UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

RENATA JULIA DA COSTA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BELO HORIZONTE

JUIZ DE FORA

2012

RENATA JULIA DA COSTA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada como requisito parcial à conclusão do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora.

Orientador: Rubem Barboza Filho

JUIZ DE FORA

2012

TERMO DE APROVAÇÃO

RENATA JULIA DA COSTA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO NO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Dissertação apresentada à Banca Examinadora designada pela equipe de Dissertação do Mestrado Profissional CAEd/FACED/UFJF, aprovada em 12/dezembro/2012.

_____

Rubem Barboza Filho - Orientador

_____

Kelmer Esteves de Paula

_____

Nubia Schaper Santos

Juiz de Fora, 12 de dezembro de 2012

Dedico esta dissertação aos professores e às professoras das escolas públicas brasileiras que, cotidianamente, trabalham pela melhoria da qualidade da educação.

AGRADECIMENTOS

À minha mãe agradeço por ter aberto mão de tantos sonhos seus para que os meus pudessem ser realizados. Sua dedicação, responsabilidade e senso de justiça me trouxeram até aqui. Obrigada, mãe!

Ao meu irmão, pela compreensão dos momentos em que eu não pude estar presente, embora eu tenha desejado. As aprendizagens que tive e tenho com você me fizeram e me fazem uma pessoa melhor!

Ao meu amor Bruno, pelo apoio certo, pela paciente espera e pela infinita compreensão. Seus gestos foram preciosos para a conclusão desse desafio. Amo você desde quando te conheci e, após essa caminhada ao seu lado, te amo ainda mais!

Agradeço a meu pai Manoel, minha avó Zaíde, minha madrinha Rita, minha afilhada Lorena, meu sogro “Seu Zé”, minha sogra Rosa, minha cunhada Anna, meu cunhado Xandy e minha concunhada Elô por compreenderem que nem sempre pude estar com vocês tanto quanto gostaria. A vida há de nos proporcionar novas oportunidades!

À tia Albertina, à tia Geysa e à prima Fatinha agradeço por, desde sempre, me ensinarem a acreditar na educação pública. Vocês têm forte influência sobre minhas escolhas profissionais.

À Lúcia, presente nas brincadeiras de escolinha no prédio e nas formaturas de magistério, pedagogia e pós, agradeço por sua marcante presença, por compreender minhas ausências e pela sincera amizade! Amiga, a expectativa de novos momentos ao seu lado me fez mais forte para os desafios!

Vanvan, seu exemplo e sua postura são incentivos para acreditar que o desenvolvimento pessoal é sempre possível. Obrigada pela amizade!

À amiga Shirley, pelo companheirismo e pelas palavras de incentivo nos momentos mais difíceis. Compartilhar com você esse curso fez a árdua tarefa se tornar mais leve.

Aos colegas do mestrado Adriana Rigon, Mary, M. Bete, Lúcia Helena, Luíza, Nídia, Sérgio, Stelita e Vânia, pela troca de experiências e pelos momentos de descontração.

Ao orientador Rubinho agradeço pelo incentivo, pela liberdade e pelo reconhecimento. Às tutoras Mariana e Sheila, pela compreensão, confiança, dedicação e estímulo.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, especialmente à Secretária de Educação Macaé Evaristo, pela iniciativa de realizar esse curso de mestrado e pela oportunidade.

À Gioconda, pela disponibilidade em dialogar sobre esta dissertação. Suas contribuições foram muito importantes!

Aos colegas de trabalho da Secretaria de Educação e das Gerências de Educação Centro-Sul, pelo apoio e pelas aprendizagens cotidianas.

Agradeço pelo compartilhamento de documentos e informações a Adriana da GINED, Adriana Mota, Alex, Ana Paula, Candide, Cláudia, Dagmá, Eleonora, Gláucia, Luiz, Marcelino, Sandra Lacerda e Zulma da PBH; à Andréia da UEMG; à Eliana Mara, Flávia e Sirlane da PUC-Minas; à Gracinha da FAE/UFMG. À Climene pela revisão da tradução e à Andressa pela transcrição.

À Luciana por cuidar de mim enquanto eu cuidava deste trabalho. Sem você, eu não teria chegado até aqui.

À Elza e à Lourdes, por cuidarem da minha casa para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

Aos motoristas e trocadores do ônibus 5102, por me transportarem com segurança enquanto estudava.

A todas as pessoas que, de alguma maneira, contribuíram para meu desenvolvimento profissional, valorizando a mim e ao meu trabalho meus agradecimentos.

PASSAR A LIMPO a Matéria
Repor no seu lugar as cousas que os homens desarrumaram
Por não perceberem para que serviam
Endireitar, como uma boa dona de casa da Realidade,
As cortinas nas janelas da Sensação
E os capachos às portas da Percepção
Varrer os quartos da observação
E limpar o pó das ideias simples...
Eis a minha vida, verso a verso.

Alberto Caeiro

PESSOA, Fernando. **Poesia completa de Alberto Caeiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005. p. 89.

