

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

Simone Benvenuti Leite

**FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO
RIO GRANDE DO SUL: PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ESTADO.**

Porto Alegre – RS

2013

Simone Benvenuti Leite

**FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO
RIO GRANDE DO SUL: PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DE
PROFESSORES DO ESTADO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Maria Teixeira dos Santos

Porto Alegre

2013

CIP - Catalogação na Publicação

Benvenuti Leite, Simone
FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO
DOCENTE DO RIO GRANDE DO SUL: PLANO ESTRATÉGICO DE
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO. / Simone
Benvenuti Leite. -- 2013.
142 f.

Orientadora: Flávia Maria Teixeira dos Santos.

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

1. Políticas públicas educacionais. 2. Formação de
professores. 3. Fórum Estadual Permanente de Apoio à
Formação Docente. I. Teixeira dos Santos, Flávia
Maria, orient. II. Título.

Simone Benvenuti Leite

FÓRUM ESTADUAL PERMANENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO RIO GRANDE DO SUL: PLANO ESTRATÉGICO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO ESTADO.

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

Profa. Flávia Maria Teixeira dos Santos – PPGEDU/UFRGS – Orientadora

Prof. Gabriel Grabowski – FEVALLE

Prof. Hamilton de Godoy Wielewicki – UFSC

Profa. Maria Estela Dal Pai Franco – PPGEDU/UFRGS

Prof. Dr. JORGE ALBERTO ROSA RIBEIRO
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGEDU/UFRGS

Porto Alegre, 28 de fevereiro de 2013.

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

AGRADECIMENTOS

Não tenho muita habilidade com as palavras para fazer dedicatórias, mas terminada mais um etapa da minha formação considero indispensável agradecer às pessoas que de certa forma contribuíram para esta conquista.

Primeiramente, um agradecimento especial a minha mãe, *Marilene*, que sempre esteve ao meu lado, me dando força e apoio para tornar possível essa longa caminhada que tenho trilhado em busca de uma formação cada vez mais qualificada. Infelizmente, essa pessoa tão especial na minha vida partiu e não poderá festejar comigo essa nova conquista.

Ao meu marido, *Henrique*, agradeço por ter sido paciente e aguentado minha ausência, principalmente na fase da escrita da dissertação, por ter cuidado da nossa filha, preparado as refeições, cuidado da casa. Muito obrigada por ser esse companheiro especial que sempre me apoia nas tomadas de decisões, que me dá carinho, atenção e, acima de tudo, amor.

A minha filha, *Laura*, agradeço por ter compreendido o motivo das minhas ausências e pelas várias manifestações de carinho, beijos e abraços, quando eu estava sentada na frente do computador escrevendo esta dissertação. Eu te amo muito minha filha.

Agradeço a minha querida prima, *Juliana*, por ter colaborado com esta dissertação fazendo a tradução do resumo da primeira versão para o inglês e ao meu primo *Christían* que, gentilmente, fez a tradução do resumo da versão final.

À professora *Flávia Maria Teixeira dos Santos* agradeço por ter me recebido como sua orientanda; pelos puxões de orelha que me fizeram seguir em frente; pela oportunidade de conhecer um outro aspecto da minha profissão, o aspecto político; pelas discussões sempre relevantes e pertinentes para contribuir com a pesquisa que eu estava desenvolvendo; pelas diversas revisões realizadas nesta dissertação; pela insistência nas correções que me forçavam a procurar escrever cada vez melhor, uma tarefa difícil e dolorosa, mas, como ela mesmo diz essa era minha “possibilidade de crescimento e aprendizagem”. Muito obrigada por toda essa dedicação e pela oportunidade de ser sua orientanda.

Gostaria de agradecer também aos meus colegas, *Carlos, Diego, Mara, Gabriela* e *Bianca*, por todos os momentos de discussões, reflexões e conselhos nos momentos difíceis.

Ao professor *Cesar Lopes* por ter me acolhido em sua disciplina permitindo que eu desenvolvesse meu estágio de docência. Muito obrigada pela oportunidade, pela orientação na preparação das aulas e por ter tornado esse estágio uma atividade rica em aprendizagens.

À professora *María Estela Dal Paí Franco* do PPGEDU/UFRGS que participou da banca de qualificação do projeto e da banca final. Ao professor *Hamilton de Godoy Wielewicki*, da UFSC, que mesmo estando impossibilitado de estar presente na banca de qualificação contribui com seu parecer e participou da defesa final da dissertação. E ao professor *Gabriel Grabowski*, da FEVALLE que mostrou muita disposição em participar da banca de defesa da dissertação.

Agradeço ao *Programa de Pós Graduação em Educação* da UFRGS e a seus professores por essa possibilidade de crescimento intelectual e profissional.

À *CAPES* pela bolsa de estudo e pelo financiamento da pesquisa.

À *Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul*, em especial à *Iula Santanna Teixeira*, assessora técnica do Gabinete da Secretaria que sempre me atendeu com muita paciência e passou todas as informações solicitadas sobre o FÓRUM. Ao *José Thadeu*, presidente do FÓRUM, por ter concedido amplo acesso a essas informações e por ter permitido minha participação nas reuniões. Ao *Departamento de Planejamento* da Secretaria que forneceu dados do Censo da Educação Básica.

MUITO OBRIGADA A TODOS!!!

A VERDADE

*A porta da verdade estava aberta,
mas só deixava passar
meia pessoa de cada vez.*

*Assim não era possível atingir toda a
verdade,
porque a meia pessoa que entrava
só trazia o perfil da meia verdade,
E a segunda metade
voltava igualmente com meio perfil.
E os meios perfis não coincidiam
verdade...*

*Arrebentaram a porta. Derrubaram a
porta.
Chegaram ao lugar luminoso
onde a verdade esplendia seus fogos.
Era dividida em metades
Diferentes uma da outra.*

*Chegou-se a discutir qual a metade
mais bela.*

*Nenhuma das duas era totalmente
bela.*

E carecia optar.

*Cada um optou conforme
seu capricho, sua ilusão, sua miopia.*

Carlos Drummond de Andrade

RESUMO

Esta dissertação procurou analisar a atuação e o funcionamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FÓRUM) visando fundamentar as políticas adotadas por esse órgão no seu plano estratégico para a formação docente no estado do RS. Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados criados pelo Governo Federal com o intuito de promover ações que supram as necessidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério, conforme determinado pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a). Esses órgãos têm como principais tarefas a elaboração, acompanhamento e revisão dos planos estratégicos de estabelecimento das políticas públicas de Educação Superior, tendo em vista a formação de profissionais do magistério. Para a realização desta pesquisa foi necessário efetuar inicialmente um estudo dos documentos que instituem e constituem a política adotada para a formação de professores no Brasil. As atas de reuniões do FÓRUM foram examinadas e se constituíram uma ferramenta fundamental para o conhecimento do trabalho que vem sendo desenvolvido. A situação dos professores da Educação Básica do RS foi estudada a partir dos dados do Censo Escolar da Educação Básica. Foram utilizados procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos, de forma complementar, pois a diversidade de materiais utilizados exigia abordagens diferenciadas. Parte das argumentações teóricas utilizadas para a análise de dados e discussões foi embasada em referenciais teóricos de políticas públicas educacionais. Nessa perspectiva procuramos utilizar o ciclo de políticas proposto por Ball e Bowe (1992). Outra perspectiva teórica utilizada relaciona-se à formação de professores, a qual foi fundamentada nas ideias de diversos teóricos conceituados na área. O plano estratégico de formação de professores, documento elaborado pelos representantes do FÓRUM, serve para organizar as ações e estratégias criadas pelo grupo para promover a formação inicial e continuada dos professores da rede pública da Educação Básica do Estado. Os estudos realizados evidenciaram que não está havendo compatibilização entre a demanda por formação e a oferta de vagas das Instituições de Ensino Superior, via Plataforma Freire. Os dados do Censo Escolar apontaram que a situação da formação de professores no Estado é preocupante, principalmente no que se refere à formação continuada, e carece de investimentos, assim como as condições de trabalho dos profissionais docentes. Podemos concluir que o FÓRUM não tem sido muito organizado com os documentos que se constituem em registro histórico de seu funcionamento nem tem realizado a revisão e reestruturação do plano estratégico de formação docente inicialmente elaborado. É necessário que o FÓRUM se organize para oferecer formação inicial e continuada concomitantemente, pois é uma urgência do Estado qualificar seus professores. Como a presidência do FÓRUM é de responsabilidade do representante da SEDUC/RS, os interesses e planejamentos do Governo Estadual têm influenciado diretamente as discussões que acontecem nas reuniões. As análises presentes nesta dissertação indicam que ainda há muitos desafios a serem superados pelo FÓRUM para alcançar os objetivos propostos na legislação.

Palavras-Chave:

Políticas Públicas Educacionais - Formação de Professores - Fórum Estadual
Permanente de Apoio à Formação Docente

ABSTRACT

This dissertation sought to analyse the role and functioning of the Permanent State Forum for Teacher Training Support in Rio Grande do Sul (FORUM) in order to support the policies adopted by this organisation in its strategic plan for teacher training in the state of Rio Grande do Sul (RS), Brazil. State Forums consist of collegiate bodies created by the Federal Government in order to promote actions that meet the needs of initial and continuing training of professional teachers, as determined by Decree No. 6755 (BRAZIL, 2009a). These bodies have as core tasks preparing, monitoring and reviewing strategic plans for the enforcement of public policies on higher education with a view to training professional teachers. For this research to be carried out it was initially necessary to conduct a study of the documents which establish and constitute the policy adopted for the training of teachers in Brazil. FORUM's meeting minutes were examined and proved to be a primary tool for gaining insight into the work being developed. The situation of teachers of Basic Education in RS state was analysed based on data from the School Census of Basic Education. This study employed both qualitative and quantitative methodological procedures as complementary, since the diversity of sources required diverse approaches. Part of the theoretical claims used for the data analysis and discussion was based on theoretical frameworks of public educational policies. With this perspective in mind we sought to adopt the policy cycle as proposed by Ball and Bowe (1992). Another theoretical perspective adopted concerns the training of teachers and is based on the ideas of various scholars renowned in this field of study. The strategic plan for teacher training, a document drawn up by FORUM representatives, serves to organise the actions and strategies created by the Group to promote the initial and continuing training of teachers in public basic education in the state. The study results showed that there has been no compatibility between the demand for training and the supply of places within Higher Education Institutions via the 'Freire Platform' (*Plataforma Freire*). Data from the School Census showed that the situation of teacher training in the state is alarming, especially in regard to continuing education. In addition, teacher training lacks investment, as do working conditions for professional teachers. We can conclude that FORUM has not been quite organised with the documents that constitute the historical record of its operation, nor has it performed reviews and restructuring of the strategic plan of teacher training that had been initially prepared. It is necessary that the FORUM be structured toward providing initial and continued training simultaneously, as it is urgent for the state to provide quality training for their teachers. Since the SEDUC/RS representative is entrusted with the chair of FORUM, the interests and plans of the State Government have directly influenced the discussions taking place in its meetings. The analysis presented in this dissertation indicates that there are still many challenges to be overcome by FORUM to achieve the goals proposed in the legislation.

Keywords:

Public Education Policy; Teacher Training; Permanent State Forum for Teacher Training Support

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Densidade demográfica por Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) - 2010.....	33
Figura 2: Concentração de vagas oferecidas no PARFOR pelo FÓRUM por COREDEs – 2010-2012.....	96
Figura 3: Concentração de vagas solicitadas no PARFOR pelos professores - 2010-2012.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Instituições participantes das reuniões do FÓRUM por grupo de representações..	77
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de docentes atuando na EB e proporção por grau de formação - Brasil - 2007-2011.....	28
Tabela 2: Número de professores da EB matriculados em cursos superiores de graduação - Brasil - 2010.	29
Tabela 3: Matrículas em cursos presenciais - RS - 2008-2011.	31
Tabela 4: Concluintes em cursos presenciais - RS- 2008-2011.	32
Tabela 5: Número de professores que atuavam na Educação Básica de 2008 a 2011 de acordo com a modalidade de ensino – RS.....	57
Tabela 6: Número de professores que trabalhavam com Educação Especial de 2008 a 2011 - RS.	58
Tabela 7: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com sua formação – RS.	59
Tabela 8: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com sua formação – RS.	60
Tabela 9: Número de professores da EB em 2011 com pós-graduação de acordo com a rede de ensino.....	61
Tabela 10: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com o número de estabelecimentos em que lecionam – RS.....	63
Tabela 11: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com o número de turnos em que lecionam – RS.....	63
Tabela 12: Número de professores do EM de 2008 a 2011 de acordo com o número de turmas – RS.	64
Tabela 13: Número de professores da EB pela situação funcional/regime de contratação em 2011 – RS.	65
Tabela 14: Médias SAEB/Prova Brasil da 4º série/5ºano do Ensino Fundamental - RS - 2007-2011.	67
Tabela 15: Médias SAEB/Prova Brasil da 8º série/9ºano do Ensino Fundamental - RS - 2007-2011.	67
Tabela 16: Médias SAEB/Prova Brasil da 3º série do Ensino Médio - RS - 2007-2011.....	68
Tabela 17: IDEB atingido e projetado para o RS – 2007-2011.....	68
Tabela 18: Categorias identificadas e suas ocorrências.....	83

Tabela 19: Subcategorias referentes à categoria “procedimentos/ esclarecimentos” e suas ocorrências.....	84
Tabela 20: Subcategorias referentes à categoria “deliberações” e suas ocorrências.	86
Tabela 21: Subcategorias referentes à categoria “encaminhamentos” e suas ocorrências.	87
Tabela 22: Subcategorias referentes à categoria “temática” e suas ocorrências.	88
Tabela 23: Vagas oferecidas e solicitadas, pela Plataforma Paulo Freire, de 2010 a 2012, a cada semestre.....	92
Tabela 24: Cursos oferecidos pela Plataforma Paulo Freire na modalidade à distância e o número de vagas em 2010/1 e 2012/1.	93
Tabela 25: Cursos com maior oferta de vagas na Plataforma Freire de 2010 a 2012.	94
Tabela 26: Instituições Públicas que ofereceram vagas no RS, pela Plataforma Paulo Freire, por semestre.....	95
Tabela 27: Universidades Comunitárias que ofereceram vagas no RS, pela Plataforma Paulo Freire, por semestre.	96

LISTA DE ABREVIATURAS

AESUFOPE - Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE - Conselho Estadual de Educação
CEED/RS - Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COMUNG - Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COREDEs - Conselhos Regionais de Desenvolvimento
CPERS - Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação
CREs - Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul
DEB - Diretoria de Educação Básica Presencial
DEPLAN – Departamento de Planejamento da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
EAD – Ensino à Distância
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EM – Ensino Médio
ES – Ensino Superior
FEEVALLE - FEEVALE
FÓRUM - Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul
Fóruns Estaduais - Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
FURG - Universidade Federal de Rio Grande
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de desenvolvimento da Educação Básica
IES – Instituição de Ensino Superior
IF - Instituto Federal Farroupilha
IFES – Institutos Federais de Educação
IFRS - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia
IFSUL - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPA - Centro Universitário Metodista IPA
IPES – Instituição Pública de Ensino Superior
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAR – Plano de Ações Articuladas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação
PISA - Programa da Avaliação Internacional de Estudantes
PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação
PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
RS – Rio Grande do Sul
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC/RS – Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UCPel - Universidade Católica de Pelotas
UCS - Universidade de Caxias do Sul
UERGS - Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFPEL - Universidade Federal de Pelotas
UFSM - Universidade Federal de Santa Maria
UNCME - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICRUZ - Universidade de Cruz Alta
UNIFRA - Centro Universitário Franciscano
UNIJUÍ - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNISC - Universidade de Santa Cruz do Sul
UNISINOS - Universidade do Vale do Rio dos Sinos
UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa
UNIVATES - Centro Universitário UNIVATES
UPF - Universidade de Passo Fundo
URCAMP - Universidade da Região da Campanha
URI - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA	19
1.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA	20
1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA.....	24
1.3 CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO.....	25
1.4 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL.....	29
2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS	35
2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – CICLO DE POLÍTICAS.....	35
2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	40
2.2.1 Desenvolvimento Profissional	44
2.2.2 Condições de Trabalho	46
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	49
3.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS POLÍTICOS	50
3.2 ANÁLISE DAS ATAS DE REUNIÕES	51
3.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA.....	53
3.4 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS	55
4 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RIO GRANDE DO SUL	57
4.1 FORMAÇÃO DOCENTE.....	59
4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES	62
4.3 AVALIAÇÕES DOS ESTUDANTES	66
5 FÓRUM ESTADUAL PERMAENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO RIO GRANDE DO SUL	71
5.1 INSTITUIÇÃO DO FÓRUM.....	71
5.2 OS REPRESENTANTES DO FÓRUM.....	76
5.3 ATUAÇÃO DO FÓRUM.....	83
5.4 PLATAFORMA PAULO FREIRE	91
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	104
LISTA DE APÊNDICES	109
LISTA DE ANEXOS	109

INTRODUÇÃO

Políticas educacionais e formação de professores são os temas centrais desta dissertação. A relação estabelecida entre esses temas será realizada através da análise da atuação do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FÓRUM), instituído pela Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a). Este Decreto faz parte de um conjunto de políticas de formação de professores da Educação Básica (EB), implementadas pelo Governo Federal, com o objetivo de construir um sistema educacional brasileiro de qualidade.

No capítulo 1, Contextualizando o Problema, informamos a origem da pesquisa e seus objetivos, organizamos uma retrospectiva da Política Nacional de Formação de Professores no Brasil e procuramos justificar a importância do estudo. Esta dissertação é parte da pesquisa que está sendo realizada no subprojeto “Educação Superior e Formação Docente para Educação Básica – formação docente no Rio Grande do Sul” que, por sua vez, integra o projeto “Educação Superior no Brasil: desafios contemporâneos” financiado pelo Programa Observatório da Educação. Para justificar a relevância de nossa pesquisa fizemos um levantamento dos indicadores educacionais do Brasil e do Rio Grande do Sul (RS), procurando contextualizar a situação atual do ensino no país e no Estado.

Para fundamentar as análises produzidas utilizamos referenciais teóricos de políticas públicas educacionais e de formação de professores, apresentados no capítulo 2, intitulado Perspectivas Teóricas. Expomos o referencial político, buscando conceituar os termos “políticas públicas” e “políticas públicas educacionais” e, em seguida, apresentamos a metodologia do “ciclo de políticas”, proposta por Stephen Ball e Richard Bowe (1992), que foi utilizada para as análises presentes nesta dissertação. O referencial de formação de professores foi diversificado, pois, para embasar nossas discussões, utilizamos diversos autores importantes para a pesquisa na área. Os conceitos “desenvolvimento profissional” e “condições de trabalho” foram caracterizados a partir de referenciais teóricos bem definidos. O primeiro foi utilizado a partir das ideias de Marcelo (2009) e o segundo com base nos estudos de Tardif e Lessard (2009).

No capítulo 3, Procedimentos Metodológicos, esclarecemos que foram utilizadas as metodologias quantitativa e qualitativa de forma complementar, pois os dados utilizados eram

originados de várias fontes e exigiam tratamentos diferenciados, permitindo a chamada triangulação metodológica. Explicamos como foi realizada a análise dos documentos políticos (leis, decretos e portarias), os procedimentos aplicados para a análise da entrevista e dos dados coletados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2008a), do SAEB/Prova Brasil e do IDEB. Para as atas de reuniões do FÓRUM o procedimento aplicado foi de análise do conteúdo a partir da categorização do discurso, proposto por Bardin (1977).

A instituição e a atuação do FÓRUM são abordadas no capítulo 4. Começamos pela discussão das dificuldades enfrentadas para a instituição oficial do FÓRUM e passamos para as questões referentes à elaboração dos documentos que regem este órgão: o plano estratégico e o regimento interno. Apresentamos os principais elementos que foram considerados na elaboração desses registros, que são fundamentais para a atuação do FÓRUM. Posteriormente, mostramos a composição do grupo, identificando as instituições participantes e fazendo um comparativo da frequência dos representantes nas reuniões. Seguimos o estudo sobre FÓRUM com as análises originadas da categorização do conteúdo das atas, identificando os assuntos abordados nos encontros e as ações que o grupo foi desenvolvendo. Para encerrar o capítulo, apresentamos os dados sobre os cursos ofertados pela Plataforma Paulo Freire que serviram para complementar o estudo sobre a atuação do FÓRUM, visto que a Plataforma é o sistema que gerencia a oferta de vagas para a formação de professores oferecida pelas Instituições de Ensino Superior (IES).

O capítulo 5, Professores da Educação Básica no Rio Grande do Sul, objetivou identificar a situação da formação dos professores da EB do Estado na intenção de contribuir com o FÓRUM no levantamento da demanda, facilitando a articulação desta com a oferta de cursos feita pelas universidades. Para isso utilizamos os dados do Censo da Educação Básica (BRASIL, 2008a). Complementando essa análise, fizemos um estudo das condições de trabalho dos professores, pois acreditamos que sua relação com a formação docente é extremamente importante para criar possibilidades de qualificação dos profissionais do magistério. Fazemos referência aos dados que representam as avaliações dos estudantes da EB do RS, pois eles integram o quadro da educação no Estado, contribuindo para a identificação de necessidades de melhoria no sistema educacional e na qualificação docente.

No capítulo 6, Considerações Finais, discutimos algumas conclusões que foram possibilitadas a partir da análise dos diversos dados utilizados nesta pesquisa. Com essas

discussões, gostaríamos de contribuir com o FÓRUM na expectativa que este promova políticas cada vez mais efetivas para a qualificação do corpo docente do Estado.

Em sua publicação “Teachers Matter: attracting, developing and retaining effective teachers” a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) fala da dificuldade de atrair e de manter professores competentes nas escolas e da importância que esses profissionais têm para uma educação de qualidade no mundo todo. As principais preocupações políticas são: a carreira docente não atrativa; a capacitação dos professores; a seleção, o recrutamento e o emprego dos professores; a permanência dos professores eficientes nas escolas (OCDE, 2005).

Neste documento são apresentadas algumas orientações principais de como as políticas devem ser aplicadas à profissão docente como um todo. Para tornar a docência uma profissão atrativa é necessário melhorar a imagem e o “status” da profissão, tornar os salários mais competitivos, melhorar as condições de trabalho e ampliar a oferta de professores (OCDE, 2005). Para capacitação é preciso criar perfis de professores e considerar o desenvolvimento profissional um processo constante e que acontece ao longo de toda a carreira. Selecionar e contratar os professores concedendo maior responsabilidade à gestão e melhorando o fluxo de informações e monitoramento do mercado de trabalho docente. Conservar os professores eficientes nas escolas, avaliando-os e recompensando-os, proporcionando mudanças e diversidade na carreira. Desenvolver e implementar políticas de professores envolvendo-os no processo de construção, melhorando a base de seu conhecimento para apoiar as políticas e criando comunidades de aprendizagem.

No Brasil, temos acompanhado uma variedade de políticas educacionais que não alcançam sucesso, pois são caracterizadas por políticas de governo que são deixadas de lado quando esses são substituídos. A busca pela qualidade da formação de professores, uma preocupação no país, exige um processo contínuo de qualificação dos profissionais. Para esse processo tornar-se possível é fundamental que sejam estabelecidas políticas de longo prazo. Contrapondo-se ao que temos acompanhado nos últimos anos, as políticas que serão discutidas nesta dissertação apresentam um conjunto de ações que pretendem solucionar os problemas da formação docente no país, constituindo-se em políticas de estado, ou seja, são desenvolvidas em longo prazo e estão estabelecidas como projetos de desenvolvimento do país não podendo ser abandonadas pelos governos futuros.

1 CONTEXTUALIZANDO O PROBLEMA

Esta dissertação nasceu no bojo do projeto “Educação Superior no Brasil: desafios contemporâneos” financiado pelo Programa Observatório da Educação - EDITAL Nº 38/2010/CAPES/INEP, o qual pretende desenvolver estudos e pesquisas que possam contribuir de forma inovadora e criativa para o enfrentamento de três grandes desafios: o da formação docente para a Educação Básica; o da inclusão e diversidade no Ensino Superior; o desafio da qualidade da universidade através da expansão, permanência, combate à evasão e da multi e interdisciplinaridade.

Mais especificamente, o subprojeto “Educação Superior e Formação Docente para Educação Básica – Formação Docente no Rio Grande do Sul”, visa analisar o quadro demográfico e geopolítico do Estado do Rio Grande do Sul com enfoque nos aspectos relacionados à educação e à formação docente para a EB. Esta dissertação pretende contribuir com o subprojeto citado através da discussão e análise a respeito do funcionamento do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FÓRUM).

O FÓRUM é um órgão colegiado criado com o intuito de promover ações que supram as necessidades de formação dos profissionais do magistério, com o objetivo de atender as determinações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB) (BRASIL,1996) quanto ao nível de formação exigida para o exercício da docência. Podemos dizer que as principais tarefas desse órgão são elaborar, acompanhar e revisar um plano estratégico de estabelecimento das políticas públicas de Educação Superior, tendo em vista a formação de profissionais do magistério.

Sua função pode ser considerada de suma importância para a melhoria de formação dos professores do Estado. Sendo assim, acreditamos que a realização de uma análise mais detalhada do funcionamento desse órgão poderá contribuir para que o mesmo realize a reflexão sobre suas ações e, conseqüentemente, possa elaborar planos estratégicos cada vez mais adequados às necessidades identificadas no Estado do Rio Grande do Sul.

1.1 ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DA POLÍTICA NACIONAL DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

No Brasil, nos últimos anos, a formação de professores tem sido tema de destaque nas políticas públicas educacionais. Desde 1996, quando ocorreu a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996), a formação dos profissionais do magistério parece ter se tornado um tema de destaque, e foram estabelecidas normas definindo os requisitos mínimos exigidos na formação para a docência, com o intuito de atingir a tão esperada qualidade da educação.

Antes da LDB/1996 (BRASIL, 1996) era permitido que as escolas recebessem professores sem a formação necessária para exercer a docência, ou seja, o ingresso de profissionais formados somente em Nível Médio ou Licenciatura Curta era uma prática comum e legalizada pela LDB de 1971 (BRASIL, 1971). Com isso, a chamada nova LDB de 1996, através do artigo 62, normatizou a formação para o exercício do magistério. Estabeleceu a Licenciatura Plena em nível de graduação como requisito mínimo, entretanto permaneceu a possibilidade da formação somente no Ensino Médio, na modalidade normal, para atuação docente nas primeiras quatro séries do Ensino Fundamental, aspecto que gera polêmica ainda hoje no meio educacional.

Além disso, a LDB/1996 estabeleceu como fundamento para a formação docente a associação entre teoria e prática, tornando obrigatória a prática de ensino e destacando a importância da formação continuada. No artigo 67 foi incluída a questão da valorização dos profissionais docentes, a qual deve ser promovida pelos sistemas de ensino, assim como a possibilidade de aperfeiçoamento profissional com licença remunerada e período destinado aos estudos, aos planejamentos e às avaliações, incluídos na carga horária de trabalho do professor.

No entanto, somente a promulgação da LDB/1996 não foi suficiente para garantir a melhoria da formação de professores. Nos últimos anos acompanhamos uma série de decisões e de ações que instituíram um conjunto de políticas públicas educacionais, traduzidas em programas do Ministério da Educação (MEC) por meio da Diretoria de Educação Básica Presencial (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que visam à melhoria da EB e a ampliação do acesso ao Ensino Superior (ES). O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), aprovado em 24 de abril de 2007, abrange

praticamente todos esses programas e ações do MEC (BRASIL, 2007a).

Em 2007, o governo estabeleceu o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (Decreto nº 6.094, abril/2007) (BRASIL, 2007b), que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da EB e estabelece 28 diretrizes que se referem aos estudantes, às instituições e suas formas de organização e aos profissionais da educação. Determina ainda, que a verificação das metas fixadas no compromisso será realizada tendo por base o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), o qual é calculado por uma combinação dos dados de rendimento escolar e de desempenho dos estudantes. Esses dados são os constantes no Censo Escolar e no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), este último composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) e pela Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil.

Para o cumprimento do Plano de Metas e a observância de suas diretrizes foi criado o Plano de Ações Articuladas (PAR) o qual recebeu apoio técnico e financeiro do Ministério da Educação. A elaboração do PAR é de responsabilidade dos estados e municípios e teve por objetivo diagnosticar a situação da educação e elaborar um planejamento para atingir as ações previstas no Decreto.

A partir do Decreto nº 6.094 (BRASIL, 2007b), lançado juntamente com o PDE (BRASIL, 2007a), foi instituída a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Decreto nº 6.755, janeiro/2009) (BRASIL, 2009a), com o objetivo de formar em primeira licenciatura professores, sem graduação e em exercício nas redes públicas da EB; em segunda licenciatura, professores licenciados que ministram disciplina(s) fora de sua área de formação; além de assegurar formação pedagógica aos professores graduados sem licenciatura que atuam na EB.

O estabelecimento do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) envolveu, inicialmente, a criação dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente (Fóruns Estaduais), instituídos em cada estado. Assim, em cada unidade da federação, os Fóruns Estaduais se tornaram responsáveis pela elaboração dos planos estratégicos para a identificação das necessidades de formação dos professores e para a organização das ações, em regime de colaboração com a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Com o objetivo de estabelecer as diretrizes de funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente o MEC publicou a Portaria nº 883, em 16 de

setembro de 2009 (BRASIL, 2009c). Os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados e suas principais atribuições são: elaborar os planos estratégicos referidos no Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), realizando acompanhamento e atualizações constantes; auxiliar os sistemas de ensino no conhecimento das diretrizes da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério facilitando e propiciando a participação dos professores em cursos de formação inicial e continuada, além de propor ações para manter os professores nos cursos de formação e para garantir que eles tenham um bom desempenho nas atividades desenvolvidas nestes cursos.

A participação dos órgãos, instituições e entidades, discriminados pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), nos Fóruns Estaduais é feita através de adesão, embora a falta dela não impeça o seu funcionamento. Os órgãos que têm participação garantida nos Fóruns Estaduais são: o Secretário de Educação do Estado e do Distrito Federal; o Governo do Estado; o Ministério da Educação (MEC); a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME); as Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES); a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE); o Conselho Estadual de Educação (CEE); a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME); o Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas. Outros representantes, não relacionados no Decreto, que manifestem interesse em compor os Fóruns Estaduais deverão encaminhar seus pedidos formalmente. As presidências desses órgãos pertencem aos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal. Caso esse não possua um representante, a presidência deverá ser indicada, na primeira reunião, por aqueles que integram estes órgãos colegiados. Além disso, o Decreto estabeleceu que as reuniões devessem ocorrer, no mínimo, semestralmente e, suas atas publicadas no sítio da CAPES dois dias úteis após a reunião de sua aprovação, conforme Portaria nº 883 (BRASIL, 2009c) do MEC.

Segundo o Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), os planos estratégicos serão os meios pelos quais o regime de colaboração dos Fóruns Estaduais irão se concretizar e eles deverão atender, conforme artigo 5º: o diagnóstico e a identificação da demanda de formação de professores, assim como a capacidade das IPES em atender essa demanda; a definição das ações que devem ser desenvolvidas para atender a demanda identificada de formação inicial e continuada; atribuições de responsabilidades de todos os representantes do Fórum Estadual, incluindo as financeiras.

A análise e a aprovação dos planos estratégicos são de responsabilidade do MEC. Para os diagnósticos, a organização das ações e os planejamentos, itens que devem constar nos planos estratégicos, deverão ser utilizados como fonte de dados os Censos da Educação Básica e da Educação Superior.

Em junho de 2009, foi instituído o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) através da Portaria Normativa nº 9 (BRASIL, 2009b). Trata-se de uma ação conjunta do MEC, por intermédio da CAPES, em colaboração com as Secretarias de Educação dos Estados, Distrito Federal e Municípios e as IPES em concordância com os objetivos previstos, os princípios e as determinações do Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a). O artigo 11 desse Decreto atribui a CAPES a responsabilidade por fomentar a oferta emergencial de cursos de formação de professores aos docentes da rede pública.

O principal objetivo do PARFOR (BRASIL, 2009b) é atender às necessidades de formação inicial, conforme exigências da LDB/1996, e formação continuada para professores, em efetivo exercício, da rede pública de ensino. Esse atendimento será possibilitado através da articulação entre as IPES, as Secretarias de Educação e os Fóruns Estaduais de cada estado, conforme previsto nos seus planos estratégicos.

Atendendo ao PARFOR, foi criada a Plataforma Paulo Freire, um sistema eletrônico que serve para organizar o ingresso dos profissionais da EB da rede pública no ES. A Plataforma Freire foi criada em 30 de julho de 2009 com a finalidade de atender à demanda por formação inicial e continuada. O procedimento para a utilização desse programa inicia com o professor se cadastrando e incluindo seu currículo. Em seguida, realiza a pré-inscrição nos cursos ofertados, podendo escolher até três opções. A Secretaria Estadual ou Municipal valida as inscrições autorizando a participação do docente no curso.

A Plataforma Freire pode ofertar também Programas de Formação Pedagógica para docentes graduados, porém, não licenciados. Para concorrer à vaga nos cursos ofertados, os docentes, além de realizar seu cadastro e pré-inscrição na Plataforma Freire, devem estar cadastrados no Educacenso. A efetivação da matrícula está condicionada à comprovação dos requisitos para a participação, às normas e aos procedimentos acadêmicos da Instituição de Ensino Superior (IES) ofertante do curso. Além disso, a Plataforma tem a finalidade de realizar a gestão e o acompanhamento do PARFOR através, por exemplo, da publicação da relação dos cursos superiores ofertados pelas IES, o registro das matrículas e da evasão.

1.2 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Visto que o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FÓRUM) é um órgão responsável pela adequação da formação dos profissionais do magistério da Educação Básica às legislações vigentes, torna-se um elemento importante para quem pretende pesquisar a situação da formação docente no Estado e as políticas que têm sido adotadas para melhoria dessa formação. Conforme Gatti (2011, p.11), “a importância dos professores para a oferta de uma educação de qualidade para todos é amplamente reconhecida”. Para a autora, as políticas educacionais no Brasil ainda encontram desafios no que diz respeito à formação inicial e continuada; aos planos de carreiras, às condições de trabalho e à valorização profissional dos docentes. Além disso, os salários não são atrativos e a formação não atende às necessidades de atuação desses profissionais. É preciso que os professores recebam formação qualificada e melhores condições de trabalho para que seja possível atraí-los e retê-los em sala de aula. As políticas públicas adotadas precisam considerar que professores valorizados e qualificados têm papel fundamental para uma educação de qualidade.

