e Financiamento da Educação	1	25%
Total geral das metas do PME	25	100%

Fonte: Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande (2004).

Observa-se que as metas referentes aos profissionais da educação são em quantidade inferior se comparadas aos demais eixos, porém avançam em termos de qualidade. Ao se analisar o conteúdo das metas, verifica-se que requerem mais financiamento, pois trata das políticas de valorização profissional, formação inicial e continuada, conforme segue:

- Valorização do magistério público municipal no âmbito de re-elaboração do Plano de Carreira Cargos e Salários;
- parcerias para a Formação Superior dos professores em nível de magistério;
- política de Formação Continuada estendida a todos os profissionais da rede municipal
- Adequação de infra-estrutura e porte nas instituições de ensino, bem como fornecimento de materiais e equipamentos para desenvolvimento das atividades conforme a função desempenhada.

No que se refere à formação docente, o Plano Municipal de Fazenda Rio Grande apresenta um diagnóstico da situação dos profissionais da educação. Para elaborar o diagnóstico da rede municipal de ensino, foi entregue aos docentes um questionário<sup>3</sup>, de pesquisa os quais foram devolvidos 250 preenchidos. Constatou-se que 68,8% concluiriam a formação superior nos anos de 2003 a 2005. Dados

<sup>3</sup> No documento pesquisado PME de Fazenda Rio Grande, não consta quantos questionários foram entregues ao total para os docentes.

que não demonstram a realidade, pois segundo o mesmo documento neste período a rede contava com 740 docentes.

Esse índice representa que somente 33,7 dos docentes pesquisados estavam concluindo a graduação, mesmo assim o plano estabelece metas audaciosas quanto à formação inicial exigida para o ingresso na rede municipal de ensino, como as descritas no PME (2004, p.74):

b) viabilizar, a partir da vigência do Plano, a continuidade de parcerias com Universidades para atender a formação dos Profissionais da Educação em diferentes níveis;

c) garantir, a partir de 2006, como pré-requisito para ingresso em concurso público de professor a formação mínima em nível superior, conforme o previsto no artigo 62 da LDB 9394/96.

Ocorreu um equívoco no direcionamento da meta, pois a LDB, ainda aceita a formação em nível médio (magistério), para o docente atuar na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, verifica-se a preocupação dos gestores da rede municipal em garantir condições para que os professores tenham formação superior.

Para atender ao grande número de docentes sem graduação, o município firmou parcerias com instituições superiores de ensino visando habilitar os profissionais em nível de graduação. Todavia, cabe ressaltar que a trajetória de implementação das políticas de formação inicial a nível superior tem início muito antes das aprovações do Plano Municipal. No ano de 1999, efetivou-se um convênio com Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional (IESDE), nesta época foi ofertado o Curso Normal a Distância Habilitação Magistério, Ensino Médio e Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª série).

Em 2001, a gestão primou pela formação superior, ou seja, foi elaborada parceria com a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), ofertando o Curso Normal Superior com Mídias Interativas. Somente em 2003 é que o IESDE passou a ofertar o Curso Normal Superior (CNS), para os professores concursados na rede de ensino. Nesse período a parceria foi estimulada mediante os debates em torno das metas do Plano Municipal de Educação/PME.

Segundo o diagnóstico do PME, a rede de ensino contava com apenas 5% de seus docentes com formação em nível superior, portanto foi concedido bolsa auxílio para os servidores do quadro efetivo do magistério. Esses professores

estavam em serviço sem a qualificação considerada necessária. Segundo os dados apresentados pelo PME (2004, p. 29) segue a tabela.

QUADRO 4 - OFERTA DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA NO MUNICÍPIO DE FAZENDA RIO GRANDE

Curso	Instituição	N. de Alunos	Carga Horária	Duração
Curso Normal Superior Mídias Interativas	UEPG	98	20	27 meses
Curso Normal a Distância – CND	IESDE	118	03 horas	24 meses
Curso Normal Superior – CNS	IESDE	104	08 horas	27 meses

Fonte: Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande (2004).

Constata-se que houve uma significativa oferta de curso superior na modalidade à distância. Foram atendidos 202 professores o que equivale a 27% em relação ao quadro de magistério da rede municipal que na época contava com cerca de 740 professores. De acordo com a tabela percebe-se que <sup>4</sup>118 alunos foram atendidos no magistério nível médio, cabe ressaltar que estes não faziam parte do quadro de magistério da rede municipal.

<sup>4</sup>

O Plano Municipal não traz maiores esclarecimentos sobre esse dado.

### **3. FORMAÇÃO DOCENTE E PROFICIÊNCIA ESTUDANTIL EM FAZENDA RIO GRANDE**

Como a formação do professor é um dos indicadores para mensurar a qualidade da educação, estaremos enfocando o grau de escolaridade dos docentes como parâmetro para análise. Mas, é preciso esclarecer que o profissional docente não é o único responsável pela qualidade do ensino, devem-se considerar as políticas públicas como condicionantes. Assim, pode-se destacar a relação entre o docente e o número de alunos, o plano de carreira, as condições de infra-estrutura da escola entre outros, e, especialmente, as condições dadas para que o profissional se qualifique.

Ao considerarmos a formação inicial do docente, precisa-se refletir que não é somente a formação inicial que garante o critério de qualidade, mas a formação continuada seja ela por iniciativa de aperfeiçoamento do professor ou por meio de cursos oferecidos pela Secretária de Educação do Município.

Ressaltamos que este estudo corresponde a uma amostra da Rede Municipal de Educação – já que responderam ao questionário apenas os professores que atuam na 4ª série –, que demandará investigações posteriores. Desta forma, iniciamos a análise descrevendo o Perfil do Docente para, em seguida, estabelecer as relações possíveis com a proficiência estudantil.

#### **3.1 O PERFIL DO DOCENTE DAS SÉRIES INICIAIS EM FAZENDA RIO GRANDE**

Com base no pressuposto legal da LDB de 1996, o município de Fazenda Rio Grande, determina o ingresso dos profissionais docentes através de concurso público, assim ao delinear o perfil dos mesmos neste documento estaremos relacionando sempre os profissionais concursados e enquadrados no plano de carreira do magistério municipal Lei nº. 279 de 2005.

Para delinear o perfil docente de Fazenda Rio Grande, no 1º semestre de 2009, foram distribuídos questionários para as escolas municipais e rurais, focando os professores que atuam nas 4ª séries do ensino fundamental. Foi enviado, através do malote da Secretaria de Educação, um total de setenta (70) questionários, para que fossem respondidos e devolvidos em um prazo máximo de vinte dias.

Deste montante, duas escolas não retornaram os documentos devidamente preenchidos. Assim, serão considerados sessenta e oito (68) questionários, o que no total da sistematização não influenciará muito nas análises da pesquisa, considerando que o total de professores é de XX.

A tabela a seguir apresenta a média de idade dos profissionais que atuam com as turmas de 4ª série da rede municipal.

TABELA 3 - IDADE DOS DOCENTES DE FAZENDA RIO GRANDE – 2009

Faixa Etária do Docente	Total dos Docentes	Porcentagem %
0 até 24 anos	5	7,2
25 até 29 anos	21	30,5
30 até 39 anos	26	37,8
40 até 49 anos	8	11,5
50 até 54 anos	6	8,7
Não responderam	2	4,3
TOTAL	68	100%00

Fonte: Projeto de Pesquisa (2009): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino - UFPR

Considerando os dados apresentados, verifica-se que a maioria dos docentes encontra-se na faixa etária dos 25 aos 39 anos de idade, um total de quarenta e sete (47), pessoas que representam 68,3% do total de entrevistados.

Comparando o critério idade, constata-se que 37,7 dos docentes atuantes nas classes de 4ª séries têm idade inferior a trinta anos. Em pesquisa realizada por Pochmann (2003), estudado e sistematizada por (GOUVEIA 2006 p. 194), os profissionais que atuavam em Fazenda Rio Grande, no período da pesquisa, não passavam de 3% do total da rede municipal.

Outra consideração deve ser explicitada, pois os profissionais do município ao se qualificarem em graduação de nível superior, optavam por trabalhar em cidades vizinhas, considerando a questão salarial. Desta forma, há uma grande rotatividade entre esses profissionais, segundo Gouveia (2003 p. 195), "... os profissionais com maior formação preferem ingressar nas redes maiores, posto que se considerarmos Curitiba, por exemplo,...".

Em 2009, esta situação se modifica, como se pode perceber na tabela abaixo. A atual LDB, certamente, levou professores e gestores a investir na graduação de nível superior.

TABELA 4 - FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE FAZENDA RIO GRANDE - 2009

Nível de Escolaridade	Total dos Docentes	Porcentagem %
Ensino Médio - Magistério (antigo 2º grau)	4	5,9
Ensino Superior – Pedagogia	37	53,6
Ensino Superior - Licenc. Matemática	2	2,9
Ensino Superior - Licenc. Letras	3	4,3
Escola Normal Superior	17	24,7
Ensino Superior Outros	3	4,3
Não responderam	2	4,3
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100,00</b>

Fonte: Projeto de Pesquisa (2009): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino - UFPR

Os dados demonstram que 89% dos docentes pesquisados da rede municipal de ensino concluíram o curso superior. Sendo que predomina a formação no curso de Pedagogia com 53,6%, o curso Normal Superior atinge 24,7% e ambos um total de 88,3 %.

Também é relevante o número de professores que possuem somente o antigo magistério. Soma-se 5,9 % do total, o que é um índice considerável, pois estamos diagnosticando apenas uma parte dos professores da rede municipal. Todavia, cabe ressaltar que a grande maioria dos profissionais possui habilitação conforme o previsto na LDB no artigo 62, já descrito anteriormente neste documento.

Na tabela a seguir, apresentamos o perfil de formação do professor do Estado do Paraná, com a finalidade de fazer uma análise comparativa dos dados de formação docente no município de Fazenda Rio Grande em relação ao estado. Cabe ressaltar que a referida análise tem base na pesquisa realizada com os profissionais que atuam com as 4ª séries da rede municipal, no âmbito do Estado do Paraná<sup>5</sup>, a partir dos dados do SAEB, 2003.

TABELA 5 – FORMAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Nível de Escolaridade em %	Paraná (2003)	Fazenda Rio Grande (2009)
Ensino Médio Magistério	17,0	5,9
Ensino Médio outros	2,3	-
Pedagogia	32,5	53,6
Licenciatura Matemática	4,5	2,9
Licenciatura Letras	15,1	4,3
Magistério Superior – Normal Superior	5,7	24,7
Ensino Superior Outros	23,7	4,3
<b>Total com Graduação de Nível Superior</b>	<b>81,5</b>	<b>89,8</b>

Fonte: Projeto de Pesquisa (2008): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino-UFPR

<sup>5</sup> RELATÓRIO DE PESQUISA (2008) - Projeto Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino: as relações entre as condições de trabalho e formação dos profissionais da educação básica e o desempenho estudantil no Estado do Paraná. Equipe: Professora Andréa do Rocio Caldas; Professora Rose Meri Trojan; Fabiana Thomé da Cruz (bolsista de Iniciação Científica), Miriam Sanchez (mestranda PPGE-UFPR), Simoni Vilant de Biasi (mestranda PPGE-UFPR).

Ao compararmos a média dos profissionais com formação superior no estado do Paraná, com a amostragem realizada no município de Fazenda Rio Grande, conclui-se que o percentual de professores formados em nível superior no município, ou seja, 89,8% e 81,5% no Paraná. Consideram-se estes dados independentes do tipo de formação. É bastante provável que esta diferença decorra do ano da amostra e que em 2009 a situação seja diferente no estado.

Já no que se refere à formação inicial em nível médio, Fazenda Rio Grande apresenta percentual de 5,9% enquanto que a nível estadual a formação dos professores somente com o magistério ( 2º grau), sobe para 17% triplicando a porcentagem. Este dado estadual será preocupante a nível estadual se for confirmada o mesmo percentual em 2009, considerando os dispositivos legais que tratam da formação inicial e ainda as políticas públicas que primam pela elevação da qualificação profissional.

No Estado do Paraná, o percentual de professores com formação em Pedagogia é visivelmente menor se comparado com o município pesquisado, ficando em torno de 32,5%.

Quanto à formação em Magistério Superior, os índices do Estado são de apenas 5,7% enquanto que em Fazenda Rio Grande é de 24,7%. Este dado revela que a opção pelo magistério superior – no curso normal superior – tem sido a via de acesso de muitos profissionais que optam por adequar-se aos pressupostos legais quanto aos critérios de ingresso na carreira do magistério.

Porém ocorre que na rede de ensino em Fazenda Rio Grande, muitos docentes cursaram a graduação em Magistério Superior na modalidade à distância, oferecida pelo IESDE, instituição que não certificou os docentes, mas dispunha de convênio com a Prefeitura Municipal. Muitos desses docentes para não ficarem no prejuízo procuraram outras instituições para concluírem o curso. Desta forma, deram seguimento nos estudos através da Universidade do Vale do Iguaçu (Vizivali), mas a mesma não possui autorização do MEC para ofertar cursos na modalidade à distância, oferece certificados com histórico escolar e certificado da conclusão do curso de pedagogia, não entregando o diploma.

Outros docentes recorreram a Universidade Castelo Branco (UCB), para concluírem o curso de pedagogia, já que a graduação oferecida pelo IESDE, referia-se somente a capacitação. Da mesma forma que a Vizivali apresentou problemas quanto à certificação. A UCB recebeu autorização para ofertar somente a graduação na modalidade à distância a partir de 02 de julho de 2006 (documento do site do Mec em anexo,) ofertando o curso de licenciatura plena em Pedagogia,

mas alguns professores já receberam a certidão de conclusão em 06 de dezembro de 2007, situação confusa, pois, no documento de autorização de funcionamento do curso consta que o mesmo ocorrerá em sete semestres. (ver no anexo X, documentos que comprovam a afirmação)

Quanto ao município de Fazenda Rio Grande, constata-se que o número de profissionais com magistério em nível médio está decaindo gradativamente. De acordo com o Plano Municipal de Educação, em 2003 cerca de 63,3% dos professores não tinha formação superior, atualmente a média cai para 5,9%. É um dado realmente considerável no âmbito dessa pesquisa. Em tese, estes dados apontam resultados visíveis quanto às políticas públicas de incentivo à formação inicial, que desde a aprovação da LDB, gerou uma corrida dos professores em busca de certificação superior.

Mediante as prévias conclusões em relação aos dados de formação inicial, passaremos agora a uma análise comparativa em relação à esfera administrativa em que os docentes cursaram a graduação. O objetivo é verificar qual a instância predominante em relação à oferta e procura por cursos superiores, nas esferas pública e privada.

TABELA 6 - INSTITUIÇÃO EM QUE FOI REALIZADA A FORMAÇÃO

Instituição de conclusão do curso	Total dos Docentes	Porcentagem %
Não se aplica	2	2,9
Pública Federal	2	2,9
Pública Estadual	8	11,8
Privada	56	82,4
TOTAL	68	100%

Fonte: Projeto de Pesquisa (2008): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino - UFPR

Em relação à esfera administrativa em que os docentes cursaram a graduação, nota-se que os docentes que trabalham nas escolas da rede pública do município são formados majoritariamente em instituições particulares. Assim, 82,4% dos entrevistados declararam ter concluído a graduação em instituições privadas, somente 14,7% em instituição pública (Estadual ou Federal).

No município de Fazenda Rio Grande, esse número justifica-se devido aos convênios firmados com instituições superiores de ensino, com a finalidade de formação dos docentes concursados da rede municipal que não possuíam a graduação. Foram efetivadas as parceiras com a Universidade Estadual de Ponta Grossa( UEPG) – de instância pública – e o Instituto de Estudo Sociais e Desenvolvimento Educacional (IESDE) – de instância privada - segundo o Plano Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande (2004).

Enquanto política pública municipal de formação inicial há de se considerar os avanços no que se refere aos crescentes dados de formação docente em nível superior, que superam os dados estaduais de 2003. Todavia, é visível o número elevado de professores que se formou em instâncias privadas, especialmente algumas que não obtiveram o direito de conferir os diplomas, causando problemas para os professores que investiram nessa oportunidade, cancelada pelo convênio com o município. Conclui-se que as instituições públicas federais ou estaduais não têm dado conta de atender a demanda de formação dos profissionais da educação.

Quanto à modalidade em que foi realizada a formação dos docentes, de acordo com a tabela nº. 7 destaca-se a semipresencial com 36,7% e a distância com 32,5% do total, sendo que na modalidade presencial somente 25%.

Esses índices de formação na modalidade à distância e semipresencial, no total de 69,2 %, se afirmam devido aos investimentos do município em bolsas de estudos para formação dos docentes com as instituições ( as quais foram citadas neste estudo).

TABELA 7 - MODALIDADE EM QUE FOI REALIZADA A FORMAÇÃO

Modalidade	Total dos Docentes	Porcentagem %
Presencial	17	25,0
Semipresencial	25	36,7
À distância	22	32,5
Não se aplica	4	5,8
TOTAL	68	100%

Fonte: Projeto de Pesquisa (2008): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino - UFPR

Analisando os dados da modalidade de formação com os índices do estado do Paraná, identifica-se um diferencial muito grande, pois o modelo de formação presencial ocupa 86,5% sendo que nas modalidades presencial e a distância, somam um total de 13.6%. Na estadual os pólos se invertem, ou seja, a formação presencial é maior do que a distância se compararmos com os dados do município pesquisado.

TABELA 8 - MODALIDADE DE FORMAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ

Modalidade	Porcentagem %
Presencial	86,5
Semipresencial	5,7
À distância	7,9

Fonte: Projeto de Pesquisa (2008): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino - UFPR

Num contexto educacional que prima pela qualidade na formação dos docentes, já que estes são formadores da grande camada da população, deveria

se investir em convênios e parcerias com instituições públicas buscando a formação dos docentes. É inconcebível pensar em políticas para a formação dos docentes da escola pública, privatizando esse serviço.

Os dados da pesquisa em Fazenda Rio Grande demonstram que a grande maioria dos docentes 82,4%, possui graduação em nível superior, mas somente a certificação não assegura um perfil profissional satisfatório para o exercício da docência na educação básica.

Conforme Mello (2007, p. 21), a educação é um serviço público entregue ao investidor privado, mas não é um fato novo. Assim, descreve:

Na tradição imperial cartorial do Estado brasileiro, o investidor privado da educação acabou aprendendo a adaptar-se rapidamente a novas normas, desde que estas não lhe imponham negar sua própria identidade, que é a de um negócio. Não qualquer negócio, mas, ainda assim, um empreendimento que precisa gear dividendos para sua continuidade e sua sustentabilidade.

Outro item que deve ser considerado neste estudo é o tempo de serviço do professor na rede de ensino.

O município de Fazenda Rio Grande apresenta histórico de grande rotatividade dos docentes como já foi explicitado no Plano Municipal de Educação (2004, p. 73), “Outro fator importante a ser considerado é que, maior parte dos professores aproximadamente 66% (fonte: GME), reside em municípios vizinhos e, devidos a questões salariais muitos não permanecem na rede”.

A análise acima foi elaborada em 2004, ao passarem cinco anos, observa-se que os docentes estão permanecendo por mais tempo rede. Desta forma os dados da pesquisa revelam que dos docentes pesquisados 89.9% , trabalham na rede municipal há de mais de três anos no mínimo.

TABELA 9 – TEMPO QUE LECIONA NA REDE MUNICIPAL DE FAZENDA RIO GRANDE

Tempo como Docente	Total dos Docentes	Porcentagem %
de 1 a 2 anos	3	4,5
de 3 a 5 anos	16	23,5
de 6 a 9 anos	14	20,6
de 10 a 15 anos	22	32,4
de 15 a 20 anos	10	14,7
há mais de 20 anos	2	2,9
Não sabem ou não declararam	1	1,4
<b>TOTAL</b>	<b>68</b>	<b>100%</b>

Fonte: Projeto de Pesquisa (2008): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino - UFPR

Quanto à qualidade na educação, a permanência do docente na rede se caracteriza como um critério importante, pois o mesmo pode acompanhar a

trajetória de seus alunos por um período maior, além de participar das políticas de formação continuada da rede.

Estudos realizados no Brasil acerca das condições para um ensino de qualidade reafirmam essa ótica, como a pesquisa realizada por Camargo (2006, p. 171) no estado de São Paulo que descreve: "... um maior tempo de trabalho que os professores (e os demais educadores) tenham na mesma escola, o que caracteriza uma baixa rotatividade, também foi entendido como um parâmetro de melhor qualidade de ensino na escola".