Diante disso, levantamos algumas questões sobre o FÓRUM: O FÓRUM está desempenhando sua função como determinado no Decreto nº 6.755 e na Portaria nº 883? O FÓRUM tem um plano estratégico? Caso tenha, ele está sendo revisado? Quais as ações o FÓRUM tem planejado para cumprir com os objetivos previstos na legislação e no seu próprio plano estratégico?

Frente a esses questionamentos, esta dissertação tem por objetivo geral analisar a situação da formação docente para a EB no Estado do Rio Grande do Sul e a atuação do FÓRUM, visando fundamentar as políticas adotadas no plano estratégico. A partir da hipótese da precariedade da carreira docente e do nosso objetivo geral decorrem os objetivos específicos, a saber:

- Utilizar dados estatísticos educacionais produzidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como subsídio ao aprofundamento do estudo.
- Descrever a situação do quadro de professores no Rio Grande do Sul, no que diz respeito à formação e condições de trabalho.

- Interligar as informações sobre a formação e as condições de trabalho dos docentes com os índices de aprendizagem dos estudantes medidos pelos órgãos oficiais.
- Utilizar as informações analisadas para contribuir de forma eficaz para as discussões que devem estar presentes nas reuniões do FÓRUM.
- Subsidiar a (re)estruturação das políticas adotadas no plano estratégico elaborado pelo FÓRUM.

A partir da pesquisa de dados e da análise das informações coletadas sobre o FÓRUM procuramos identificar se está havendo uma articulação entre demanda por formação e oferta de cursos. Pretendemos identificar quais estratégias o FÓRUM está utilizando para dar conta, não somente da formação inicial dos professores, mas também da formação continuada. Pensar em ações, que visem a adequação da formação dos professores à legislação brasileira no atual quadro do contexto da formação docente, requer políticas de curto prazo e de caráter emergencial. Entretanto, a educação precisa de investimentos no corpo docente que extrapolem essa concepção. Para atingirmos a qualidade da educação é preciso que haja políticas de longo prazo e investimento em desenvolvimento profissional. Garantir que todos os professores da rede pública tenham curso de licenciatura, não parece ser suficiente, apesar de extremamente urgente.

Conhecer o plano estratégico do FÓRUM é essencial para nosso estudo, pois esse é, talvez, o documento mais importante que expressa os planejamentos e as intenções do colegiado. Além disso, a elaboração desse documento e seu acompanhamento parece ser a tarefa mais desafiadora do FÓRUM. A partir de sua análise desejamos identificar como os representantes do FÓRUM estão pensando em ações para que a formação continuada e as condições de trabalho docente sejam também prioridades.

1.3 CONTEXTO NACIONAL DA EDUCAÇÃO

Conforme apontamos em outro documento (SANTOS; AMBROSINI; LEITE, *in press*), a precariedade da situação da educação no Brasil é evidente e fica clara quando são analisados os resultados das avaliações nacionais. Conforme os dados da Pesquisa Nacional

por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2011 a taxa de analfabetismo funcional era de 8,6% (IBGE, 2012), representando 12,9 milhões de pessoas. Ainda conforme IBGE (2012), a taxa de frequência de crianças de 6 a 14 anos no Ensino Fundamental (EF) era de 91,9%. Essa taxa diminui com o aumento do nível de ensino. Apenas 51,6% dos jovens entre 15 e 17 anos frequentavam, em 2011, o Ensino Médio (EM) e mais grave ainda, apenas 14,6% das pessoas com idade entre 18 e 24 anos frequentavam o Ensino Superior.

As escolas públicas atendem a maioria dos alunos matriculados na Educação Básica. Em 2011, 84,5% dos estudantes estavam matriculados nas redes públicas de ensino. A taxa de reprovação no EF, em 2011, foi de 9,6%, sendo que nos anos iniciais ficou em 7,2% e nos anos finais 12,4%. No EM a situação é mais grave, a taxa de reprovação na 1^o série é de 18% e as redes federal e estadual contribuem de forma muito expressiva para esses índices de reprovação. Outra situação preocupante é a taxa de abandono do EM que ficou em 9,5%, sendo 11,8% na 1^o série, 8,8% na 2^o série e 7,0% na 3^o série.

Em avaliação nacional, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que mede o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado em 2007, os resultados também são preocupantes. Em 2011 a média nacional do IDEB, numa escala de 0 a 10, para os anos iniciais do EF ficou em 5,0, para os anos finais do EF ficou em 4,1 e para o EM ficou em 3,7. O governo avalia esses índices positivamente por terem superado as metas esperadas para 2011, porém ainda é preocupante a queda na média da avaliação que ocorre dos anos iniciais do EF para o EM. Como a avaliação que gera o IDEB considera, além do desempenho do aluno, também o fluxo e a evasão escolar do estudante isso poderia explicar o baixo índice no EM. Conforme o Censo da Educação Básica de 2009 houve 3,4 milhões de matrículas na 1^o série do EM. Após três anos, em 2011, concluíram essa etapa apenas 1,8 milhões de estudantes o que representa apenas 52% dos que ingressaram.

O IDEB, como explicado anteriormente, considera o desempenho do aluno, o fluxo e a evasão escolar. Entretanto, o documento final produzido pela Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010) propõe que uma avaliação, para ser ampla, deve agregar além dos indicadores considerados pelo IDEB, também outros fatores institucionais e de atuação e formação docente como: carreira e salário dos trabalhadores da educação, formação continuada e tempo de planejamento na instituição de ensino. Este documento corrobora a

ideia de que a formação dos profissionais do magistério também se configura num elemento relevante para uma educação de qualidade.

Além dessas estatísticas nacionais, no Programa da Avaliação Internacional de Estudantes (PISA), da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (OCDE, 2009) os estudantes brasileiros atingiram índices muito abaixo da média dos países da OCDE. A maioria dos estudantes brasileiros atingiu apenas índice 1a¹, em leitura, na avaliação numa escala que varia de 1b a 6². Cerca de 50% obtiveram um desempenho abaixo do nível 2. O desempenho em matemática em 2009 foi superior ao de 2006 em 16 pontos (a pontuação média em 2006 foi de 370 e em 2009 passou para 386), porém, mesmo assim, o país permaneceu entre os piores na avaliação (57^o posição).

Outro elemento desafiador e essencial para a educação no país é a qualificação profissional docente para a EB. Em 2011, pouco mais de 2 milhões de professores estavam atuando na EB, e desses, 380 mil frequentavam o ES, evidenciando que está em processo a melhoria da qualificação dos professores em exercício (INEP, 2012).

A tabela 1 mostra o número de professores que atuavam na EB, de 2007 a 2011, de acordo com o seu grau de formação. Segundo informações do INEP (2012), a qualificação do professor aumenta conforme o nível de ensino em que atua. Em 2011, na Educação Infantil 43,1% dos docentes não possuíam ES, nos anos iniciais do EF essa taxa cai para 31,8%, passando para 15,8% nos anos finais do EF e no EM atinge apenas 5,9%. Logo, a desigualdade de formação entre os profissionais das diferentes modalidades da EB é muito grande e preocupante.

A taxa de professores com ES vem aumentando desde 2007, quando era 68,4%, a 2011, quando atingiu os 74%, portanto em 2011 havia na EB 530.207 docentes sem formação em ES (Tabela 1). Essa melhora na qualificação dos professores pode ser um indício de que as ações implementadas pelo governo, adotadas desde 2009, já estejam mostrando resultados. Mesmo assim, precisamos considerar que o aumento não passou de 6% no período

¹ Nível 1a: Exige que o leitor seja capaz de localizar no texto partes independentes de informações explícitas, reconhecer o tema principal ou o propósito do autor em um texto sobre um tópico familiar, fazer uma simples ligação entre uma informação do texto e seu conhecimento cotidiano. O leitor é direcionado para considerar somente o que é relevante na tarefa ou no texto.

² Para PISA (2009) a dificuldades das tarefas permite uma descrição de sete níveis de proficiência em leitura. O nível 1b é o mais baixo possível seguido do nível 1a, nível 2, nível 3 e assim por diante até o nível 6.

correspondente, ou seja, ao longo de 4 anos. Além disso, essa elevação pode corresponder ao ingresso de professores já formados na EB e não à qualificação dos profissionais já existentes.

Tabela 1: Número de docentes atuando na EB e proporção por grau de formação - Brasil - 2007-2011.

Ano	Número de Docentes	Proporção de Docentes por Grau de Formação					
		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Superior
		Incompleto	Completo	Normal/Magistério	Sem Normal/Magistério	Total	
2007	1.878.284	0,2	0,6	25,3	5,5	30,8	68,4
2008	1.983.130	0,2	0,5	25,7	6,5	32,3	67,0
2009	1.991.606	0,2	0,5	24,5	7,1	31,6	67,8
2010	2.023.748	0,2	0,4	22,5	8,1	30,5	68,8
2011	2.039.261	0,2	0,4	19,0	6,4	25,4	74,0

Fonte: INEP (2012)

Nota: O docente foi computado apenas uma vez, mesmo atuando em mais de uma etapa/modalidade.

A Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009a) determina que seja ofertada qualificação profissional aos docentes em exercício na EB. A tabela 2 apresenta dados que evidenciam a efetivação dessa política e que podem ser indicativos para a elevação da qualificação identificada na tabela 1.

A alta taxa de professores nas séries iniciais do EF, sem curso de graduação, pode explicar o grande número de professores matriculados em cursos de Pedagogia, representando quase metade do total de docentes da EB que estão matriculados na Educação Superior (Tabela 2). Ciências, Física e Química, áreas carentes de profissionais qualificados, estão entre os cursos menos procurados. Além disso, a rede privada de Educação Superior ainda concentra o maior número de matrículas, ou seja, pode estar faltando investimento em políticas públicas que incentivem o ingresso desses professores em Instituições Públicas.

Com as informações aqui apresentadas, podemos constatar que a educação no país ainda esta deficitária no que diz respeito à aprendizagem dos estudantes e à qualificação dos profissionais docentes. A melhora na qualificação dos professores ainda é muito tímida e não suficiente para refletir na melhoria da aprendizagem e do sistema educacional como um todo.

Tabela 2: Número de professores da EB matriculados em cursos superiores de graduação - Brasil - 2010.

Cursos de Educação Superior	Categoria Administrativa			Cursos Presenciais			Cursos à Distância		
	Total	Pública	Privada	Total	Graduação	Sequencial	Total	Graduação	Sequencial
Total	380.669	130.314	250.355	204.044	203.915	129	176.625	176.622	3
Pedagogia	185.074	38.249	146.825	74.144	74.144	-	110.930	110.930	-
Matemática	18.497	11.969	6.528	10.408	10.408	-	8.089	8.089	-
Biologia	13.090	6.727	6.363	7.471	7.471	-	5.619	5.619	-
Ciências	2.669	1.991	678	2.279	2.279	-	390	390	-
Física e Astronomia	6.140	5.300	840	3.599	3.599	-	2.541	2.541	-
Química	5.212	4.066	1.146	3.595	3.595	-	1.617	1.617	-
Outros	335.061	100.216	234.800	176.692	176.563	129	158.369	158.366	3

Fonte: INEP (2012)

Nota: Incluí todos os docentes da educação básica, inclusive auxiliares de ensino na educação infantil, atendimento educacional especializado (AEE) e atendimento complementar. O mesmo docente matriculado em mais de um curso foi computado em cada um deles.

1.4 CONTEXTO DA EDUCAÇÃO NO RIO GRANDE DO SUL

O Rio Grande do Sul (RS) em 2010 apresentou uma taxa de analfabetismo da população acima de 10 anos de 4,24% (RIO GRANDE DO SUL, 2012a), representando 395.964 pessoas. Do total de analfabetos, 3,2% são da faixa etária dos 10 a 14 anos, e a população acima de 15 anos representa 96,8%. A taxa de escolarização dos jovens entre 14 e 17 anos foi de 85,64%, portanto, cerca de 76 mil jovens dessa idade não estavam frequentando a escola no nível esperado. Para facilitar o acompanhamento desses índices e o monitoramento das ações que permitam todo cidadão frequentarem a EB em todas as modalidades e, conseqüentemente, possibilitar a ampliação da escolarização, o governo do Estado realizou um diagnóstico da EB com ênfase no EM (RIO GRANDE DO SUL, 2012a).

Na Educação Infantil, que atende crianças com até 5 anos, constatou-se que ainda mais da metade dessa população está fora dos estabelecimentos de ensino. O contrário acontece com o EF. A estimativa é de atendimento universal das crianças de 6 a 14 anos na maioria dos municípios do Estado (RIO GRANDE DO SUL, 2012a).

Conforme o Censo da EB 2011 (BRASIL, 2011), o rendimento no EF registrou taxas de reprovação de 13,1%, maior que o resultado nacional (9,6%). A rede estadual, com 16,5%,

é a maior responsável por esse índice seguida da rede municipal com taxa de 11,9%. A taxa de abandono ficou em 1,4% apenas, sendo que somente 0,1% corresponde à rede privada, ou seja, os abandonos acontecem com maior frequência na rede pública de ensino.

No EM a situação é ainda mais preocupante. A taxa de reprovação chegou a 20,7% extrapolando consideravelmente a média nacional de 13,1%. A rede estadual possui a maior taxa de reprovação, 22,3%, seguida pelas redes municipal e federal, 18,2% e 18,3% respectivamente, e por último, com 8,1%, menos da metade das demais, aparece a rede privada. Na 1ª série do EM a taxa de reprovação é assustadora, 29,4%, na 2ª série diminui para 17,3% e na última série chega a 8,5%. O mesmo acontece com a taxa de abandono que é bastante superior na 1ª série (13,2%) diminuindo na 2ª (8,9%) e na 3ª (5,8%). Segundo dados do RIO GRANDE DO SUL (2012a), não há indicativos de mudança nessa situação nos últimos anos, visto que a taxa de reprovação no EM tem se mantido praticamente a mesma, desde 2006.

Na rede estadual de ensino verificou-se uma redução no número de matrículas em praticamente todas as séries/anos. Na 1ª série do EM, por exemplo, as matrículas reduziram de 178.546 em 2006 para 161.358 em 2010 (RIO GRANDE DO SUL, 2012a). Segundo os documentos, essa queda pode, em parte, ser explicada pela diminuição na taxa de natalidade do Estado e à relativa estabilização do fluxo escolar.

Conforme Censo da EB 2011 (BRASIL, 2011), a taxa de distorção idade-série do Estado, que mede a proporção de alunos com idade superior à adequada em cada série, foi de 22,9% no EF e no EM de 29,5%. Essa alta distorção pode ter explicação no mercado de trabalho, que tem exigido cada vez mais escolarização do trabalhador, fazendo com que pessoas já adultas, que interromperam os estudos, retornem às escolas.

No RS a taxa de pessoas com 18 a 24 anos que frequentava o ES no ano de 2011 não passou dos 17,5%, embora seja superior à média nacional (14,6%) ainda é muito pequeno o número de pessoas que seguem estudando após a conclusão do EM. Se formos considerar apenas a região metropolitana do Estado essa taxa se eleva para 19,5%.

Considerando a população com mais de 25 anos que possuía ES em 2011, ou seja, 15 anos ou mais de estudo, o Estado atinge uma taxa de 10,4%, pouco abaixo da média do país de 10,8%. Na região metropolitana a taxa ficou em 14%. O Estado ultrapassa a média nacional referente às pessoas com mais de 25 anos que possuíam entre 4 e 7 anos de estudo,

ou seja, no máximo o EF completo, atingindo 31% da população com essa faixa etária contra 21,8% do país, evidenciando que o Estado tem uma demanda considerável de formação de jovens e adultos para o EM. Em contrapartida, o Estado possui uma taxa de apenas 7,3% de pessoas com mais de 25 anos sem instrução ou com apenas 1 ano de estudo, porcentagem bastante inferior a obtida no país (15,1%).

Das pessoas que frequentavam estabelecimentos de ensino no nível fundamental em 2011, 91,6% estavam na rede pública e apenas 8,4% na rede privada. No EM a situação é muito parecida, 88,3% estavam frequentando as redes públicas e 11,7% as redes privadas. Logo, a EB está concentrada nas redes públicas. O mesmo não acontece com a Educação Superior que é dominada pela rede privada com 81,6% dos estudantes frequentando esses estabelecimentos de ensino.

Em 2008 o Estado contava com 99 Instituições de Ensino Superior, atualmente são 111, com grande número de campi em diversos municípios. Dessas instituições 84 são faculdades, 19 são universidades, 5 são centros universitários e 3 são institutos de educação, ciência e tecnologia. O setor privado é responsável por 74% das instituições.

A Educação Superior nos últimos anos teve um aumento de matrículas bastante grande no Estado. A maior responsável por esse aumento é a rede pública, que desde 2008 teve aumento de 46,8%, chegando a 82.027 matrículas, enquanto a taxa para rede privada foi oscilante nessa faixa de tempo, conforme os dados apresentados na Tabela 3.

Tabela 3: Matrículas em cursos presenciais - RS - 2008-2011.

Instituição	2008	2009	2010	2011
Pública	55.873	65.797	72.473	82.027
Privada	296.441	276.478	281.119	287.956
Total	352.314	342.275	353.592	369.983

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

De 2008 a 2009 o número de matrículas em cursos presenciais diminuiu e voltou a crescer em 2010. Considerando as Instituições Públicas e Privadas o aumento foi de apenas 8,1%, desde 2009. No Brasil o aumento nas matrículas chegou a 13,1% na mesma época. Com o número de concluintes não acontece o mesmo, conforme apresentado na Tabela 4.

Tabela 4: Concluintes em cursos presenciais - RS- 2008-2011.

Instituição	2008	2009	2010	2011
Pública	7.373	7.674	8.180	8.458
Privada	36.024	38.751	36.351	37.006
Total	43.397	46.425	44.531	45.464

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

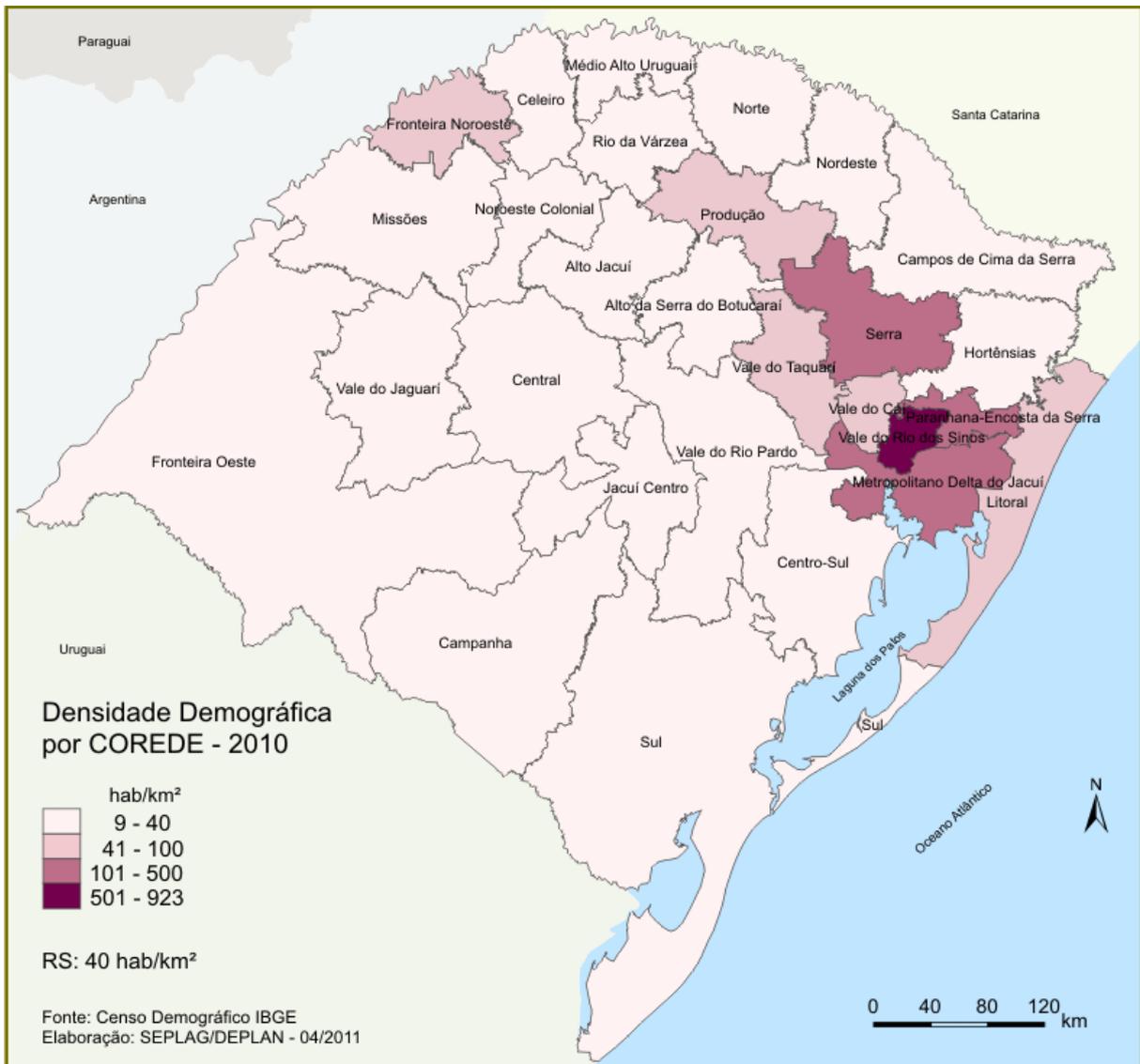
O número de concluintes em cursos presenciais vem oscilando de 2008 a 2010, mesmo assim houve um aumento de 4,8% de 2008 para 2011. Comparado com o país, que elevou o número de concluintes em 8,1%, esse percentual foi pequeno. Entretanto, considerando apenas a rede pública do Estado, o aumento foi de 14,7%, evidenciando que a rede pública tem crescido mais em relação à rede privada nos últimos anos.

Apesar das estatísticas não indicarem melhoras significativas na Educação Superior, elas indicam melhoras nos índices da EB, principalmente no EF, como já visto anteriormente. Entretanto, é importante destacar que há diferenças regionais relevantes. A distribuição do território gaúcho não é uniforme acarretando dificuldades e desigualdades entre as regiões. O eixo que se estende da Região do Metropolitano Delta do Jacuí a Serra constitui-se na área mais densamente povoada, concentrando grande número de municípios e formando a maior área de continuidade urbana do Estado (Figura 1).

As áreas menos povoadas são as que correspondem às regiões Campos de Cima da Serra, Vale do Jaguari, Fronteira Oeste e Campanha, com densidades inferiores a 15 hab/Km². Já as regiões no norte do Estado apresentam densidades superiores ou similares à média estadual (RIO GRANDE DO SUL, 2011a).

O estudo realizado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul (SEDUC/RS), encontrou grandes diferenças nos índices educacionais entre as regiões do Estado. A maior concentração de analfabetos, em números absolutos, está na região do Metropolitano do Delta do Jacuí que chegou a 60.025 em 2011, seguida pela COREDE Sul com 41.284. A região com menor número é a do Vale do Caí com apenas 4.312 analfabetos.

Figura 1: Densidade demográfica por Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) - 2010.



Fonte: RIO GRANDE DO SUL (2011)

Na Educação Infantil, a taxa de escolarização mais alta das crianças de 4 e 5 anos no Estado está na COREDE Celeiro representada por 84,32% e a mais baixa ficou na região Metropolitana do Delta do Jacuí com 47,24%.

O EF, que atende as crianças de 6 a 14 anos, tem atendimento universal no Estado, entretanto as análises por municípios identificaram que há algumas localidades que não chegaram aos 100%. Segundo RIO GRANDE DO SUL (2012a, p.104), essas diferenças tem origens em vários fatores, como por exemplo, “mobilidade dos alunos através do transporte escolar ou escolas situadas nas divisas territoriais entre dois municípios”. Além disso, foi

identificado que há necessidade de chamar os estudantes para as escolas e não de abrir novos estabelecimentos. As regiões que não chegaram aos 100% de atendimento do EF são: Alto da Serra do Botucaraí (99,17%), Celeiro (99,59%), Rio da Várzea (99,86%) e Vale do Jaguarai (99,95%).

No EM as diferenças também são grandes. A taxa de escolarização líquida, ou seja, o número de estudantes em idade adequada frequentando esse nível de ensino, foi mais baixa na COREDE Sul, não atingindo nem metade dessa população (48,03%). Já na Fronteira Noroeste, foi identificada a maior taxa, 74,04%.

Diante dessas diferenças nos índices educacionais do Estado, o governo coloca alguns desafios para serem superados em educação. Reduzir o número de pessoas analfabetas, através da expansão da educação de jovens e adultos; construir parcerias com os municípios para aumentar o atendimento da Educação Infantil e do EF; monitorar constantemente as taxas de rendimento em todas as modalidades, em especial no EM; fazer avaliações da gestão; permitir a acessibilidade do diagnóstico que deve ser atualizado anualmente; criar um plano de expansão do EM (RIO GRANDE DO SUL, 2012a).

Quanto ao quadro docente do Estado, em 2011 eram aproximadamente 114.000 professores em exercício na EB. Os índices indicam que a porcentagem de professores com formação superior em licenciatura atinge 77%, pouco mais que os 74% identificado no país. Mais grave, são os índices relativos à formação continuada dos professores no RS. Apenas 44% dos profissionais possuem algum curso de especialização e, menos de 5% possui mestrado ou doutorado. Sem nenhum curso sequencial a porcentagem identificada chega a 57%. Considerando apenas a rede estadual de ensino, são 62% dos professores sem qualquer tipo de pós-graduação. O quadro docente da EB no Estado está carente em formação continuada. Os professores precisam de melhores condições de trabalho e de investimentos de políticas públicas que os possibilitem a busca por qualificação. Os dados relativos à formação docente e às condições de trabalho dos professores do Estado serão mais detalhados em seção própria.

2 PERSPECTIVAS TEÓRICAS

2.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS – CICLO DE POLÍTICAS

Uma política pública é uma ação do Estado, do poder público, logo, elimina qualquer iniciativa originada do setor privado, mesmo que essa atinja muitas pessoas. Sua formulação é traduzida em programas e ações dos governos que pretendem com elas buscar as mudanças desejadas para a sociedade. Souza (2003) considera a política pública um campo holístico, ou seja, sua totalidade tem maior importância que as partes somadas.

Para Muller e Surel (2002, p.14) a política pública deve ter um quadro normativo de ação, ou seja, “um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política”. Toda política pública possui um caráter contraditório e incoerências, mas constitui uma “ordem local”, logo, tem objetivo e finalidade.

Ball e Mainardes (2011) afirmam que as políticas públicas envolvem uma série de confusões e frequentemente são obscuras, entretanto, elas são os meios de se pensar o mundo, e buscar alternativas para as mudanças. São formuladas e implementadas porque algum problema foi identificado, sendo necessária a intervenção do Estado e, portanto, elas surgem com o objetivo de resolver esse problema. Complementando, Saravia (2006, p. 28) afirma que a política pública constitui-se em um sistema de “decisões públicas” instituídas com o objetivo de orientar “ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social”. Assim, essas políticas devem contemplar “a definição de objetivos e estratégias de atuação” e “a alocação dos recursos necessários para o cumprimento dos objetivos estabelecidos”.

As políticas educacionais são políticas públicas que refletem as ações governamentais no sistema educacional, sendo que possuem uma característica de poder ajustar-se, ou até mesmo modificar-se, conforme o meio, o contexto e a época em que está inserida. Segundo Ball e Mainardes (2011), as políticas educacionais geralmente são pensadas para situações ideais de condições de trabalho e de infraestrutura, sem considerar as diferenças gigantescas dos contextos escolares. Essa situação pode levar ao fracasso da política adotada, já que esta encontrará dificuldades em atingir seus objetivos previstos.

Neste sentido podemos considerar que a criação dos Fóruns Estaduais se caracteriza como uma política pública educacional, visto que é uma ação do Estado, prevista juntamente com a instituição da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério - Decreto nº 6.755(BRASIL, 2009a). Esse Decreto traduz uma política que foi pensada, formulada e implementada em decorrência da constatação da falta de professores e da má qualidade do ensino público, sérios problemas na educação brasileira. Já a criação dos Fóruns Estaduais surge com a finalidade de organizar as ações para que os objetivos previstos no Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) fossem alcançados.

Além disso, exemplificando o argumento de Ball e Mainardes (2011), de que as políticas públicas geralmente envolvem um período de confusões, a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério foi implementada somente após um processo conturbado de discussões e questionamentos a respeito da configuração inicial da proposta. Segundo Darcoletto e Masson (2012), primeiramente, em 2008, foi pensado o lançamento de um Sistema Nacional Público de Formação dos Profissionais do Magistério (SNPFP), com o objetivo de articular todas as ações do MEC e estabelecendo a CAPES como agência responsável pela implementação desse sistema.

Entretanto, antes da publicação do Decreto, a minuta do mesmo foi disponibilizada para consulta pública. Foram feitas várias críticas pelos profissionais das universidades, da educação e de entidades representantes dos docentes juntamente com uma série de sugestões para a alteração do texto da minuta. Dentre as principais críticas à proposta de criação de um SNPFP estavam a não abrangência das Instituições Comunitárias e Privadas formadoras de profissionais do magistério; a inexistência de critérios para estabelecer a qualidade dos cursos de formação; a garantia de formação inicial presencial; a falta de informações sobre os orçamentos que possibilitariam a consecução dos objetivos do Sistema; a manutenção da noção de competências na formação dos profissionais do magistério; a contestação referente à composição dos Fóruns Estaduais (DARCOLETO e MASSON, 2012, p. 3).

Toda a discussão gerada após a divulgação da minuta serviu para que fossem realizadas algumas modificações no documento. Considerando o princípio de cooperação e indissociabilidade entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, o reconhecimento da autonomia e sem hierarquia, previstos na Constituição Federal (BRASIL, 1988), foi promovida a troca do conceito de “sistema” para a concepção de “política”. Em decorrência disso, a premissa de sentido público e social da regulação do Estado sobre as atividades de

formação de professores, acabou por reforçar ainda mais a abrangência dos Fóruns Estaduais limitando-os às Instituições Públicas de ensino.

Outros aspectos criticados não foram adequadamente explicitados, como por exemplo, os critérios de qualidade dos cursos de formação e as formas de acompanhamento e avaliação dos mesmos. Alguns foram apenas relativizados, como a questão da obrigatoriedade de formação na modalidade presencial, na qual a palavra “preferencialmente” foi incluída abrindo precedente para a possibilidade de abertura de cursos à distância.

Quanto aos Fóruns Estaduais, sua composição foi ampliada no Decreto a partir da inclusão de um membro indicado pelo Governo do Estado, um representante dos Secretários Municipais de Educação e a possibilidade de inclusão, através de solicitação formal, de qualquer outra instituição que tenha interesse em compor os Fóruns. Além disso, a minuta estabelecia que a presidência dos Fóruns Estaduais seria da competência das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, fragilizando o que deveria ser um sistema democrático.

Ao definirmos os Fóruns Estaduais como uma política pública educacional, visto que sua criação é uma ação do Estado, foi necessário buscarmos uma alternativa teórico-metodológica para a análise da criação e das ações do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FÓRUM). Após algumas pesquisas optamos por utilizar o conceito de ciclo de políticas que foi proposto por Stephen Ball e Richard Bowe, em 1992. Essa metodologia tem como base fundamental a perspectiva pós-estruturalista, ou seja, considera de extrema relevância a ação dos sujeitos e a análise do discurso das políticas estudadas.

O ciclo de políticas tem sido indicado por diversos autores (MAINARDES, 2007; MAINARDES, FERREIRA e TELO, 2011; LOPES e MACEDO, 2011; LIMA e GANDIN, 2012) como um referencial de extrema utilidade para a análise de políticas públicas. Lima e Gandin (2012) sugerem que o ciclo de políticas é uma metodologia que pretende romper com a ideia da verticalização da constituição das políticas, sendo uma excelente ferramenta para entender as políticas educacionais como campos de luta e de negociação.

O ciclo de políticas se constitui numa abordagem metodológica que permite entender a política educacional na sua complexidade, enfatizando os processos macro e micropolíticos. Na esfera da micropolítica tem destaque a ação dos atores envolvidos no contexto da

implementação da política, ou seja, a relação que é feita entre o texto da política e a política na prática. Na macropolítica o papel do Estado é o foco, e se considera que nenhuma decisão é neutra “em face da multiplicidade de valores que a informam” (BATISTA, 2009, p. 60).

Primeiramente, Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo composto das etapas: a política proposta, a política de fato e a política de uso. Logo romperam com essa perspectiva por considerarem esta uma alternativa muito estática. Propuseram um ciclo de políticas mais dinâmico e flexível, constituído por três contextos principais, são eles: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

O contexto da influência é o momento onde as políticas se iniciam através de discursos, onde ocorrem as disputas por interesses e onde as bases da política são constituídas e ganham legitimidade. É dentro desse contexto que acontecem as discussões de diversos grupos sobre os objetivos da política. Portanto, a política é o resultado de “um acordo possível sobre os variados, e muitas vezes contraditórios, interesses desses grupos” (LIMA e GANDIN, 2012, p. 4). Vale ressaltar que nesse contexto ocorrem também as influências internacionais no processo de formulação das políticas. Essas influências podem acontecer de duas maneiras: a primeira seria o fluxo de ideias e a segunda o patrocínio e, até a “imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras)” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Segundo Mainardes (2006), o contexto da produção de texto é evidente e simples. Esse contexto é representado pelos textos políticos, sejam eles coerentes ou não, podendo, inclusive, ser contraditórios. Esses textos, não são somente os escritos, além dos textos legais oficiais e textos políticos, são considerados também os comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, os pronunciamentos oficiais, entre outros. Enfim, representam o resultado das disputas e acordos do contexto da influência, representam a política.