O tempo de trabalho também se insere como fator primordial para a verificação dos níveis de qualidade do ensino principalmente quando se associam tempo de serviço às políticas de formação continuada.

TABELA 10 - TEMPO DE DOCÊNCIA NO ESTADO DO PARANÁ

Tempo de Docência	Média
Menos de 1 ano	4,1
1 a 2 anos	5,6
3 a 5 anos	4,1
6 a 9 anos	16,8
10 a 15 anos	23,5
15 a 20 anos	16,8
mais de 20 anos	29,1

Fonte: Projeto de Pesquisa (2008): Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino - UFPR

Ao compararmos os dados do município de Fazenda Rio Grande, com as informações do Estado do Paraná, verifica-se que o Estado, apresenta índices maiores em relação ao tempo de docência. Os parâmetros giram em torno de 10 a mais de 20 anos na função do magistério, enquanto que no município, a média de tempo de serviço é de 5 a 10 anos. Se utilizarmos como linha de corte para a análise, a média superior a 15 anos de serviço público, terá: 14,7% dos professores com mais de 15 anos atuando no município e 23,5% no estado.

Em Fazenda Rio Grande, 48,6% atuam entre 1 e 9 anos na rede. O problema, é que desse percentual, a metade atua a apenas 5 anos. Verifica-se a instabilidade do quadro do magistério público municipal em relação à rede estadual com rotatividade dos profissionais. Este dado, comparado ao plano de carreira do magistério público municipal de Fazenda Rio Grande, representa cerca de ¼ do quadro profissional quanto ao tempo de serviço.

A rotatividade dos profissionais da educação gera impacto nas políticas municipais, pois cada vez mais se eleva o investimento em formação inicial e continuada, avaliando que a formação do docente é critério fundamental para educação de qualidade. De acordo com o MEC (acesso em /07/2009) "A

qualificação do professor também interfere no desempenho dos estudantes”. Docentes com grau de formação superior têm efeito positivo sobre o rendimento escolar e o impacto ocorre, principalmente, nas séries iniciais da Educação Básica.

Na rede municipal de Fazenda Rio Grande, dois professores declaram ter mais de 20 anos de tempo de docência, o que pode ser explicado devido aos mesmos terem trabalhado em outras redes ou instituições antes de fazerem o concurso na rede municipal, ou por serem professores que se transferiram junto com a emancipação de Fazenda Rio Grande, do município de Mandirituba.

### 3.2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PROFICIÊNCIA ESTUDANTIL

Com o objetivo comparar os índices das provas do SAEB (2007), com a formação docente dos professores de Fazenda Rio Grande, a partir dos dados coletados pelos questionários distribuídos aos docentes do município de Fazenda Rio Grande, foi realizada uma pesquisa de campo, conforme já indicado, com os docentes que atuam na 4ª da rede pública.

O município de Fazenda Rio Grande, na última década apresentou bom desenvolvimento em relação às políticas públicas de educação, incluindo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que pode ser constado na tabela:

QUADRO 5 - DADOS DO IDEB DE FAZENDA RIO GRANDE

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas						
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	4,3	4,4	4,7	5,1	5,4	5,7	5,9	6,2	6,4
Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Fonte: Prova Brasil e Censo Escolar

Analisando o quadro comparativo nota-se que os índices de desenvolvimento de Fazenda Rio Grande, projetadas apresentam índices de crescimento gradativo, porém merece análise mais profunda, porque os dados apresentados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)<sup>6</sup>

<sup>6</sup> O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) foi criado pelo Inep em 2007 e representa a iniciativa pioneira de reunir num só indicador dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e médio de desempenho nas avaliações. Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas. O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e médias de desempenho nas avaliações

consideram como um dos fatores para efetivar os índices é o critério graduação dos profissionais docentes, mas sem conseguir comprovar a graduação os docentes foram incluídos no censo escolar de 2008 como professores não habilitados ou leigos, caso dos docentes que não possuem ao menos o magistério de nível médio.

QUADRO 6 - PROJEÇÕES COMPARATIVAS DO ESTADO DO PARANÁ E FAZENDA RIO GRANDE BRASIL

	Anos Iniciais do Ensino Fundamental			
	IDEB observado		Metas	
	2005	2007	2007	2021
Estadual	3,9	4,3	4,0	6,1
<b>Municipal</b>	<b>3,4</b>	<b>4,0</b>	<b>3,5</b>	<b>5,7</b>

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Porém, ao comparar com o Estado, se faz necessário analisar melhor os dados referentes aos anos subseqüentes à elaboração do Plano Municipal de Fazenda Rio Grande (2004), porque o estado como já foi analisado anteriormente nesse documento apresenta condições melhores de formação docente, tempo de serviço entre outros critérios que interferem na condição de qualidade no ensino.

### 3.3 ANÁLISE COMPARATIVA DOS ÍNDICES DA PROVA BRASIL E A FORMAÇÃO INICIAL DO DOCENTE EM FAZENDA RIO GRANDE

A análise a ser descrita corresponde aos índices obtidos nas escolas em Fazenda Rio Grande, em relação à formação inicial do docente e as médias apresentada em cada unidade de ensino.

Desta forma é conveniente explicar que a Prova Brasil, constitui-se como instrumento de avaliação da aprendizagem em âmbito nacional, correspondendo a testes padronizados de Língua Portuguesa e Matemática. Os testes são aplicados aos alunos de 4ª e 8ª séries<sup>7</sup>, sendo que, os resultados são apresentados em escalas compostas por níveis.

---

do Inep, o Saeb – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios. Fonte: <http://portalideb.inep.gov.br/index> acesso em 13/08202009.

<sup>7</sup> De acordo com as orientações do Mec, e ampliação do Ensino Fundamental ao referir-se a 4ª série estamos tratando do último ano das séries iniciais, atualmente com a ampliação trata-se de 5º ano. Da mesma forma a 8ª série considera-se 9º ano.

Assim, Língua Portuguesa corresponde a nove níveis de desempenho os alunos que segue de 125,150 e sucessivamente até 350 pontos. Enquanto que Matemática inicia-se em 125 chegando ao nível máximo aos 375 pontos.

O Manual de descritores (livreto como foi descrito na apresentação pelo MEC, 2005), e entregue as escolas com as orientações descritas acima orienta também que nos índices máximos apresentados corresponde ao término da 8ª série. Mas, os documentos pesquisados não apresentam um percentual mínimo de equidade para a 4ª série.

Em pesquisa ao site do INEP, constatamos que “ao apresentar os resultados da Prova Brasil, o MEC não tem o intuito de ranquear sistemas, ou impor parâmetros de qualidade que firam a autonomia das redes de ensino”. Assim, os índices obtidos nos testes devem ser usados como parâmetros para reflexão e análise das unidades escolares e para os sistemas de ensino organizar políticas públicas para suprir suas necessidades de qualidade educacional. Porém, é isso que acaba acontecendo na divulgação desses dados pela mídia.

Para análise comparativa da formação docente com os índices de proficiência os dados foram sistematizados na tabela abaixo.

Para melhor compreensão e análise dos dados deste estudo estabelecemos um padrão mínimo que educandos deveriam apresentar ao chegar ao final da 4ª série. Tomamos como critérios de proficiência as pesquisas realizadas pela Equipe de Pesquisas de Políticas Educacionais de UFPR (2008), que estabelecem os padrões de análise.

Consideramos como piores proficiências abaixo ou igual a 172,29 as melhores proficiências acima ou igual a 195,76 em Língua Portuguesa como em Matemática comparando os dados da Prova Brasil (os descritores de base utilizados como parâmetros pelo MEC encontram-se em anexo).

TABELA 11 – RELAÇÃO ENTRE FORMAÇÃO DOCENTE E OS ÍNDICES DA PROVA BRASIL

Nº de Docentes	CURSO	MODALIDADE	INSTITUIÇÃO	MÉDIA PADRONIZADA (Prova Brasil - 2007)	
				Ling. Port.	Matemática
10	Pedagogia	distância	Privada	190	170
08	Pedagogia	presencial	Privada	187	170
01	Pedagogia	presencial	Pública	191	177
18	Pedagogia	semipresencial	Privada	188	167
10	Normal superior	distância	Privada	191	170
05	Normal superior	semipresencial	Privada	188	159
02	Normal superior	semipresencial	Pública	191	172
03	Letras	presencial	Privada	191	170
01	Matemática	semipresencial	Privada	196	179
01	Matemática	presencial	Privada	-----	-----
04	Ensino Médio(magistério)	presencial	Pública	192	167
01	Outros	presencial	Privada	191	176
02	Outros	distância	Privada	191	177
02	Não responderam	-----	-----	-----	-----

Total: 68

- Ao identificar na tabela pedagogia à distância ou semipresencial incluem-se professores formados em normal superior que fizeram à complementação de carga horária, habilitando-se como pedagogos.
- A média obtida de padronização foi elaborada somando-se todas as notas e dividindo-se pelo número de docente com formação naquela modalidade ex. PEDAGOGIA:  $NOTA\ a+b+c+d+e = x : 5$  (obtendo-se a media padronizada).

Ao observarmos a tabela de forma geral, sem maiores reflexões, constatamos que os índices em Fazenda Rio Grande são semelhantes com a média Estadual, porém se considerarmos com a proficiência ideal, verificamos que está abaixo do adequado. Também a formação docente, nas diferentes áreas e modalidades não altera muito os resultados da Prova Brasil, entretanto, faremos algumas considerações relevantes sobre os dados.

Analisando a tabela pode-se concluir que as médias da Prova Brasil não variam muito, e que a formação docente não foi um diferencial decisivo. Entretanto, percebe-se que a formação superior, especialmente na modalidade presencial apresenta resultados melhores. As turmas ficaram com média que varia de 187 a 196 em Língua Portuguesa, destacando-se somente um docente que tem formação em Matemática e sua turma alcançou a média de 196, porém em Matemática não atingiu o mesmo padrão de qualidade. Vale ressaltar que a formação desse professor foi na modalidade semipresencial.

Em Matemática, porém, os índices observados foram piores, ficando na grande maioria das turmas abaixo da média estabelecida. As turmas onde os

docentes formados em Normal Superior na modalidade semipresencial, as turmas tiveram proficiências muito abaixo ficando com média de 159. Se comparada com as outras turmas que teve média entre 167 e 179.