Lima e Gandin (2012) consideram que o “sistema de slogans” proposto por Apple (1995) pode ser produtivo para auxiliar no entendimento do contexto da produção de texto. O “sistema de slogans” é o conjunto de três características que um documento deve conter para ser eficiente. A primeira refere-se ao fato de que o documento deve se dirigir para diferentes grupos, ele deve ter um caráter um pouco vago. A segunda característica diz que o documento deve ser um pouco específico. Lima e Gandin (2012) explicam que essa contradição, entre a primeira e a segunda característica propostas por Apple (1995), vem da necessidade de que documentos que tratam da educação, por exemplo, precisam oferecer elementos vagos para

conseguir acolher diferentes grupos, mas também tem que oferecer elementos específicos para dar alternativas às pessoas envolvidas com a política na prática. A terceira característica é que o documento precisa atrair o leitor e assim oferecer-lhe “um apelo e uma exigência de ação” (LIMA e GANDIN, 2012, p. 4). Esses autores ainda afirmam que o uso do “sistema de slogans” ajuda a compreender a complexidade de uma política educacional, visto que essa envolve em seu processo de implementação diferentes grupos, portanto, seus textos devem satisfazer os desejos, os anseios e as necessidades de todos os envolvidos.

A consequência de todo o processo de instalação de uma política é representada, no ciclo de políticas, pelo contexto da prática. É nesse contexto que a política está sujeita a interpretação e (re)criação, ou seja, as políticas originais podem ser transformadas e (re)significadas no contexto da prática, gerando consequências e efeitos. As políticas educacionais são lidas por sujeitos que possuem experiências, histórias e valores que irão influenciar na leitura, ou seja, não são leitores ingênuos. Sendo assim, quem constrói um texto político não tem controle de seu resultado na prática, não há como prever qual será o comportamento dos sujeitos no âmbito microsocial, esses podem selecionar dos textos somente as partes que lhes interessam, rejeitando as demais.

Essa abordagem metodológica, o ciclo de políticas, não determina nenhum tipo de hierarquização dos três contextos envolvidos, ou seja, nenhum é mais importante do que o outro. Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.157) mencionam que os contextos estão “intimamente ligados e inter-relacionados”, não possuindo “dimensão temporal nem sequencial” tampouco podem ser considerados como etapas lineares. Cada um se constitui em “arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. Para os autores é importante fazer esse destaque visto que pesquisadores da área de políticas educacionais podem entender esses contextos como “separados ou desconectados” o que não parece ter sido o desejo de seus formuladores.

Ball (1994) acrescentou ao ciclo de políticas o contexto dos resultados/efeitos e o contexto da estratégia política. O primeiro surgiu da constatação que as políticas não têm somente consequências, mas que elas também têm efeitos. Neste sentido os impactos das políticas devem ser estudados e analisados, considerando também as interações com as desigualdades existentes. Já o contexto da estratégia política “envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as

desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada” (MAINARDES, 2006, p. 55).

Para Mainardes, Ferreira e Tello (2011) o contexto dos resultados/efeitos complementa o contexto da prática e o contexto da estratégia política faz parte do contexto da influência. Assim, podemos considerar que o ciclo inicial, constituído pelos três contextos principais, se mantém como base dessa teoria. Para esta dissertação focaremos na análise do contexto da influência, da produção de texto e, principalmente, da prática na tentativa de compreender como se deu a criação do FÓRUM e como este vem desenvolvendo sua função para fazer-se cumprir os objetivos propostos pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a).

2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É indiscutível a importância que a escola tem para a sociedade e que, cada vez mais, vem se tornando fundamental na vida dos seres humanos. Podemos dizer que a profissão docente torna-se tão importante quanto a escola, pois os professores são os responsáveis pela educação da sociedade escolarizada, sendo emergente o estabelecimento de políticas educacionais eficazes para a qualificação e valorização desses profissionais.

Segundo Hargreaves (2004), a profissão docente tem sido cada vez mais desvalorizada por diversos grupos, e há um número muito grande de professores desistindo de lecionar. Além disso, as dificuldades da docência influenciam para o aparecimento de profissionais que não pretendem permanecer na carreira, ou seja, que estão temporariamente na função de professor. Tal fato, sem dúvida, prejudica a qualidade da educação, pois ensinar “deve ser um carreira de primeira opção, um trabalho para intelectuais adultos, um compromisso de longo prazo, uma missão social, um emprego para vida” (HARGREAVES, 2004, p. 83).

Outro ponto a ser considerado como causa da desvalorização profissional é a desvalorização dos saberes docentes que, para Tardif (2002), não passa de um problema político. Os professores têm sido historicamente coordenados por organizações e poderes maiores que os enxergam como meros executores de tarefas. O autor afirma que, de acordo com seus estudos, em países europeus e nas Américas, os professores só poderão adquirir o respeito da sociedade quando puderem ocupar um espaço de “atores” e não somente de

“simples técnicos ou executores” das reformas educacionais que são pensadas numa “lógica burocrática” (TARDIF, 2002, p. 243).

Gatti (2008) afirma que a formação de professores também tem se tornado uma preocupação mundial por dois motivos: o mundo do trabalho que vem se tornando cada vez mais informatizado e o mau desempenho escolar de grande parte dos estudantes. Entretanto, para melhorar a qualidade do corpo docente da rede pública não basta investir em educação continuada, é essencial que haja investimento, principalmente, na formação inicial. A autora sugere que “melhorar substantivamente, com insumos adequados e inovações, a formação básica dos professores para todos os níveis e modalidades seria uma política mais condizente para a melhor qualificação dos trabalhadores nas redes de ensino” (GATTI, 2008, p.68).

Por outro lado, o trabalho de ensinar tem se tornado cada vez mais complexo. A sociedade moderna exige que o profissional da docência, para se tornar um “bom professor”, desenvolva um número enorme de competências. Nóvoa (2011) sugere uma simplificação dessas competências, destacando cinco apontamentos que ele considera suficientes para caracterizar o trabalho docente na sociedade contemporânea, são eles:

1. O conhecimento - é preciso se conhecer para poder ensinar;
2. A cultura profissional – conhecer a escola, se relacionar com os colegas, fazer registros das suas práticas e refletir sobre seu trabalho;
3. O tato pedagógico – a capacidade de se relacionar, indispensável para o processo de ensinar e de conduzir os alunos ao conhecimento.
4. O trabalho em equipe – cada vez mais a docência exige o trabalho em equipe e a realização de intervenções conjuntas;
5. O compromisso social – conseguir que o aluno vá além dos destinos traçados pela sua família ou pela sociedade.

O autor sugere que essas disposições devam ser utilizadas para pensar a formação do profissional da educação. A qualidade da educação está diretamente ligada à qualidade de formação docente, pois são os professores “os recursos mais eficientes que temos na escola” (HARGREAVES et al., 2002, p.20).

Hargreaves et al. (2002) mostram que o trabalho docente atinge sucesso quando o professor dedica muito tempo e esforço para realização de seus trabalhos. É nesse sentido que o desenvolvimento profissional e o tempo de planejamento se tornam essenciais para a

profissão. Desta forma, é emergente que legisladores e governantes invistam no desenvolvimento profissional docente em busca de uma educação pública de qualidade. O sistema educacional requer professores altamente qualificados e que tenham a docência como sua profissão. A escola não pode, e não deve, ser um local de passagem de profissionais desqualificados e descomprometidos, uma vez que lecionar é um “trabalho para gente grande, que exige normas de gente grande sobre como trabalhar coletivamente” (HARGREAVES, 2004, p. 44).

No Brasil, a situação do magistério tem sido marcada, historicamente, por um caráter de falta de “formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho” abrindo um caminho para um “processo de aguda proletarização docente” (DOURADO, 2001, p. 51). A soma desses fatores desvaloriza a profissão e desfavorece a qualidade do processo educacional.

As reformas educacionais mais recentes no Brasil, conforme afirma Oliveira (2005), têm se caracterizado pela intenção de busca pela regulação educacional através de processos como, por exemplo, de centralização da administração da escola e do financiamento do Ensino Fundamental (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF). Além disso, os professores geralmente são responsabilizados pelo desempenho dos estudantes, da escola, do sistema e pelo êxito ou fracasso das reformas. Logo, fica claro que o professor acaba sendo obrigado a responder por uma série de exigências, como as citadas anteriormente, que não estão contempladas em sua formação. Esse contexto contribui para “um sentimento de desprofissionalização, de perda da identidade profissional, da constatação de que ensinar às vezes não é o mais importante” (OLIVEIRA, 2005, p.769).

Scheibe (2010) argumenta que as políticas de formação docente são fundamentais caso pretenda-se alcançar a educação e a escolarização como direito de todos. Isso significa, entre outras coisas, a busca por um sistema nacional de formação de professores. A criação desse sistema, segundo a autora, “precisa ser entendida como um importante passo para a organização nacional dessa formação e profissionalização e também como necessária para o cumprimento do direito à educação como um direito humano fundamental” (SHEIBE, 2010, p. 97).

O documento final da CONAE, realizada em 2010 (CONAE, 2010), afirma que o Brasil não tem um Sistema Nacional de Educação e aponta este como um dos fatores

responsáveis pelas altas taxas de analfabetismo e baixa qualidade da educação. As discussões apresentadas no documento apontam que somente a construção desse Sistema Nacional de Educação, uma luta histórica dos trabalhadores da educação e da sociedade, tornará possível a efetividade do regime de colaboração entre os entes federados. Sendo assim, sua formulação e implementação deve ser feita a partir de uma “legislação objetiva sobre as regras, em que os custos sejam devidamente compartilhados e pautados por uma política referenciada na unidade nacional, dentro da diversidade” (CONAE, 2010, p. 25).

O documento final da CONAE tem uma estrutura de seis eixos, sendo um deles, o eixo IV, dedicado à formação e valorização dos trabalhadores em educação. Nesse eixo é posto que a profissionalização docente agrega a formação e a valorização desses profissionais, duas facetas indissociáveis, e apresenta implicações de uma política nacional de formação e valorização dos profissionais do magistério, considerada a partir da compreensão de uma educação que acontece em um processo de construção. Entre essas implicações podemos destacar a articulação entre teoria e prática, considerando o trabalho real nas escolas; integração e interdisciplinaridade curriculares; valorização da vivência investigativa do profissional; desenvolvimento de habilidades e competências para a utilização das tecnologias de informação e comunicação; garantia da presença de concepção de educação inclusiva na formação; padrão de qualidade dos cursos de formação.

Segundo o documento, a formação dos profissionais do magistério deve ser facilitada a partir da redução da carga horária de trabalho, sem perda salarial, para professores que frequentarem cursos de especialização, mestrado ou doutorado; da dedicação do professor a um único estabelecimento de ensino; da oferta de vagas e condições facilitadas de acesso para garantir a frequência nas Instituições Públicas; da garantia de financiamento de projetos; da promoção ao acesso a diversos meios e equipamentos que auxiliem e facilitem ao professor a busca de informações (CONAE, 2010).

Sendo assim, uma política de formação dos profissionais da educação deve atender a uma série de critérios que são apresentados pelo documento produzido a partir da CONAE. A política, para ter sucesso deve estar “sintonizada ao plano de carreira e à justa jornada de trabalho”, propor ações que promovam a qualidade do ensino, a melhoria das condições de trabalho e a qualificação dos docentes, garantir “salários dignos e a promoção de planos de carreira”. Sendo assim, uma política nacional “desse porte” deve ser organizada a partir de

uma “maior articulação entre o MEC, as instituições formadoras, os movimentos sociais e os sistemas de ensino” (CONAE, 2010, p. 92).

2.2.1 Desenvolvimento Profissional

Desenvolvimento profissional de professores é um termo utilizado por Marcelo (2009) para se referir à formação de professores como um *continuum*, ou seja, considera todos os processos de aprendizagens que devem ser concretizados na escola. Esse tipo de abordagem é interessante para nosso estudo visto que nossa intenção é subsidiar as discussões e ações do FÓRUM, e para isso foi fundamental conhecer a situação da formação dos professores da Educação Básica do Rio Grande do Sul de forma mais ampla, superando a tradicional separação entre formação inicial e formação continuada.

Marcelo (2009) comenta que estudos internacionais também têm apontado que o papel dos professores é fundamental para a aprendizagem dos alunos. Entende-se por isso que a atualização dos professores é fundamental para manter ou elevar a qualidade do ensino.

Entretanto, os dados do Educacenso de 2011, referentes ao Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2012), indicam que há um número bastante elevado de professores (65.401, representando 57% do total de docentes) que não se qualificaram após a formação inicial, ou seja, muitos docentes não possuem curso de pós-graduação ou passaram por processos sistemáticos de formação continuada.

Marcelo chama a profissão docente de “profissão do conhecimento”. O conhecimento tem se caracterizado por ser o “elemento legitimador da profissão docente”, e o trabalho docente se justifica pelo compromisso em “transformar esse conhecimento em aprendizagens” significativas para os estudantes. A renovação desse compromisso somente será possível caso os professores se convençam, assim como é admitido por muitas outras profissões, que é imprescindível “ampliar, aprofundar, melhorar a sua competência profissional e pessoal” (MARCELO, 2009, p.8).

A importância de manter um estudo contínuo é ainda mais intensa nos dias de hoje, visto que a tecnologia e as ferramentas de informação evoluem rapidamente. É preciso que os professores busquem o conhecimento necessário para formar a nova geração. Marcelo (2009) afirma que, devido às novas concepções de como os processos de ensinar e aprender se

produzem, o conceito de “desenvolvimento profissional docente” tem sofrido algumas mudanças nas últimas décadas.

Desse modo, conforme o autor, o desenvolvimento profissional docente possui atualmente as seguintes características: é baseado no construtivismo; é um processo que se dá em longo prazo; se situa em contextos concretos; está relacionado com os processos de reforma da escola; auxilia o professor na construção de novas teorias e novas práticas; é um processo colaborativo e pode acontecer de diferentes formas e em diferentes contextos.

O autor comenta que a expressão “desenvolvimento profissional” tem uma definição que traduz claramente a ideia de professor enquanto profissional do ensino. “Por outro lado, o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que, em nosso entender, supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores.” (MARCELO, 2009, p. 9). O autor afirma ainda que essa definição tem sido utilizada por diversos autores de relevo, e todos “entendem o desenvolvimento profissional docente como um processo, que pode ser individual ou coletivo, mas que se deve contextualizar no local de trabalho do docente – a escola” (MARCELO, 2009, p.10).

Como podemos ver, esse conceito abrange muitos aspectos relacionados à formação de professores. Precisamos entender claramente que o desenvolvimento profissional não se dá somente após o ingresso num curso para formação de professores, ele começa antes, nas experiências vividas como aluno, que geralmente estão bem enraizadas e são difíceis de serem rompidas ou transformadas. Também, precisamos ter o cuidado de não considerar desenvolvimento profissional somente aqueles representados por cursos de formação, sejam eles iniciais ou continuados, presenciais ou à distância. A reflexão sobre sua própria prática, o desenvolvimento de pesquisas, os trabalhos coletivos que geram reflexões, entre outras tantas atividades da carreira docente, são, igualmente, considerados desenvolvimento profissional docente.

Para nosso estudo procuramos utilizar o conceito de “desenvolvimento profissional” com a intenção de identificar se este tem sido possibilitado aos professores do RS através de políticas de formação de professores, e de verificar, através do estudo sobre a atuação do FÓRUM, se o desenvolvimento profissional está sendo pensado e assegurado nas políticas adotadas por esse órgão.

2.2.2 Condições de Trabalho

Pensamos que para analisar a situação atual dos professores do Rio Grande do Sul era substancial avaliar as condições de trabalho dos docentes. Para isso discutiremos esse tema a partir das considerações elaboradas por Tardif e Lessard (2009). Segundo esses teóricos, as condições de trabalho ou a carga de trabalho dos professores pode ser analisada por dois vieses: o administrativo, ou seja, aquele que é determinado pelas leis, decretos, convenções, dentre outros, provenientes de determinações do governo; e as exigências do trabalho cotidiano real. Esses dois pontos evidenciam a tradicional distinção entre as tarefas que são prescritas e as tarefas que de fato são realizadas.

Analisar as condições de trabalho dos professores é uma tarefa complexa. Para Tardif e Lessard (2009) há diversos fatores principais que determinam a carga de trabalho docente. Alguns dos fatores citados pelos autores são: número de alunos por classe, tempo de trabalho diário, semanal e anual, número de horas obrigatórias em sala de aula, salário dos professores, tamanho das turmas, diversidade de clientela, presença de alunos com necessidades especiais nas classes, vínculo empregatício, número de estabelecimentos em que trabalham, idade, tempo de profissão e sexo.

Esses fatores, além de outros de caráter mais qualitativo, como por exemplo, as relações com os alunos e a forma como os professores lidam com todos os elementos que influenciam a sua carga de trabalho, “não se somam simplesmente. Eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas.” (TARDIF e LESSARD, 2009, p.114). Para os autores, são as dimensões mais quantitativas do trabalho docente que são consideradas para fixar o quadro legal onde o ensino é desenvolvido, além de serem consideradas, pelos estados nacionais, para contabilização do trabalho docente, avaliação e remuneração dos professores.

Definir a carga de trabalho do professor não é uma tarefa muito fácil, pois essa é uma profissão baseada em relações humanas que, muitas vezes, exige dos profissionais envolvimento emocional. Esse trabalho não depende somente das regras administrativas, ele depende também da forma como os professores lidam com situações que exigem um envolvimento pessoal. Tardif e Lessard (2009) afirmam ser a docência um trabalho que não possui limites definidos, ela varia conforme as pessoas envolvidas, as circunstâncias, o estabelecimento de ensino, a localização da escola ou da comunidade.

Por esses motivos os autores denominam a profissão como “parcialmente flexível” ou “parcialmente elástica”. A utilização do termo “parcialmente” é justificada pelos autores devido à existência de tarefas que são facilmente quantificáveis e determinadas legalmente, como por exemplo, a duração das aulas, e atividades que não possuem uma duração exata, podendo variar o tempo que levam para serem desenvolvidas e a frequência com que elas são realizadas, exemplos dessas são as reuniões, a preparação das aulas, entre outras tantas.

Tardif e Lessard (2009) comentam que embora as condições de trabalho docente abarquem uma infinidade de fatores relevantes, o tempo de ensino, ou seja, a carga horária semanal de trabalho, e o tamanho das turmas são parâmetros básicos, utilizados em qualquer lugar, para avaliar o trabalho dos professores. É a partir desses parâmetros que diversos países estimam os custos com educação e a carga de trabalho dos docentes.

Segundo os autores, as condições de trabalho dos profissionais do magistério têm se tornado cada vez mais graves e complexas. Isso não quer dizer necessariamente que a carga de trabalho do professor tenha aumentado, mas que a qualidade da atividade docente tem diminuído bastante. Logo, esses fatores, que podem parecer secundários para a qualidade do processo educacional, têm grande relevância e devem ser considerados nas tomadas de decisões do poder público, o qual deve implementar políticas que estabeleçam diretrizes mínimas de condições de trabalho desses profissionais.

A partir das considerações de Tardif e Lessard (2009) procuramos analisar os aspectos quantitativos que caracterizam a jornada de trabalho dos professores como, por exemplo, número de turmas atendidas, presença de alunos com necessidades especiais, tempo de trabalho semanal, vínculo empregatício e número de estabelecimentos em que o professor leciona. De posse de todos esses dados do Censo da Educação Básica, conseguimos constatar a atual situação de trabalho docente no Estado do Rio Grande do Sul.

Portanto, utilizamos a análise da carga de trabalho e da formação dos professores, realizada nesta dissertação, e o referencial teórico aqui discutido para propor iniciativas que devem ser pensadas pelos representantes do FÓRUM na busca da qualificação do corpo docente do Estado. A intenção é de fornecer dados para mostrar que as políticas adotadas por esse órgão não devem ser direcionadas somente para a formação de professores, elas devem também incluir propostas de melhoria das condições de trabalho dos docentes, principalmente da rede pública estadual.

A qualidade da educação está muito aquém daquilo que é necessário para formarmos cidadãos capazes de desempenhar uma participação ativa na sociedade. Logo, é fundamental que as políticas educacionais de formação de professores sejam pensadas, não apenas no âmbito da formação, mas na tentativa de promover melhores condições de trabalho, possibilitando assim, mais qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No presente estudo utilizaram-se procedimentos metodológicos qualitativos e quantitativos. A decisão de empregar duas metodologias distintas veio da necessidade de trabalharmos com uma diversidade de materiais, os quais exigiram abordagens diferenciadas. Considerando que tais materiais foram fundamentais para um melhor entendimento sobre o nosso enfoque de pesquisa, ou seja, sobre o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FÓRUM), a utilização dessas duas metodologias, para esta dissertação, teve um caráter complementar.

Segundo Santos Filho e Gamboa (2002) a análise quantitativa implica em um conhecimento público reproduzível, ou seja, outros pesquisadores que utilizarem do mesmo método poderão replicar esse mesmo conhecimento. Essa metodologia utiliza modelos matemáticos, ferramentas estatísticas, gráficos e dados que identificam uma população específica (amostra) e segue um plano com o objetivo de enumerar e medir eventos. Esse é o tipo de método chamado de dedutivo (da teoria para os dados).

A pesquisa qualitativa, por outro lado, faz uso de dados descritivos os quais devem ser interpretados e compreendidos. Geralmente, coleta dados puramente descritivos e a preocupação do pesquisador com o processo ganha maior destaque do que com o resultado final (LÜDKE e ANDRÉ, 1986). Esse tipo de metodologia sofre influência direta do pesquisador, que não consegue se distanciar do pesquisado, visto que o contato com o objeto de estudo é direto e por um longo período de tempo. Para Santos Filho e Gamboa (2002) a pesquisa qualitativa percebe a verdade como sendo relativa e subjetiva, reconhecendo mudanças e aceitando teorias de conflito.

Nesta dissertação, foi utilizada a metodologia quantitativa para realizar a análise dos dados do Censo da Educação Básica/Educacenso, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB/ Prova Brasil) e do IDEB. O estudo desses dados nos permitiu conhecer mais detalhadamente os números que indicam a atual situação da educação no Brasil e no RS. O conhecimento desses dados e sua análise foram essenciais para as discussões presentes nesta dissertação, com as quais pretendemos contribuir com as discussões e ações do FÓRUM para formação de professores do Estado.

A metodologia qualitativa foi empregada no estudo de materiais originados a partir de métodos variados, são eles: os documentos (leis, decretos e portarias), as atas de reuniões do FÓRUM, a entrevista efetuada com um dos seus representantes e as anotações referentes às observações de alguns dos encontros desse grupo. A utilização de diferentes dados, obtidos a partir de métodos variados, analisados de forma conjunta é o que se denomina de triangulação, uma característica marcante da pesquisa qualitativa. Para Denzin e Lincoln (2005) a triangulação é uma forma de buscar uma compreensão mais profunda do fenômeno estudado, se tornando uma alternativa de validação da pesquisa.

Ambas as metodologias, qualitativa e quantitativa, possuem suas vantagens e desvantagens. Alguns autores (SANTOS FILHO e GAMBOA, 2002; NEVES, 1996) sugerem que a combinação dessas duas pode ser mais vantajosa para as pesquisas educacionais do que a utilização de apenas uma delas. Para Neves (1996)

Combinar técnicas quantitativas e qualitativas torna uma pesquisa mais forte e reduz os problemas de adoção exclusiva de um desses grupos; por outro lado, a omissão no emprego de métodos qualitativos, num estudo em que se faz possível e útil empregá-los, empobrece a visão do pesquisador quanto ao contexto em que ocorre o fenômeno. (NEVES, 1996, p. 2)

A possibilidade de utilizar as duas metodologias de forma complementar foi relevante para a pesquisa desenvolvida para esta dissertação, por trabalhar com diferentes tipos de informações. Os dados estatísticos, já mencionados anteriormente, do Governo Federal precisam ser analisados quantitativamente. No entanto, dispomos de outros documentos importantes para estudo, os quais requerem uma análise mais descritiva e, portanto, necessitam de um tratamento com caráter qualitativo.

3.1 ANÁLISE DOS DOCUMENTOS POLÍTICOS

Para a realização desta pesquisa foi necessário efetuar inicialmente um estudo dos documentos que instituem e constituem a política adotada para a formação de professores no Brasil. Esses documentos são compostos pelas legislações que estabelecem diretrizes para a formação inicial e continuada de professores no país. Legislação esta constituída pela LDB, pelo Decreto nº 6.094, pelo Decreto nº 6.755, Portaria nº 883 e especialmente o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica PARFOR.

O documento final da CONAE (CONAE, 2010) e o Plano Nacional de Educação 2011-2020 (PNE) também compuseram o que chamamos de documentos políticos, embora esses não sejam de fato legislações, são documentos que tiveram um caráter orientador das políticas públicas estabelecidas através das legislações citadas anteriormente. Além disso, constituíram-se materiais essenciais todas as legislações que estabelecem diretrizes para o funcionamento dos Fóruns Estaduais.

O método de análise aplicado no exame desses documentos foi o da leitura, repetida diversas vezes, em momentos diferentes, para que fosse possível conhecer profundamente o conteúdo presente em tais documentos. Para extrair dos documentos os argumentos mais relevantes para este estudo foram realizados resumos, discussões e análises a partir de referenciais teóricos. Esse procedimento serviu de orientador na realização das análises e das discussões, presentes neste trabalho, sobre a instituição e a atuação do FÓRUM.

3.2 ANÁLISE DAS ATAS DE REUNIÕES

Para o estudo das atas de reuniões do FÓRUM aplicamos a metodologia da análise de conteúdo, a qual tem sido muito utilizada em pesquisas qualitativas. Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo se caracteriza por um conjunto de técnicas que podem ser utilizadas para analisar diversas formas de comunicação. Este método, segundo a autora, é bastante útil quando se pretende compreender mais profundamente o conteúdo de um discurso, podendo variar conforme os objetivos da pesquisa e do tipo de discurso a ser investigado. Além disso, uma característica marcante dos instrumentos geralmente analisados a partir da análise de conteúdo é que eles não são prontos ou tabelados é preciso (re)inventá-los a cada caso estudado. Uma das possibilidades de análise de conteúdo, proposta pela autora e utilizada para a análise das atas de reuniões, é a categorização.

A categorização se constitui em um processo de desmembramento do discurso a partir da classificação de grupos de elementos, chamados por Bardin (1977) de unidades de registro, com critérios previamente definidos. Esse procedimento constitui em procurar informações comuns e a frequência com que elas aparecem no discurso de forma segmentada, sem se preocupar com a forma como elas estão organizadas. Portanto, para classificar elementos em categorias é necessário se preocupar apenas com o que há de comum entre eles.

Esse tipo de procedimento é utilizado para permitir uma análise mais objetiva do conteúdo a ser pesquisado. Bardin (1977) afirma que para classificar elementos, ou seja, categorizá-los, é preciso buscar o que há de comum entre eles, pois é exatamente a parte comum que permitirá o agrupamento. “Para que tenhamos uma categorização (classificação), é importante garantirmos que as categorias (ou classes) sejam homogêneas. Em outras palavras cada categoria deve ser obtida a partir dos mesmos princípios utilizados para toda a categorização” (GOMES, 2011, p. 88).

Foram analisadas 18 atas de reuniões dos representantes do FÓRUM sendo duas do ano de 2009, sete de 2010, seis de 2011 e três de 2012. As reuniões de 2012 também contam com os registros das observações da pesquisadora que esteve presente nos três encontros. É importante esclarecer que não se teve acesso às atas de todas as reuniões. Estima-se que faltaram cerca de quatro atas referentes às reuniões ocorridas em 2009. Segundo informações disponibilizadas pela SEDUC/RS, encarregada pela gerência do FÓRUM, essas atas eram de responsabilidade da presidente do FÓRUM daquele período, ou seja, da Senhora Marisa Abreu, Secretária de Educação no ano de 2009 e que deixou a Secretaria em 2011. Após o fim do seu mandato, a Senhora Marisa Abreu não teria repassado os registros para os novos representantes, portanto, a atual presidência do FÓRUM não tem conhecimento desses documentos. A inexistência desses documentos pode prejudicar o registro histórico do funcionamento do FÓRUM.

Para a análise foram criadas primeiramente cinco categorias: condução da reunião, procedimentos/esclarecimentos, deliberações, encaminhamentos e temáticas. Essa categorização serviu para destacarmos os principais elementos presentes nas atas que indicassem como os representantes do FÓRUM estavam utilizando os encontros para elaborar e acompanhar o plano estratégico. Esse procedimento foi realizado para tentar dar mais objetividade às análises, tornando o conteúdo bruto das atas em dados mais organizados e agrupados conforme suas características comuns.

A categoria “condução da reunião” foi criada para a identificação de qual órgão participante do FÓRUM estava na coordenação de cada encontro. Essa categoria tem importância, pois, conforme a instituição que conduz a reunião, as discussões podem ser norteadas a partir dos interesses próprios de quem está orientando o grupo.

Na categoria “procedimentos/esclarecimentos” foram destacados os assuntos tratados nas reuniões tornando possível a verificação da dinâmica utilizada pelos representantes nos

encontros. Para essa categoria foram destacadas das atas todas as indicações, sugestões e apresentações feitas pelos representantes. Foi destacada também a instituição a que pertence o representante responsável por realizar esses procedimentos.

“Deliberações” é uma categoria criada para selecionar das atas todas as decisões tomadas pelo grupo além de identificar qual o órgão responsável por encaminhar e conduzir cada uma delas. Essa é uma categoria importante para verificarmos se há uma dinâmica democrática nas decisões do FÓRUM, ou se elas atendem aos interesses particulares de alguns desfavorecendo os demais. Além disso, é através dessa categoria que foi possível identificar se as ações do FÓRUM estão de acordo com o estabelecido pelas legislações.

Com a categoria “encaminhamentos” identificamos quais ações do FÓRUM estavam sendo pensadas e planejadas pelos seus representantes e de qual instituição essas ideias procediam. Por fim, a categoria “temática” nos permitiu destacar do conteúdo estudado os principais temas recorrentes nas reuniões, possibilitando uma organização mais detalhada dos assuntos abordados.

A partir de cada uma dessas categorias foram criadas subcategorias. As subcategorias são atributos inerentes às categorias e foram criadas para possibilitar maior objetividade nas análises. Quando as unidades de registro de uma determinada categoria aparecem em grande quantidade, todos com alguma relação entre si, fazer um reagrupamento favorece a análise do conteúdo, ou seja, uma nova categorização, a partir da primeira, o que permite a melhor classificação dos elementos de acordo com suas similaridades.

3.3 ANÁLISE DA ENTREVISTA

A entrevista é um instrumento básico de coleta de dados. Essa técnica é muito utilizada nas pesquisas em Ciências Sociais e pode ser muito útil também na pesquisa em educação, desde que bem empregada (LÜDKE e ANDRÉ, 2005).

A relação que se cria entre o entrevistado e o entrevistador, a partir da utilização dessa ferramenta, não é hierárquica, ao contrário, é uma relação de interação. Além disso, a entrevista permite a captação da informação que se busca da forma mais objetiva possível. Quando a entrevista realizada não é totalmente estruturada, permite que o entrevistador fale

livremente sobre o assunto, que é de seu conhecimento, auxiliando na coleta das informações desejadas.

Para Lüdke e André (2005) essa parece ser a melhor técnica para as pesquisas atuais em educação. As autoras afirmam que a entrevista é muito bem empregada quando se pretende aprofundar dados que já foram levantados por outras técnicas. Entretanto, há que se ter uma série de cuidados com a sua utilização: respeitar o entrevistado marcando hora e local, de acordo com a sua disponibilidade; ouvir atentamente suas respostas e estimular o fluxo das informações que estão sendo fornecidas.

Para este estudo realizou-se uma entrevista semiestruturada com o professor Sérgio Franco, representante da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) no FÓRUM. O professor Sérgio foi escolhido para ser entrevistado, pois integra o grupo desde sua criação, além de ter participado de encontros anteriores que serviram de mobilização para a instituição oficial do FÓRUM. Essa entrevista foi necessária, visto que não se teve acesso a todas as atas de reuniões e tampouco às atas referentes ao processo de criação do FÓRUM.

Como Lüdke e André (2005) colocam, a grande vantagem do uso da entrevista sobre outras técnicas é a captação objetiva da informação desejada. Assim sendo, a entrevista configurou-se num instrumento de estudo fundamental para ampliar o conhecimento da trajetória de criação e atuação do FÓRUM e superar lacunas criadas pela ausência de algumas atas de reuniões de 2009.

Foi elaborado, portanto, um questionário com perguntas semiestruturadas para que o entrevistado pudesse discorrer livremente sobre as questões propostas sem preocupar-se com um roteiro rígido. A elaboração do questionário se deu a partir de dúvidas que foram surgindo da análise das atas de reuniões, incluindo questionamentos sobre o parecer pessoal do entrevistado a respeito da atuação do FÓRUM. Essa entrevista foi gravada para assegurar o acesso às informações como originalmente foram fornecidas e, posteriormente, fez-se a transcrição da mesma para facilitar a análise do conteúdo coletado.

3.4 ANÁLISE DOS DADOS QUANTITATIVOS

A coleta dos dados quantitativos utilizados nesta dissertação foi feita a partir das informações disponíveis no sítio do INEP, onde estão disponíveis as sinopses estatísticas do Censo da Educação Básica/Educacenso e as informações sobre o desempenho dos estudantes advindas do SAEB/ Prova Brasil e do IDEB (Apêndice A).

As sinopses estatísticas do Censo Escolar são oferecidas em planilhas de Excel. As tabelas proporcionam informações por regiões (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), por estados e os números totais do Brasil. Contudo, os dados presentes nessas planilhas são numerosos e nem todos são relevantes para esta pesquisa. Inicialmente foram selecionadas as sinopses dos anos de 2008 a 2011. Optou-se por esse recorte para tentar encontrar evidências dos resultados que os programas e ações do PDE têm trazido, na prática, para a formação de professores.

Em seguida, procedeu-se a escolha das informações pertinentes ao nosso estudo selecionando os números referentes ao Brasil e ao RS que são nosso foco de pesquisa. Como o INEP não disponibiliza todos os dados que necessitamos, como por exemplo, sobre a formação continuada dos professores, foram utilizados também os dados do Educacenso com os quais a SEDUC/RS trabalha, sendo que esses nos oferecem as informações por Coordenadoria Regionais (CREs), por cidades e por escolas. Esses dados foram fornecidos pelo Departamento de Planejamento da SEDUC/RS (DEPLAN).

Em síntese, grande parte dos documentos de análise é fornecida em planilhas de Excel. Outros estão em tabelas ou em arquivos PDF no sítio do INEP. O trabalho realizado foi o de compilamento, de análise e de interpretação das informações presentes nesses documentos e pertinentes ao estudo.

A partir dos dados coletados, selecionamos todas as informações que estavam relacionadas com a formação e o trabalho dos professores da EB, em seguida organizamos tabelas que facilitassem a comparação entre os dados de 2008 a 2011. O objetivo foi de verificar se está havendo mudanças significativas na formação dos professores do Estado e nas condições de trabalho desses profissionais. Quando os dados já estavam compilados, percebemos que a comparação não era direta e simples, pela justaposição e comparação das informações, visto que o número total de professores também alterou, ao longo desses anos.

Para ter maior clareza das mudanças foi preciso realizar cálculos de porcentagens. Com os valores percentuais sobre as informações de interesse a comparação tornou-se possível.

Os dados das avaliações dos estudantes, SAEB/Prova Brasil e IDEB já estão disponíveis de forma mais organizada no sítio do INEP, portanto nosso trabalho foi de fazer a análise dessas informações procurando realizar um comparativo entre as duas, visto que as notas alcançadas pelos alunos no SAEB/Prova Brasil são parte fundamental para o cálculo do IDEB.

4 PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO RIO GRANDE DO SUL

Para auxiliar o FÓRUM a identificar a demanda de formação de professores no Estado, o Decreto nº 6.755 (BRASIL 2009a) informa que o diagnóstico deve ser feito com base no Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2008a). Portanto, procuramos analisar os dados do Censo Escolar da Educação de 2008 a 2011, todos disponíveis na página do INEP. Optamos por esse período, pois em 2008 temos um quadro da situação da formação docente antes do PARFOR (BRASIL, 2009b) e a análise desse período histórico possibilitou identificar os efeitos dessa política na qualificação dos profissionais do magistério no RS.

Na tabela abaixo (Tabela 5), apresentamos o número de professores no RS pelas modalidades de ensino da EB no período selecionado para estudo.

Tabela 5: Número de professores que atuavam na Educação Básica de 2008 a 2011 de acordo com a modalidade de ensino – RS.

Modalidades	2008		2009		2010		2011	
	Total	Total %						
Educação Infantil	18.898	17	19.782	18	21.161	19	22.671	20
Ensino Fundamental - séries iniciais	38.591	34	37.686	34	37.346	33	37.731	33
Ensino Fundamental - séries finais	51.261	45	50.900	46	50.269	45	49.951	44
Ensino Médio	25.967	23	27.224	24	27.348	24	27.876	24
Educação Profissional	5.976	5	5.423	5	5.509	5	5.860	5
Educação Especial	32.155	28	35.813	32	47.701	42	55.219	48
Educação de Jovens e Adultos - EJA Presencial	11.636	10	11.478	10	10.934	10	10.683	9
Educação de Jovens e Adultos - EJA Semipresencial	1.324	1	965	0,8	822	0,7	936	0,8
Educação de Jovens e Adultos - EJA Integrado	-	-	-	-	199	0,2	483	0,4
Total ³	113.005	100	111.790	100	112.380	100	114.197	100

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

³ O mesmo professor pode estar considerado em mais de uma modalidade. Entretanto o número total não considera a atuação do docente em mais de uma modalidade de ensino, por isso o valor total não corresponde à soma das modalidades.

Os dados apresentados na tabela 5 mostram que o número de professores na EB no RS sofreu uma variação muito pequena de um ano para outro, portanto podemos considerar que não há mudanças significativas na quantidade de profissionais atuando nesse período de tempo. A exceção está na modalidade Educação Especial que de 2008 a 2011 aumentou em 20%. Na tabela 6 são apresentados os dados referentes à Educação Especial e que explicam esse aumento.

Tabela 6: Número de professores que trabalhavam com Educação Especial de 2008 a 2011 - RS.

Educação Especial	2008	2009	2010	2011
Classes Especiais e escolas exclusivas	2.921	2.569	2.446	2.352
Classes Comuns	29.234	33.244	45.255	52.867

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

Os dados evidenciam que o número de professores atendendo à Educação Especial está aumentando devido à inclusão desses alunos em classes comuns. Logo, parece que a inclusão de estudantes com necessidades especiais em escolas comuns, previsto no artigo 58 da LDB/1996 (BRASIL, 1996), tem alcançado sucesso. Os dados que serão apresentados na tabela 24 (seção 5.4) mostram que, quando foi ofertado curso para Educação Especial pela Plataforma Paulo Freire, a procura dos professores foi grande, ultrapassando o número de vagas existentes. Esse interesse dos professores no curso pode estar relacionado com o aumento do número de alunos especiais nas escolas comuns. Sendo assim, temos a identificação de uma demanda por formação continuada que oriente os professores no atendimento desses estudantes com necessidades especiais.

Para conhecermos melhor o perfil dos professores da EB no RS nas próximas seções mostraremos dados sobre a formação dos profissionais do magistério no Estado e suas condições de trabalho, considerando alguns fatores indicados por Tardif e Lessard (2009), comentados na subseção 2.2.2 desta dissertação. Para complementar essas informações, expomos dados sobre a aprendizagem dos estudantes, pois os referenciais teóricos de formação de professores apresentados indicam que a qualidade do professor, ou seja, a qualidade do ensino, interfere diretamente na qualidade da aprendizagem dos estudantes.

4.1 FORMAÇÃO DOCENTE

Conhecer a formação dos professores do Estado do RS é fundamental para o desenvolvimento do plano estratégico do FÓRUM. Pensando nisso, fomos buscar no Censo da Educação Básica (BRASIL, 2008a) informações que auxiliassem na identificação da demanda existente. A tabela 7 apresenta dados sobre a formação inicial dos professores do Estado.

Tabela 7: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com sua formação – RS.

Grau de formação	2008		2009		2010		2011	
	Total	Total %						
Ens. Fundamental	882	0,8	804	0,7	832	0,7	742	0,7
Ens. Médio Normal/Magistério	22.755	20,1	21.673	19,4	20.921	18,6	17.620	15,4
Ens. Médio	6.095	5,4	6.154	5,5	6.139	5,5	4.418	3,9
Ens. Superior com licenciatura*	79.222	70,1	78.700	70,4	79.829	71,0	87.707	76,8
Ens. Superior sem licenciatura	4.051	3,6	4.459	4,0	4.659	4,3	3.710	3,2
Total	113.005	100	111.790	100	112.380	100	114.197	100

* Ou com formação pedagógica

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

Uma informação preocupante que podemos destacar da tabela 7 é o número de professores do Estado que estão atendendo a EB e possuem como formação apenas o Ensino Fundamental. A porcentagem realmente é pequena e o número vem diminuindo desde 2008. No entanto, o número de alunos que são atendidos por esses professores é grande, se considerarmos que cada um deles atende no mínimo uma turma com 30 alunos aproximadamente.

Analisando as informações constantes na tabela 7, é possível identificar que o número de professores sem formação adequada para exercer o magistério diminuiu em 2011. A quantidade de professores que possui licenciatura como Curso Superior aumentou significativamente no mesmo ano, provavelmente, porque esses profissionais têm buscado a qualificação necessária e que é exigida na legislação para lecionar. O Censo da Educação

Básica identifica que cerca de 77% dos professores do Estado possuem graduação com licenciatura. O restante, 26.490 (cerca de 23%), expressa a necessidade de formação inicial que ainda há no RS. É tarefa do FÓRUM identificar onde estão esses professores, em qual modalidade da EB estão atuando, e em qual área do conhecimento, para planejar adequadamente as vagas que devem ser oferecidas e em quais regiões do Estado. O número parece pequeno diante do universo de professores, mas é preciso considerar que para suprir essa demanda será necessário que as IES ofereçam um grande número de vagas e de cursos.

Conforme veremos na seção 5.4, em três anos de funcionamento o FÓRUM conseguiu ofertar 3.566 vagas. Quanto tempo levaria para conseguir atingir as 26.490 sem um plano estratégico adequado?

Além desses problemas identificados na formação inicial dos professores do RS há também a falta de formação continuada, prejudicando o desenvolvimento profissional docente. A tabela 8 mostra os números em relação às formações sequenciais dos docentes da EB de 2008 a 2011. Essas informações são originadas do Censo Escolar da Educação Básica, no entanto, não estão disponíveis nas Sinopses Estatísticas no sítio do INEP, elas foram cedidas pelo Departamento de Planejamento da SEDUC/RS (DEPLAN/RS).

Tabela 8: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com sua formação – RS⁴.

Pós-Graduação	2008		2009		2010		2011	
	Total	Total %						
Especialização	47.185	42	45.271	40	45.653	41	50.793	44
Mestrado	3.497	3	3.613	3	3.758	3	4.258	4
Doutorado	330	0,3	386	0,3	394	0,4	497	0,4
Nenhum	59.801	53	63.936	57	65.680	58	65.401	57
Total*	113.005	100	111.790	100	112.380	100	114.197	100

*Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2011).

Fonte: Departamento de Planejamento da SEDUC/RS (DEPLAN/RS).

⁴ O número total de professores não corresponde à soma dos professores em cada modalidade de pós-graduação, pois os dados são provenientes de fontes distintas (DEPLAN/RS e INEP) que provavelmente utilizam metodologias diferentes para trabalhar com os dados do Educacenso, o qual origina todas essas informações. O mesmo comentário serve para a tabela 9.

A tabela 8 evidencia a falta de formação continuada de muitos professores da EB. Podemos constatar, a partir dos dados, que mais da metade dos professores do RS não possui nenhum tipo de formação continuada, e esse quadro se mantém sem mudanças significativas no período histórico analisado. O número de profissionais que possuem mestrado e doutorado é muito pequeno, totalizando cerca de 4% apenas em todos os anos. O curso de especialização parece ser o mais procurado pelos professores, chegando a 44% em 2011.

O FÓRUM pode oferecer cursos de formação continuada somente para professores efetivos das redes públicas de ensino. Para termos melhor clareza dessa demanda apresentamos a tabela 9 que expõe os dados sobre os cursos de pós-graduação que os professores do Estado possuem por rede de ensino.

Tabela 9: Número de professores da EB em 2011 com pós-graduação de acordo com a rede de ensino.

Rede de Ensino	Pós-Graduação				Número total de professores*
	Especialização	Mestrado	Doutorado	Nenhum	
Rede Estadual	21.277	1.138	76	30.216	48.420
Rede Federal	569	820	250	396	1.769
Rede Municipal	22.288	1.148	102	24.574	51.607
Rede Particular	6.659	1.152	69	10.215	24.594
Total do Estado	50.793	4.258	497	65.401	114.197

*Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2011 (BRASIL, 2011).

Fonte: Departamento de Planejamento da SEDUC/RS (DEPLAN/RS).

Como podemos observar a maioria dos professores do Estado leciona nas redes públicas de ensino, apenas 21,5% dos docentes pertence à rede privada. As informações da tabela evidenciam a falta de formação continuada de muitos professores da EB. Em três redes de ensino, estadual, municipal e particular, o número de professores sem nenhum curso de pós-graduação é extremamente elevado. Na rede estadual são 30.216 (aproximadamente 62%) professores sem qualquer curso de especialização, na municipal são aproximadamente 48% e na privada 42%.

Esses dados são preocupantes e podem indicar uma razão para a desmotivação dos professores em relação à profissão. É preciso que o FÓRUM estabeleça um plano estratégico que contemple a formação continuada dos professores de forma sistemática, ou seja, que possibilite aos profissionais a busca por qualificação constante, valorizando seu

desenvolvimento profissional. Para Marcelo (2009) a atualização dos professores e o estudo contínuo são fundamentais para elevar a qualidade do ensino.

Na rede estadual o plano de carreira dos professores do magistério não valoriza cursos de pós-graduação e, tampouco, estimula a busca por elevação de nível de ensino, no momento em que a promoção salarial é a mesma para o professor que possui um curso de especialização e para outro que possui doutorado. Além disso, o Governo Estadual não paga aos seus professores o Piso Salarial Nacional do Magistério (BRASIL, 2008c) e entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade, juntamente com outros quatro estados, a qual foi julgada improcedente pelo Supremo Tribunal Federal, sob a justificativa que o Piso é fundamental para a valorização profissional dos professores da EB (MELLO e LUCE, 2011).

Frequentemente os governos do Estado instituem reformas no ensino objetivando qualificar a aprendizagem dos alunos, porém nem sempre oferecem cursos de preparação para os professores se adaptarem às novas propostas. Segundo Oliveira (2005, p. 769), são os professores “em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema”. Entretanto, não são oferecidas oportunidades para esses professores se qualificarem para atender com sucesso aos programas de reforma.

A reforma do EM no Estado é um assunto que pautou as reuniões do FÓRUM em 2012, como mostraremos no capítulo 5, evidenciando uma preocupação do Governo Estadual com a qualificação dos professores. A reforma prevê um trabalho interdisciplinar mais intenso e os professores não estão preparados para atuarem nessa perspectiva. Logo, o representante da SEDUC/RS no FÓRUM tem solicitado que as IES comecem a planejar formação continuada para os professores que abordem a temática “interdisciplinaridade”.

4.2 CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Podemos afirmar que também é papel do professor buscar vias próprias de se qualificar e se aprimorar para manter suas aulas eficazes e adequadas ao público de estudantes ao qual se direciona. Mas, será que as condições de trabalho dos professores do RS favorecem essas ações dos profissionais? Os dados do Censo Escolar da Educação Básica nos permitem analisar as condições de trabalho dos professores a partir de características que são facilmente quantificáveis.

Para isso, apresentamos abaixo a tabela 10 com o número de professores relacionado com a quantidade de estabelecimentos em que lecionam.

Tabela 10: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com o número de estabelecimentos em que lecionam – RS.

Quantidade de estabelecimentos	2008		2009		2010		2011	
	Total	Total %						
1	86.691	77	83.469	75	83.739	75	85.002	74
2	22.590	20	24.117	22	24.260	22	24.887	22
3	3.134	3	3.547	3	3.598	3	3.586	3
4	480	0,4	531	0,5	633	1	569	0,5
5 ou mais	110	0,1	126	0,1	150	0,1	153	0,1
Total	113.005	100	111.790	100	112.380	100	114.197	100

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

Em 2008, a taxa aproximada de professores que trabalhavam em mais de uma instituição era de 24% do corpo docente, passando para 26% em 2011. Esse é um elemento que desqualifica o trabalho do professor. No documento final da CONAE (2010), Eixo IV (Formação e valorização dos/das profissionais da educação) esse é um tema muito comentado. O documento aponta que a dedicação a uma única instituição de ensino é ponto importante para a qualidade do trabalho docente.

Outra característica fundamental a ser analisada é o tempo de trabalho do professor em sala de aula, que segundo Tardif e Lessard (2009) é um dos parâmetros básicos para avaliar o trabalho docente. Para isso, a tabela 11 apresenta o número de professores relacionando o número de turnos em que lecionam.

Tabela 11: Número de professores da EB de 2008 a 2011 de acordo com o número de turnos em que lecionam – RS.

Número de turnos	2008		2009		2010		2011	
	Total	Total %						
1	62.889	56	60.092	54	60.786	54	61.664	54
2	40.258	36	41.822	37	42.045	37	42.960	38
3	9.858	9	9.876	9	9.549	8	9.573	8
Total	113.005	100	111.790	100	112.380	100	114.197	100

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

O número de turnos em que os professores lecionam não tem sofrido modificação significativa de 2008 a 2011. O Censo Escolar identifica que pouco mais de 50% dos professores atuam em apenas um turno e aproximadamente 46% atuam em dois ou três. Considerando que o trabalho docente não se limita à carga horária oficial, os professores, além de cumprirem com o tempo de sala de aula, precisam desenvolver outras atividades que exigem tempo extra de trabalho, como planejamento de aulas, pesquisa, preparação de projetos, avaliação, entre outras. O tempo necessário para desenvolver essas tarefas varia conforme a atividade, a experiência e a habilidade do professor. Portanto, temos 46% dos professores que provavelmente encontram dificuldades para realizar essas atividades com a qualidade que necessitam.

A carga de trabalho excessiva também dificulta que o professor busque qualificação, pois ele não tem tempo para frequentar cursos sequencias de formação. Esse pode ser um dos motivos que contribui para a maioria dos professores do Estado não possuírem nenhum tipo de formação continuada, como vimos na seção 4.2. Conforme Tardif e Lessard (2009), a baixa qualidade da atividade docente é um dos elementos que tem contribuído para as péssimas condições de trabalho dos professores.

A tabela 12 apresenta mais uma característica relevante da atuação docente que influencia na sua carga de trabalho, o número de turmas que são atendidas pelos profissionais.

Tabela 12: Número de professores do EM de 2008 a 2011 de acordo com o número de turmas – RS.

Quantidade de turmas	2008		2009		2010		2011	
	Total	Total%	Total	Total%	Total	Total%	Total	Total%
1	1.808	7	1.624	6	1.570	6	1.670	6
2	2.675	10	2.430	9	2.377	9	2.289	8
3	4.252	16	4.180	15	4.194	15	4.255	15
4	3.522	13	3.550	13	3.469	13	3.409	12
5 ou mais	14.951	55	15.440	57	15.738	58	16.253	58
Total	27.208	100	27.224	100	27.348	100	27.876	100

Fonte: MEC/INEP/Sinopses Estatísticas da Educação Básica 2008 a 2011 (BRASIL, 2011).

O número de turmas que um professor atende influencia principalmente no tempo de trabalho não oficial. Quanto mais turmas, mais tempo ele despense para planejamentos, avaliações e correções, por exemplo. Analisando os dados da tabela 12, podemos inferir que a

maioria dos professores do EM do Estado atende cinco turmas ou mais. E esse número vem aumentando de 2008 a 2011. A tendência é que continue aumentando em 2012 e 2013 devido à reforma do EM, que prevê uma diminuição na carga horária das disciplinas (RIO GRANDE DO SUL, 2011b), obrigando os professores a assumirem mais turmas para preencherem sua jornada de trabalho oficial mínima.

Outra situação que ocorre atualmente no Estado é quanto à situação funcional dos professores da EB, apresentada na tabela 13.

Tabela 13: Número de professores da EB pela situação funcional/regime de contratação em 2011 – RS.

Rede de Ensino	Concursado Efetivo	Contrato Temporário	Contrato Terceirizado
Total Rede Estadual	34.889	23.421	97
Total Rede Federal	1.253	236	24
Total Rede Municipal	55.036	6.370	478
Total ⁵	91.178	30.027	599

Fonte: Departamento de Planejamento da SEDUC/RS (DEPLAN/RS).

Conforme foi indicado na tabela 9, o número de professores ativos na rede estadual em 2011 era de 48.420. A partir dos dados da tabela 13 podemos constatar que 23.421 (48%), quase metade do corpo docente, são professores com contrato temporário. Esses professores contratados em caráter temporário geralmente lecionam em mais de um estabelecimento desfavorecendo a qualidade do seu trabalho. Além disso, esses profissionais não são beneficiados pelo plano de carreira, tampouco possuem estabilidade profissional, podendo trocar de escola, ou até mesmo serem dispensados a qualquer momento. Outro fator preocupante dos contratos é que muitos professores que são admitidos em caráter temporário ainda estão em processo de formação inicial nas IES e, muitas vezes, nem passaram pelos estágios curriculares. Essa situação prejudica todo o sistema educacional, pois a educação precisa de professores qualificados e que permaneçam nas escolas, que assumam essa profissão como sua carreira. Hargreaves (2004) considera que para alcançar a qualidade da

⁵ O número total de professores da tabela 13 é diferente do apresentado na tabela 5, pois as fontes de informação são diferentes. Na tabela 5 os dados são da Sinopse Estatística da Educação Básica e na tabela 13 as informações foram cedidas pelo DEPLAN/RS.

educação é preciso que a profissão docente seja um compromisso de longo prazo, e o contrato temporário de professores não favorece a permanência desses profissionais nas escolas.

Já vimos, a partir dos dados apresentados nas tabelas 10, 11, 12 e 13, que as condições de trabalho dos professores no RS estão deficitárias. Além da carga de trabalho excessiva desses trabalhadores, eles ainda têm que enfrentar o trabalho em escolas com péssimas condições básicas de infraestrutura e baixos salários. Portanto, além de não conseguir tempo para buscar qualificação, os professores não têm condições financeiras de arcar com os custos que esse processo de aperfeiçoamento profissional demanda. Todos esses fatores, para Dourado (2001) contribuem para a desvalorização da profissão e conseqüentemente prejudicam a qualidade do processo educacional. É emergente a atuação do FÓRUM para estabelecer políticas que visem à melhoria de condições de trabalho, assim como o financiamento de cursos que favoreçam o desenvolvimento profissional dos professores do Estado.

4.3 AVALIAÇÕES DOS ESTUDANTES

O estudo das avaliações dos estudantes é relevante para esta pesquisa, pois como indicam os referenciais teóricos utilizados, a aprendizagem dos alunos está diretamente relacionada com a qualidade do trabalho docente. Já apontamos que a qualificação profissional e as condições de trabalho dos professores não tiveram melhoras significativas de 2008 até 2011. Nesta seção faremos a discussão das avaliações dos estudantes, procurando analisar dados na mesma faixa histórica ou próxima a ela.

A Prova Brasil é uma das principais avaliações de estudantes do Brasil e seus resultados são utilizados para calcular o IDEB. Essa avaliação utiliza uma escala que varia de 0 a 500, chamada de média de proficiência, que avalia quais as habilidades foram desenvolvidas pelos estudantes. A pontuação dessa avaliação foi dividida em níveis para facilitar a interpretação dos resultados pelos gestores e professores das escolas. Como a escala é a mesma para o 5º e 9º anos do EF e para a 3ª série do EM, é esperado que os alunos do 5º ano tirem médias abaixo das alcançadas pelo 9º ano, e que os do EM alcancem as maiores notas na escala de avaliação.

Nas tabelas 14, 15 e 16 temos as médias alcançadas no SAEB/Prova Brasil de 2007 a 2011 no RS.

Tabela 14: Médias SAEB/Prova Brasil da 4^o série/5^o ano do Ensino Fundamental - RS - 2007-2011.

Rede de Ensino/Prova		2007	2009	2011
Estadual	Matemática	200,73	211,16	214,00
	Língua Portuguesa	183,03	191,03	196,40
Privada	Matemática	200,49	211,72	249,10
	Língua Portuguesa	182,96	191,14	227,00
Total	Matemática	229,02	238,18	213,2
	Língua Portuguesa	212,97	221,39	194,5

Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br/>

Os dados indicam que o desempenho dos estudantes da 4^o série/5^o ano do EF caiu na avaliação de 2009 para 2011, em Português e em Matemática. Porém, considerando apenas a rede estadual, houve um aumento na média obtida nas duas provas. Provavelmente, a média do Estado caiu em decorrência de baixas notas na rede municipal de ensino. A rede privada, nos anos de 2007 e 2009, obteve médias muito próximas das atingidas pelos alunos da rede estadual, evidenciando que nesses anos não havia diferença significativa na qualidade de ensino entre essas duas redes de ensino. Em 2011, ambas aumentaram suas médias, no entanto, a média de rede privada teve uma elevação muito mais significativa que a da rede estadual, ampliando a diferença entre as notas obtidas por elas. Essa informação pode ser um indicativo que a rede privada tem investido mais na aprendizagem dos estudantes, ou preparado mais esses alunos para a realização da prova que a rede estadual.

Tabela 15: Médias SAEB/Prova Brasil da 8^o série/9^o ano do Ensino Fundamental - RS - 2007-2011.

Rede de Ensino/Prova		2007	2009	2011
Estadual	Matemática	255,27	260,91	257,90
	Língua Portuguesa	243,05	252,98	247,60
Privada	Matemática	253,00	258,57	301,70
	Língua Portuguesa	240,85	250,99	283,70
Total	Matemática	286,38	290,43	250,2
	Língua Portuguesa	274,54	279,05	261,7

Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br/>

Na 8ª série/9º ano a situação é preocupante. A média caiu bastante entre 2009 e 2011, em ambas as provas (Tabela 15). Considerando apenas a rede estadual o diagnóstico é o mesmo, há uma melhora na nota de 2007 para 2009, mas ela volta a sofrer redução em 2011. Isto indica que a aprendizagem dos estudantes nessa etapa da EB não está apresentando melhorias. Apenas na rede privada há melhoras expressivas na média obtida na avaliação, mais uma vez há indícios que o setor privado tem destinado maior atenção à aprendizagem de seus estudantes que o setor público estadual.

Tabela 16: Médias SAEB/Prova Brasil da 3ª série do Ensino Médio - RS - 2007-2011.

Rede de Ensino/Prova		2007	2009	2011
Estadual	Matemática	296,83	304,81	286,2
	Língua Portuguesa	281,49	289,57	273,0
Privada	Matemática	287,02	299,34	342,8
	Língua Portuguesa	274,74	284,71	320,2
Total	Matemática	338,23	334,82	294,9
	Língua Portuguesa	310,91	316,22	280,1

Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br/>

Na avaliação para o EM o cenário é o mesmo, como indicado na tabela 16. Em 2011, a média do Estado e da rede estadual caiu em relação a 2009. Já a rede privada vem aumentando a média obtida desde 2007.

A avaliação SAEB/Prova Brasil compõe o IDEB juntamente com as taxas de rendimento (aprovação, reprovação e abandono). Como já vimos na seção 1.4 desta dissertação, as taxas de reprovação e abandono no RS, especialmente no EM, ainda são muito altas, afetando o IDEB.

Tabela 17: IDEB atingido e projetado para o RS – 2007-2011.

Série/IDEB		2007	2009	2011
4ª série/5º ano	IDEB Atingido	4,6	4,9	5,1
	IDEB Projetado	4,3	4,7	5,1
8ª série/9º ano	IDEB Atingido	3,9	4,1	4,1
	IDEB Projetado	3,9	4,0	4,3
3ª série do EM	IDEB Atingido	3,7	3,9	3,7
	IDEB Projetado	3,8	3,9	4,0

Fonte: <http://provabrasil.inep.gov.br/>

O IDEB é uma avaliação que procura agregar dois indicadores que possuem importância para a educação: a avaliação dos estudantes e o fluxo escolar. É esse índice que o Governo Federal geralmente utiliza para estabelecer metas para a qualidade do processo educacional, por isso ele é relevante para a educação no país e, conseqüentemente, para o Estado.

Conforme os dados apresentados na tabela 17, apenas os alunos da 4ª série/5º ano atingiram as médias estabelecidas pelo MEC desde 2007. Na 8ª série/9º ano a meta foi alcançada somente em 2007 e 2009, sendo que em 2011, além de não ter chegado aos 4,3 projetados, não apresentou evolução, mantendo os mesmos 4,1 de 2009. No EM a situação é ainda pior. Além do Estado não ter atingido a meta estabelecida, caiu de 3,9 em 2009 para 3,7 em 2011.

O EM apresenta sérios problemas no RS. Tal fato pode ter explicação em vários fatores. Uma das explicações pode ser a estrutura curricular defasada expressa nos planos de estudos das disciplinas que não são devidamente atualizados pelas escolas nem pelos professores. Outro motivo pode ser a alteração, a cada troca de governo, das Propostas Pedagógicas Estaduais, encontrando resistência dos professores.

Conforme art. 211 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2012b), o EM é prioridade do Governo Estadual, o qual tem investido pouco em educação, fator que contribui para a baixa qualidade dessa modalidade da EB. O governo atual está implementando uma reforma no EM (RIO GRANDE DO SUL, 2011b) que prevê mudanças curriculares, incluindo os chamados Seminários Integrados, espaços dentro do currículo para o trabalho interdisciplinar entre as áreas do conhecimento. Outra medida da proposta é o estabelecimento de novas formas de avaliação que acarretarão um número menor de reprovações. Com essa política, implementada em 2012, o governo espera melhorar os indicadores da qualidade da educação no Estado.

Outra avaliação importante, que contempla somente o EM, é o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Essa avaliação não é obrigatória, mas a cada ano recebe um número maior de inscrições devido aos benefícios que podem ser conquistados pelo estudante ao obter um bom desempenho na prova. O ENEM tem sido utilizado pelas IES juntamente com o vestibular para o ingresso na graduação. Algumas instituições já adotaram esse exame como avaliação única para ingresso no Ensino Superior. O ENEM também é utilizado para o ingresso em programas do Governo Federal como o Programa Universidade para Todos

(ProUni). Além disso, pessoas com mais de 18 anos, que ainda não concluíram o EM, podem obter esta certificação ao atingir 450 pontos em cada uma das áreas do conhecimento que estruturam o exame e 500 pontos em redação. A pontuação do ENEM varia de 0 a 1000.

O ENEM não é considerado para o IDEB, nem é uma avaliação que tenha o objetivo de fazer comparativo entre as escolas e estados, talvez por isso as médias obtidas nas Unidades da Federação não se encontram no sítio do MEC nem do INEP. Na página do INEP é possível verificar as notas individuais dos participantes que devem acessar o sistema via número de inscrição ou de CPF. Está à disposição para consulta pública a lista das médias de 2011, por escolas em toda a rede nacional.

As informações que temos sobre as médias do RS no ENEM são originadas de reportagens e do sítio da Secretaria da Educação do Estado. Os alunos do RS, em 2009, obtiveram média de 553,96 ficando em 1º lugar no “ranking” nacional, porém, em 2010 o Estado caiu para a 4º posição com média 559,69 (ZERO HORA, 2013). Mesmo não sendo mais o primeiro colocado, a nota estadual apresentou aumento. Em 2011, a colocação do Estado no ENEM foi de 8º lugar. Considerando apenas a rede estadual de ensino a posição foi de 3º colocado com média 494,49 (SEC/RS, 2013). Logo, as notas obtidas nesse exame estão em torno da média da prova, visto que a pontuação varia de 0 a 1000.

Desde 2009, o ENEM se constitui em uma das formas de ingresso nas universidades, e, por isso, muitos estudantes buscam melhorar sua aprendizagem para obter melhor desempenho na prova, em cursos específicos de preparação para a realização dessa avaliação, assim como acontece com o vestibular. Sendo assim, as médias do ENEM podem não estar representando a realidade da qualidade da aprendizagem dos estudantes do EM, especialmente da rede pública.

Os dados apresentados nesta seção nos mostram que a aprendizagem dos estudantes do RS não está sofrendo melhoras nos últimos anos, pelo contrário, no caso dos anos finais do EF e do EM as avaliações indicaram queda nas notas atingidas, evidenciando a má qualidade do ensino no RS, especialmente na rede estadual.

5 FÓRUM ESTADUAL PERMAENTE DE APOIO À FORMAÇÃO DOCENTE DO RIO GRANDE DO SUL

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente, algumas discussões sobre a instituição do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul (FÓRUM), que foram realizadas a partir da análise dos documentos políticos (leis, decretos e portarias), regimento e plano estratégico e da entrevista realizada com um dos membros do FÓRUM. Sendo assim, essa primeira discussão tem por objetivo trazer uma compreensão sobre o contexto da influência e o contexto da produção de texto que contribuíram para a implementação dessa política.

Em seguida, faremos as discussões referentes à composição do FÓRUM e participação de seus representantes nos encontros. Essa análise foi possível a partir do estudo das atas de reuniões e foi fundamental para identificarmos quais instituições têm participado do grupo com maior frequência e regularidade. Esses fatores são fundamentais na configuração das decisões tomadas pelo FÓRUM e dos rumos adotados na condução da política de formação de professores do RS, pelos seus representantes.

A terceira seção deste capítulo é destinada às discussões sobre a atuação do FÓRUM, as quais foram originadas da análise das atas, da participação, como ouvinte, de alguns encontros do FÓRUM e da entrevista. Portanto, realizaremos neste terceiro momento, uma análise do contexto da prática dessa política, possibilitando um mapeamento das ações e intenções do FÓRUM que poderão servir de apoio para as discussões que devem estar presentes nas reuniões e no plano estratégico.

5.1 INSTITUIÇÃO DO FÓRUM

Antes de iniciarmos as discussões sobre o processo de instituição do FÓRUM consideramos relevante retomar que os Fóruns Estaduais são órgãos colegiados e sua criação foi determinada juntamente com a publicação da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério – Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), em janeiro de 2009.

O processo de instituição do FÓRUM, que caracteriza o contexto da influência das políticas adotadas por esse órgão, foi lento, devido, segundo Sérgio Franco (2012), a um entrave inicial caracterizado por um aspecto político. O Governo Estadual na época era do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) que resistiu a esse processo visto que a política proposta era do Governo Federal (Partido dos Trabalhadores - PT). Além disso, o Governo Estadual já estava implementando um plano de formação continuada de professores e acreditava-se que a criação do FÓRUM poderia interferir nos seus planejamentos. Segundo Sérgio Franco, a justificativa que o governo utilizava para não criar o FÓRUM era de que o número de professores não formados no Estado era muito pequeno, sendo assim não haveria necessidade de colocar em prática um planejamento prevendo formação inicial para esses docentes.

Como havia resistência, algumas IPES tiveram a iniciativa de organizar uma comissão com o intuito de pressionar o Governo Estadual a criar o FÓRUM. Foi somente quando essa comissão decidiu pela criação do FÓRUM, independente do apoio do Governo Estadual, a Secretaria de Educação assumiu o processo de instituição deste.

Logo, a criação do Fórum do Rio Grande do Sul ocorreu oficialmente somente em julho de 2009 pela Portaria nº 146 (RIO GRANDE DO SUL, 2009a). No mesmo dia saiu a Portaria nº 147 (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) com a designação dos representantes titulares e suplentes. Dentre os representantes designados estavam presentes membros de seis Universidades Públicas e de doze Universidades Comunitárias, ou seja, desde o início da atuação do FÓRUM a representação de Universidades Comunitárias foi muito forte. Segundo Sérgio Franco (2012), a participação dessas instituições na representação do FÓRUM teria sido uma das imposições do Governo do Estado da época.

O Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) determinava que os Fóruns Estaduais seriam formados por Instituições Públicas, no entanto o Governo do RS da época não se limitou a convocar somente as públicas e acabou chamando também as Instituições Comunitárias, que tinham interesse nos recursos financeiros que seriam investidos nas universidades participantes. Segundo Sérgio Franco (2012), o Governo Estadual vigente acreditava que as Instituições Comunitárias possuíam um papel histórico na formação de professores do

Estado⁶, provavelmente por esse motivo considerava importante a participação destas instituições no FÓRUM.

A legislação confere aos Fóruns Estaduais a missão de organizar a formação inicial e continuada dos professores da rede pública da EB, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Conforme este Decreto e a Portaria nº 883 (BRASIL, 2009b), esse regime de colaboração será viabilizado através de um plano estratégico a ser elaborado pelos Fóruns Estaduais de cada unidade federativa.