Como em Língua Portuguesa, o docente que cursou Matemática na modalidade semipresencial obteve maior índice na sua turma em Matemática com média de 179.

Outro dado importante que aparece na tabela é quanto à formação dos docentes em nível médio, verifica-se que entre os dados a proficiência em Língua Portuguesa obteve a média 192, somente ficando abaixo dos índices da turma do docente com formação em Matemática. Mas, em Matemática não se mantiveram os mesmos indicadores, ficando com média de 167, que para os parâmetros estabelecidos como critérios de análise é muito baixo.

A formação docente e os índices de aprendizagem, ou melhor, de não aprendizagem é um fator de preocupação para as Secretarias de Educação, em Fazenda Rio Grande não é diferente. Como já citado neste documento anteriormente o Município tem investido na formação continuada dos docentes, tentando amenizar essas questões.

Além da Prova Brasil, foi realizada em 2008 uma verificação através de provas organizadas pela Equipe da Secretaria de Educação em parcerias com os pedagogos, e aplicadas às crianças da Rede de Ensino, mas os resultados da avaliação realizada pelo MEC se comprovaram.

Assim, após análises, a Equipe da Secretaria de Educação organizou um relatório descrevendo que “diante dos resultados percebe-se a necessidade da formação para os professores dentro e fora da escola...”. (relatório elaborado pela Equipe da Gerência Municipal de Educação de Fazenda Rio Grande, 2008)

Em relação aos índices de graduação superior, percebe-se que a formação inicial de nível superior, na modalidade presencial, é uma condição que interfere nos resultados encontrados nas avaliações. Mas, somente a formação docente, focada em proposta de ensino de metodologias não é suficiente para romper com esse ciclo, mas o ensino e apropriação dos conteúdos básicos que devem ser ensinados.

Refletir sobre a qualidade na educação é pensar, nos diferentes pressupostos que estão envolvidos nesse contexto, no qual a formação docente constitui-se como uns dos pré-requisitos desta cadeia.

A formação do professor para atuar na escola pública, acontece de forma insuficiente, principalmente dos docentes que cursam a graduação na modalidade

à distância e de forma semipresencial. A carga horária de estágio obrigatório, em muitas vezes não é cumprida, pois não existe um professor que fiscalize ou que oriente essa prática. Muitos dos docentes que estão entrando nas escolas públicas, não tiveram o contato mais próximo com os educandos, ou mesmo, com práticas de ensino e planejamento de suas ações. Essa distância entre a graduação e a prática pedagógica evidencia-se nas Escolas públicas de Fazenda Rio Grande, também a relação entre o estágio e prática docente.

Outra situação que se evidencia nesta abordagem é a titulação ofertada nas instituições particulares de ensino. Dos professores pesquisados, 53,6% descreveram que possuem graduação em Pedagogia, mais esse número merece ponderação, pois a grande maioria cursou em instituição privada na modalidade à distância ou semipresencial.

A pesquisa não teve o intuito de observar se dentre os professores pesquisados alguns receberam bolsa de estudo oferecido pelo município, mas Fazenda Rio Grande manteve convênio com instituições que ofertaram a graduação nas modalidades à distância e semipresencial, inclusive com o IESDE, que não teve reconhecimento do curso.

Também esses professores cursaram primeiramente de forma semanal, através de programas com mídias, ou seja, os docentes concursados do município assistiam a um DVD com aulas gravadas e tinham um tutor para mediação do conhecimento. Esse processo ocorreu durante 24 meses, tempo de duração do curso, quando os professores saíam com certificação de “CAPACITAÇÃO”, após esse processo os mesmos cursavam mais 12 meses recebendo a certificação de “PEDAGOGOS – LICENCIATURA DE GRADUAÇÃO PLENA”, certificado de conclusão expedido pela Universidade Castelo Branco (conforme consta na certidão de conclusão com sede no Rio de Janeiro), cabe esclarecer que os docentes que cursaram não receberam os Diplomas. A certidão que foi analisada consta data de 06 de dezembro de 2007. (ver anexos 06 e 07)

Para melhor esclarecimento quanto à formação na modalidade à distância existe um equívoco nas certidões expedidas. Em consulta ao site do MEC, para verificar a autorização de funcionamento do curso, constatamos que a Universidade recebeu autorização de funcionamento em pedagogia na modalidade à distância em 02/07/2006, consta que o curso segue a organização em 07 semestres com carga de 3200 horas. Comparando a data de início da autorização e da certidão expedida não havia tempo hábil de conclusão do curso.

A formação de forma aligeirada é prejudicial à qualidade no ensino, mas fazem-se necessárias políticas de formação do professor que garantam a oferta de cursos em instituições públicas, principalmente tratando-se da educação básica de ensino, conforme Mello ( 2007, p. 21):

A educação básica é um serviço público. A formação de professores se faz, sobretudo em faculdades particulares. Isso significa que o principal insumo da educação básica pública – seus professores- depende da qualidade do trabalho do setor privado. Este, por sua vez, expande seus cursos de formação porque o ensino superior público não tem interesse em uma carreira em massa, que precisa de grande quantidade de vagas. Essa é a configuração da crise da formação de professores no Brasil.

Neste estudo evidenciaram-se questões pertinentes às políticas públicas de formação docente e a qualidade ofertada nas escolas públicas de Fazenda Rio Grande. Assim, faz-se necessário repensar a formação inicial, bem como, a continuada nas escolas. É pertinente esclarecer que os índices de proficiência nas escolas pesquisadas se fortaleceram pelas horas empregadas em formação continuada tanto nas próprias escolas, quanto na Secretaria de Educação do Município.

Porém, esse é um estudo que deve ser aprimorado, considerando as outras variáveis que influenciam esse processo, como o número de alunos por turma, horas dedicadas aos estudos, plano de carreira e condições de trabalho para garantir os padrões mínimos de qualidade do ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor não é culpado pelo fracasso do aluno, mas sim um dos responsáveis dentre os inúmeros fatores que interferem no processo formativo. Na aprendizagem, adequada do aluno o papel do professor parece ser o mais crucial, tendo em vista que sua qualidade é imprescindível para a qualidade da aprendizagem (DEMO, 2007).

Ao concluirmos o presente trabalho de investigação, análise e síntese dos dados obtidos por meio de questionário de pesquisa realizado com os docentes que atuam em turmas de 4ª séries do ensino fundamental em Fazenda Rio Grande no ano de 2009, retomamos as indagações que nos fizeram refletir sobre, em que medida, a formação inicial do docente influencia sua prática pedagógica de sala de aula, tomando como referência os indicies de aprendizagem.

Deixamos claro, que são necessários novos estudos para analisar a qualidade dos cursos de graduação para docentes na modalidade à distância, seja no curso de Pedagogia ou no Normal Superior.

Assim, reiteramos que nosso propósito nesse trabalho foi investigar a importância que tem o docente bem formado nas escolas, principalmente nas escolas públicas, onde para muitos dos educandos esses mestres são as únicas fontes apropriação do saber sistematizado.

Para melhor compreensão da situação do docente, na atual conjuntura realizamos uma pequena retrospectiva histórica da profissionalização dos professores no Brasil. Desde o início da colonização do país a educação ofertada pelos jesuítas teve caráter utilitarista e elitista.

Nesse contexto, a educação obrigatória nunca foi tomada como prioridade, pois se destinava a elite brasileira que iniciava os estudos no Brasil e continuava na Europa. Desta forma, a educação básica, destinada ao menos favorecido financeiramente, tinha como finalidade o exercício do trabalho manual e, assim, para exercer a função de professores não precisa de muita habilitação.

Somente na década de 1830, foi criada a primeira Escola Normal do Brasil para a formação de professoras, de acordo com Linhares (1989). Mas, a profissão docente se mantinha elitista, de ocupação feminina, pois quem freqüentava as Escolas Normais eram meninas ricas que necessitavam ocupar o tempo.

O país percorreu uma longa caminhada histórica de analfabetos e excluídos, socialmente. Somente a partir de 1932, ocorreu um grande movimento de mudança, com muita luta de educadores que exigiam a educação pública e laica, que se objetivou no conhecido *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*.

Com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1961, conhecida como Lei 4024, começou a ser desenhada a estrutura de ensino do país, porém quanto à formação do docente para o antigo curso primário, se mantinha a exigência do Curso Normal de nível médio.

Porém, o Brasil atravessava por períodos de mudanças em sua estrutura social e econômica, fazendo-se necessária a expansão da formação do povo, pois a partir da década de 1970, abriu-se para a instalação de muitas indústrias nos diversos segmentos que exigiam mão-de-obra qualificada para operacionalização.

Esse período foi marcado pela “Escola Tecniciста”, inclusive o curso de Magistério, de acordo com a Lei 5692 de 1971. Modelo esse que atendeu em todos os aspectos aos padrões internacionais propostos para a “superação do subdesenvolvimento”, conforme Miranda (2003).

A Lei 9394 de 1996, muda as exigências de formação do docente, e passa a exigir a graduação de nível superior para o exercício de docência nas séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil, mas ainda admite-se a formação em nível médio (curso normal).

Ocorrem controvérsias entre autores que defendem o Curso Normal de nível médio permitida pela Lei vigente, pois ainda é grande o número de professores leigos no país, especialmente na educação infantil. Também a licenciatura de nível superior na modalidade à distância, é objeto de muitas discordâncias em relação a sua qualidade – o que os dados desse estudo tendem a confirmar.

Linhares (1989) argumenta que os docentes formados no Curso Normal de nível médio, apresentam altos índices de reprovação em concursos públicos. Porém Cervi (2005) afirma que o problema é que a educação está submetida ao modelo econômico, fato comprovado em Fazenda Rio Grande. Ao analisar as informações pesquisadas, constata-se que os professores que atuam na escola pública são formados por instituições particulares de ensino e, esses atuam com os alunos de menor índice de proficiência.

Sendo que 67,1% dos docentes cursaram a graduação na modalidade à distância ou de forma semipresencial, o que está de acordo com a LDB. Porém, a formação realizada pelos professores do Município foi ofertada por Instituições particulares – primeiramente pelo Instituto de Estudos Sociais e Desenvolvimento Educacional (IESDE) que ofertou o Curso Normal à Distância e o Curso Normal Superior, curso ainda não reconhecido pelo MEC.