A primeira tarefa atribuída aos Fóruns Estaduais foi a elaboração do plano estratégico e a construção de seu regimento interno. A elaboração do plano estratégico era condição primeira para o conveniamento entre o Estado e o Governo Federal. Conforme a Portaria nº 883 (BRASIL, 2009b) determina, o regimento deveria ser encaminhado ao MEC para seu registro e análise de forma a ser identificado se as normas fixadas estão de acordo com as diretrizes nacionais estabelecidas pela Portaria, com um prazo de noventa dias após sua instituição.

Quanto ao plano estratégico e ao regimento interno oficiais, que são os textos políticos elaborados pelo FÓRUM, não conseguimos acesso, pois, segundo informações obtidas com a correspondente da SEDUC/RS, responsável pelo FÓRUM, eles não possuem esses documentos, provavelmente, porque a presidência anterior não os disponibilizou para nova gestão. Entretanto, conseguimos as minutas de ambos os documentos (Anexos A e B), através do contato com o professor Sérgio Franco e é a partir delas que se originaram as discussões que serão apresentadas neste texto.

O plano estratégico do FÓRUM foi construído a partir de um levantamento da demanda de formação realizado pelas Coordenadorias Regionais de Educação do Estado do Rio Grande do Sul (CREs) assim como utilizou dados contidos no Censo da Educação Básica do ano de 2007. A organização estabelecida para o documento inclui os seguintes itens: contextualização, caracterização das demandas e ofertas, instituições participantes e proposta de formação para 2010 e 2011.

⁶ As Universidades Comunitárias são instituições sem fins lucrativos. Os representantes dessas instituições alegam que por terem caráter público não-estatal elas têm direito de receber verbas públicas. Neste conjunto das Comunitárias coexistem instituições confessionais (ligadas à religião) e não confessionais (nascem da necessidade de comunidades e regiões). A maioria das IES Comunitárias localiza-se no RS. Além disso, possuem como prioridade ações educacionais com caráter social sem fins lucrativos (INEP/MEC, 2006). No RS as Universidades Comunitárias têm papel importante na formação de professores do Estado.

Na contextualização, o documento justifica a importância das políticas públicas de formação docente relacionando-a ao fato de que os professores têm sido diariamente surpreendidos pela diversidade do contexto escolar cotidiano. Segundo o documento, o levantamento de dados não foi uma tarefa fácil devido à grande quantidade de escolas municipais no Estado, portanto, foi necessário que os representantes recorressem aos dados do Censo da Educação Básica de 2007. Quanto ao levantamento da demanda da rede estadual, o plano aponta que ficou sob a responsabilidade da SEDUC/RS realizar a coleta dessas informações.

Posteriormente ao estudo da demanda, foi elaborado um mapeamento da mesma e da oferta das vagas das IPES e de suas sedes e dos Polos da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Na minuta do plano não foi incluída em anexo a demanda identificada. O documento destaca que os dados coletados representam uma estimativa da demanda e da oferta, portanto eles podem ser revistos ao longo do processo considerando alguns fatores importantes: permanente avaliação das ações propostas, continuidade do estudo junto à rede de educação pública, discussões feitas nos Conselhos Universitários das instituições envolvidas no processo e alternativas apontadas pelo FÓRUM (Anexo A, p 113).

O plano estratégico também menciona dados sobre sua composição, indicando que fazem parte do grupo seis Instituições Federais e uma Instituição Estadual. O documento esclarece que, conforme deliberação do FÓRUM, o grupo conta com a participação de representantes de Instituições Comunitárias que compõe o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas (COMUNG). No entanto, a adesão dessas instituições ficou condicionada a uma revisão dos valores a serem investidos e a maior clareza sobre as regras da política de repasse dos recursos. Apesar de não comporem o plano estratégico, veremos nas próximas seções que as Universidades Comunitárias tiveram papel importante nas decisões do FÓRUM, pois sua participação nas reuniões foi efetiva influenciando nas votações que configuram as ações adotadas por esse órgão.

Na continuidade o documento apresenta as características das instituições que compõe o FÓRUM, são elas: dados de identificação, missão/filosofia da instituição, projetos/programas/estratégias da instituição para a formação de professores e justificativa da integração da instituição no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

O FÓRUM propõe-se no documento a cumprir algumas ações, além das diretamente relacionadas à formação dos professores, como por exemplo, possibilitar reuniões por regiões para facilitar as discussões sobre as necessidades particulares de cada uma das CREs; continuar o estudo das demandas de formação docente e aprofundá-lo; garantir a formação continuada ao corpo docente envolvido no programa; propor alternativas de formação inicial, continuada e qualificação profissional; realizar avaliação e revisão permanente do plano de formação de professores do Estado. Fica claro na minuta que os representantes do FÓRUM estavam cientes de que seria necessário revisar a proposta inicial devido às necessidades internas das instituições para a criação de cursos ou expansão de vagas. Além disso, na época, o processo de negociação com o COMUNG ainda estava em andamento e, portanto sua participação nas ações do FÓRUM ainda não estava negociada.

Como comentado anteriormente, o estudo do plano estratégico foi feito considerando apenas a minuta do documento, disponibilizada pelo representante da UFRGS, visto que não tivemos acesso ao plano oficial e, tampouco a própria presidência atual do FÓRUM tem conhecimento da existência de um plano estratégico. As caracterizações da demanda e da oferta de vagas não estão presentes na minuta e a definição das ações encontra-se incompleta.

O mesmo problema, de não oficialidade do plano estratégico, ocorre com o regimento interno do FÓRUM. Utilizaremos nesta dissertação a minuta do documento, que foi disponibilizada pelo representante da UFRGS. O regimento apresenta as atribuições, a composição e as regras de funcionamento do FÓRUM. Assim como o plano estratégico, esse documento deveria ser elaborado pelos próprios representantes.

Segundo o regimento, compete ao FÓRUM fazer com que se concretize o regime de colaboração entre a União, o Estado e os Municípios através da formulação e execução de seu plano estratégico. Ficou estabelecido que a prioridade do FÓRUM era a formulação do seu plano estratégico para formação inicial e continuada de professores da EB, conforme o diagnóstico das necessidades identificadas e, posteriormente, o seu encaminhamento ao MEC com o objetivo de garantir o conveniamento entre União e Estado de forma a efetivar um regime de colaboração.

A minuta do regimento interno determina a composição do FÓRUM: dois representantes do Governo do Estado (o titular da SEDUC/RS), um do Ministério da Educação, dois dos Secretários Municipais de Educação (indicação da UNDIME/RS), um de cada IPES, um de cada instituição integrante da COMUNG, um do Conselho Estadual de

Educação (CEED/RS), um da União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação (UNCME), um da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais de Ensino (AESUFOPE/RS) e um do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação (CPERS).

Determinada a composição do FÓRUM o regimento estabelece regras para a indicação dos representantes titulares e suplentes, pelas instituições. Cada instituição tem autonomia para indicar os seus representantes e essa indicação deverá ser regularizada através de uma portaria do titular da SEDUC/RS. Caso haja desistência de algum representante, é de responsabilidade da instituição indicar um substituto. Além disso, foi acordado através do regimento, que em caso de ausência de algum representante este deverá apresentar justificativa. A presidência do FÓRUM, assim como é estabelecido no Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a), é do titular da SEDUC/RS e, no caso de sua ausência, o FÓRUM deverá ser presidido por outro representante o qual deve ser designado pelo Executivo.

Quanto às regras de funcionamento do FÓRUM, foi estabelecido que os encontros aconteceriam no mínimo uma vez a cada semestre e, sempre que for necessário, em reuniões extraordinárias em local e data determinados pela presidência. As deliberações serão tomadas na presença da maioria absoluta e, as atas das sessões lavradas por um representante, entre os presentes, escolhido no início de cada encontro. Encerrando o regimento, ficou estabelecido que o FÓRUM poderá receber apoio técnico-administrativo das instituições que o compõe e de outros profissionais mediante deliberação do colegiado.

5.2 OS REPRESENTANTES DO FÓRUM

Podemos observar na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁷, indicada pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) como o destino da divulgação das atividades desenvolvidas pelos Fóruns Estaduais, que todos os estados do país já possuem seus Fóruns funcionando. No entanto, as informações divulgadas na página são muito dispersas e evidenciam que houve certa dificuldade dos estados no processo de implantação de seus Fóruns Estaduais.

⁷ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor/foruns-estaduais> (Último acesso em janeiro de 2013.)

Segundo a Portaria n° 883 (BRASIL, 2009b), as atas de reunião dos Fóruns Estaduais deveriam ser publicadas na página da CAPES, após sua aprovação, num prazo de dois dias úteis. No caso do FÓRUM, apesar de ter sido instituído em 23 de julho de 2009, através da Portaria n° 146 (RIO GRANDE DO SUL, 2009a), somente estão disponibilizadas no sítio da CAPES a ata da última reunião de 2009, três de 2011 e duas de 2012, as demais não estão publicadas.

Diferentemente de todos os demais Fóruns Estaduais do país, que são compostos basicamente como determinado pelo Decreto n° 6.755 (BRASIL, 2009a), com alguns pequenos ajustes, o FÓRUM, superou o disposto na legislação ao incluir, em sua composição, representantes da cada instituição integrante da COMUNG. Também incluiu um representante da AESUFOPE substituindo a participação de um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas (Portaria n° 147, 2009b).

As discussões presentes nesta seção sobre a atuação do FÓRUM foram levantadas a partir da análise das atas de reuniões que tivemos acesso e pelos documentos que regem seu funcionamento, o Decreto n° 6.755 (BRASIL, 2009a), a Portaria n° 883 (BRASIL, 2009b), a Portaria n° 146 (RIO GRANDE DO SUL, 2009a), a Portaria n° 147 (RIO GRANDE DO SUL, 2009b), o plano estratégico e o regimento interno.

Inicialmente, a análise das atas serviu para conhecermos a frequência de participação dos representantes das instituições nos encontros realizados e para isso criou-se grandes grupos de representações, são eles: governo/administração, Instituição Pública de Ensino Superior (IPES), Instituição de Ensino Superior (IES) comunitárias, órgãos e convidados esporádicos. O grupo convidados esporádicos foi criado, pois julgou-se relevante para o estudo verificar participantes eventuais que estiveram presentes em alguns encontros sem comporem oficialmente o grupo. O quadro abaixo (Quadro 1) apresenta as instituições que integram cada um desses grupos.

Quadro 1: Instituições participantes das reuniões do FÓRUM por grupo de representações.

Grupos de Representações	INSTITUIÇÕES
GOVERNO/ ADMINISTRAÇÃO	Governo do Estado do Rio Grande do Sul
	União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME/RS
IPES - PÚBLICAS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS
	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

	Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
	Universidade Federal de Rio Grande – FURG
	Universidade Federal de Pelotas – UFPEL
	Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense - IFSUL - Campus Pelotas
	Instituto Federal Farroupilha – IF
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Sertão – IFRS
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Bento Gonçalves – IFRS
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Rio Grande – IFRS
	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Campus Porto Alegre – IFRS
IES- COMUNITÁRIAS	Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG
	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ
	Universidade de Passo Fundo – UPF
	Universidade Católica de Pelotas – UCPel
	Universidade da Região da Campanha – URCAMP
	Universidade de Caxias do Sul – UCS
	Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS
	Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
	Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC
	Centro Universitário FEEVALE
	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS
	Centro Universitário UNIVATES
	Centro Universitário Metodista IPA
Centro Universitário Franciscano – UNIFRA	
ÓRGÃOS	Conselho Estadual de Educação – CEED/RS
	União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME/RS
	Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – RS – AESUFOPE
	Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS
	Ministério da Educação – CAPES
	Associação de Educadores Populares de Porto Alegre
CONVIDADOS - ESPORÁDICOS	Pró Reitora da Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA
	Pró Reitor de Pesquisa da Universidade Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI
	Pró Reitor da Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
	Pró Reitora Da Universidade Federal de Rio Grande – FURG
	Polo UAB

Fonte: Dados obtidos a partir das atas das reuniões do FORUM.

Lembramos que os estudos apresentados nesta dissertação foram possibilitados a partir do estudo de 18 atas de reuniões: duas de 2009, sete de 2010, seis de 2011 e três de 2012. Alguns desses documentos foram cedidos pela SEDUC/RS e outros pelo representante da UFRGS. Como já comentado anteriormente na seção 3.2, estima-se que faltaram quatro atas referentes a reuniões que aconteceram em 2009. Após vários contatos com a SEDUC/RS, para tentar o acesso às atas faltantes, a própria Secretaria concluiu que elas inexistem.

Provavelmente, ocorreram 22 encontros, ou seja, a regularidade das reuniões está acima do mínimo estabelecido no regimento interno do FÓRUM e do estabelecido pelo Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a). Além disso, uma das atas (junho de 2011) está indevidamente elaborada e não indica os representantes que estavam na reunião. Essa situação evidencia que há uma desorganização e certa negligência com os documentos que servem de registro dos assuntos abordados e das deliberações tomadas pelo FÓRUM, prejudicando assim o acompanhamento pelos próprios representantes do funcionamento desse órgão. Na página da CAPES, local onde todas as atas deveriam estar publicadas para o conhecimento da sociedade, podemos encontrar somente seis delas (consultado em janeiro de 2013).

Segundo o estudo dos dados coletados, a participação das Universidades Comunitárias foi bastante irregular, sendo que algumas delas participaram somente nos encontros da instalação do FÓRUM. O representante da COMUNG esteve apenas nas reuniões de 2009 e nas reuniões de janeiro, fevereiro e agosto de 2010, nas demais reuniões a COMUNG não se fez representar no FÓRUM.

No total estiveram presentes em reuniões do FÓRUM 14 Universidades Comunitárias (Quadro 1), porém a participação delas nos encontros é bastante variável. O representante da PUCRS, conforme as atas analisadas, participou apenas do primeiro encontro. A UNIJUÍ esteve na mesma situação, contando com representante somente nas duas reuniões de 2009. A URCAMP esteve presente em apenas três datas, a primeira de 2009 e duas em 2010. Outras universidades como a UPF, a UCPel, a UCS, a UNICRUZ e a FEEVALE estiveram presentes de 5 a 8 reuniões, não sequenciais, evidenciando uma irregularidade nas suas participações. A URI e a UNIVATES participaram de 11 encontros e a UNISC de 14, todas com frequência irregular.

Situação diferente acontece com o IPA e a UNIFRA que iniciaram suas participações apenas em março de 2011, no entanto não estiveram em todos os encontros após essa data, logo sua frequência foi irregular como as demais comunitárias. Por fim, temos a participação

da UNISINOS, única Instituição Comunitária presente em todos os encontros desde a instalação do FÓRUM.

Essa inconstância da presença das comunitárias nas reuniões do FÓRUM pode prejudicar o desempenho e as deliberações do colegiado. Sem o acompanhamento constante dos representantes, o desenvolvimento das ações previstas e o bom funcionamento do FÓRUM podem ser afetados, pois interfere na continuidade das discussões. Das reuniões que foram observadas pela pesquisadora, foi possível perceber que há sempre uma dinâmica de apresentação dos representantes. Revelando que, além da irregularidade da presença das representações das instituições, há uma variação dos representantes, pois quando os titulares estão impossibilitados de estarem presentes, encaminham o suplente ou, até mesmo, outro representante não oficial.

A análise da frequência das Universidades Federais e da UERGS nas reuniões revela que a assiduidade foi mais regular. A UERGS esteve ausente em apenas um encontro, em março de 2011, se constituindo na Universidade Pública com maior presença nas reuniões do FÓRUM. Em seguida vem a UFSM, com três ausências e a UFRGS com quatro. Já a UNIPAMPA não esteve presente em cinco encontros, sendo quatro deles no ano de 2011. A FURG não foi representada em seis reuniões, metade dessas faltas é do ano de 2012, ou seja, essa universidade não participou do FÓRUM neste ano. A última das Universidades Públicas é a UFPEL que, assim como a FURG, esteve ausente em seis encontros, com uma peculiaridade que essas faltas se concentram nos anos de 2011 e 2012. Em cada um desses anos a FURG contou com representação em apenas um encontro.

Não consta na Portaria nº 147 (RIO GRANDE DO SUL, 2009b) a representação dos Institutos Federais de Educação (IFES), porém essas instituições estão presentes nas reuniões. Provavelmente, foi feito o pedido de inclusão dos IFES, por meio da aprovação do FÓRUM, após a publicação de portaria de designação dos representantes. Como os Institutos Federais são Instituições Públicas, a inclusão de seus representantes no FÓRUM atende às normas estabelecidas pela legislação. O IFSUL foi o Instituto Federal mais frequente nas reuniões com apenas duas ausências. O representante do IFRS - Campus Bento Gonçalves também esteve bastante presente, participando das reuniões desde 2009, com somente quatro faltas. O IF, o IFRS – Campus Sertão e o IFRS – Campus Rio Grande contaram com a participação de representantes a partir de 2011. Entretanto, os dois últimos, não tiveram uma participação significativa, sendo que estiveram presentes em somente dois encontros. O representante do

IFRS – Campus Porto Alegre participou apenas da reunião de março de 2012. A participação tardia de alguns Institutos Federais pode ser devido à data de criação dos mesmos. Eles foram criados em dezembro de 2008, pela Lei nº 11.982 (BRASIL, 2008b) e parecem ter levado certo tempo para se estabelecerem e organizarem o seu próprio funcionamento ficando impossibilitados de participarem ativamente do FÓRUM.

Após essa análise, da participação das instituições formadoras de professores no FÓRUM, foi possível identificar que as instituições mais assíduas, ao longo dessa trajetória de 2009 a 2012, foram a UNISINOS, a UEGRS e o IFSUL seguidos pelas UNISC, UFSM, UFRGS e IFRS – Campus Bento Gonçalves. Nota-se que, mesmo em menor número as Universidades Públicas têm sido representadas com maior frequência.

A participação dos órgãos, UNCME/RS, CAPES e CPERS, é muito irregular. O representante da CAPES não esteve em nove encontros e os representantes da UNCME e do CPERS estiveram em apenas cinco reuniões, logo a participação desses dois últimos é diminuta diante de um universo de 18 encontros analisados. Os demais, CEED/RS e AESUFOPE, têm sido mais participativos, estiveram presentes, respectivamente, em 11 e 12 encontros. De maneira geral, os órgãos não têm tido uma participação significativa nas reuniões, problema que pode afetar as tomadas de decisões do grupo, visto que as deliberações são decididas em reuniões através da maioria dos votos, desde que os representantes presentes configurem a maioria absoluta do colegiado, conforme previsto no regimento interno.

Quanto à representação do grupo governo/administração, o Governo Estadual esteve presente em todas as reuniões através da SEDUC/RS. A presença da SEDUC/RS nos encontros é fundamental, pois a presidência do FÓRUM é de sua responsabilidade. Já a representação dos municípios do Estado, que se dá através da participação de um representante da UNDIME, esteve prejudicada. A UNDIME esteve ausente em sete reuniões, em períodos alternados, portanto não mantém uma participação regular nos encontros.

Nas duas primeiras reuniões de 2010, em janeiro e fevereiro, o FÓRUM contou com a participação de alguns pró-reitores de universidades integrantes do grupo, os quais foram classificados como convidados esporádicos. Estiveram presentes nessas reuniões os pró-reitores das seguintes universidades: UNIPAMPA, URI, UFSM e FURG. A intenção pretendida com esse convite era de possibilitar e de facilitar a articulação do trabalho do FÓRUM à gestão das universidades.

A participação de representantes de Polos UAB se deu em duas reuniões, em dezembro de 2011 e em março de 2012. Na segunda reunião fica evidente o motivo da presença desses representantes, pois um dos assuntos tratados foi o da criação de Polos UAB, um no município de Sarandí e outro em Horizontina. A criação de ambos os Polos foi aprovada por unanimidade pelo FÓRUM, sendo necessário encaminhar a CAPES as referidas solicitações.

Comentamos que o presidente do FÓRUM é o representante da SEDUC/RS, responsável por fazer o agendamento das reuniões. Os encontros do grupo são organizados conforme sua disponibilidade e, por isso, sua presença em 100% das reuniões. A exigência feita pela legislação, que a presidência dos Fóruns Estaduais deve ser dos representantes das Secretarias de Educação, pode prejudicar o funcionamento desse órgão no RS. O presidente legal do FÓRUM é o Secretário de Educação do Estado, porém, na prática, é o seu assessor técnico, José Thadeu, quem organiza e conduz as reuniões. Segundo Sérgio Franco, José Thadeu é uma pessoa muito ocupada em função das burocracias a serem resolvidas dentro da própria Secretaria. Na opinião de Sérgio seria interessante que o FÓRUM fosse mais independente da SEDUC/RS, pois é um órgão que também possui a função de provocar o governo e as universidades. Darcoleta e Masson (2012) abordam essa problemática, colocando que a presidência dos Fóruns Estaduais é uma indicação política, dificultando sua definição como política de Estado, pois o que se observa é a influência dos interesses do governo nas tomadas de decisões. Conforme as autoras, privilegiar ações que atendem as intenções de governos é uma das razões que complica a superação da fragmentação dos programas e ações do MEC, implementados pelo Governo Federal para redefinir as políticas de formação de professores.

Nesta seção, buscamos esclarecer como vem acontecendo os encontros do FÓRUM no que diz respeito às representações das instituições nas reuniões e à frequência de suas participações. Na próxima, procuramos abordar aspectos relacionados aos assuntos que foram destaque nos encontros durante o período analisado.

5.3 ATUAÇÃO DO FÓRUM

As discussões presentes nesta seção do texto foram elaboradas a partir do estudo das atas de reuniões do FÓRUM o qual foi realizado utilizando-se a metodologia de análise de conteúdo, indicada por Bardin (1977), já comentada na seção 3.2 desta dissertação, que envolve a criação de categorias e subcategorias. A aplicação desse procedimento metodológico possibilitou a identificação de quatro categorias (Tabela 18).

Tabela 18: Categorias identificadas e suas ocorrências.

CATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Procedimentos/ Esclarecimentos	85
Deliberações	32
Encaminhamentos	22
Temáticas	90

Fonte: Elaborada a partir da análise das atas de reuniões do FÓRUM.

A categoria com maior ocorrência é a “temática”, pois abrange todos os temas que foram abordados durante as reuniões e suas repetições, como veremos mais adiante. Entretanto, o que parece mais importante destacar desse quadro é que as categorias “deliberações” e “encaminhamentos”, as quais indicam as ações que o FÓRUM vem efetuando, são as que têm menor ocorrência. As duas somadas não atingem o número de ocorrências da categoria “procedimentos/esclarecimentos” que aparece 85 vezes. Esse estudo indica que parece haver uma preocupação maior com os esclarecimentos de diversos assuntos que com a tomada de decisões, as quais são fundamentais para atingir os objetivos previstos no Decreto nº 6.755 (BRASIL, 2009a) e no plano estratégico para a formação docente no RS.

Essas categorias geraram 57 subcategorias. Da primeira categoria criada, “procedimentos/esclarecimentos”, foram originadas oito subcategorias, representadas na tabela 19 abaixo.

Após a identificação das ocorrências das subcategorias, foi possível constatar que o procedimento mais frequente nas reuniões do FÓRUM foi o de “informações/esclarecimentos” sobre os mais variados assuntos. Das 35 vezes que aparecem, 19 vezes foram realizadas pelo representante da SEDUC/RS, membro responsável pela

presidência do FÓRUM, e 10 vezes pelo representante do MEC/CAPES. As informações e os esclarecimentos feitos por esses representantes eram sobre: o funcionamento do FÓRUM; as metas e os prazos estabelecidos pelo MEC; as dificuldades encontradas na organização da dinâmica de aplicação das ações; o repasse de recursos; a definição do perfil do professor que poderia frequentar os cursos ofertados na Plataforma Paulo Freire; informações prestadas pelo MEC que correspondiam, em sua maioria (sete vezes), a procedimentos e a regras que deveriam ser obedecidos pelo FÓRUM.

Tabela 19: Subcategorias referentes à categoria “procedimentos/esclarecimentos” e suas ocorrências.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Procedimentos/ Esclarecimentos	Exposição/apresentação	20
	Levantamento de interesse dos professores	1
	Criação/formação de câmara e grupos de trabalho	5
	Questionamentos	8
	Informações/esclarecimentos	35
	Solicitação de abertura de cursos	2
	Solicitação de inclusão na Plataforma Freire	1
	Apontamentos de dificuldades	13

Fonte: Elaborada a partir da análise das atas de reuniões do FÓRUM.

O procedimento que mais se repete nos encontros é o de “exposição/apresentação” de materiais (documentos, estudos realizados, dados levantados) aparecendo 20 vezes. Metade dessas apresentações foi feita pela SEDUC/RS, 4 delas foram de responsabilidade do MEC/CAPES e outras 4 foram realizadas pelos grupos de trabalho. Os grupos de trabalho são compostos por membros do FÓRUM e definidos em reuniões, com o objetivo de aprofundar estudos sobre determinados assuntos que auxiliem no funcionamento do órgão. A apresentação de documentos oficiais e ofícios é a que mais se repete aparecendo 8 vezes de um total de 20 ocorrências dessa subcategoria, seguida pela exposição de dados referentes à formação de professores no Estado que se repete 5 vezes. Esta última tem uma característica importante, pois as 5 vezes em que ela aparece estão concentradas no primeiro ano de atuação do FÓRUM. O levantamento e exposição de dados relativos à formação docente no Estado são fundamentais para o planejamento das ações do FÓRUM, por isso era esperado que essas informações fossem levantadas e discutidas pelo grupo no início de seu funcionamento com

maior frequência. Entretanto, elas não são retomadas nas reuniões seguintes, do segundo semestre de 2010 a 2012, evidenciando que o FÓRUM não tem revisado o seu plano estratégico para a formação dos professores do Estado. Ainda nessa subcategoria, esperávamos que aparecessem mais apresentações de dados sobre o funcionamento da Plataforma Paulo Freire, mas conforme nosso estudo isso aconteceu somente em duas ocasiões. A primeira em fevereiro de 2010 quando a CAPES apresentou dados sobre as inscrições dos professores na Plataforma, salientando a busca por cursos de extensão. E a segunda ocorreu na reunião de setembro de 2011, com informações, novamente sobre as inscrições, trazidas pelo representante da SEDUC/RS.

Outra subcategoria com ocorrência significativa é “apontamento de dificuldades”, repetindo 13 vezes. Das 4 vezes em que foram apontadas dificuldades elas estavam relacionadas ao funcionamento da Plataforma Paulo Freire e problemas que o sistema vinha apresentado. Outra dificuldade que é exposta mais de uma vez nas reuniões é referente ao número de alunos necessário para abrir novas turmas e a possibilidade de abrir vagas em turmas já existentes nas IES. A preocupação de alguns representantes é com a exigência da CAPES quanto ao número mínimo de alunos para abrir uma turma. Além disso, é colocado em reunião que as turmas não estão sendo preenchidas totalmente. Essa situação parece indicar que a demanda levantada não está sendo compatível com a realidade, ou os cursos ofertados não estão compatíveis com a demanda.

A segunda categoria “deliberações” permitiu a identificação de 12 subcategorias identificadas na tabela 20 a seguir.

Na categoria “deliberações” a subcategoria com maior ocorrência é a de “aprovação de projetos/ofícios”. Dentro dessa subcategoria está a aprovação de cinco novos Polos UAB, de um projeto de formação continuada da UFPEL e de um termo referente à bolsa auxílio que será oferecida aos professores que estiverem frequentando os cursos oferecidos pela Plataforma Paulo Freire.

Tabela 20: Subcategorias referentes à categoria “deliberações” e suas ocorrências.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Deliberações	Oferecimento de vagas	4
	Fazer levantamento do interesse dos professores	1
	Repassar informações sobre vagas à SEC/RS	1
	Solicitação de recursos	1
	Autorização de matrículas	2
	Formação de comissão ou grupo de trabalho	4
	Realizar seminário ou apresentação	3
	Fazer análise de projetos	1
	Agendamento de reunião	2
	Aprovação de projetos/ofícios	6
	Estabelecimento de prazos	4
	Aprovação de adesão/cursos	3

Fonte: Elaborada a partir da análise das atas de reuniões do FÓRUM.

Ocorrendo 4 vezes, temos as subcategorias “oferecimento de vagas”, “formação de comissão ou grupo de trabalho” e “estabelecimento de prazos”. Essas três deliberações fazem parte da rotina dos trabalhos do FÓRUM visto que, a cada semestre, novas vagas são abertas na Plataforma e para isso é preciso que prazos sejam estabelecidos pelo grupo para atender ao calendário proposto pelo MEC/CAPEL. A formação de grupos de trabalho é uma dinâmica utilizada pelo FÓRUM para facilitar o levantamento de informações relevantes para o seu funcionamento e para a produção de documentos importantes que exigem maior tempo de discussão, ou seja, seria inviável produzi-los em um único encontro. Os pequenos grupos formados geralmente reúnem-se mais vezes, além daquelas já previstas para o grande grupo do FÓRUM. Na primeira reunião de 2010, por exemplo, foi criado um grupo de trabalho para tratar do efetivo ingresso das Universidades Comunitárias no FÓRUM. Outro foi organizado com o objetivo de compor diretrizes curriculares para as licenciaturas interdisciplinares, das quais falaremos mais adiante.

A terceira categoria é “encaminhamentos” e dela resultaram cinco subcategorias (Tabela 21).

Tabela 21: Subcategorias referentes à categoria “encaminhamentos” e suas ocorrências.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Encaminhamentos	Assinar acordos	1
	Verificar demanda/oferta	4
	Agendar reuniões	12
	Encaminhar propostas	4
	Analisar possibilidades de recursos	1

Fonte: Elaborada a partir da análise das atas de reuniões do FÓRUM.

Os estudos indicaram que o encaminhamento mais realizado pelo FÓRUM é o de “agendar reuniões”. Essa subcategoria se repete 12 vezes das 22 que a categoria ocorre. Essa parece ser uma preocupação dos representantes, talvez, como indicam as observações realizadas, pela dificuldade de reunir sempre o mesmo grupo de representantes.

Com uma ocorrência de 4 vezes aparecem as subcategorias “verificar demanda/oferta” e “encaminhar propostas”. A primeira é essencial para o FÓRUM alcançar êxito na qualificação dos professores do RS através de suas ações. A segunda possui como principal exemplo, o encaminhamento feito pelo COMUNG à CAPES da proposta de inclusão das Universidades Comunitárias no FÓRUM.

A última categoria, “temáticas” foi a que originou o maior número de categorias (32), pois abrange todos os temas que pautaram as reuniões do FÓRUM. As subcategorias identificadas estão descritas na tabela 22, com a ocorrência em que cada uma delas aparece.

A “Plataforma Paulo Freire” é a subcategoria que mais se destacou dentro da categoria “temáticas”, das 18 reuniões ela apareceu em 12, se configurando como o assunto mais recorrente nos encontros do FÓRUM. Geralmente o assunto da Plataforma surgia como colocação de problemas enfrentados. Segundo o professor Sérgio Franco (2012), as principais dificuldades que desafiaram o FÓRUM estão relacionadas à operacionalidade e à gestão desse sistema.

Em seguida, as subcategorias mais frequentes foram “formação continuada” e “demanda”, aparecendo 8 vezes. “Formação continuada” aparece nas reuniões através de discussões levantadas pelos representantes com a intenção de pensarem nas possibilidades de ofertarem esse tipo de curso. Essa é uma preocupação relevante, porque a demanda por este tipo de formação no Estado supera significativamente à por formação inicial (dados

apresentados na seção 4.1). Na primeira reunião do FÓRUM a SEDUC/RS informou aos representantes que realizou um estudo e constatou que 90% dos professores da rede estadual eram graduados em licenciatura plena e, portanto, a maior necessidade seria por cursos de formação continuada.

Tabela 22: Subcategorias referentes à categoria “temática” e suas ocorrências.

CATEGORIA	SUBCATEGORIAS	OCORRÊNCIA
Temáticas	Demanda	8
	Vagas em cursos regulares	2
	Recursos	6
	Assinatura de acordos	1
	Novos Polos UAB	7
	Polos e licenciaturas já existentes	1
	Formação continuada	8
	Formação inicial	2
	Inclusão das comunitárias	4
	Plataforma Paulo Freire	12
	Cursos à distância	2
	Oferta de vagas	5
	PIBID	2
	Cronograma de funcionamento do FÓRUM	1
	IES por regiões	1
	Plano estratégico	1
	Formação permanente dos professores	1
	Bolsa de estudos	4
	Articulação entre oferta e demanda	4
	Ciclo de alfabetização	1
	Relação das IES com a SEC/RS	1
	Segunda licenciatura	1
	Política de estímulo	1
	Concurso público para o magistério	1
	Número de alunos por turma	2
	Ensino Médio Politécnico	2
	Condições de trabalho	1
	Licenciaturas interdisciplinares	2
	Abertura de novos cursos	1
	PDE interativo	2
	Educação profissional	2
	Separação PARFOR presencial e à distância	1

Fonte: Elaborada a partir da análise das atas de reuniões do FÓRUM.

Na subcategoria “demanda” o assunto principal é a formação inicial. Esta parece ter recebido mais atenção dos representantes do FÓRUM, visto que a maior parte das vagas foi destinada para 1º e 2º licenciaturas, como será apresentado na seção 5.4.

Outro tema bastante recorrente foi o da criação de novos Polos UAB aparecendo em 7 reuniões, sendo 6 no primeiro ano de atuação do FÓRUM. A ocorrência da subcategoria “recursos” foi de 6 vezes. Estão incluídos nessa subcategoria os assuntos referentes a recursos financeiros. O recurso financeiro mais comentado foi o destinado às Universidades Comunitárias para pagamento das mensalidades dos alunos matriculados nos cursos pela Plataforma Paulo Freire. Outro financiamento que foi pensado pelos representantes, e esteve presente em uma das reuniões, foi o de investimento nas Universidades Federais. Essas instituições têm dificuldades de oferecerem vagas devido à falta de recursos humanos e à impossibilidade de realizar novas contratações de docentes. Em reunião, o representante da UFRGS colocou que as Universidades Federais necessitam de investimento direcionado para o PARFOR.

De modo geral, em todas as reuniões a oferta de vagas é abordada, seja direta ou indiretamente. Por exemplo, quando os representantes estão tratando da abertura de novos Polos UAB ou novos cursos, podemos dizer que um dos objetivos é a possibilidade de oferecimento de um número maior de vagas. Na subcategoria “oferta de vagas”, que aparece em cinco reuniões, consideramos aquelas que tratavam diretamente sobre validação das ofertas e prazos estabelecidos para elas serem informadas ao MEC/CAPES.

A análise das atas nos possibilitou identificar que o FÓRUM não parece estar se ocupando com o desenvolvimento do plano estratégico de formação de professores. A subcategoria “plano estratégico” foi identificada apenas uma vez no universo de atas estudadas. Ela aparece na reunião de agosto de 2010 através de uma sugestão de que o plano estratégico preveja formação continuada, em nível mais elevado do que aquele que o professor já possui, e que aconteça a cada quatro ou cinco anos. Essa análise deixa evidente que não está sendo feito um acompanhamento e tampouco uma revisão do plano estratégico do FÓRUM, mesmo sendo essa uma das principais atribuições dos Fóruns Estaduais previstas na legislação.

Outras subcategorias que merecem destaque, mesmo com apenas uma ocorrência cada, são: “formação permanente dos professores” e “condições de trabalho”. Essas subcategorias são relevantes para nosso estudo, pois, conforme os referenciais teóricos

utilizados, a formação permanente, definida nesta dissertação como “desenvolvimento profissional”, e a condição de trabalho dos docentes são aspectos fundamentais que devem ser considerados e incluídos nas políticas de formação de professores.

Nas reuniões de 2012 as temáticas “Ensino Médio Politécnico” e “licenciaturas interdisciplinares” são frequentes. Essas duas subcategorias estão interligadas, pois a segunda é consequência da primeira. O Ensino Médio Politécnico é uma nova estrutura do EM proposta pelo Governo Estadual do RS (RIO GRANDE DO SUL, 2011b). Essa proposta prevê a existência de Seminários Integrados no currículo, os quais são destinados à execução de projetos interdisciplinares. Nesse sentido, começou a surgir uma preocupação do governo, e essa foi repassada ao FÓRUM, com a implementação de licenciaturas interdisciplinares nas instituições formadoras de professores. Além disso, o governo faz um alerta aos representantes de que, devido à nova estrutura do EM, haverá maior busca por cursos de especialização que abordem o tema da interdisciplinaridade. Nessas reuniões de 2012 fica evidente a influência exercida pelo Governo Estadual no FÓRUM, em defesa de seus interesses e projetos políticos.

Ao analisar todas as subcategorias é possível constatar que os assuntos que têm pautado as reuniões do FÓRUM são variados. No entanto, parece que o FÓRUM não tem focado seus encontros na avaliação das ações implementadas. Essa avaliação é fundamental para o FÓRUM poder reavaliar a demanda, ajustar as estratégias desenvolvidas para a formação dos professores e verificar as necessidades de mudanças no plano estratégico.

As análises aqui apresentadas foram, como já informado anteriormente, originadas a partir das atas de reuniões do FÓRUM e de observações das reuniões de 2012. É preciso salientar que as informações contidas nas atas nem sempre contemplam o conteúdo completo de uma reunião. Além disso, algumas das atas podem ser consideradas inexistentes, visto que não estão publicadas no sítio da CAPES, conforme determinado na Portaria n° 883 (BRASIL, 2009b), tampouco a presidência do FÓRUM possui esses documentos.

5.4 PLATAFORMA PAULO FREIRE

A Plataforma Paulo Freire é o sistema eletrônico que foi criado pelo MEC para auxiliar na gestão e no acompanhamento do PARFOR. Nesse sítio da internet é possível verificar as vagas que estão sendo ofertadas pelas IES e as vagas solicitadas pelos professores da rede pública de ensino. Inicialmente, a Plataforma era destinada à formação inicial e à formação continuada, entretanto, atualmente, esse sistema serve somente para a gestão e o acompanhamento da formação inicial, 1º e 2º licenciaturas e formação pedagógica, pois a possibilidade de formação continuada está prevista, para acontecer a partir de 2012 através do PDE Interativo⁸, outra ferramenta desenvolvida pelo MEC.

Desde 2012 a Plataforma Paulo Freire está sendo gerida pela CAPES que está fazendo a reestruturação do sistema com o intuito de aumentar sua funcionalidade. Essa mudança prevê que sejam informadas no sítio, além do número de vagas oferecidas e solicitadas, dados sobre as matrículas que foram realmente efetivadas, a evasão dos cursos e a demanda de formação por região. Essas informações serão acessíveis aos Fóruns Estaduais que, ao consultar os dados publicados na Plataforma, terão maior facilidade em realizar uma revisão constante de seus planos estratégicos (MEC, 2013).

As vagas que são ofertadas através da Plataforma Paulo Freire, são das instituições que compõe os Fóruns Estaduais. No caso do RS, as universidades que fazem parte do FÓRUM oferecem as vagas nos cursos, conforme suas aprovações em reuniões do colegiado. Portanto, para complementar nossos estudos é importante conhecermos quais licenciaturas estão sendo oferecidas pelo FÓRUM e quais estão sendo mais procuradas pelos professores. Essa análise é fundamental para verificarmos se o FÓRUM está conseguindo compatibilizar a demanda identificada com a oferta de vagas.

A tabela 23 apresenta o número de vagas que foram oferecidas pelas IES desde o início do funcionamento da Plataforma Paulo Freire até o segundo semestre de 2012, em

⁸ É a ferramenta utilizada pelas escolas para realizar planejamento e acompanhamento da gestão utilizando a mesma metodologia do PDE Escola. A diferença está no repasse de recursos, previsto no PDE Escola, mas não no PDE Interativo. Essa ferramenta está disponível para todas as escolas públicas no SIMEC e tem como principal característica a natureza autoinstrucional e interativa. Mais informações podem ser obtidas na página <http://pdeescola.mec.gov.br/index.php>.

curso presenciais e de Ensino à Distância (EAD), e as vagas que foram solicitadas pelos professores da rede pública, no mesmo período.

Conforme indicam os dados coletados, no primeiro ano de funcionamento da Plataforma o número de vagas solicitadas excedeu consideravelmente o número de vagas ofertadas. Em 2011 e 2012 a situação foi invertida, as vagas oferecidas não foram totalmente aproveitadas, resultando em um número bastante significativo de vagas ociosas. Apenas no segundo semestre de 2012 o número de vagas solicitadas e oferecidas foram muito próximos. Em 2012/1, por exemplo, semestre em que foi aberto o maior número de vagas, foram solicitadas apenas 1.328, logo 692 vagas (34%) ficaram ociosas. Além disso, é preciso considerar que nem todas as vagas solicitadas são efetivamente ocupadas, porque a solicitação pelo sistema não garante a matrícula do professor no curso e, também, porque muitos professores fazem a solicitação, mas não efetivam a matrícula, conforme informaram os representantes em reunião.

Tabela 23: Vagas oferecidas e solicitadas, pela Plataforma Paulo Freire, de 2010 a 2012, a cada semestre.

ANO/SEMESTRE	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS SOLICITADAS
2010/1	324	901
2010/2	571	726
2011/1	286	136
2011/2	157	97
2012/1	2020	1328
2012/2	208	210
Total	3566	3398

Fonte: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

Durante uma das reuniões do FÓRUM, os representantes manifestaram preocupação com os professores que não conseguem se matricular. Conforme as informações obtidas, muitos docentes solicitaram a vaga pela Plataforma Paulo Freire e, no momento da matrícula na instituição, não apresentaram os documentos necessários que comprovassem os requisitos exigidos para frequentar o curso. Essas informações, sobre as matrículas efetivadas, ainda não estão disponibilizadas na Plataforma, mas, a partir de 2013, é provável que elas sejam divulgadas devido à reestruturação do sistema promovida pela CAPES.

A maioria dos cursos foi oferecida na modalidade presencial. Do total de 3.566 vagas abertas, 910 (25,5%) correspondem à modalidade a distância. Foram oferecidos cursos EAD

apenas nos primeiros semestres de 2010 e de 2012. A seguir, consta a tabela 24 com os cursos EAD oferecidos nesses semestres e com o número de vagas disponibilizadas e solicitadas.

Em 2010/1 os cursos foram oferecidos somente pela UFSM. Em 2012/1 a UFSM ofereceu os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras, Licenciatura em Letras - Espanhol e Educação Especial. A UFPEL também abriu vagas na modalidade EAD nos cursos de Licenciatura em Matemática, Licenciatura em Pedagogia, Licenciatura em Letras - Espanhol e Educação no Campo. Em 2012/1 todos os cursos oferecidos atendiam a mais de um município, portanto, essas vagas estavam distribuídas em diversas turmas.

Tabela 24: Cursos oferecidos pela Plataforma Paulo Freire na modalidade à distância e o número de vagas em 2010/1 e 2012/1.

CURSOS	2010/1		2012/1	
	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS SOLICITADAS	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS SOLICITADAS
Licenciatura em Física	5	27	-	-
Licenciatura em Matemática	-	-	150	89
Licenciatura em Pedagogia	5	87	250	413
Licenciatura em Letras	5	25	125	69
Licenciatura em Letras - Espanhol	5	20	140	118
Educação Especial	5	30	100	242
Educação do Campo	-	-	120	60

Fonte: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

Em 2010/1 o número de vagas oferecidas para o Ensino a Distância foi muito pequeno, totalizando apenas 25, ou seja, menos de 8%, das 324 que foram abertas naquele semestre. A solicitação desses cursos excedeu o número de vagas disponíveis, principalmente no curso de Licenciatura em Pedagogia que possuía vagas somente para 5,7% dos professores que a solicitaram. Em 2012/2 a situação para o curso de Pedagogia acabou se repetindo, visto que o número de solicitações extrapolou o número de vagas existentes. Com os demais cursos aconteceu o inverso, sobraram muitas vagas que não foram demandadas.

Em seguida, está apresentada a tabela 25 com os cursos que tiveram o maior número de vagas abertas pelas IES, considerando os presenciais e os a distância, e quantas foram solicitadas na Plataforma Freire.

Como indicam os dados da tabela 25, o curso que as universidades mais têm oferecido é o de Licenciatura em Pedagogia, e esse também é o curso mais procurado pelos professores na Plataforma. Mesmo possuindo um número de vagas mais elevado que os demais cursos, a oferta ainda não é suficiente para suprir a demanda existente. Ao longo desses anos, foram oferecidas 840 vagas em cursos de Pedagogia, em diversos municípios e por mais de uma IES, entretanto as solicitações extrapolaram essa oferta chegando a 1.544 (184%).

Tabela 25: Cursos com maior oferta de vagas na Plataforma Freire de 2010 a 2012.

CURSO	VAGAS OFERECIDAS	VAGAS SOLICITADAS
Licenciatura em Pedagogia	840	1544
Licenciatura em Matemática	585	267
Licenciatura em Letras – Português	429	237
Licenciatura em Letras - Línguas Estrangeiras	243	218
Licenciatura em Geografia	175	134
Licenciatura em Física	166	102
Licenciatura em Química	151	88

Fonte: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

Com os demais cursos acontece o inverso, o número de vagas extrapola o número de solicitações. Precisamos esclarecer que esses cursos também são ofertados por mais de uma IES e distribuídos em diversos municípios, mas, em algumas situações, o número de vagas não é suficiente para atender a demanda, e em outros casos a oferta é muito superior. Os dados apresentados na tabela 25 representam a totalidade de oferta e de demanda do Estado.

É importante comentar que nem todas as universidades que compõe o FÓRUM têm ofertado vagas para suprir a demanda por formação de professores do Estado. A UFRGS, por exemplo, foi a única Universidade Federal que não ofereceu vagas em nenhum dos semestres. Em seguida temos a FURG que abriu vaga somente no primeiro ano de funcionamento da Plataforma (2010). A UFPEL ofereceu vagas em 2010/2, para os cursos de História e Geografia e depois voltou a abrir vagas em 2012/1 somente em cursos a distância, como comentado anteriormente na análise da tabela 24. Em contrapartida, temos o exemplo de uma

Universidade Federal que ofereceu diversos cursos, em praticamente todos os semestres, a UFSM, sendo responsável por 581 vagas do total de 3.566. A UERGS abriu curso de Formação Pedagógica em 2011/2. Em 2012/1 os cursos ofertados por essa instituição foram de licenciaturas ligadas à arte (Artes, Música, Dança e Teatro) e de Licenciatura em Pedagogia. As demais Instituições Públicas, IFRS, IFSUL e UNIPAMPA, também ofertaram vagas em diversos cursos em todos os anos (Tabela 26). As vagas ofertadas pelas Instituições Públicas totalizam 2.156, representando 60,5% do total.

Tabela 26: Instituições Públicas que ofereceram vagas no RS, pela Plataforma Paulo Freire, por semestre.

INSTITUIÇÕES	VAGAS OFERECIDAS						TOTAL
	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	
UFSM	41	46	62	27	405	-	581
FURG	33	30	-	-	-	-	63
UFPEL	-	90	-	-	510	-	600
UNIPAMPA	95	-	104	-	35	-	234
UERGS	-	-	-	60	180	-	240
IFRS	155	105	40	-	40	30	370
IFSUL	-	30	-	30	-	8	68
TOTAL	324	301	206	117	1170	38	2156

Fonte: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

Em relação às Universidades Comunitárias, nem todas ofereceram vagas pela Plataforma Freire. A URI é a única que abriu cursos em todos os anos. Outras Universidades Comunitárias que ofertaram cursos, pelo menos em um semestre, foram: UNICRUZ, UNISC, UPF, UNISINOS e UNIVATES. O caso da UNISINOS é bastante interessante, pois essa é a única instituição que participou de todos os encontros do FÓRUM e ofereceu vagas somente em 2012/1, no curso de Licenciatura em Matemática, e em 2012/2, no curso de Licenciatura em Letras.

Esse é o perfil das vagas que têm sido abertas pela Plataforma Paulo Freire para atender ao PARFOR no RS. Ao estudar os dados levantados podemos perceber que ainda há muito que ser estudado e pensado pelo FÓRUM para se ter uma identificação da demanda que corresponda à realidade do Estado. É essencial que se ofereçam vagas que sejam realmente necessárias e que sejam ocupadas pelos professores. Até o momento, como indicam os dados, não é o que está acontecendo, há muitas vagas sobrando e muita demanda não atendida.

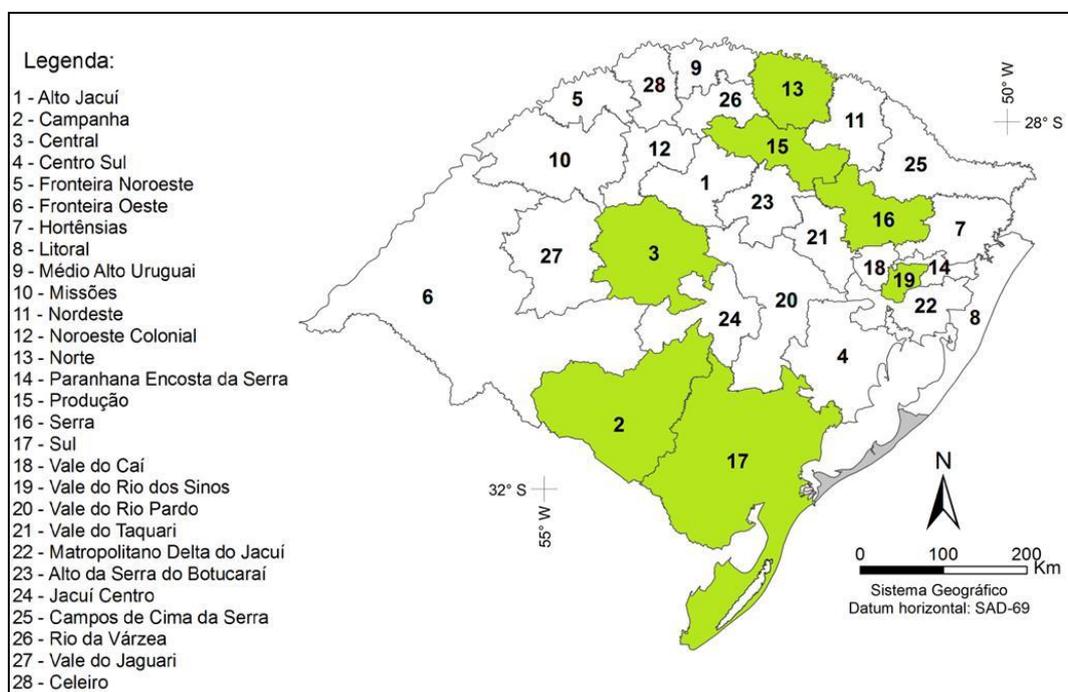
Tabela 27: Universidades Comunitárias que ofereceram vagas no RS, pela Plataforma Paulo Freire, por semestre.

INSTITUIÇÕES	VAGAS OFERECIDAS						TOTAL
	2010/1	2010/2	2011/1	2011/2	2012/1	2012/2	
URI	-	40	40	40	350	-	470
UNISC	-	100	-	-	80	80	260
UNICRUZ	-	90	-	-	90	-	180
UPF	-	40	40	-	200	60	340
UNIVATES	-	-	-	-	50	-	50
UNISINOS	-	-	-	-	80	30	110
TOTAL	-	270	80	40	850	170	1410

Fonte: <http://freire.mec.gov.br/index/principal>

Quanto à distribuição regional das vagas oferecidas a situação também é problemática. Vimos no mapa (Figura 1) que o Estado está dividido em 28 COREDEs. Foram atendidas pelo FÓRUM, através das vagas oferecidas, 22 delas. Porém, em 6 delas foram ofertados somente cursos a distância.

Figura 2: Concentração de vagas oferecidas no PARFOR pelo FÓRUM por COREDEs – 2010-2012.



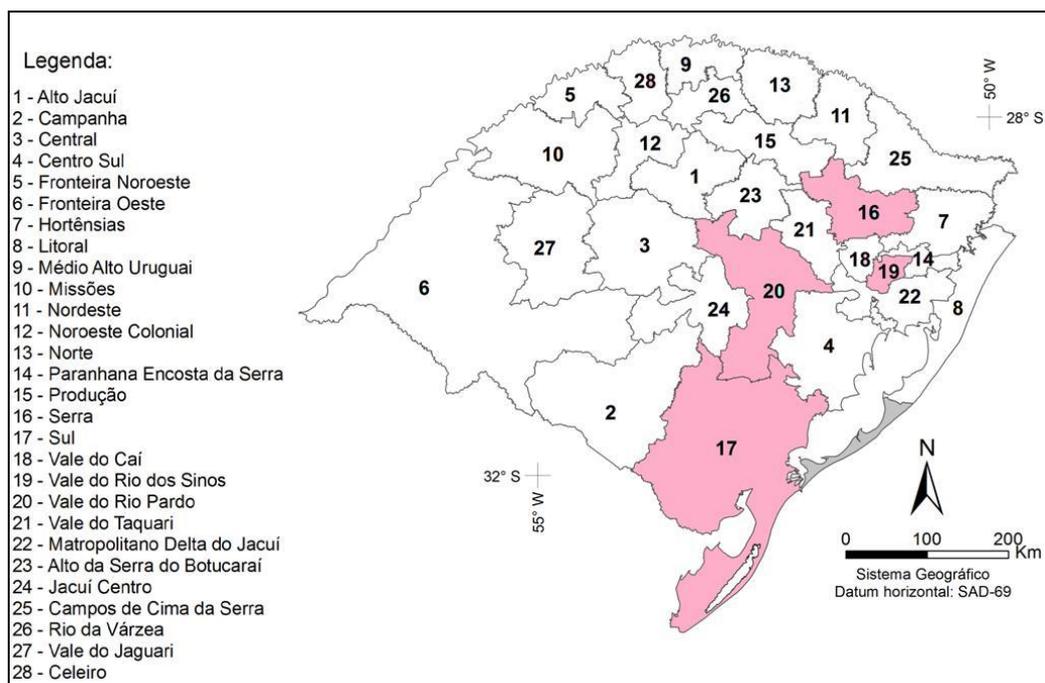
Fonte: Adaptado da Fundação de Economia e Estatística (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

Nota: As COREDEs marcadas em verde são as regiões que mais foram beneficiadas com vagas pelo PARFOR.

A concentração de vagas, lembrando que o total oferecido até 2012/2 foi de 3.566 (Tabela 23), foi na COREDE Sul (356 vagas), privilegiada, pois é atendida por todas as Instituições Públicas participantes do FÓRUM, com exceção da UFSM, e pela UNISINOS. Na Produção foram 340 vagas todas oferecidas pela UPF. A COREDE Serra recebeu 300 vagas ofertadas pelo IFRS. No Norte foram 270 vagas, no Vale do Rio do Sinos 245, na Campanha 239 e na Central, atendida somente pela UFSM, foram 227 vagas. Essas regiões obtiveram juntas 55,5% da totalidade de vagas oferecidas pela Plataforma (Figura 2).

Para identificar se a demanda está sendo atendida, fizemos outro mapa (Figura 3) onde estão destacadas as regiões que mais receberam solicitações de vagas pelos professores.

Figura 3: Concentração de vagas solicitadas no PARFOR pelos professores - 2010-2012.



Fonte: Adaptado da Fundação de Economia e Estatística (RIO GRANDE DO SUL, 2013).

Nota: As COREDEs marcadas em rosa são as regiões que mais receberão solicitação de vagas.

As COREDEs que mais receberam solicitações de vagas pelos professores foram o Vale do Rio Pardo (514 solicitações), seguido pela COREDE Sul (489), pelo Vale do Rio dos Sinos (446) e pela Serra (389), representando 51,5% do total de solicitações. Comparando os mapas acima, podemos verificar que não está havendo compatibilização entre a demanda e a oferta de vagas. As principais desigualdades que pudemos constatar são: muitas vagas ociosas nas COREDEs Produção (220 vagas ociosas), Campanha (150), Missões (132), entre outras

em menor quantidade; e demanda não atendida nas COREDEs Vale do Rio Pardo (329 pedidos não atendidos), Vale do Rio dos Sinos (201), Sul (133), seguidas por outras em que o número de solicitações não contempladas foi menor, variando de 8 a 110.

Essas diferenças precisam ser minimizadas o máximo possível, através da revisão do planejamento estratégico do FÓRUM, que, como indicado pela análise das atas de reunião na seção 5.3, não está sendo devidamente acompanhado e atualizado.

Neste capítulo apresentamos dados que indicam como o FÓRUM vem desempenhando sua função em busca da melhoria da qualidade da formação dos professores da EB. A instituição do FÓRUM pode ser considerada uma política pública, pois traduz uma ação do Estado e se constitui em um espaço onde são tomadas decisões públicas com o objetivo de orientar as ações previstas no plano estratégico de formação de professores.

Nosso estudo possibilitou identificar que a instalação do FÓRUM passou por um processo de disputas e desacordos entre as Instituições Públicas do RS e o Governo Estadual daquela época. Este último ainda defendia seus interesses e planejamentos que não contemplavam a proposta do Governo Federal, evidenciando as relações com o contexto da influência proposto por Ball e Bowe (1992). O plano estratégico de formação de professores, elaborado no contexto da produção de texto, é a representação da política adotada pelo FÓRUM e reflete os conflitos e confrontos do contexto da influência.

As análises presentes neste capítulo sobre a representatividade das instituições nas reuniões do FÓRUM e sobre os assuntos que foram pauta nos encontros, juntamente com o estudo dos dados da Plataforma Paulo Freire, indicam os efeitos e as consequências das políticas estabelecidas pelo FÓRUM, constituindo-se no contexto da prática.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que este estudo, que se propôs a analisar o funcionamento do FÓRUM, possa contribuir para as ações e estratégias que devem ser contempladas no plano estratégico de formação de professores. Para possibilitar essa análise foi preciso conhecermos como o FÓRUM vem atuando na tomada de decisões. Procuramos investigar se o FÓRUM está conseguindo compatibilizar a demanda de formação com a oferta de vagas. Para isso levantamos informações que nos auxiliassem no entendimento da atual situação da formação e do trabalho dos professores do Estado do RS. Conhecer a evolução na avaliação dos estudantes também foi fundamental para complementar a análise do quadro educacional do Estado.

Podemos inferir, a partir das análises realizadas, que o FÓRUM não tem sido muito organizado com os documentos que servem de registro histórico de seu funcionamento. Algumas atas de reuniões inexistem e outras não estão adequadamente elaboradas. Outro problema sério identificado foi o desconhecimento por parte da presidência atual do FÓRUM do regimento interno e do plano estratégico, que são os principais documentos que orientam o funcionamento desse órgão.

Podemos dizer que o plano estratégico é a ferramenta mais importante do FÓRUM, no entanto, nossos estudos indicaram que ele não parece ser uma preocupação de seus representantes. Ao longo desses três anos e meio de funcionamento não foi realizado nenhum tipo de revisão e reestruturação do plano inicialmente elaborado. Ademais, provavelmente, muitos dos representantes que ingressaram no órgão, após o início de sua atuação, devem desconhecer o plano, assim como a presidência do colegiado. Essa situação prejudica o funcionamento do FÓRUM na busca de atingir os objetivos previstos no Decreto n° 6.755 (BRASIL, 2009a) que criou os Fóruns Estaduais para dar conta da adequação da formação de professores às legislações vigentes em cada estado da federação.

Sem fazer o devido acompanhamento do plano estratégico, o FÓRUM não está conseguindo articular de forma efetiva a demanda de formação com as ofertas da IES na Plataforma Paulo Freire. Discutimos nesta dissertação que há uma grande demanda em determinadas áreas do conhecimento, como por exemplo, Pedagogia, e não há vagas suficientes sendo oferecidas para suprir essa demanda. Em outras áreas a situação é inversa, as IES abrem vagas e não há demanda significativa, resultando em um número enorme de

vagas ociosas. Outro problema é a má distribuição regional das vagas, vimos que as ofertas privilegiam algumas regiões do Estado, enquanto outras ficam carentes de opções.

Vimos que a demanda do Estado para formação inicial é muito inferior à demanda por formação continuada e que não está havendo uma mobilização do FÓRUM na tentativa de promover cursos de pós-graduação aos professores. A formação continuada foi destaque em muitos dos encontros do FÓRUM, porém não está havendo oferta de vagas até o momento. O Estado necessita oferecer aos professores possibilidades de desenvolvimento profissional fora da escola, ofertando cursos de especialização, mestrado ou doutorado, com a possibilidade de redução da carga horária de trabalho e sem perda salarial, corroborando com as ideias presentes no documento final da CONAE (2010). Constatamos que o tempo de serviço dos professores em sala de aula é alto e não contribui para que eles frequentem cursos de qualificação. Esta situação vai de encontro às ideias de Hargreaves et al. (2002) de que o desenvolvimento profissional é essencial para se obter sucesso na profissão.

Os representantes do FÓRUM devem promover políticas que estimulem o estudo contínuo, pois manter-se atualizado e qualificado é essencial para ser um professor competente. Não basta oferecer formação continuada para titular os professores, com objetivo de melhorar dados estatísticos, sem oportunizar o estudo permanente, seja através de cursos ou por meios próprios desenvolvidos pelos professores. Para possibilitar o desenvolvimento profissional, como um processo contínuo, há necessidade de melhores condições de trabalho, de infraestrutura e de salários. Resgatando Marcelo (2009), o desenvolvimento profissional tem que ser pensado como um processo de longo prazo, coletivo ou individual e contextualizado na escola.

Não estamos reduzindo a importância da promoção de formação inicial, ao contrário, identificamos que cerca de 23% dos professores do Estado não possuem ainda graduação ou licenciatura. Nóvoa (2011) sugere determinadas competências, listadas na seção 2.2 desta dissertação, que o professor precisa desenvolver para conseguir atuar com sucesso na sociedade contemporânea. Os professores em exercício na EB não foram formados com base no desenvolvimento dessas competências, mais um forte motivo para promover a formação continuada. Sendo assim, é necessário que o FÓRUM se organize para oferecer a formação inicial e continuada concomitantemente, pois é uma urgência do Estado qualificar seus professores.

É essencial que o FÓRUM procure instituir políticas que auxiliem os docentes a frequentarem os cursos de formação, estabelecendo relações com os municípios e, principalmente, com o Governo Estadual. É importante que essas relações culminem em políticas de formação que prevejam liberação de horas de trabalho e auxílio estudo para facilitar não somente o ingresso, mas também a permanência dos professores nos cursos. Ball e Mainardes (2011) colocam que um dos problemas das políticas educacionais é que geralmente não são pensadas para a realidade em que serão inseridas. Sendo assim, a implementação de políticas, que ofereçam a formação sem criar estratégias que permitam aos professores o acesso a ela, dificilmente terão sucesso, pois as condições de trabalho e salariais dos professores no RS não contribuem para estimulá-los a frequentar cursos de qualificação.

A análise dos dados nos permitiu constatar que o número de vagas abertas para os docentes em exercício na Plataforma Freire é grande, mas não suficiente para suprir as necessidades. Além disso, não foi possível identificar, pois não há dados disponíveis, quantos professores estão realmente frequentando os cursos e quantos concluíram ou estão em processo de conclusão desses cursos. Essas informações são relevantes para o FÓRUM conseguir acompanhar a efetividade das ações realizadas e repensá-las.

Outro aspecto relevante para a qualificação dos professores do magistério é a revisão dos cursos regulares de licenciatura que, conforme o professor Sérgio Franco, e confirmado pelas nossas análises, não está sendo realizada. O único indicativo de preocupação com esses cursos surgiu a partir das intenções do Governo do Estado em adaptar os cursos de formação de professores à nova proposta do EM, evidenciando a pressão exercida e a influência da gestão do Estado sobre o FÓRUM. O Governo do Estado, estando na gerência do FÓRUM, influencia a formulação de propostas, enfraquecendo os princípios democráticos que deveriam orientar o funcionamento deste colegiado.

Nossos estudos identificaram que há necessidade urgente de reformulação da EB, principalmente no EM, porém as possibilidades de mudanças não foram discutidas pelos representantes do FÓRUM, que tiveram conhecimento da reforma proposta pelo Governo Estadual somente quando esta já estava formulada. Não foi debatida, entre os representantes das instituições que formam esses professores, qual a melhor forma de realizar melhorias no ensino considerando a capacidade e a formação dos docentes em exercício.

A presidência do FÓRUM, estando sob a responsabilidade da SEDUC/RS, determinação do Decreto n° 6.755 (BRASIL, 2009a) fragiliza a concepção de gestão

democrática. No RS constatamos que há influência direta dos interesses e planejamentos do Governo Estadual nas discussões que acontecem nas reuniões. Sendo o FÓRUM um órgão colegiado sua chefia deveria ser escolhida entre os representantes e não imposta pela União.

A participação das Universidades Comunitárias no Fórum é um dos elementos que influenciou bastante as discussões do grupo, principalmente no primeiro ano de atuação. O processo de inclusão dessas instituições foi lento devido à falta de clareza nas informações sobre o repasse de recursos. Conseguimos observar, a partir das atas de reuniões, que a participação de muitas dessas instituições nas reuniões foi bastante irregular. Essas situações podem ter influenciado na tomada de decisões do FÓRUM e no desenvolvimento de suas ações para a formação dos professores.

O regime de colaboração entre o Estado, os municípios e a União também não está sendo efetivado no RS. Identificamos na análise das atas que a participação da UNDIME é inconstante, prejudicando a divulgação do PARFOR e as discussões sobre como possibilitar aos professores condições de frequentarem os cursos. Scaff (2011, p.479) sugere que, se a CAPES fizesse exigências mais rigorosas em relação a esses entes federativos, as responsabilidades estariam “mais claramente definidas no âmbito do plano”.

Podemos concluir a partir das análises que o FÓRUM tem dedicado muito tempo de suas reuniões para fazer discussões sobre a abertura de vagas e de turmas em cursos de graduação. A preocupação está sendo destinada para aspectos emergenciais da formação de professores com o estabelecimento de políticas de curto prazo, ou seja, titular os professores que não possuem formação condizente com o determinado nas legislações. O trabalho do FÓRUM poderia ser mais produtivo se, paralelamente às políticas de titulação, estabelecesse políticas de longo prazo, que prevejam desenvolvimento profissional, melhores condições de trabalho e salários e planos de carreira que estimulem os professores a buscarem qualificação constante.

Diante do que foi discutido nesta dissertação, podemos concluir que o FÓRUM tem muitos desafios a superar para alcançar os objetivos propostos na legislação. Esta é uma política que tem extrema importância para a formação de professores, e que não tem sido analisada de forma exaustiva pelos pesquisadores da área de educação. Nossa pesquisa possibilitou a identificação de três artigos relacionados ao tema (SCAFF, 2011; GOBATTO e BERALDO, 2011; DARCOLETO e MASSON, 2012). Outras análises seriam interessantes para aprofundar os estudos sobre os Fóruns Estaduais, como por exemplo, identificar se os

professores que solicitaram vagas na Plataforma Paulo Freire conseguiram efetivar suas matrículas e estão frequentando as aulas. Mais importante ainda seria a identificação de quantos professores estão realmente conseguindo concluir os cursos, ou seja, a elaboração de uma avaliação sistemática dos resultados das políticas implementadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael. **Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação**. Porto Alegre: Artes Médica, 1995.

BALL, Stephen. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troya. **Journal of Educacion Policy**, London, v. 9, n. 2, p. 171-182, 1994.

BALL, Stephen; BOWE, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum polyci: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. Introdução. In:_____. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 11-18.

BATISTA, Neusa Chaves. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BARDIN, Laurence. **Análisis de contenido**. Madri: Ediciones Akal, 1977.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, 2007a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2007b.

BRASIL. **Decreto nº 6.425, de 4 de abril de 2008**. Dispõe sobre o censo anual da educação. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2008a.

BRASIL. **Lei nº 11.982, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 30 dez. 2008b.

BRASIL. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008**. Institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da Educação Básica. Diário Oficial da União. Brasília: DF, 17 jul. 2008c.

BRASIL. **Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009**. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**. Brasília: Casa Civil da Presidência da República, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº883, de 16 de setembro de 2009. Estabelece as diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente. **Diário Oficial da União**. Brasília: MEC, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses Estatísticas da Educação Básica**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em: setembro de 2011.

CONAE – Conferência Nacional de Educação. **Documento final**. Brasília: MEC, 2010.

DARCOLETO, Carina A. da Silva; MASSON, Gisele. A atuação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente no Estado do Paraná. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL – ANPEDSUL IX. 2012, Caxias do Sul. **Anais...**Caxias do Sul: UCS, 2012. p. 1-16.