Assim, ocorreu que o IESD, não certificou os docentes. Os mesmos foram “transferidos” para outra instituição a Universidade do Vale do Itajaí (VIZIVALI), porém esta instituição não tem autorização do MEC para ofertar educação na modalidade à distância. Assim, grande parte dos docentes que cursaram a graduação não recebeu o diploma de graduado, dispondo somente de histórico escolar e certidão de conclusão de curso.

Em relação à qualidade do ensino dos docentes formados na modalidade à distância e semipresencial situam-se entre índices menores da Prova Brasil do que aqueles formados na modalidade presencial, ainda que tenha apresentado pouca variação.

Os índices de Matemática são bem mais preocupantes do que em relação a Língua Portuguesa em Fazenda Rio Grande, pois as médias foram inferiores a 172,29 (conforme a Pesquisa da UFPR, 2008), considerado como um índice insuficiente.

Em 2008 o município também foi elaborado e aplicou provas com o intuito de avaliar o rendimento escolar dos estudantes da Rede, obtendo resultados muito parecidos com a Prova Brasil. A partir deste estudo a Secretaria de Educação elaborou um relatório com os dados, sugerindo ações que deveriam ser efetivadas para tentar romper com a não aprendizagem.

Porém, poucas oficinas de formação aconteceram, muitas elaboradas pelos próprios técnicos da Secretaria e outras pelos docentes que apresentaram destaque no trabalho desenvolvido.

Enquanto políticas públicas de investimento na formação continuada, no decorrer dos dois últimos anos, pouco foi investido diretamente na qualificação dos docentes, pois o município encontrava-se em fase de ampliação da oferta e elaboração da Proposta Pedagógica, que absorveram a maior parte dos investimentos orçamentários, conforme dados do relatório da Equipe da Secretaria de Educação (2008).

O município de Fazenda Rio Grande atende aos critérios da LDB para a admissão de docentes com graduação de nível superior no quadro do magistério, porém a elevação de nível de escolaridade, não interferiu diretamente na aprendizagem dos alunos, pois ao final da 4ª série os mesmos apresentam déficits muito grandes de aprendizagem. Cabe investigar se esse impacto insignificante se relaciona com a baixa qualidade dos cursos freqüentados pela maioria dos professores, na modalidade semipresencial e à distância, em instituições privadas.

Ao compararmos aos índices do IDEB do estado do Paraná, constatamos indicadores menores em relação ao Município, que se situa na região metropolitana de Curitiba, e apresenta uma grande população de baixa renda.

A proximidade de Fazenda Rio Grande com a capital, a torna uma cidade dormitório, com inchaço de população sem apresentar infra-estrutura adequada, como já foi constatado em pesquisa realizada por Gouveia (2003).

Assim, como em outras cidades de regiões metropolitanas, Fazenda Rio Grande apresenta alta rotatividade de docentes, piso salarial muito aquém dos vizinhos regionais e, desta forma, não se torna atrativo para garantir a permanência do professor na rede e consolidar a carreira.

A grande maioria dos professores permanece na rede em média por cinco anos. Durante esse período participam de formação, e muitos que, inclusive, receberam bolsas para cursos de graduação e não permanecem na Rede de Ensino.

Esta investigação abrange uma pequena amostragem de dados – os professores que atuam na 4ª série do ensino fundamental – assim, faz-se necessário analisar com cuidado as indicações aqui apresentadas. Além disso, retomar algumas ponderações quanto à formação do docente, pois não é somente a formação inicial que garante a qualidade, mas, a experiência, a formação continuada, o plano de salário e carreira, as condições de trabalho e infra-estrutura do estabelecimento de ensino, o número de alunos por docente, entre outros.

Ressaltamos que os resultados apresentados por esta investigação são apenas indicações para avaliar as políticas públicas de formação inicial do docente, comparando com os indicadores de qualidade da Prova Brasil (2007). Desta forma, faz-se necessário um estudo mais elaborado sobre as políticas municipais, no sentido de garantir a efetividade das práticas pedagógicas realizadas para os educandos, o tempo dedicado ao estudo pelos docentes e discentes, o número de alunos por turma e por docente, e condições de trabalho adequadas.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, ISABEL. **Escola Reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Brasil. MEC/ INEP: **Provinha Brasil e Saeb**. Disponível em: [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)  
Acesso em 30/03/09.

BRASIL. Congresso. **Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em:  
[www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br) acesso 08/03/2008.

\_\_\_\_\_. **Lei nº. 10.172 de 09 de Janeiro de 2001: Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2005.

\_\_\_\_\_. **municipal Lei nº. 279 de 2005**. Fazenda Rio Grande.

CERVI, Rejane de Medeiros. **Padrão estrutural do sistema de ensino no Brasil**. Curitiba: IBPEX, 2005.

**Conferência Nacional da Educação Básica ( 2008: Brasília, DF) Documento Final**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

DEMO, Pedro. **O Porvir: desafio das linguagens do século XXI**. Curitiba: IBPEX, 2007.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez: 1984.

GADOTTI, Moacir (colaboradores). **Perspectivas Atuais da Educação ( texto do Simpósio Internacional Paulo Freire)**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo; MOURA, Taís (org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. ED. Da UFPR. Curitiba: 2006.

GME – Gerência Municipal de Educação. **Plano Municipal de Educação – Município de Fazenda Rio Grande**. Fazenda Rio Grande, 2004.

\_\_\_\_\_. **Relatório Geral das Avaliações de aprendizagem de 3ª e 4ª séries da Rede Municipal de Fazenda Rio Grande**. 2008.

LAVAL, Christian; **L'école n'est pas une entreprise. Le neo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public**. Paris: Éditions La Decouvert, 2003.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro ? In: PIMENTA, S & GHEDIN, E (orgs). **Professor reflexivo no Brasil : gênese e crítica de um conceito**. SP: Cortez, 2002.

LINHARES, Célia Frazão S. **A Escola e Seus Profissionais: tradições e contradições**. Rio de Janeiro: Agir, 1988.

MACEDO, Jussara Marques. **Origem e Transformações da Qualificação Docente no Brasil**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 405-412, jul./dez., 2003.

MELLO, G.N. **Os investimentos na Formação de Professores**. Artigo Revista Pátio pág. (20-22); Ano X Novembro 2006/Janeiro 2007 número 40 editora Artmed.

MENEZES, Cecília Maria de Alencar. **O Contexto do Estudo: um ambiente virtual**. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 12, n. 20, p. 311-320, jul./dez., 2003.

MIRANDA, J. V. A. N. **Educação: A distância entre o dizer e o fazer**. Educar., Curitiba, n. 21, p. 133-152, 2003. Editora UFPR.

MORAES, Raquel Almeida. **Informática na Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica a razão dualista**. Perdizes: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Reformas educativas no Brasil na década de 90 In. OLIVEIRA, Cleiton, de. etal. Municipalização do Ensino no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

PYKOSZ, Lausane Corrêa; VALÉRIO, Telma Faltz. **Fundamentos históricos RODRIGUES, Maristela Marues; Giágio Mônica (org.). Guia de Consulta para o Programa de Apoio aos Secretários Municipais de Educação – PRASEM III. 2ª. Reimpressão Brasília: FUNDESCOLA/SEIF/MEC, 2001.**

RODRIGUES, Marli de Fátima. **Da Racionalidade Técnica à “Nova” Epistemologia da Prática: A Proposta de Formação de Professores e Pedagogos nas Políticas Oficiais Atuais**. Tese de Doutorado em Educação UFPR. CURITIBA, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 4ª ed.; São Paulo, Cortez (Autores Associados), 1986.

TROJAN, Rose Meri. **Educação Básica e Formação Docente em Cuba: Prós e Contras**. Jornal de Políticas Educacionais N. 03. Curitiba: NuPE / UFPR, 2008 .

**Cadastro das Instituições de Educação Superior**. Disponível em: [http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info\\_ies\\_new.asp?](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_ies_new.asp?) Acesso em 21/04/2009.

**Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto**. Disponível em: <http://www.ieppepoficial.kit.net/histano.htm> Acesso em 03/05/2009.

**Saeb: Perguntas Frequentes**

[.http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com\\_content&task=view&id=14&Itemid=13](http://provabrasil.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=14&Itemid=13) Acesso em 04/08/2009

**ANEXOS**

## 1. QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DOS PROFESSORES

### 1. SEXO:

- (1) Masculino.
- (2) Feminino.

### 2. IDADE:

- (1) Até 24 anos.
- (2) De 25 a 29 anos.
- (3) De 30 a 39 anos.
- (4) De 40 a 49 anos.
- (5) De 50 a 54 anos.
- (6) 55 anos ou mais.

### 3. COMO VOCÊ SE CONSIDERA?

- (1) Branco(a).
- (2) Pardo(a).
- (3) Negro(a).
- (4) Amarelo(a).
- (5) Indígena.

### 4. ASSINALE A OPÇÃO QUE MELHOR DESCREVE O SEU NÍVEL MÁXIMO DE ESCOLARIDADE, SEM CONSIDERAR PÓS-GRADUAÇÃO

- (1) Menos que o Ensino Médio (antigo 2º grau).
- (2) Ensino Médio – Magistério ou Curso Normal (antigo 2º grau).
- (3) Ensino Médio – Outros (antigo 2º grau).
- (4) Ensino Superior – Pedagogia.
- (5) Ensino Superior – Licenciatura em Matemática.
- (6) Ensino Superior – Licenciatura em Letras.
- (7) Ensino Superior (Curso Normal Superior).
- (8) Ensino Superior – Outros.

### 5. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ OBTVEU O NÍVEL DE ESCOLARIDADE ASSINALADO NA QUESTÃO 4?

- (1) Há 2 anos ou menos.
- (2) De 3 a 7 anos.
- (3) De 8 a 14 anos.
- (4) De 15 a 20 anos.
- (5) Há mais de 20 anos.

### 6. EM QUAL INSTITUIÇÃO VOCÊ CONCLUIU O CURSO SUPERIOR?

- (1) Não se aplica.
- (2) Pública Federal.
- (3) Pública Estadual.
- (4) Pública Municipal.
- (5) Privada.

**7. QUAL ERA A NATUREZA DESTA INSTITUIÇÃO?**

- (1) Não se aplica.
- (2) Faculdade isolada.
- (3) Centro Universitário.
- (4) Universidade.

**8. DE QUE FORMA VOCÊ REALIZOU O CURSO SUPERIOR?**

- (1) Presencial.
- (2) Semi-presencial.
- (3) À distância.
- (4) Não se aplica.