DENZIN, N.K. e LINCOLN, Y.S. Introdução. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: _____. **O planejamento da Pesquisa Qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

DOURADO, Luiz Fernandes. A reforma do estado e as políticas de formação de professores nos anos 1990. In: DOURADO, Luiz Fernandes; PARO, Vitor Henrique. **Políticas públicas e Educação Básica**. São Paulo: Xamã, 2001. p. 49-57.

FRANCO, Sérgio. Entrevista concedida em 8 de maio de 2012.

GATTI, Bernadete Angelina. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p.57-70, 2008.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S. de S.; ANDRÉ, M.E.D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011.

GOBATTO, Márcia Regina; BERALDO, Tânia Maria Lima. O Fórum de Apoio à Formação Docente de Mato Grosso como lócus de produção de políticas. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p. 271-281, 2011.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. In: DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 79-108.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: Educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

HARGREAVES, Andy; et. al. **Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Estudos e pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica número 9. **Síntese de indicadores sociais**. Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro, 2012.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. Censo da Educação Básica: 2011- **Resumo Técnico**. Brasília: INEP, 2012.

INEP/MEC. **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2** / Editora-chefe: Marília Costa Morosoni. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

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

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. Contribuições de Stephen Ball para o estudo de políticas de currículo. In: BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 10, p. 249-283.

LÜDKE, Menga; ANDRÈ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

MAINARDES, Jeferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n.94, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jeferson. Referenciais teóricos para se compreender a política de ciclos. In: _____. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. cap. 1, p. 23-51.

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

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. Sisifo. **Revista de Ciências da Educação**, 8, p. 7-22, 2009.

MEC. Ministério da Educação. Plataforma Paulo Freire. Disponível em: <http://freire.mec.gov.br/index/formacao-inicial>. Acesso em: janeiro de 2013.

MELLO, Elena Maria Billig; LUCE, Maria Beatriz. Avanços na descontinuidade? A política de valorização dos professores na rede estadual do Rio Grande do Sul. **Políticas Educativas**, Porto Alegre, v.4, n.2, p. 32-45, 2011.

MULLER, Pierre; SUREL, Yves. O que é uma política pública? In: _____. **A análise das políticas públicas**. Pelotas: EDUCAT, 2002. p. 11-30.

NEVES, José Luis. Pesquisa qualitativa - características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, p.1-5, 1996.

NÓVOA, António. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: _____. **O regresso dos professores**. Oeiras, 2011.

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

OCDE. **PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)**, 2010.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Regulação das políticas educacionais na América Latina e suas consequências para os trabalhadores docentes. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 753-775, 2005.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Portaria n° 146, de 23 de julho de 2009. Institui o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**: Corag. Rio Grande do Sul, 2009a.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Portaria n° 147, de 23 de julho de 2009. Designa os representantes titulares e suplentes dos órgãos e entidades para comporem o Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul. **Diário Oficial do Rio Grande do Sul**: Corag. Rio Grande do Sul, 2009b.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Departamento de planejamento governamental do Estado do Rio Grande do Sul. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre, 2011a. Disponível em: <http://www.scp.rs.gov.br/atlas/>

RIO GRANDE DO SUL (Estado). **Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional integrada ao ensino Médio 2011-2014**. Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, 2011b.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. **Diagnóstico da Educação Básica no Rio Grande do Sul com ênfase no Ensino Médio – 2010**. Departamento de Planejamento. 2012a.

RIO GRANDE DO SUL (Estado). Fundação de Economia e Estatística. **Rio Grande do Sul**. Disponível em: <http://mapasdev.fee.tche.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes-do-rio-grande-do-sul-2008.html>. Acesso em: janeiro de 2013.

SANTOS FILHO, José Camilo Dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org.). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

SARAVIA, Enrique. Introdução à teoria da política pública. In: SARAVIA, Henrique; FERRAREZI, Elisabete (Org.). **Políticas públicas**. Coletânea – Volume1. Brasília: ENAP, 2006. p. 21-42.

SANTOS, Flávia Maria Teixeira; AMBROSINI, Bianca Bueno; LEITE, Simone Benvenuti. A formação de professores no Brasil e os desafios para o ensino da Química. JORNADA INVESTIGACIÓN Y EXTENSIÓN – ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS. **Anais...**Caracas: Facultad de Ciencias - Universidad Central de Venezuela, Maio 2012 (in press)

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Formação de professores da Educação Básica: avanços e desafios das políticas recentes. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 461-481, 2011.

SEC/RS. Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul. Rede estadual obtém terceiro lugar no Enem 2011. **SEC/RS**. Disponível em: http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/noticias_det.jsp?PAG=1&ID=10565. Acesso em: janeiro de 2013.

SHEIBE, Leda. Políticas públicas de formação docente: o desafio do direito à educação. **Ensino Em-Revista**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 95-109, 2010.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: questões temáticas e de postura. Dossiê - Introdução. **Caderno CRH**. Salvador, v. 16, n. 39, p. 11-24, 2003.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 5. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009.

ZERO HORA. Rio Grande do Sul cai do primeiro para o quarto lugar no ranking do ENEM. **Zero Hora, Clic RBS**. Disponível em: <http://zerohora.clicrbs.com.br/rs/geral/noticia/2011/09/rio-grande-do-sul-cai-do-primeiro-para-o-quarto-lugar-no-ranking-do-enem-3483881.html>. Acesso em: janeiro de 2013.

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A – Explicações adicionais sobre o Censo da Educação Básica, sobre o SAEB e sobre o IDEB.....	110
--	-----

LISTA DE ANEXOS

Anexo A – Minuta do plano estratégico de formação de professores do FÓRUM..	111
Anexo B – Minuta do regimento interno do FÓRUM.....	141

APÊNDICE A – Explicações adicionais sobre o Censo da Educação Básica, sobre o SAEB e sobre o IDEB.

- **Censo da Educação Básica (Censo Escolar)** – realizado anualmente sob a coordenação do INEP é o instrumento mais importante sobre a Educação Básica. Os dados são coletados com a parceria das secretarias estaduais e municipais de educação e todas as escolas da rede pública e privada. Atinge todos os níveis da Educação Básica, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. São coletados dados a respeito das escolas, alunos, professores e turmas. Um representante da escola preenche as informações em um sistema, via internet, chamado Educacenso.
- **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)** – criado em 2007 pelo INEP, reúne duas informações importantes a cerca da educação: fluxo escolar (aprovação, reprovação e abandono) e médias de desempenho nas avaliações. O cálculo do indicador é realizado a partir dos dados sobre aprovação escolar divulgados pelo Censo Escolar e a partir do desempenho dos estudantes medidos através do Saeb e da Prova Brasil. O IDEB é um indicador estatístico que utiliza uma escala de zero a dez e também é a ferramenta utilizada para o acompanhamento das metas de qualidade estabelecidas pelo Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).
- **Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)** – esse sistema é composto por duas avaliações complementares realizadas para diagnosticar a qualidade do ensino no Brasil. Ambas são compostas por questões de língua portuguesa, como ênfase na leitura, e de matemática, com ênfase na resolução de problemas. Entretanto, o público avaliado por esses dois instrumentos é um pouco diferente. A Avaliação Nacional de Rendimento Escolar (Anresc), conhecida como Prova Brasil, é aplicada a todos os estudantes de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental da rede pública e urbana de ensino. Sendo assim a avaliação oferece os resultados por escola, município, estados e regiões do país. A Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb) é feita por amostragem, o que significa que nem todos os alunos realizam a prova, somente os selecionados. A amostra dos alunos participantes é representativa das redes estadual, municipal e particular de todo o Brasil, de 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e também a 3º série do Ensino Médio regular. Acontece em escolas de áreas urbanas e para as escolas das áreas rurais apenas no 5º ano.

ANEXO A – Minuta do plano estratégico de formação de professores do FÓRUM.

PLANO ESTRATÉGICO PARA ATENDIMENTO DA DEMANDA DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA DO RIO GRANDE DO SUL

1. INTRODUÇÃO

Esta Proposta apresenta o Plano Estratégico para o atendimento da demanda de formação de profissionais do magistério da Educação Pública do Estado do Rio Grande do Sul, no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, do Ministério da Educação, instituído pela Portaria Normativa nº 9, de 30 de junho de 2009. Este Plano foi elaborado pelo Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente, instituído pela Portaria de nº 146, de 23 de junho de 2009, da Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul, conforme disposto no Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Organizado a partir do levantamento de demandas apresentadas pelas Coordenadorias de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, através da Secretaria de Estado da Educação, também considerou os dados do Censo Escolar da Educação Básica 2007. O Plano está organizado nos seguintes itens: a contextualização e caracterização da demandas e das ofertas; as Instituições de Ensino Superior participantes; e por fim a proposta de formação prevista para 2010 e 2011.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

A formação de professores é tema de grandes e antigos debates no contexto brasileiro. Governos, instituições de ensino e professores têm buscado ao longo dos anos diferentes alternativas para oportunizar processos formativos que respondam às demandas e às expectativas dos milhares de profissionais do magistério, que diariamente são surpreendidos pela diversidade que caracteriza o cotidiano escolar. Sem desconsiderar os diversos fatores que interferem nos processos de ensino e aprendizagem, as políticas públicas atuais têm recolocado a formação docente no foco das discussões, considerando que a melhoria da qualidade do ensino passa também pela qualidade da formação docente. É nesta direção que o Plano de Desenvolvimento de Educação Nacional – PDE, lançado em abril de 2007 pelo

Governo Federal, tem como meta principal a atenção à formação dos profissionais da educação. Para isso, o Governo Federal propôs em regime de colaboração entre a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios o que se chamou de Planos de Ação Articulada – PAR, com o “Compromisso de Todos pela Educação”. Este movimento resultou no Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, que instituiu a **Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica** e disciplinou a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica.

Com o propósito de organizar, em regime de colaboração, ações de formação de professores para as redes públicas da Educação Básica, o Decreto determina a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente.

No Rio Grande do Sul, após a realização de uma primeira reunião entre aos gestores da educação pública e Instituições de Educação Superior, o Fórum foi instituído pela Portaria de nº 146, de 23 de junho de 2009, da Secretaria de Estado da Educação, conforme documento em anexo (incluir ata da reunião e portaria).

Deste então, o Fórum tem debatido o assunto, buscando elaborar o quadro de demandas de formação docente, das redes públicas de ensino, considerando a 1ª e a 2ª licenciaturas e a formação pedagógica, assim como a proposta de ofertas de vagas e cursos específicos para o atendimento desta demanda, conforme atas em anexo.

Ressalta-se que o levantamento dos dados não foi tarefa fácil, principalmente pela abrangência da rede municipal. Este fato foi decisivo para que o Fórum utilizasse, no contexto desta proposta, um percentual das demandas apresentadas no **Censo Escolar da Educação Básica de 2007**.

No que se refere aos dados da rede pública estadual, ficou a cargo da Secretaria de Estado da Educação proceder ao levantamento das demandas, conforme documento em anexo (precisamos aguardar o documento).

Do estudo realizado, elaborou-se o mapeamento apresentado a seguir, em que se destacam as demandas de formação e a oferta das Instituições de Ensino Públicas em suas sedes e nos Polos da Universidade Aberta do Brasil – UAB, no Rio Grande do Sul.

Salienta-se que os dados apresentados constituem uma estimativa de demanda e oferta, sendo que os mesmos poderão ser revistos no andamento da implantação desta proposta, considerando: a avaliação permanente das ações propostas; a continuidade do estudo junto à rede de educação pública do Estado; as discussões nos conselhos universitários das Instituições envolvidas; e ainda as alternativas apontadas pelo Fórum Estadual.

3. INSTITUIÇÕES FORMADORAS

Com o objetivo de unir esforços e competências, na implementação de um Plano Estratégico para formação dos professores das redes municipal e estadual, esta proposta integra seis instituições federais e uma instituição estadual. Conforme deliberação do Fórum Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul, participam também as instituições que compõem o Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG, com reconhecida experiência na área de formação de professores. A participação dessas instituições no plano está em estudo, conforme manifestação do COMUNG que decidiu condicionar sua adesão ao programa à revisão dos valores a serem repassados e a maior clareza nas regras de funcionamento da política de repasse de recursos.

a) UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL - UERGS

1. Dados de Identificação:

Criada pela Lei n. 11.646, publicada no DOE do Rio Grande do Sul em 10 de julho de 2001, Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS, “*sob a forma de Fundação, multicampi, com autonomia pedagógica, didática, científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, garantida a gratuidade de ensino nos seus cursos regulares*” (art. 1º), tem como sede e foro a Capital do Estado e como entidade solidária o Estado do Rio Grande do Sul.

O Estatuto da UERGS, instituído pelo Decreto n. 43.240 de 15 de julho de 2004, cumpre com o previsto na Lei de criação da Instituição, resguardando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Com relação à pesquisa, o Regimento dispõe que esta tem como objetivo “*desenvolver a atividade criadora,*

gerando conhecimentos e tecnologias, visando a promover o desenvolvimento regional sustentável” (art. 59). Nesta direção, a extensão tem por objetivo “promover atividades comunitárias, culturais, científicas, desportivas, sociais, de lazer, bem como oferecer serviços de apoio ao estudante e à comunidade” (art. 61). No que se refere ao ensino, este tem por objetivo:

Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico, promover o conhecimento dos problemas nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; e formar recursos humanos aptos para a inserção em setores profissionais relevantes para o desenvolvimento regional, atendendo às diretrizes curriculares gerais estabelecidas pela Lei Federal n. 9.394/96 e às diretrizes curriculares específicas estabelecidas pelo Conselho Estadual de Educação e pela UERGS. (art. 53)

Outrossim, a UERGS atende a prerrogativa da Constituição Federal/1988, a qual dispõe sobre a educação no Capítulo III, mais especificamente, no art. 205, ao reafirmar que *“a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”*.

2. Missão/ Filosofia da Instituição:

Com base em tais pressupostos, a UERGS tem como missão promover o desenvolvimento regional sustentável através da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias, capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado. A partir de tal premissa, seus objetivos, conforme versa seu estatuto no Art. 2º, são:

[...] ministrar o ensino de graduação, pós-graduação e de formação tecnólogos; oferecer cursos presenciais e não presenciais; promover cursos de extensão universitária; fornecer assessoria científica e tecnológica e desenvolver a pesquisa, as ciências, as letras e as artes, enfatizando os aspectos ligados à formação humanística e à inovação, à transferência e à oferta de tecnologia, visando ao

desenvolvimento regional sustentável, o aproveitamento de vocações e de estruturas culturais e produtivas locais.

Esses objetivos, por sua vez, se articulam e decorrem de um princípio sustentado pela instituição: a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – o que deve se constituir em característica fundamental da ação docente realizada.

A UERGS propõe, além disso, a garantia de cinquenta por cento das vagas dos cursos oferecidos aos alunos com hipossuficiência econômica e dez por cento aos alunos com necessidades especiais.

A abrangência da UERGS no Estado do Rio Grande do Sul compreende sete regiões assim distribuídas:

Região I	Abrange a capital do Estado, Porto Alegre, onde está situada a Reitoria, uma unidade de ensino e mais três unidades acadêmicas com seus cursos específicos nas cidades de Guaíba, Novo Hamburgo e Cidreira.
Região II	Abrange o nordeste do Estado, com unidades acadêmicas nos municípios de Montenegro, Bento Gonçalves, Caxias do Sul, Encantado, São Francisco de Paula e Vacaria.
Região III	Abrange o norte do Estado, com unidades de ensino nos municípios de Cruz Alta, Erechim, Frederico Westphalen, Ibirubá e Sananduva.
Região IV	Abrange o noroeste do Estado, com unidades acadêmicas nos municípios de São Luiz Gonzaga e Três Passos.
Região V	Situada no centro do Estado, com unidades de ensino nas cidades de Cachoeira do Sul e Santa Cruz do Sul.
Região VI	Abrange o sudoeste do Estado, com unidades de ensino nos municípios de Alegrete, Bagé, Santana do Livramento e São Borja.
Região VII	Abrange o sul do Estado, com uma unidade acadêmica, na cidade de Tapes.

Por conta de características de descentralização e de regionalização, a Universidade está espalhada por unidades em várias cidades do Estado, agrupadas em centros regionais que estabelecem diálogo com os COREDES. Neste sentido, verifica-se que aumenta a necessidade

de potencialização das tensões culturais. Soma-se a isso o fato de que, desde o processo de seleção e ingresso, em função das cotas sociais – ou ações afirmativas —, verifica-se a presença de múltiplas culturas como base constitutiva do universo dessa instituição.

Salienta-se que as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas pela UERGS são realizadas em diversos municípios do Estado, além daqueles nos quais suas Unidades estão sediadas. Tais ações abrangem desde o desenvolvimento sustentável à formação inicial e continuada de educadores.

3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para formação de professores (de forma resumida, apresentando os princípios que orientam a formação de professores na instituição):

Em atenção às demandas das regiões onde a UERGS está inserida, são oferecidas em caráter regular as Licenciaturas em Pedagogia nos municípios de Bagé, Cidreira, São Francisco de Paula e Cruz Alta, e, edições do **Programa Especial de Formação Pedagógica de Docente** (PEFPD), destinado à formação pedagógica para os professores que já atuam, em caráter emergencial, em disciplinas do Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio da rede pública e aos egressos de cursos tecnólogos ofertados pela UERGS. O objetivo do referido programa é fornecer, em caráter especial, formação pedagógica a portadores de diploma de graduação (tecnólogo ou bacharel) que tenham interesse na docência de disciplinas no Ensino Profissionalizante Técnico de Nível Médio.

Cabe destacar ainda que a proposta pedagógica do PEFPD foi elaborada tendo como amparo legal a Constituição Federal/1988; Lei nº9394/96; Resolução CNE nº. 2/1997; Plano Nacional de Educação/2001 e Resolução CONSUN nº. 16/2006. Ressalta-se ainda que a construção das diretrizes pedagógicas bem como a oferta das edições do PEFPD - UERGS têm sido permeadas por inúmeras pesquisas, levantamentos, discussões, reflexões e estudos, dentre eles o mapeamento da demanda de professores e oferta de cursos técnicos no Estado, com base em dados coletados junto à Secretaria Estadual de Educação e a Superintendência de Ensino Profissionalizante (SUEPRO). Tal parceria visa além do atendimento a tais demandas, a qualificação na oferta de tais programas mediante o diálogo constante com a equipe pedagógica da SUEPRO.

A oferta dos programas de formação, em especial, para docentes do ensino profissional, também é destacada por Jacques Delors na obra *Educação: um tesouro a descobrir* (2001, p.162), na qual o autor destaca a importância da oferta de oportunidades para a formação em exercício visando a qualificação das práticas docentes:

[...] Os professores em exercício deveriam poder dispor com regularidade de ocasiões para se aperfeiçoar, através de sessões de trabalho de grupo e de estágio de formação contínua. [...] É preciso tentar em especial recrutar e formar professores de ciências de tecnologia e iniciá-los nas novas tecnologias. O ensino profissional carece, muitas vezes, neste domínio, de professores qualificados [...]

Portanto, a partir de demandas, a UERGS, no período de 2007/2008, já ofertou quatro edições do referido programa abrangendo diferentes regiões do Estado, a saber: Bagé, Tapas, Encantado e Cachoeira do Sul. Atualmente, está em fase de conclusão a edição realizada mediante convênio com a Fundação Liberato Salazano da Cunha em Novo Hamburgo, e em andamento os cursos das Unidades de Caxias do Sul e Cruz Alta.

A UERGS também atua na integração com o Ensino Fundamental e Médio com a criação do Centro de Formação de Professores conjuntamente com a Escola de Ensino Fundamental e Médio General Flores da Cunha, em Porto Alegre - RS. O projeto faz parte do programa PRODOCÊNCIA, financiado pela CAPES.

4. Justificativa da integração da instituição no Programa Nacional de Formação de Professores:

A UERGS integra-se ao Plano Nacional de Formação de Professores por estar comprometida com as demandas regionais do Estado do Rio Grande do Sul, em suas vinte e quatro unidades de ensino.

Registra-se ainda que a Universidade tem recebido várias solicitações de oferta do **Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes**, oriundas de diferentes regiões do Estado do Rio Grande do Sul e também da própria SUEPRO (Superintendência do Ensino Profissional do Estado), Institutos Federais de Educação e escolas privadas.

Desse modo, é evidente o compromisso da UERGS com a formação de professores nos diferentes níveis, desde a formação inicial das Licenciaturas, até a formação continuada, em programas especiais de formação pedagógica, cursos de extensão e especialização.

b) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS

1. Dados de Identificação:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD

Secretaria de Educação a Distância – SEAD

Av. Paulo Gama, 110 - 7º andar - Campus Central

CEP 90040-060 – Porto Alegre – RS

Fone/Fax PROGRAD: (51) 3308-3004 / (51) 3308-3975

Fone/Fax SEAD: (51) 3308-3885 / (51) 3308-4177

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Instituição Federal de Ensino Superior com sede em Porto Alegre, capital do estado do Rio Grande do Sul, é uma instituição centenária, reconhecida nacional e internacionalmente.

A história da UFRGS começa com a fundação da Escola de Farmácia e Química, em 1895 e, em seguida, da Escola de Engenharia. Assim iniciava, também, a educação superior no Rio Grande do Sul. Ainda no século XIX, foram fundadas a Faculdade de Medicina de Porto Alegre e a Faculdade de Direito que, em 1900, marcou o início dos cursos humanísticos no Estado. Mas somente em 28 de novembro de 1934, foi criada a Universidade de Porto Alegre, integrada inicialmente pelas Escola de Engenharia, com os Institutos de Astronomia, Eletrotécnica e Química Industrial; Faculdade de Medicina, com as Escolas de Odontologia e Farmácia; Faculdade de Direito, com sua Escola de Comércio; Faculdade de Agronomia e Veterinária; Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras e pelo Instituto de Belas Artes.

O terceiro grande momento de transformação dessa Universidade foi em 1947, quando passou a ser denominada Universidade do Rio Grande do Sul, a URGS, incorporando as Faculdades de Direito e de Odontologia de Pelotas e a Faculdade de Farmácia de Santa Maria. Posteriormente, essas unidades foram desincorporadas da URGS, com a criação, da Universidade de Pelotas e da Universidade Federal de Santa Maria. Em dezembro de 1950, a

Universidade foi federalizada, passando à esfera administrativa da União. Desde então, passou a chama-se UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul com ações no ensino, na pesquisa e na extensão. Ministra cursos em todas as áreas do conhecimento e em todos os níveis, desde o Ensino Fundamental até a Pós-Graduação.

2. Missão/ Filosofia da Instituição:

A UFRGS, como universidade pública, tem como missão ser a expressão da sociedade democrática e pluricultural, inspirada nos ideais de liberdade, de respeito pela diferença e de solidariedade, constituindo-se em instância necessária de consciência crítica, na qual a coletividade possa repensar suas formas de vida e suas organizações sociais, econômicas e políticas (art. 2º, Título I, Da Universidade, Estatuto da Universidade). A instituição tem por finalidade a produção de conhecimento filosófico, científico, artístico e tecnológico integradas no ensino, na pesquisa e na extensão. Para tanto, de acordo com o art. 6º Título II do Estatuto da Universidade, a UFRGS deverá:

I - promover, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, todas as formas de conhecimento;

II - ministrar o ensino superior visando à formação de pessoas capacitadas ao exercício da profissão nos diferentes campos de trabalho, da investigação, do magistério e das atividades culturais, políticas e sociais;

III - manter ampla e diversificada interação com a comunidade, traduzindo uma relação orgânica entre Universidade e sociedade, pela articulação entre as diversas Unidades da Universidade e as entidades públicas e privadas de âmbito regional, nacional e internacional;

IV - estudar os problemas socioeconômicos da comunidade, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento regional e nacional, bem como para a qualidade da vida humana;

V - valer-se dos recursos humanos e materiais da comunidade, para integração dos diferentes grupos sociais e étnicos à Universidade;

VI - constituir-se em fator de integração da cultura nacional e da formação de cidadãos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência ética na comunidade universitária;

VII - cooperar com os poderes públicos, universidades e outras instituições científicas, culturais e educacionais brasileiras, estrangeiras e internacionais;

VIII - desempenhar outras atividades na área de sua competência.

A UFRGS firma, assim, seu compromisso com a ética e os interesses públicos; a produção de conhecimento inovador e crítico, dentro de uma formação em bases científicas sólidas e em uma visão interdisciplinar; a pesquisa, a extensão e o ensino, buscando a universalização e democratização do ensino superior público e gratuito com liberdade de ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a auto-avaliação das suas atividades; as questões ambientais; o respeito à diversidade, à heterogeneidade, à pluralidade de idéias e de concepções pedagógicas; o exercício da cidadania através do desenvolvimento de uma consciência ética na comunidade universitária; o desenvolvimento regional e nacional, bem como com a qualidade da vida humana, o respeito à dignidade e os direitos fundamentais. Na sua organização acadêmico-administrativa, procura contemplar a separação hierárquica e funcional entre instâncias legislativas-avaliativas, executivas e jurídicas, uma gestão democrática. Desse modo, tem-se um cenário o qual favorece a oferta de uma educação de qualidade pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para formação de professores (de forma resumida, apresentando os princípios que orientam a formação de professores na instituição):

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul tem uma tradição estabelecida na formação de professores para a Educação Básica através de suas Licenciaturas. No momento atual, a PROGRAD, através da sua Coordenadoria das Licenciaturas (COORLICEN), desenvolve um Projeto de Plano Pedagógico para as licenciaturas tendo como referência os debates desenvolvidos durante os encontros da COORLICEN e as construções do extinto Fórum das Licenciaturas, que possibilitou discussões acerca da formação no ensino superior de professores para Educação Básica na UFRGS.

No início de 2007, a UFRGS estabeleceu, por meio da COORLICEN, um convênio com a Secretaria de Educação Estado do Rio Grande do Sul para abertura das escolas públicas do estado aos estudantes da UFRGS como campo de estágio. Assim, estabeleceu-se um conjunto de ações que permitirão aos nossos estudantes, futuros

professores, serem inseridos na realidade das escolas de uma forma mais efetiva, através do desenvolvimento de diferentes modalidades de práticas e estágios obrigatórios. Em contrapartida, a Universidade compromete-se em contribuir com a qualificação dos professores das escolas da Rede através de educação continuada.

O trabalho realizado atualmente na universidade tem como objetivo traçar os parâmetros que nortearão a construção dos projetos pedagógicos específicos de cada licenciatura da UFRGS, que poderão colaborar para uma formação que desenvolva em todo professor egresso desta universidade características de sujeito reflexivo, questionador, aberto às inovações. Com isso, busca-se a construção de uma sólida formação científica na área específica e pedagógica, bem como de consistente formação humana e cultural.

A formação teórico-prática do professor implica a interação constante entre a reflexão técnica, pedagógica e o contato com diferentes contextos educativos, uma vez que um projeto de docência não pode alcançar sucesso desvinculado da realidade sociocultural dos alunos, como ponto de partida. O grande compromisso da Universidade com a Educação Básica passa pela formação dos quadros docentes desta última. Logo, as diferentes modalidades de atividades curriculares voltadas ao campo de trabalho devem ser uma prioridade de formação, salientando a necessidade de concentrar esforços desta proposta em um planejamento mais efetivo na relação Universidade-escola pública de Educação Básica através dos estagiários dos cursos de Licenciatura.

Da mesma forma, com o objetivo de expandir e consolidar as ações de educação a distância da UFRGS, fomenta-se a criação e reedição de cursos de graduação a distância na área de formação de professores. Como exemplo, destaca-se o projeto especial de graduação de Licenciatura em Pedagogia a Distância (PEAD) desenvolvido pela Faculdade de Educação, bem como os cursos da Rede Gaúcha de Ensino Superior a Distância (REGESD), a qual é composta por oito instituições gaúchas, dentre elas a UFRGS, parceiras no oferecimento de cursos de licenciatura a distância. Essa iniciativa colabora para interiorização da universidade pública, ampliando as possibilidades de formação, especialmente para aqueles que se encontram afastados dos grandes centros. Com a flexibilidade de tempo também proporcionada pela modalidade de educação a distância, facilita-se o ingresso dos alunos que já atuam nas escolas, contribuindo fortemente para uma relação teoria e prática.

Os cursos de licenciatura da UFRGS reúnem, aproximadamente, um quarto do número total dos estudantes da Universidade, formando um número significativo de

professores. Para atender a adequada formação de Professores para a Educação Básica, a COORLICEN estabelece como prioridades, a partir da análise das demandas, que são de sua competência:

I - articular a formulação, execução e avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores da UFRGS, base para os Projetos Pedagógicos específicos dos cursos de Licenciatura;

II - apoiar a formação de Programas Especiais de Formação de Professores, a partir de iniciativas das Unidades da UFRGS;

III - promover a articulação dos cursos de Licenciatura da UFRGS com os Sistemas de Ensino responsáveis pela Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul;

IV - sugerir ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE, através da Câmara de Graduação, normatizações relativas às Licenciaturas da UFRGS;

V - estudar e propor inovações nos cursos de Licenciaturas da UFRGS;

VI - promover a interação das Comissões de Graduação que coordenam cursos de Licenciaturas com os diversos Departamentos e Unidades da UFRGS.

Essas ações têm apoio e acompanhamento da Pró-Reitoria de Graduação e da Secretaria de Educação a Distância da universidade.

4. Justificativa da integração da instituição no Programa Nacional de Formação de Professores:

A UFRGS, de acordo com sua missão e princípios expressos nesse documento, forma indivíduos para a atuação profissional e a cidadania, promovendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento em âmbito regional e nacional. Atenta às necessidades da educação brasileira e de forma coerente com as iniciativas já existentes na universidade, soma seus esforços aos demais órgãos e instituições para integrar o Programa Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC), através do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul. Nesse sentido, tanto com os cursos de graduação permanentes, quanto nos projetos especiais, principalmente com os cursos a distância por meio do Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), a UFRGS colabora na expansão da oferta, atingindo um número significativo de alunos-professores.

Atualmente, trabalha-se com a possibilidade de articular as alterações curriculares propostas, segundo as ações da universidade na graduação, com as políticas de redução da retenção dos estudantes, incrementando os índices de diplomação. Isso é realizado, entre

outras iniciativas, através do fortalecimento da identidade do aluno com seu curso. Em relação à formação de professores, a UFRGS alia-se a projetos e programas de Governo comprometidos com a melhoria da qualidade da Educação Básica. Acredita-se que essa adesão poderá constituir-se em fator importante para reverter, por exemplo, os altos índices de analfabetismo revelados pelo IBGE na Síntese de Indicadores Sociais e Políticas Públicas (2008), no qual aponta um contingente de 14 milhões de analfabetos no Brasil. A formação de professores também contribui significativamente para atualizar conteúdos e qualificar práticas pedagógicas desses profissionais dentro das diversas áreas abordadas.

c) UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

1. Dados de Identificação:

Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Pró-Reitoria de Graduação - PROGRAD

Endereço: Av. Itália, km 8 – Campus Carreiros - CEP 96.201-900

Rio Grande – RS

Fone (53) 3233-6772

prograd@furg.br

2. Missão/ Filosofia da Instituição:

A Universidade Federal do Rio Grande - FURG tem sede na Cidade do Rio Grande, Estado do Rio Grande do Sul, localiza-se a 330 km de Porto Alegre e a 220 km da fronteira com o Uruguai. Rio Grande integra a chamada Mesorregião da Metade Sul do Rio Grande do Sul. Criada pelo Decreto-Lei 744, de 20 de agosto de 1969, a FURG completa, em 2009, 40 anos de atuação efetiva na comunidade através do ensino, da pesquisa e da extensão. Tem como missão promover a educação plena, enfatizando uma formação geral que contemple as técnicas e as humanidades e que seja capaz de despertar a criatividade e o espírito crítico, fomentando as ciências, as artes e as letras. Com isso, propicia os conhecimentos necessários para o desenvolvimento humano e para a vida em sociedade. Com este propósito, à luz do Projeto Político-Pedagógico Institucional (PPPI) e do Plano de Desenvolvimento Institucional 2007-2010 (PDI), e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais, a Universidade

vem consolidando o ensino de graduação e pós-graduação com a orientação nos seguintes princípios:

a) Intencionalidade - assegura, o processo de construção cultural como organização das práticas educativas, entendendo o currículo no seu significado maior como uma práxis ligada às condições em que o próprio projeto se realiza e nas formas com que entra em contato com a cultura.

b) Indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão – pela integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão e pela atitude investigativa, reflexiva e problematizadora de docentes e discentes, como produtores do conhecimento, oportuniza-se melhores condições para *produção de conhecimento*.

c) Unidade entre teoria e prática - na construção do conhecimento, a unidade entre teoria e prática concretiza-se no movimento dialético e dialógico que essa relação guarda entre si.

d) Flexibilidade – é um elemento indispensável à estruturação curricular, de modo a atender as necessidades de construção de uma sociedade democrática, plural e sustentável. Na flexibilização dos currículos evidencia-se a importância de buscar e de construir, permanentemente, uma estrutura curricular que permita incorporar outras formas de aprendizagem e formação, presentes na realidade social. Isso não significa, no entanto, que deve ser subtraída à Universidade sua responsabilidade quanto ao significado que essas experiências incorporadas devem assumir para o processo formativo.

e) Interdisciplinaridade - qualifica as relações inter e transdisciplinares dos estudos e pesquisas, promovendo o diálogo entre os pares, e reduz a fragmentação disciplinar.

f) Contextualização - as propostas curriculares dos cursos precisam ser pensadas levando em conta os elementos que caracterizam o sistema sócio-ambiental onde está inserida a instituição.

Seguindo estes princípios, a FURG oferece à comunidade 53 cursos de graduação presenciais, abrangendo diversas áreas do conhecimento e 3 cursos na modalidade a distância. Além disso, oferece 16 cursos de mestrado e 8 cursos de doutorado. Atualmente as ações da FURG estão distribuídas em três Campi localizados na cidade do Rio Grande (Campus Cidade, Campus da Saúde e Campus Carreiros), um Campus localizado no município de Santo Antônio da Patrulha – RS e dois Campi em implantação no interior do Estado: Campus São Lourenço do Sul e Campus Santa Vitória do Palmar. A estrutura organizacional da Universidade conta com 14 Unidades Educacionais, a saber: Centro de Ciências Computacionais; Colégio Técnico Industrial (atual Campus Rio Grande- IFRS); Escola de Enfermagem; Escola de Engenharia;

Escola de Química e Alimentos; Faculdade de Direito; Faculdade de Medicina; Instituto de Ciências Biológicas; Instituto de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis; Instituto de Ciências Humanas e da Informação; Instituto de Educação; Instituto de Letras e Artes; Instituto de Matemática, Estatística e Física e Instituto de Oceanografia.