**9. INDIQUE ABAIXO A MODALIDADE DE CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO QUE CORRESPONDE AO CURSO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- (1) Não fiz ou ainda não completei curso de pós-graduação.
- (2) Atualização (mínimo de 180 horas).
- (3) Especialização (mínimo de 360 horas).
- (4) Mestrado.
- (5) Doutorado.

**10. INDIQUE A ÁREA TEMÁTICA QUE MELHOR CORRESPONDE AO CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MAIS ALTA TITULAÇÃO QUE VOCÊ POSSUI.**

- (1) Não se aplica.
- (2) Educação, com ênfase em alfabetização.
- (3) Educação, com ênfase em educação matemática.
- (4) Educação – outras ênfases.
- (5) Outras áreas que não a de educação.

**11. ASSINALE O TOTAL DE HORAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA (Atualização, Treinamento, Capacitação, etc) DAS QUAIS VOCÊ PARTICIPOU NOS ÚLTIMOS DOIS ANOS?**

- (1) Menos de 10 horas.
- (2) Entre 10 e 20 horas.
- (3) Entre 20 e 40 horas.
- (4) Mais de 40 horas.
- (5) Não se aplica.

**12. AS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO CONTINUADA CONTRIBUÍRAM PARA A MELHORIA DE SUA PRÁTICA EM SALA DE AULA?**

- (1) Não participei de atividades de formação continuada.
- (2) Sim, muito.
- (3) Sim, pouco.
- (4) Não contribuíram.

**13. QUAL O SEU SALÁRIO BRUTO (COM ADICIONAIS, SE HOVER) COMO PROFESSOR (A)? (Soma de tudo que você ganha como professor (a).)**

- (1) Até R\$ 300,00.
- (2) De R\$ 301,00 a R\$ 500,00.
- (3) De R\$ 501,00 a R\$ 700,00.
- (4) De R\$ 701,00 a R\$ 900,00.
- (5) De R\$ 901,00 a R\$ 1.100,00.
- (6) De R\$ 1.101,00 a R\$ 1.300,00.
- (7) De R\$ 1.301,00 a R\$ 1.500,00.

- (8) De R\$ 1.501,00 a R\$ 1.700,00.
- (9) De R\$ 1.701,00 a R\$ 1.900,00.
- (10) De R\$ 1.901,00 a R\$ 2.300,00.
- (11) De R\$ 2.301,00 a R\$ 2.700,00.
- (12) De R\$2.701,00 a R\$ 3.100,00.
- (13) Mais de R\$ 3.100,00.

14. ALÉM DO MAGISTÉRIO, VOCÊ EXERCE OUTRA ATIVIDADE QUE CONTRIBUI PARA SUA RENDA PESSOAL?

- (1) Sim, na área de educação.
- (2) Sim, fora da área de educação.
- (3) Não.

15. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ ESTÁ LECIONANDO?

- (1) Há menos de 1 ano.
- (2) De 1 a 2 anos.
- (3) De 3 a 5 anos.
- (4) De 6 a 9 anos.
- (5) De 10 a 15 anos.
- (6) De 15 a 20 anos.
- (7) Há mais de 20 anos.

16. HÁ QUANTOS ANOS VOCÊ TRABALHA NESTA ESCOLA?

- (1) Há menos de 1 ano.
- (2) De 1 a 2 anos.
- (3) De 3 a 5 anos.
- (4) De 6 a 9 anos.
- (5) De 10 a 15 anos.
- (6) De 15 a 20 anos.
- (7) Há mais de 20 anos.

17. EM QUANTAS ESCOLAS VOCÊ TRABALHA?

- (1) Apenas nesta escola.
- (2) Em 2 escolas.
- (3) Em 3 escolas.
- (4) Em 4 ou mais escolas.

18. NESTA ESCOLA, QUAL A SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL? (Considere a carga horária contratual: horas-aula mais horas para atividades, se houver.)

- (1) Menos de 16 horas-aula.
- (2) De 16 a 19 horas-aula.
- (3) 20 horas-aula.
- (4) De 21 a 23 horas-aula.
- (5) De 24 a 25 horas-aula.
- (6) De 26 a 30 horas-aula.
- (7) De 31 a 35 horas-aula.
- (8) De 36 a 39 horas-aula.
- (9) 40 horas-aula.
- (10) Mais de 40 horas-aula.

19. NESTA ESCOLA QUAL SUA CARGA HORÁRIA SEMANAL DE HORA-ATIVIDADE (PERMANÊNCIA)?

- (1) Menos de 4 horas.

- (2) 4 horas.
- (3) Entre 4 e 8 horas.
- (4) Entre 8 e 12 horas;
- (5) Mais de 12 horas.
- (6) Não se aplica.

20. AO TODO, QUANTAS HORAS-AULA VOCÊ MINISTRA POR SEMANA?

(Não considere aulas particulares.)

- (1) Menos de 16 horas.
- (2) De 16 a 19 horas.
- (3) 20 horas.
- (4) De 21 a 23 horas.
- (5) De 24 a 25 horas.
- (6) De 26 a 29 horas.
- (7) 30 horas.
- (8) De 31 a 35 horas.
- (9) De 36 a 39 horas.
- (10) 40 horas.
- (11) Mais de 40 horas.

21. QUAL É A SUA SITUAÇÃO TRABALHISTA NESTA ESCOLA?

(Marque apenas UMA opção)

- (1) Estatutário.
- (2) CLT.
- (3) Prestador de serviço por contrato temporário.
- (4) Prestador de serviço sem contrato.
- (5) Estagiário (a).
- (6) Outros. Quais? \_\_\_\_\_

22. QUANTO DOS CONTEÚDOS PREVISTOS VOCÊ CONSEGUIU DESENVOLVER NESTA TURMA, NESTE ANO?

- (1) Menos de 40%.
- (2) Entre 40% e 60%.
- (3) Entre 60% e 80%.
- (4) Mais de 80%.

2. JORNAL NOTA 10. ANO 7 Nº. 68 MARÇO DE 2009.

**Distribuição gratuita** **impresso**

# NOTA 10

Jornal Mensal de Educação Ano 7 - N.º 68 - Março de 2009

## Professor do Caso Vizivali terá de fazer novo curso

Os professores que fizeram o programa de capacitação da Vizivali e que ainda não receberam o diploma de graduação em Pedagogia terão que realizar um novo curso, que poderá ser a distância ou presencial. Esta foi a decisão do conselho que ocorreu no dia 9 de março em Brasília. O curso será gratuito e o início está previsto para agosto.

*Página 5.*

Itaipu oficializa doação de terreno à Unila *Página 6*

APP lança Campanha Salarial no fim do mês *Página 10*

Alunos não irão estudar nas escolas do Paraná *Página 12*

# Solução "parcial" para o Caso Vizivali

*Professor que fez capacitação precisará fazer um novo curso, presencial ou a distância*

Os professores que fizeram o programa de capacitação da Vizivali e que ainda não receberam o diploma de graduação em Pedagogia terão que realizar um novo curso, que poderá ser a distância ou presencial. Este foi o resultado da reunião que ocorreu no dia 9 de março em Brasília, entre o diretor da Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (Seti), Jairo Queiroz Pacheco, e o Ministério da Educação (MEC).

Pacheco não quis falar com a reportagem do Nota 10, mas de acordo com o presidente do Conselho Estadual de Educação (CEE-PR), professor Romeu Gomes de Miranda, que não chegou a viajar a Brasília, a proposta do MEC não é específica para os professores que fizeram a capacitação pela Vizivali, mas para todo o Brasil, pois o tem um programa que permite a graduação de professores que atuam em sala de aula, mas

ainda sem a qualificação necessária.

O deputado Péricles de Mello (PT), presidente da Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, explica que o MEC procurará atingir um milhão de professores nessa situação em todo o Brasil com o programa. No Paraná são 10 mil. Destes, 8 mil fizeram a capacitação da Vizivali.

Péricles diz ainda que ao final do curso o professor irá receber o diploma de graduação plena, ou seja, poderá ministrar aulas não só nas séries iniciais do ensino fundamental, mas também de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup>. Pela Vizivali, o professor só poderia ministrar aulas na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental – até a 4.<sup>a</sup>



Professores das redes municipais do PR serão beneficiados com o acordo.

## Curso será o de Sistema de Formação para Professores

Os professores que fizeram o programa de capacitação da Vizivali, para se graduar em

formará 100 mil professores por ano. O ministério pretende usar R\$ 1 bilhão para incen-

rio reconheça pelo menos um percentual.

O curso será feito pela Universidade Aberta do Brasil (UAB), um braço do MEC criado em 2005 que faz articulações

num total de seis – UEL (Londrina), UEM (Maringá), UEFG (Ponta Grossa), Unicentro (Guarapuava), Unioeste (Cascavel) e Universidade Estadual do Norte Pioneiro – Unep (Jacare-

Pedagogia, e amargam uma batalha para conseguir a validação de seus diplomas, terão que fazer o curso do Sistema de Formação para Professores das Escolas Públicas, instituído pelo Ministério da Educação (MEC). Com o programa o MEC também quer solucionar o déficit de professores nas escolas e melhorar a formação desses profissionais em todo o Brasil.

O ministério quer ainda que um milhão de professores estejam melhor qualificados, pois em todo o país esse contingente não tem qualificação adequada para estar em sala de aula. No Paraná estima-se que esse total chegue a 10 mil, dos quais 8 mil concluíram, há algum tempo, o curso de capacitação oferecido pelo lesde e a Vizivali.

Outro objetivo é garantir um padrão de qualidade aos cursos de formação de docentes e aproximar os currículos das graduações à realidade das salas de aula. O ministro Fernando Haddad estimou anteriormente que o sistema

tivar os estados a elaborarem planos de formação usando a capacidade de suas universidades estaduais, municipais e federais.

“Nós sabemos que a formação de qualidade está nas universidades públicas. Queremos dar escala e formar cada vez mais professores”, disse recentemente Fernando Haddad, em entrevista ao jornal O Estado de S. Paulo. A nova medida foi motivada pela constatação de que mais de 70% dos docentes aptos a lecionar no ensino básico se formam em universidades privadas.

O sistema vai abranger a formação inicial e a continuidade de professores de educação básica da rede pública de ensino. Considerando-se apenas as disciplinas básicas, como português e matemática, o déficit de professores no país chega a 253 mil. Para disciplinas específicas, como filosofia e sociologia, estimativas indicam que serão necessários 107 mil docentes, em cada uma das disciplinas, para atender apenas o ensino médio.

série.

Não ficou definido na reunião se o MEC irá aceitar o aproveitamento de parte do curso feito pelos professores do Paraná na Vizivali. O professor Miranda acredita que não haverá aproveitamento, pois o ministério não reconhece a capacitação da Vizivali e seria um contrassenso se houvesse algum tipo de aproveitamento das disciplinas já cursadas. Já Péricles espera que o ministé-

rio com instituições de ensino superior já existentes para promover a formação de professores. O objetivo é priorizar o curso presencial. Ou seja, se o professor estiver na cidade onde há um polo da UAB o curso se dará de forma presencial. Se não houver, poderá fazer a distância.

No Paraná a UAB tem 37 polos. Uma saída seria utilizar também as instalações das universidades estaduais do Paraná,

zinho) e todos os demais campus que cada uma tenha para aumentar o leque de cidades.

O MEC estuda também a possibilidade de conceder uma bolsa-transporte para que os professores de outras localidades possam se deslocar para uma cidade que tenha uma faculdade do estado ou um polo da UAB. Os cursos serão ofertados de forma gratuita, tanto na modalidade presencial quanto a distância.

## Entidades querem propor Ajuste de Conduta

Foi realizada no dia 11 a reunião entre a comissão que tenta encontrar uma solução para o caso Vizivali e o presidente do Tribunal de Contas do Estado (TCE), Hermas Brandão. O objetivo é acalmar os prefeitos dos municípios paranaenses, que pensam em demitir os professores já contratados, por receio de represália do TCE, que julga as contas das prefeituras. Porterem sido contratados de forma considerada “ilegal” – já que muitos não têm o diploma de

graduação – muitos enfrentam problemas.

A intenção é que as prefeituras deem um prazo para que os professores nessa situação consigam fazer a complementação e receber o diploma e o Tribunal não puna os prefeitos. O deputado estadual José Lemos (PT) explica que como muitos prefeitos assumiram agora estão temerosos. Brandão solicitou que a comissão formalize o pedido para verificar o que poderá ser feito. Essa formulação, segundo

Péricles, ainda não tem uma data certa, mas deve ocorrer ainda este mês.

Péricles de Mello usou a tribuna da Assembleia dia 11 para discursar sobre a Vizivali. Segundo ele, o programa do MEC é um início, mas não atende de imediato todos os professores. Ele destacou que irá solicitar uma audiência com o governador Roberto Requião para discutir o assunto. “Na esfera administrativa esgotamos todas as possibilidades”, explica.

### 3. ESCALA DE PONTUAÇÃO DA PROVA BRASIL EM LÍNGUA PORTUGUESA ( MEC)

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	<p>A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão;</li> <li>• inferem informações implícitas;</li> <li>• reconhecem elementos como o personagem principal;</li> <li>• interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais;</li> <li>• identificam a finalidade do texto;</li> <li>• estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais e</li> <li>• conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.</li> </ul>
150	<p>Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados;</li> <li>• localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto;</li> <li>• inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular);</li> <li>• inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto;</li> <li>• identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples;</li> <li>• identificam o conflito gerador de um conto de média extensão;</li> <li>• identificam marcas lingüísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e</li> <li>• interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não-verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e ações dos personagens.</li> </ul>
175	<p>Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex.: matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações explícitas, a partir da reprodução das idéias de um trecho do texto;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso direto;</li> <li>• inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais;</li> <li>• interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados;</li> <li>• identificam a finalidade de um texto jornalístico;</li> <li>• localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite);</li> <li>• reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador);</li> <li>• identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação;</li> <li>• distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam o emprego adequado de homônimas;</li> <li>• identificam as marcas lingüísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e</li> <li>• reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.</li> </ul>
<b>200</b>	<p>A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopéia;</li> <li>• inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema;</li> <li>• distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo;</li> <li>• estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais;</li> <li>• reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos;</li> <li>• estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros;</li> <li>• identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e</li> <li>• identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.</li> </ul>
<b>225</b>	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão;</li> <li>• localizam a informação principal;</li> <li>• localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo;</li> <li>• identificam a finalidade de um texto instrucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita;</li> <li>• inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos);</li> <li>• estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e</li> <li>• identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa.</li> </ul> <p>Os alunos da 8ª série, neste nível, são capazes ainda de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjetivos e opinião;</li> <li>• identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.</li> </ul>

<p><b>250</b></p>	<p>Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular;</li> <li>• identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos;</li> <li>• depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto;</li> <li>• identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese;</li> <li>• identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis;</li> <li>• estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra;</li> <li>e</li> <li>• identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos.</li> </ul> <p>Os alunos da 8ª série conseguem ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos;</li> <li>• identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema;</li> <li>• identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos;</li> <li>• identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma idéia; e</li> <li>• reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfossintáticos.</li> </ul>
<p><b>275</b></p>	<p>Na 4ª e na 8ª séries, os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos;</li> <li>• diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e</li> </ul> <p>Os alunos da 8ª série são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• inferir informações implícitas em textos poéticos subjetivos, textos argumentativos com intenção irônica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos;</li> <li>• interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas;</li> <li>• reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto;</li> <li>• identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese;</li> <li>• identificar opiniões expressas por adjetivos em textos informativos e opinião de personagem em crônica narrativa de memórias;</li> <li>• identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex.: anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes);</li> <li>• reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva;</li> <li>• reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjetivos em gradação, com função argumentativa; e</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex.: sufixo diminutivo).</li> </ul>
<b>300</b>	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificam marcas lingüísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas.</li> </ul> <p>Os alunos da 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintática complexa;</li> <li>identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas;</li> <li>identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor;</li> <li>reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais;</li> <li>reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns;</li> <li>identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalingüística;</li> <li>identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum;</li> <li>reconhecem relações de causa e consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais;</li> <li>identificam efeito de humor provocado por ambigüidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e</li> <li>identificam os recursos morfosintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.</li> </ul>
<b>325</b>	<p>Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>identificam informações explícitas em texto dissertativo argumentativo, com alta complexidade lingüística;</li> <li>inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário;</li> <li>inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintática no subjuntivo e vocábulo não-usual;</li> <li>identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjetivos, em textos narrativos;</li> <li>identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões;</li> <li>interpretam tabela a partir da comparação entre informações;</li> <li>reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto;</li> <li>reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas;</li> <li>identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor;</li> <li>identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação lingüística como recurso estilístico; e</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.</li> </ul>
<b>350</b>	

## 4. ESCALA DE PONTUAÇÃO DA PROVA BRASIL EM MATEMÁTICA(MEC)

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas de cálculo de área com base na contagem das unidades de uma malha quadriculada e, apoiados em representações gráficas, reconhecem a quarta parte de um todo.</li> </ul>
150	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• resolver problemas envolvendo adição ou subtração, estabelecendo relação entre diferentes unidades monetárias (representando um mesmo valor ou numa situação de troca, incluindo a representação dos valores por numerais decimais);</li> <li>• calcular adição com números naturais de três algarismos, com reserva;</li> <li>• reconhecer o valor posicional dos algarismos em números naturais;</li> <li>• localizar números naturais (informados) na reta numérica;</li> <li>• ler informações em tabela de coluna única; e</li> <li>• identificar quadriláteros.</li> </ul>
175	<p>Os alunos das duas séries, neste nível:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam a localização (lateralidade) ou a movimentação de objeto, tomando como referência a própria posição;</li> <li>• identificam figuras planas pelos lados e pelo ângulo reto;</li> <li>• lêem horas e minutos em relógio digital e calculam operações envolvendo intervalos de tempo;</li> <li>• calculam o resultado de uma subtração com números de até três algarismos, com reserva;</li> <li>• reconhecem a representação decimal de medida de comprimento (cm) e identificam sua localização na reta numérica;</li> <li>• reconhecem a escrita por extenso de números naturais e a sua composição e decomposição em dezenas e unidades, considerando o seu valor posicional na base decimal;</li> <li>• efetuam multiplicação com reserva, tendo por multiplicador um número com um algarismo;</li> <li>• lêem informações em tabelas de dupla entrada;</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ relacionando diferentes unidades de uma mesma medida para cálculo de intervalos (dias e semanas, horas e minutos) e de comprimento (m e cm); e</li> <li>○ envolvendo soma de números naturais ou racionais na forma decimal, constituídos pelo mesmo número de casas decimais e por até três algarismos.</li> </ul> </li> </ul>
200	<p>Além das habilidades descritas anteriormente, os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam localização ou movimentação de objetos em representações gráficas, com base em referencial diferente da própria posição;</li> <li>• estimam medida de comprimento usando unidades convencionais e não-convencionais;</li> <li>• interpretam dados num gráfico de colunas por meio da leitura de valores no eixo vertical;</li> <li>• estabelecem relações entre medidas de tempo (horas, dias, semanas), e, efetuam cálculos utilizando as operações a partir delas;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• lêem horas em relógios de ponteiros, em situação simples;</li> <li>• calculam resultado de subtrações mais complexas com números naturais de quatro algarismos e com reserva; e</li> <li>• efetuam multiplicações com números de dois algarismos e divisões exatas por números de um algarismo.</li> </ul> <p>Os alunos da 8ª série ainda são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• localizar pontos usando coordenadas em um referencial quadriculado;</li> <li>• identificar dados em uma lista de alternativas, utilizando-os na resolução de problemas, relacionando informações apresentadas em gráfico e tabela; e</li> <li>• resolvem problemas simples envolvendo as operações, usando dados apresentados em gráficos ou tabelas, inclusive com duas entradas.</li> </ul>
225	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calculam divisão com divisor de duas ordens;</li> <li>• identificam os lados e, conhecendo suas medidas, calculam a extensão do contorno de uma figura poligonal dada em uma malha quadriculada;</li> <li>• identificam propriedades comuns e diferenças entre sólidos geométricos (número de faces);</li> <li>• comparam e calculam áreas de figuras poligonais em malhas quadriculadas;</li> <li>• resolvem uma divisão exata por número de dois algarismos e uma multiplicação cujos fatores são números de dois algarismos;</li> <li>• reconhecem a representação numérica de uma fração com o apoio de representação gráfica;</li> <li>• localizam informações em gráficos de colunas duplas;</li> <li>• conseguem ler gráficos de setores;</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ envolvendo conversão de kg para g ou relacionando diferentes unidades de medida de tempo (mês/trimestre/ano);</li> <li>○ de trocas de unidades monetárias, envolvendo número maior de cédulas e em situações menos familiares;</li> <li>○ utilizando a multiplicação e reconhecendo que um número não se altera ao multiplicá-lo por um; e</li> <li>○ envolvendo mais de uma operação.</li> </ul> </li> </ul> <p>Os alunos da 8ª série, ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam quadriláteros pelas características de seus lados e ângulos;</li> <li>• calculam o perímetro de figuras sem o apoio de malhas quadriculadas;</li> <li>• identificam gráfico de colunas que corresponde a uma tabela com números positivos e negativos; e</li> <li>• conseguem localizar dados em tabelas de múltiplas entradas.</li> </ul>
250	<p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calculam expressão numérica (soma e subtração), envolvendo o uso de parênteses e colchetes;</li> <li>• identificam algumas características de quadriláteros relativas aos lados e ângulos;</li> <li>• reconhecem a modificação sofrida no valor de um número quando um algarismo</li> </ul>