A Universidade conta também com o complexo do Hospital Universitário onde são prestados relevantes serviços à população local e regional; o Centro de Apoio Integral à Criança e ao Adolescente (CAIC), por meio do qual atende a Educação Básica, em parceria com o Município; o Centro de Educação Ambiental e Ciências e Matemática – CEAMECIM, que desenvolve projetos na área da formação de professores da Educação Básica; o Centro de Convívio dos Meninos do Mar- CCMar, inaugurado em agosto de 2008, concebido para atender jovens em situação de vulnerabilidade sócio-econômico-ambiental de Rio Grande, promovendo o desenvolvimento de suas competências técnicas e a construção de valores sociais relevantes a sua formação cidadã; o Centro de Formação e Orientação Pedagógica – CFOP, que visa integrar ações de reformulação e a modernização curricular e o desenvolvimento de metodologias inovadoras no ensino de graduação da FURG; a Estação de Apoio Antártico (ESANTAR) que oferece apoio logístico, técnico e científico às operações que o Brasil realiza no continente Antártico e abriga ainda o único programa de formação “Train-Sea-Coast” do Brasil, referenciado pela ONU. Fora dos Campi estão os museus: Oceanográfico, um dos mais completos da América Latina; o Ecomuseu da Ilha da Pólvora; o Museu Náutico; o Museu Antártico; e o Museu da Comunicação. A FURG possui, ainda, uma Editora e Gráfica; a Rádio Universidade e a FURG-TV, com transmissão a cabo. No Balneário Cassino está localizada a Estação Marinha de Aquicultura (EMA) que, além de formação de pós-graduação, strictu senso, desenvolve estudos sobre o cultivo de organismos marinhos e transfere tecnologia para as comunidades de pescadores artesanais do Município. À beira da Lagoa dos Patos, no Saco do Justino, a FURG mantém um laboratório de Aquicultura Continental. A Instituição mantém em operação uma frota composta por Navio Oceanográfico, Lancha Oceanográfica e embarcações menores, que atendem as necessidades de formação de estudantes de graduação e de pós-graduação e realiza pesquisas oceanográficas em toda a costa brasileira e em águas interiores, em parceria com instituições nacionais e estrangeiras. Em abril de 2008, foi inaugurado o Centro Integrado de Desenvolvimento Costeiro e Oceânico/CIDEC-Sul, com capacidade para 1.200 pessoas, onde são realizadas as solenidades de colação de grau e diversos outros eventos nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão.

A Universidade Federal do Rio Grande - FURG busca hoje ocupar o verdadeiro espaço de uma instituição pública voltada ao desenvolvimento da região em que está inserida, através do planejamento institucional, de discussões com o envolvimento das comunidades universitárias e extra-universitárias, e de projetos de ensino, pesquisa e extensão, visando contribuir nas demandas da sociedade e, em última análise, construir um futuro melhor para todos os que buscam, através da educação plena, a realização de sua vida.

Com o propósito de atender a demanda social de estudantes trabalhadores, a FURG oferece um número significativo de cursos noturnos, principalmente na área das licenciaturas. Este esforço corresponde a uma demanda que cresce a cada ano: a de estudantes trabalhadores com carências socioeconômicas, os quais retratam uma grande parcela da população brasileira, que procuram, no Ensino Superior, novas oportunidades profissionais e a conseqüente melhoria da qualidade de vida. Com a oferta do ensino noturno, a FURG desencadeia um processo de inclusão de parte da população que almeja formação profissional qualificada, para inserção no mercado de trabalho: são jovens e adultos que, apesar das desiguais condições sociais, buscam garantir o seu direito de estudar e de melhorar a qualificação, e, para isso, dependem exclusivamente da oferta dos cursos noturnos. Essa oferta corresponde ao atendimento aproximado de 43% dos alunos matriculados na Universidade. Atualmente, a FURG oferece vagas em 15 cursos noturnos: Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Educação Física-Licenciatura, Engenharia Civil Empresarial, Engenharia Mecânica Empresarial, Geografia-Bacharelado, Geografia-Licenciatura, Letras Português, Português/Espanhol, Português/Francês, Matemática, Psicologia, Pedagogia – Licenciatura e Arquivologia.

3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para formação de professores (de forma resumida, apresentando os princípios que orientam a formação de professores na instituição):

A FURG, compromissada com a formação de professores e em sintonia com os desafios e exigências do mundo contemporâneo, se volta de modo especial para a Educação Básica, ao promover atividades que elevam a qualidade deste nível de ensino, por meio da ação nos cursos de Licenciatura e por projetos e programas desenvolvidos pelos vários núcleos de ensino e pesquisa e, principalmente, pelas ações do Centro de Educação Ambiental e Ciências e Matemática – CEAMECIM. Este Centro, ao longo de 25 anos, tem como tradição a aproximação entre professores e estudantes das licenciaturas com a rede básica de ensino do município do Rio Grande e região.

No âmbito das licenciaturas, nos últimos oito anos, o Núcleo Pangea, composto pelo Superintendente de Apoio Pedagógico/PROGRAD, pelos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura e pelos docentes de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado da FURG, fez avançar a qualificação dos Cursos de Formação de Professores da Instituição, congregando Diretrizes Curriculares Nacionais, buscando aprimorar a formação de professores, atendendo também as demandas identificadas pelo corpo docente e discente. Com o propósito de estabelecer o diálogo entre os diferentes cursos de licenciatura e a Rede Básica de Ensino, implantou-se o Fórum Rede de Educação Básica e Universidade. Entre as atividades do Fórum, em parceria com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação do Rio Grande do Sul e as Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Rio Grande e São José do Norte, realizou-se o “*I Encontro Interinstitucional: (Re)Pensando os Estágios dos Cursos de Formação de Professores*”. Nos debates ocorridos, ficou evidente a premência de ações de apoio à melhoria dos estágios supervisionados e, a partir de então, ficaram definidas estratégias de implantação de políticas de Estágios da FURG.

Na continuidade da melhoria nas Licenciaturas, a FURG integrou-se ao Programa PRODOCÊNCIA, do MEC/SESu/DEPEM na implementação do *Laboratório de Ensino e Prática Docente – LEPD*, que representa um espaço único de integração e de troca de experiências para os estudantes, futuros professores, tendo como meta a articulação com a Educação Básica na perspectiva da melhoria do ensino e das condições adequadas para a realização dos estágios, garantindo a qualidade da formação dos estudantes. Além disso, a Universidade investiu esforços na implementação do *PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência*, instituído pela CAPES, visando a qualificação da formação dos estudantes das licenciaturas e a melhoria do ensino na Educação Básica.

Outra ação desenvolvida pela FURG, desde o ano de 1998, é o Programa de Formação para Professores em Serviço, a partir do qual foi implementado, em parceria com as prefeituras dos municípios de São José do Norte, Santa Vitória do Palmar e Santo Antônio da Patrulha, o curso de Pedagogia. Este Programa formou em torno de 170 professores da rede municipal.

4. Justificativa da integração da instituição no Programa Nacional de Formação de Professores:

A integração da FURG no Programa Nacional de Formação de professores vem ao encontro dos objetivos da Instituição no que diz respeito ao compromisso assumido com a formação de professores e a melhoria da Educação Básica, conforme já explicitado no

item anterior. A participação no Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Rio Grande do Sul é uma oportunidade de somar esforços e conhecimentos na busca de alternativas de formação que visam atender as demandas de formação docente na região e, com isso, qualificar o ensino básico. Esta é uma das metas expressas no Plano de Desenvolvimento Institucional da FURG 2007/2010.

d) UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA – UFSM

1. Dados de Identificação

A Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Instituição Federal de Ensino Superior fundada pelo Professor José Mariano da Rocha Filho, criada pela Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960, e instalada em 18 de março de 1961, constitui-se como Autarquia Especial vinculada ao Ministério da Educação.

O campus da UFSM, que abrange a Cidade Universitária “Professor José Mariano da Rocha Filho”, está localizado na Avenida Roraima, nº 1000, Bairro de Camobi, no município de Santa Maria, Estado do Rio Grande do Sul. A maior parte das atividades acadêmicas e administrativas funcionam neste campus, mas no centro da cidade de Santa Maria, existem algumas unidades acadêmicas e de atendimento à comunidade. A UFSM também conta com um campus em Frederico Westphalen e Palmeira das Missões que formam o Centro de Educação Superior Norte/RS e outro campus em Silveira Martins, onde está localizada a Unidade Descentralizada de Educação Superior de Silveira Martins.

A UFSM possui, atualmente, cursos, programas e projetos nas mais diversas áreas do conhecimento humano. A Instituição mantém 100 (cem) Cursos de Graduação Presenciais; 66 (sessenta e seis) de Pós-Graduação Permanentes, sendo 13 (treze) de Doutorado, 40 (quarenta) de Mestrado e 13 (treze) de Especialização; 01 (um) Curso de Pós-Doutorado. Além desses, tem 11 (onze) Cursos de Graduação e de 03 (três) Cursos de Especialização na modalidade a distância, outros de atualização e de aperfeiçoamento em caráter eventual, atendendo diversificadas e urgentes solicitações de demanda regional. Oferece, ainda, Ensino Médio e Tecnológico nos Colégios Agrícolas de Santa Maria e Frederico Westphalen e no Colégio Técnico Industrial de Santa Maria.

2. Missão da IES

Promover ensino, pesquisa e extensão, formando lideranças capazes de desenvolver a sociedade.

3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para Formação de Professores

Atualmente, a UFSM conta com 18 (dezoito) Cursos de Licenciatura Presenciais, 4 (quatro) Cursos de Licenciatura a Distância, nas seguintes áreas: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Educação Especial, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, Histórias, Letras Espanhol e Literaturas da Língua Espanhola, Letras Inglês e Literaturas da Língua Inglesa, Letras Português e Literaturas da Língua Portuguesa, Matemática, Música, Pedagogia e Química. Também, neste ano, iniciou o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Profissional.

Dos projetos, programas e estratégias existentes da UFSM, destacam-se:

- Projeto Institucional PIBID/UFSM

O projeto PIBID/UFSM integra o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e conta com financiamento do Ministério da Educação/CAPES/FNDE. O foco da ação do projeto é a criação de um campo de atuação de educadores em formação envolvendo a prática educacional nas escolas e o desenvolvimento de estratégias educacionais inovadoras nas áreas atendidas. A meta, portanto, é ampliar o campo de ação dessas licenciaturas na medida em que se promove o envolvimento de licenciandos, seus professores, professores em exercício na educação básica, alunos das escolas e a comunidade de Santa Maria em atividades que ultrapassam o mero “ensinar o fazer pedagógico”.

O projeto PIBID/UFSM é composto por cinco subprojetos nas áreas de ensino de Física, Química, Biologia, Matemática e Ciências a serem desenvolvidos em dezessete escolas de Santa Maria pertencentes à Rede Pública Estadual. As três primeiras áreas atuam no Ensino Médio, enquanto a de Matemática concentra suas ações nos níveis médio e fundamental e a de Ciências nos anos finais do Ensino Fundamental.

- Programa de Licenciaturas (PROLICEN)

O PROLICEN, programa institucional de fomento à iniciação docente, tem como objetivos: antecipar o contato dos acadêmicos da UFSM com as escolas; aproximar as

disciplinas da área básica e as da área pedagógica; introduzir conteúdos e/ou atividades necessárias à formação profissional, não contemplada nos currículos; inserir acadêmicos de Cursos de Licenciatura na rede escolar, de modo a obter subsídios para os cursos, integrando-os à prática pedagógica dos profissionais em serviço e integrar ações de professores de diferentes Centros da UFSM que beneficiem Cursos de Licenciaturas.

O Programa é realizado através de chamada pública, com a seleção de projetos que priorizem as atividades de ensino e a parceria com as instituições de educação básica. Estes projetos visam a contribuir para efetivação dos objetivos propostos pelo Projeto Político Pedagógico da UFSM e principalmente, para com os Projetos Pedagógicos dos Cursos de Licenciaturas, porque contemplam itens referentes às problemáticas atuais.

- Programa Institucional de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores da UFSM (CICLUS)

O CICLUS constitui-se como um programa estruturado e sistemático de incentivo à educação permanente de docentes e gestores acadêmicos da UFSM, tendo como horizonte de realização a inovação pedagógica, a ser construída de forma escolhida e efetivada pelos sujeitos nela envolvidos e nas relações de partilha em cada contexto formativo nas áreas específicas do conhecimento.

O objetivo do CICLUS é promover ações [trans] formativas nas unidades de ensino da UFSM, com o foco na educação permanente de docentes e gestores acadêmicos, a partir da integração entre as diferentes dimensões implicadas nessa prática e a qualificação das relações éticas e humanas. Isto significa partir da realidade existente para uma realidade projetada pelo coletivo que a vivencia cotidianamente.

As metas do Programa são:

a) sensibilização e mobilização da comunidade universitária para a necessidade de preparo do corpo docente para ações pedagógicas inovadoras, considerando contextos de mudanças nos campos pedagógicos e profissionais;

b) organização da formação e desenvolvimento profissional em rede, com malhas estreitas nas unidades e cursos, articulando os segmentos da comunidade acadêmica nas proposições e ações formativas e integradoras;

c) gestão acadêmica integradora dos processos estratégicos e pedagógicos de formação e gestão;

d) apropriação e construção da Pedagogia Universitária e sua aplicabilidade nas áreas do conhecimento.

As ações do Programa envolvem, portanto, gestores e docentes em:

- a) atividades formativas para a docência e a gestão acadêmica, facilitando o planejamento personalizado dos estudos;
- b) atividades de integração e formação de docentes ingressantes e novos gestores.

Para coordenar o Programa e todas as ações decorrentes, constituiu-se a Rede CICLUS de Formação e Desenvolvimento Profissional, com o intuito de:

- a) promover as atividades do Programa de Formação e Desenvolvimento Profissional de Docentes e Gestores;
- b) configurar e implantar o Portal CICLUS, como Rede interativa;
- c) construir parcerias/alianças com grupos de pesquisas e núcleos existentes na UFSM;
- d) utilizar meios presenciais e virtuais para mobilização docente e articulação de grupos, com foco na inovação pedagógica.

- Câmara das Licenciaturas

A Câmara das Licenciaturas da UFSM está formada pelos Coordenadores dos Cursos de Licenciatura, representantes dos Colegiados desses Cursos e dos Departamentos do Centro de Educação. Esta câmara objetiva analisar e discutir a formulação, implementação e avaliação das políticas públicas para formação de professores e das propostas e ações dos Cursos de Licenciatura da UFSM.

4. Justificativa da integração da IES no Programa Nacional de Formação de Professores

A UFSM, mantendo Cursos de Licenciatura nas modalidades presencial e a distância, está participando do Sistema Nacional de Formação de Professores através do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente do Estado do Rio Grande do Sul. Assim, a inserção e a participação desta Instituição de Ensino Superior nesse órgão colegiado justifica-se pela possibilidade de organização e (re)organização da formação inicial e continuada de professores para a Educação Básica nos seus Cursos de Graduação e Pós-Graduação a fim de

atender as necessidades e as urgências das demandas municipais e estaduais, indicadas pelo Plano de Ações Articuladas – Na Dimensão Formação dos Profissionais da Educação (PARFOR).

Além disso, através do Fórum, esta IES tem possibilidade de interagir com os seus sistemas de ensino. Mais do que qualificar a formação dos acadêmicos das Licenciaturas, essa interação garante o cumprimento de um dos propósitos da UFSM: “a fim de dar condições para a implementação de práticas acadêmicas que contribuam para o benefício social, é necessário que a Universidade se organize internamente, em coerência com seus objetivos e em favor de sua interação com o contexto” (PPP, 2000). Ou seja, a IES potencializa a discussão da valorização do magistério público municipal e estadual, a qualificação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas públicas articulando, então, as políticas de formação de professores e a política de valorização do magistério público.

e) UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS – UFPEL

1. Dados de Identificação:

Universidade Federal de Pelotas – UFPEL

CNPJ: 92.242.080/0001-00

Rua Gomes Carneiro, 1 · Centro ·

CEP 96010-610 · Pelotas, RS

Fone: (53) 3921-1401 · FAX: (53) 3921-1268

2. Missão/ Filosofia da Instituição:

Promover a formação integral e permanente do cidadão, construindo o conhecimento e a cultura, comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e solidária, promovendo modelos de desenvolvimento comprometidos com a sustentabilidade.

3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para formação de professores (de forma resumida, apresentando os princípios que orientam a formação de professores na instituição):

Um breve rastreamento na história dos cursos de formação de professores na Universidade Federal de Pelotas localiza, em 1978, o Curso em Artes Visuais como Licenciatura pioneira em nossa instituição. De lá para cá, a UFPEL vem seguindo as orientações presentes nos ordenamentos legais e tem se esforçado para expandir e diversificar a oferta de cursos de licenciaturas que atendam as necessidades regionais. Além disto, a busca por mecanismos institucionais que promovam a melhoria da qualidade da Educação Básica, a partir da formação de profissionais qualificados para atuar nestes níveis de ensino, vem se constituindo numa aposta institucional direcionada para a necessária integração entre formação de professores e Educação Básica.

No bojo destas problemáticas e comprometidos com a qualificação dos professores de sua abrangência, em 1994, foi criado o Projeto do *Programa Especial Para Formação de Professores Leigos das Redes Públicas de Ensino da Região Sul do Estado do Rio Grande do Sul*. Este Programa buscou sustentação nos parâmetros fundamentais do Projeto Pedagógico da UFPEL, a saber:

- a) o compromisso da universidade pública com os interesses coletivos;
- b) a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
- c) a formação de um aluno crítico, criativo, capaz de transformar a realidade.

Ao longo da trajetória de dez anos de existência deste programa (1994/2004), a UFPEL formou mais de 1100 professores do extremo meridional do Brasil. Esta experiência, pioneira no Estado do Rio Grande do Sul, nos permitiu um relevante aprendizado das questões históricas presentes nos processos de formação de professores. A concretização do processo realizou-se dialeticamente através das interações humanas e conjunturais as mais variadas. Não teria havido crescimento e desvelamento mais consistente da nossa tarefa como formadores sem a resistência ativa dos alunos-professores, tão sujeitos como nós deste Programa que, efetivamente, pode ser considerado Especial; não mais por trazer para a universidade os chamados *professores leigos*, mas porque tem o privilégio de contar com a experiência de tanta gente radicalmente situada e ativa nas condições históricas das escolas de nossa região. Aprendemos a agir mais historicamente por causa deles e com eles.

No que diz respeito às diretrizes que regem a educação nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, determina que a formação de profissionais da educação básica far-se-á em nível superior em cursos de licenciatura, de graduação plena (Art. 62). A Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 1/2002, prevê no seu artigo 7º,

inciso I, que "*a formação deverá ser realizada em processo autônomo, em cursos de licenciatura plena, numa estrutura com identidade própria.*" Isso significa que os Cursos de Licenciaturas devem desenvolver uma arquitetura conceitual e curricular singular, voltados a seus campos de ação de modo a desenvolver um perfil profissional próprio.

A necessidade de trabalhar com perfis próprios para as distintas licenciaturas, em conjunto com as obrigações da carga horária da Resolução do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP 2/2002, que prevê 400 horas de prática e 400 horas de estágio curricular supervisionado, obrigaram os cursos de Licenciaturas a repensarem seus currículos de modo a contemplar estas diretrizes. Este complexo processo de reestruturação significou, e ainda significa, um desafio para as Licenciaturas e para a Universidade em seu todo. Por outro lado, esse movimento institucional voltado à reestruturação dos cursos ofereceu, no âmbito da UFPEL, uma oportunidade ímpar à promoção e provocação de problematizações acerca dos processos de formação de professores, há mais tempo presentes nos cotidianos das Licenciaturas.

Um outro momento importante se deu por ocasião do Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras - FORGRAD, realizado em setembro de 2002, quando, a partir das Oficinas de Trabalho, elaborou e divulgou as *Diretrizes para a Formação de Professores: concepções e implementação*. Provavelmente, impulsionados por este movimento de ampla produção e divulgação deste tema, várias universidades organizaram-se e sistematizaram suas discussões por meio de Seminários e, por indicação destas plenárias, foram criados Fóruns encarregados de discutir as políticas para as licenciaturas no contexto das instituições.

Pode-se dizer que, a Universidade Federal de Pelotas integra-se, de forma efetiva, a essas discussões quando se dispõe a participar do **Programa de Consolidação das Licenciaturas PRODOCÊNCIA** – MEC/SESu/DEPEM, no Edital nº. 011/2006. Nessa ocasião, com a aprovação da proposta “Criação e Consolidação do *Fórum das Licenciaturas da UFPEL*” foi possível dar início a um processo de discussão/reflexão e a encaminhamentos que em muito vêm contribuindo para a qualificação das licenciaturas.

Hoje, contamos com 19 cursos de licenciatura distribuídas entre as áreas: de Letras e Artes, das Ciências Exatas e suas Tecnologias, Ciências Biológicas e Saúde e Ciências Humanas que priorizam a formação docente, e objetivam uma reflexão permanente sobre os desdobramentos das práticas pedagógicas nestes processos de formação. Neste sentido, o

“Fórum de 2006”, além de valorizar o espaço/tempo da sala de aula, como lugar de interrogação, apontou para “uma substancial tomada de consciência, tanto sobre o papel social da Universidade, como sobre a importância de cada um no Projeto Político Institucional”.

De forma esquemática e resumida, pode-se dizer que inúmeros desdobramentos foram produzidos pela e na proposta de 2006 para as Licenciaturas da UFPEL. Entre eles:

- 1- *a produção da cultura de socialização de questões pertinentes aos processos de formação de professores constituída a partir das falas dos coordenadores de cursos e professores;*
- 2- *a busca por tempos/espacos voltados a reflexão e solução de problemas pertinentes ao campo das licenciaturas;*
- 3- *a identificação de “focos problemáticos” - caracterizados pelo coletivo de docentes das Licenciaturas, como temas que necessitam ser melhor avaliados, problematizados e encaminhados a partir de fóruns permanentes de discussão;*
- 4- *a necessidade de criação de uma Coordenadoria Geral para as Licenciaturas na UFPEL, com a tarefa de promover encontros, seminários, grupos de trabalhos voltados aos temas identificados como problemáticas comuns às licenciaturas;*
- 5- *a identificação dos temas: estágios e práticas e seus desdobramentos nos processos de formação como categorias centrais e prioritárias a serem discutidas e normatizadas na e pela instituição.*

Congruente com as necessidades levantadas pelo coletivo de docentes das licenciaturas da UFPEL, e respeitando a identificação de suas prioridades, a UFPEL criou, em 2008, a **Coordenadoria das Licenciaturas** que vem se mostrando um espaço significativo para a discussão, socialização e encaminhamentos de propostas voltadas aos cursos de licenciaturas e suas especificidades no âmbito da UFPEL.

Outro fator de extrema relevância para a formação de professores no âmbito de nossa Universidade foi sua integração ao Sistema UAB, criado pelo Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006. Hoje, oferecemos quatro cursos de licenciatura: Matemática, Educação do Campo, Pedagogia e Letras - habilitação Espanhol. Contamos com a parceria de 38 polos municipais: 35 polos no Estado do Rio Grande do Sul; 02 polos no Estado do Paraná e 01 polo no Estado de Santa Catarina. Totalizando, nas licenciaturas ofertadas, um contingente de

cerca de 3000 estudantes, 38 Coordenadores de polos e aproximadamente 300 atores envolvidos com a docência em suas diferentes funções e atribuições no âmbito dos cursos oferecidos.

Diante deste contingente, temos convicção da importância social e política que assume a UFPEL, especialmente, no Estado do Rio Grande do Sul, no que diz respeito à interiorização da Educação Superior tomada como dimensão estruturante da inclusão social, e, por efeito, como fator desencadeador da sustentabilidade social, econômica, ética e cultural de nosso Estado.

4. Justificativa da integração da instituição no Programa Nacional de Formação de Professores:

Na perspectiva de reverter o histórico quadro das desigualdades da educação brasileira, as atuais políticas públicas para a educação vêm centrando suas ações em políticas sociais voltadas a democratização do conhecimento como forma de contribuir na promoção da equidade e justiça social. No bojo destas questões, a educação superior brasileira tem sido focada a partir de um conjunto de políticas e programas voltados a ampliação do acesso, interiorização, fortalecimento da modalidade de ensino a distância, ampliação do financiamento aos estudantes, reestruturação acadêmica, compromisso com a formação de professores da educação básica, fomento às políticas e programas de inclusão, entre outros.

Inscrita neste contexto, a Universidade Federal de Pelotas vive um processo de reestruturação universitária envolvendo os diferentes setores da vida acadêmica, desde a ampliação e modernização de sua estrutura física, até o aumento significativo da força de trabalho, passando, necessariamente, pela criação de novos cursos, ampliação do número de vagas dos cursos existentes e revisões e (re)desenhos curriculares.

Os movimentos provocados pelas proposições e políticas contemporâneas vêm sendo perspectivados a partir da vinculação da pertinência e responsabilidade da UFPEL com o desenvolvimento sustentável da região de sua abrangência e da sociedade brasileira, de um modo geral. Conscientes de que nossas relevantes experiências vividas na área de formação de professores nos permitem contribuir decisivamente para a instauração e consolidação do **Programa Nacional de Formação de Professores**, uma vez mais, reafirmamos nosso compromisso social e político com a formação e qualificação da formação de professores.

f) UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA – UNIPAMPA (AGUARDANDO OS DADOS)

1. Dados de Identificação:
2. Missão/ Filosofia da Instituição:
3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para formação de professores **(de forma resumida, apresentando os princípios que orientam a formação de professores na instituição):**
4. Justificativa da integração da instituição no Programa Nacional de Formação de Professores:

g) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL - CAMPUS BENTO GONÇALVES

1. Dados de Identificação:

Situado na Serra Gaúcha, uma das regiões mais industrializadas do Rio Grande do Sul, O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Bento Gonçalves IFRS - campus Bento Gonçalves é uma instituição federal de ensino público e gratuito.

Foi criado em 22 de outubro de 1959 pela Lei nº 3646, como Colégio de Viticultura e Enologia de Bento Gonçalves e passou a funcionar de forma efetiva a partir de 27 de março de 1960.

Em 25 de março de 1985 alterou sua denominação para Escola Agrotécnica Federal ‘Presidente Juscelino Kubistchek’.

Em 16 de agosto de 2002, foi implantado o Centro Federal de Educação Tecnológica de Bento Gonçalves, CEFET-BG. Atualmente, denomina-se Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul- IFRS em conformidade com lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008 e está situado na Avenida Osvaldo Aranha, 540 - Bairro Juventude da Enologia - Bento Gonçalves/RS - CEP 95700-000 Telefone: (54) 3455-3200 - Fax: (54) 3455-3246 . E-mail www.bento.ifrs.edu.br

2. Missão/ Filosofia da Instituição:

É missão do IFRS campus Bento Gonçalves:

“Formar cidadãos conscientes para o mundo do trabalho, através de uma educação integral e formação técnica de qualidade, fomentando a pesquisa e a extensão e visando o bem estar social.”

3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para formação de professores (de forma resumida, apresentando os princípios que orientam a formação de professores na instituição):

O curso de Formação de Professores do campus Bento Gonçalves baseia-se na Reflexão-na-ação como princípio norteador. Considera-se que a aprendizagem da Reflexão-na-ação promove a formação do profissional com talento para agir com criatividade e autonomia em seu cotidiano.

A Educação Profissional tem um diálogo direto com os setores produtivos regionais (patronais e dos trabalhadores), de forma que o incremento na formação dos docentes proporcionará um melhor atendimento da profissionalização e da formação humanística dos cidadãos de acordo com os arranjos produtivos locais, acreditando ser este o caminho para um Brasil mais democrático, resgatando a cidadania a todos os brasileiros.

4. Justificativa da integração da instituição no Programa Nacional de Formação de Professores:

O IFRS-BG adquire um papel privilegiado para atuar na área da Formação de Professores, em particular na Formação de Professores para a área Tecnológica, por estar ligada diretamente ao ensino profissional. Mais do que um direito, é um dever de nossa Instituição oferecer Cursos de Licenciatura para formar novos Professores, principalmente aqueles que irão lecionar os componentes curriculares da área Técnica das Redes Federal, Estadual e Municipal.

A necessidade de atuação nesta área é reforçada pelo fato de que há muito tempo existe um déficit de professores com a formação específica para lecionar componentes curriculares técnicos.

É muito comum encontrarmos docentes com formação técnica específica lecionando para alunas da educação técnica de nível médio sem possuírem os conteúdos mínimos de pedagogia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação determina. Isto torna comum situações onde docentes “aprendem” a lidar com os problemas pedagógicos diretamente na sala de aula, gerando muitas vezes situações desagradáveis tanto para os docentes como para os discentes.

Mesmo nas Instituições Federais de Ensino temos diversos professores qualificados para lecionar no nível superior, visto serem possuidores de títulos de mestrado e/ou doutorado, mas atuando de forma precária, do ponto de vista legal, no ensino técnico de nível médio.

Dessa forma, fica evidente a necessidade urgente da implantação deste projeto como forma de melhorar as condições de trabalho para os docentes da área técnica.

h) INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO.... ife SUL (AGUARDANDO OS DADOS)

1. Dados de Identificação:
2. Missão/ Filosofia da Instituição:
3. Projetos/Programas/Estratégias da Instituição para formação de professores **(de forma resumida, apresentando os princípios que orientam a formação de professores na instituição):**
4. Justificativa da integração da instituição no Programa Nacional de Formação de Professores:

4. DIAGNÓSTICO E IDENTIFICAÇÃO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DO MAGISTÉRIO E DA CAPACIDADE DE ATENDIMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR- 2010 E 2011

PLANILHA EM ANEXO

5. DEFINIÇÃO DAS AÇÕES PARA O ATENDIMENTO DAS NECESSIDADES DE FORMAÇÃO INICIAL

PLANILHA EM ANEXO

Além das ações de formação descritas neste plano, e na continuidade do seu desenvolvimento, o Fórum Estadual propõe-se a:

- organizar reuniões por regiões com Secretarias Municipais de Educação e Coordenadorias Regionais de Educação para discutir necessidades, demandas e alternativas de formação de professores;
- dar continuidade e aprofundar os estudos das demandas por formação docente;
- garantir a formação continuada do corpo docente envolvido;
- elaborar alternativas de formação inicial e continuada, bem como de qualificação profissional;
- avaliar e revisar permanentemente o plano de formação de professores do Estado do Rio Grande do Sul.

Com exceção da oferta para o primeiro semestre de 2010, cujos cursos e vagas já estão definidos, o Fórum Estadual entende que esta proposta deverá passar por um processo revisional, considerando a necessidade de trâmites internos nas Instituições de Ensino Superior para a criação de cursos ou mesmo de expansão de vagas, além do processo das negociações, ainda em aberto, com as instituições comunitárias.

ANEXO B – Minuta do regimento interno do FÓRUM.

MINUTA

Regimento Interno do Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente dos Profissionais do Magistério da Educação Básica:

I- Do Fórum Estadual e suas atribuições:

Art. 1º O Fórum Estadual Permanente de Apoio à Formação Docente dos profissionais do magistério da educação básica, instituído pela Portaria SE nº 146, de 23 de julho de 2009, tem por função concretizar, por intermédio da execução e formulação de planos estratégicos, o regime de colaboração entre a União, o Estado e seus Municípios na formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

Art 2º O Fórum Estadual reger-se-á pelo presente regimento, pelos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação dos profissionais do Magistério da Educação Básica estabelecidos no Decreto Federal nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, tendo por prioridade:

- I- A formulação, no âmbito do Estado do Rio Grande do Sul, de plano(s) estratégico(s) que assegure(m) a formação inicial e continuada para docentes em todas as etapas da educação básica, de acordo com o diagnóstico e necessidades constatadas;
- II- Encaminhamento ao Ministério da Educação de proposta de plano(s) estratégico(s) para análise e aprovação.

II - Da Composição:

Art 3º O Fórum Estadual será composto pelos seguintes órgãos e instituições:

I dois representantes do Governo do Estado, sendo o Titular da Secretaria de Estado da Educação;

II um representante do Ministério da Educação;

III dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela UNDIME/RS;

IV um representante de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado;

V um representante de cada instituição de educação superior integrante do Consórcio das Universidades Comunitárias Gaúchas – COMUNG

VI um representante do Conselho Estadual de Educação – CEED/RS;

VII um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais da Educação – UMCME;

VIII um representante da Associação de Escolas Superiores de Formação de Profissionais do Ensino – RS - AESUFOPE;

IX um representante do Centro dos Professores do Estado do Rio Grande do Sul – Sindicato dos Trabalhadores em Educação – CPERS.

§ 1º Cada Instituição ou Órgão indicará seus representantes titulares e os respectivos suplentes.

§2º Os representantes do Fórum, titulares e suplentes, serão designados por portaria do Titular da Secretaria de Estado da Educação.

§ 3º Havendo vacância a Instituição ou Órgão deverá indicar substitutos

§4º Em caso de ausência à reunião, o representante do Órgão ou Instituição, deverá apresentar justificativa.

Art. 4º O Fórum Estadual será presidido pelo Titular da Secretaria de Estado da Educação.

Parágrafo único. Nas faltas ou impedimentos do seu presidente o Fórum Estadual será Presidido por outro representante designado pelo Executivo.

III - Do Funcionamento:

Art. 5º O Fórum Estadual reunir-se-á em sessões ordinárias, no mínimo uma vez por semestre, e em reuniões extraordinárias, em local e horário determinado pelo seu Presidente.

Art. 6º As deliberações do Fórum Estadual serão tomadas em reuniões por maioria absoluta dos presentes à reunião.

Art. 7º A ata de cada reunião, será lavrada por um representante do Fórum Estadual, escolhido entre os presentes, no início de cada sessão.

Art. 8º O Fórum Estadual poderá receber apoio técnico- administrativo tanto das entidades ou órgãos e dos profissionais que o compõem como de outras instituições ou profissionais especializados, por deliberação do Colegiado.

Art. 9º Este regimento entra em vigor na data de sua aprovação, que ocorrerá em sessão do Fórum Estadual, presente a maioria absoluta de seus membros.

Porto Alegre,