	<p>complexos do que nos níveis anteriores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• reconhecem a invariância da diferença em situação-problema;</li> <li>• comparam números racionais na forma decimal, no caso de terem diferentes partes inteiras, e calculam porcentagens simples;</li> <li>• localizam números racionais na forma decimal na reta numérica;</li> <li>• reconhecem o gráfico de colunas correspondente a dados apresentados de forma textual;</li> <li>• identificam o gráfico de colunas correspondente a um gráfico de setores; e</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ realizando cálculo de conversão de medidas: de tempo (dias/anos), de temperatura (identificando sua representação numérica na forma decimal); comprimento (m/km) e de capacidade (ml/L); e</li> <li>○ de soma, envolvendo combinações, e de multiplicação, envolvendo configuração retangular em situações contextualizadas.</li> </ul> </li> </ul> <p>Os alunos da 8ª série ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• associam uma trajetória representada em um mapa à sua descrição textual;</li> <li>• localizam números inteiros e números racionais, positivos e negativos, na forma decimal, na reta numérica;</li> <li>• resolvem problemas de contagem em uma disposição retangular envolvendo mais de uma operação;</li> <li>• identificam a planificação de um cubo em situação contextualizada;</li> <li>• reconhecem e aplicam em situações simples o conceito de porcentagem; e</li> <li>• reconhecem e efetuam cálculos com ângulos retos e não-retos.</li> </ul>
275	<p>Os alunos das duas séries:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identificam as posições dos lados de quadriláteros (paralelismo);</li> <li>• estabelecem relação entre frações próprias e impróprias e as suas representações na forma decimal, assim como localizam-nas na reta numérica;</li> <li>• identificam poliedros e corpos redondos, relacionando-os às suas planificações;</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ utilizando multiplicação e divisão, em situação combinatória;</li> <li>○ de soma e subtração de números racionais (decimais) na forma do sistema monetário brasileiro, em situações complexas;</li> <li>○ estimando medidas de grandezas, utilizando unidades convencionais (L).</li> </ul> </li> </ul> <p>Na 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• efetuam cálculos de números inteiros positivos que requerem o reconhecimento do algoritmo da divisão inexata;</li> <li>• identificam fração como parte de um todo, sem apoio da figura;</li> <li>• calculam o valor numérico de uma expressão algébrica, incluindo potenciação;</li> <li>• identificam a localização aproximada de números inteiros não ordenados, em uma reta onde a escala não é unitária; e</li> <li>• solucionam problemas de cálculo de área com base em informações sobre os ângulos de uma figura.</li> </ul>
300	<p>Os alunos da 4ª e da 8ª séries resolvem problemas:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• identificando a localização (requerendo o uso das definições relacionadas ao conceito de lateralidade) de um objeto, tendo por referência pontos com posição oposta à sua e envolvendo combinações;</li> <li>• realizando conversão e soma de medidas de comprimento e massa (m/km e g/kg);</li> <li>• identificando mais de uma forma de representar numericamente uma mesma fração e reconhecem frações equivalentes;</li> <li>• identificando um número natural (não informado), relacionando-o a uma demarcação na reta numérica;</li> <li>• reconhecendo um quadrado fora da posição usual; e</li> <li>• identificando elementos de figuras tridimensionais.</li> </ul> <p>Na 8ª série, os alunos ainda:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• avaliam distâncias horizontais e verticais em um croqui, usando uma escala gráfica dada por uma malha quadriculada, reconhecendo o paralelismo entre retas;</li> <li>• são capazes de contar blocos em um empilhamento representado graficamente e sabem que, em figuras obtidas por ampliação ou redução, os ângulos não se alteram.</li> <li>• calculam o volume de sólidos a partir da medida de suas arestas;</li> <li>• ordenam e comparam números inteiros negativos e localizam números decimais negativos com o apoio da reta numérica;</li> <li>• conseguem transformar fração em porcentagem e vice-versa;</li> <li>• identificam a equação do primeiro grau adequada para a solução de um problema;</li> <li>• solucionam problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ envolvendo propriedades dos polígonos regulares inscritos (hexágono), para calcular o seu perímetro;</li> <li>○ envolvendo porcentagens diversas e suas representações na forma decimal; e</li> <li>○ envolvendo o cálculo de grandezas diretamente proporcionais e a soma de números inteiros.</li> </ul> </li> </ul>
325	<p>Neste nível, os alunos da 8ª série resolvem problemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calculando ampliação, redução ou conservação da medida (informada inicialmente) de ângulos, lados e área de figuras planas;</li> <li>• localizando pontos em um referencial cartesiano;</li> <li>• de cálculo numérico de uma expressão algébrica em sua forma fracionária;</li> <li>• envolvendo variação proporcional entre mais de duas grandezas;</li> <li>• envolvendo porcentagens diversas e suas representações na forma fracionária (incluindo noção de juros simples e lucro); e</li> <li>• de adição e multiplicação, envolvendo a identificação de um sistema de equações do primeiro grau com duas variáveis.</li> </ul> <p>Além disso:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• classificam ângulos em agudos, retos ou obtusos de acordo com suas medidas em graus;</li> <li>• realizam operações, estabelecendo relações e utilizando os elementos de um círculo ou circunferência (raio, diâmetro, corda);</li> <li>• reconhecem as diferentes representações decimais de um número fracionário, identificando suas ordens (décimos, centésimos, milésimos);</li> </ul>

	<p>problema;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• calculam expressões numéricas com números inteiros e decimais positivos e negativos;</li> <li>• solucionam problemas em que a razão de semelhança entre polígonos é dada, por exemplo, em representações gráficas envolvendo o uso de escalas;</li> <li>• efetuam cálculos de raízes quadradas e identificam o intervalo numérico em que se encontra uma raiz quadrada não-exata;</li> <li>• efetuam arredondamento de decimais;</li> <li>• lêem informações fornecidas em gráficos envolvendo regiões do plano cartesiano;</li> <li>e</li> <li>• analisam gráficos de colunas representando diversas variáveis, comparando seu crescimento.</li> </ul>
350	<p>Além das habilidades demonstradas nos níveis anteriores, neste nível, os alunos da 8ª série:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• resolvem problemas envolvendo ângulos, inclusive utilizando a Lei Angular de Tales e aplicando o Teorema de Pitágoras;</li> <li>• identificam propriedades comuns e diferenças entre figuras bidimensionais e tridimensionais, relacionando as últimas às suas planificações;</li> <li>• calculam volume de paralelepípedo;</li> <li>• calculam o perímetro de polígonos sem o apoio de malhas quadriculadas;</li> <li>• calculam ângulos centrais em uma circunferência dividida em partes iguais;</li> <li>• calculam o resultado de expressões envolvendo, além das quatro operações, números decimais (positivos e negativos, potências e raízes exatas);</li> <li>• efetuam cálculos de divisão com números racionais (forma fracionária e decimal simultaneamente);</li> <li>• calculam expressões com numerais na forma decimal com quantidades de casas diferentes;</li> <li>• conseguem obter a média aritmética de um conjunto de valores;</li> <li>• analisam um gráfico de linhas com seqüência de valores;</li> <li>• estimam quantidades baseadas em gráficos de diversas formas;</li> <li>• resolvem problemas: <ul style="list-style-type: none"> <li>○ utilizando propriedades dos polígonos (número de diagonais, soma de ângulos internos, valor de cada ângulo interno ou externo), inclusive por meio de equação do 1º grau;</li> <li>○ envolvendo a conversão de m<sup>3</sup> em litro;</li> <li>○ que recaem em equação do 2º grau;</li> <li>○ de juros simples; e</li> <li>○ usando sistema de equações do primeiro grau.</li> </ul> </li> </ul>
375	

5. CERTIDÃO DE CONCLUSÃO DE GRADUAÇÃO Nº1

5. CERTIDÃO DE CONCLUSÃO DE GRADUAÇÃO Nº2

5. CERTIDÃO DE CONCLUSÃO DE ESPECIALIZAÇÃO

6. CONSULTA AO MEC PARA CERTIFICAÇÃO DE CURSO DISPONIVEL EM:

**Pedagogia (EAD) (Ensino à distância)**  
**176 - Universidade Castelo Branco - UCB**

Município de funcionamento:  
RIO DE JANEIRO

Diploma(s) Conferido(s): Licenciado (Lic. Plena)

Modalidade:	Ensino a distância
Data de início do funcionamento do curso:	02/07/2006
Prazo para integralização do curso:	7 Semestres
Carga Horária Mínima do Curso:	3200 horas/aula
Regime Letivo:	SEMESTRAL

Turnos de Oferta: Não se aplica

Vagas Autorizadas: 700

Dados de Criação/Autorização:

Documento:	Resolução CEPE
Nº. Documento:	001-C/2006
Data de publicação:	11/04/2006
No. Parecer / Despacho:	
Data Parecer / Despacho:	

Dados de Reconhecimento:

Documento:

Nº. Documento:

Data de Publicação:

Período de Validade:

No. Parecer / Despacho:

Data Parecer / Despacho:

Data Final:

[http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info\\_curso\\_new.asp?pCurso=99362&cHab=&plES=176](http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/info_curso_new.asp?pCurso=99362&cHab=&plES=176) acesso 08/08/2009.