RESUMO

Os indicadores mais recentes da qualidade educacional oferecida na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) vêm demonstrando avanços nos últimos anos, mas ainda é constatado um desafio quando os resultados de desempenho e as taxas de reprovação são comparados à expectativa de educação a que todos têm direito na sociedade contemporânea. Essa realidade é constatada especialmente no 3º ciclo do ensino fundamental, no qual o resultado das avaliações e a análise de indicadores educacionais apontam defasagem na aprendizagem e taxas de reprovação ainda maiores que no 1º e 2º ciclos. A proposta político-pedagógica da RME/BH caracteriza-se pela inclusão social, do que decorre que a educação atenda a toda diversidade da população da cidade. Nesse contexto, oferecer educação de qualidade a todos os estudantes é preocupação recorrente para os gestores da educação. Para evidenciar a complexidade que envolve a promoção da qualidade da educação no 3º ciclo, duas dimensões são destacadas neste trabalho: a relação com a diversidade dos estudantes adolescentes e a formação docente, inicial e continuada. Tais dimensões têm impacto no cumprimento da função social escolar de proporcionar aos estudantes acesso ao patrimônio cultural da humanidade e de possibilitar seu desenvolvimento pleno. Partindo do princípio de que a formação docente é um dos fatores relacionados ao desempenho dos estudantes e, por fim, com a qualidade da educação, esta dissertação apresenta uma análise das atuais propostas de formação continuada para os professores do 3º ciclo na RME/BH, demonstrando suas possibilidades e limitações. Esse estudo é feito com base em entrevistas com gestores educacionais, grupo focal com professores do 3º ciclo e pesquisas documentais e bibliográficas. Com base nessa análise, esta dissertação apresenta um Plano de Ação Educacional que aborda a principal lacuna identificada nesta pesquisa: a necessidade de realização de ações de formação continuada que sejam realizadas na própria escola na qual o docente do 3º ciclo atua. Esse plano tem a pretensão de possibilitar a construção de um trabalho docente capaz de contribuir com a melhoria da qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na RME/BH.

Palavras-chave: formação docente. política educacional. qualidade da educação.

ABSTRACT

The latest indicators of educational quality of Municipal Education System of Belo Horizonte (RME/BH) have show progress in recent years, but it is still a challenge when performance results and disapproval rates are compared to the expectation of education that everyone has the right to in contemporary society. This reality is evidenced especially in the 3rd cycle of fundamental education, in which the result of the evaluation and the analysis of educational indicators point a gap in learning and disapproval rates even higher than in the 1st and 2nd cycles. The political-pedagogical proposal of RME/BH is characterized by social inclusion, in which education meets all diversity of the city population. In this context, providing quality education to all students is a recurring concern for educational managers. To highlight the complexity involved in the promotion of quality education in the 3rd cycle, two dimensions are pointed in this work: the relationship with adolescent students' diversity and teacher's initial and continuing education. These dimensions impact the fulfillment of the social function of school to give students access to the cultural heritage of mankind and to allow their full development. Assuming that teacher education is one of the factors related to students' performance and, consequently, to the quality of education, this work presents an analysis of current proposals for teacher continuing education of the 3rd cycle at the RME/BH, demonstrating its possibilities and limitations. This study is based on interviews with educational administrators, focal group with 3rd cycle teachers and bibliographical and documentary research. Based on this analysis, this work presents an Educational Action Plan that approaches the main gap identified in this research: the need for continuing education to be conducted at schools in which the 3rd cycle teachers works. This plan has the intention of enabling the construction of a teaching work which may contribute to the improvement of the quality of education in the 3rd cycle of fundamental education at the RME/BH.

Palavras-chave: educational policy. educational quality. teacher education.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2005 a 2011) 31

Gráfico 2: Indicador de fluxo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2005 a 2011) 32

Gráfico 3: Indicador de fluxo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2005 a 2011) 33

Gráfico 4: Participação das escolas nas ações do Projeto do 3º ciclo – Sujeitos e Práticas 64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Conteúdos específicos de cada área de concentração do curso de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência da Educação Básica 44

Quadro 2: Disciplinas de cada área de concentração do curso de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência da Educação Básica 47

Quadro 3: Eixos e disciplinas do curso de pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais 61

Quadro 4: Ações do Projeto do 3º ciclo – Sujeitos e Práticas 63

Quadro 5: Principais características das ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte 65

Quadro 6: Síntese das ações de formação continuada propostas no Plano de Ação Educacional 108

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Participação dos professores do grupo focal em ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH 24

Tabela 2: Perfil dos professores do grupo focal 25

Tabela 3: Valor para pagamento de assessor contratado por escolas da RME/BH 113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACPATE	Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar
ACPP	Análise Crítica da Prática Pedagógica
ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
FAE/UFMG	Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GINCAMAT	Gincana de Matemática
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JOVEM	Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais
LASEB	Pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LITTERIS	Instituto de Assessoria e Pesquisa em Linguagens
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PAAE	Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar
PAE	Plano de Ação Educacional
PAP	Projeto de Ação Pedagógica
PBH	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica
PUC-Minas	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RME/BH	Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública
SMED/BH	Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte
TRI	Teoria da Resposta ao Item
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16
INTRODUÇÃO 19
1 DESCRIÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE 23
1.1 Qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte 26
1.2 Dimensões da qualidade da educação e sua interface com a gestão educacional 34
1.2.1 A escola e a diversidade dos estudantes adolescentes 35
1.2.2 A formação inicial dos professores do 3º ciclo 39
1.3 Ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte 41
1.3.1 Pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica 41
1.3.2 Rede de Formação de Professores do 3º ciclo 55
1.3.3 Pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais 60
1.3.4 Projeto do 3º Ciclo – Sujeitos e Práticas 62
2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE 68
2.1 Breve histórico da formação do professor no contexto de reformas sociais e educacionais 69
2.2 Política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte voltada aos professores do 3º ciclo do ensino fundamental 72
2.2.1 Formação docente no contexto de mudanças 72
2.2.2 Formação inicial do professor do 3º ciclo 74
2.2.3 Formação docente e diversidade dos sujeitos 77
2.2.4 Formação continuada na universidade 80
2.2.5 Formação docente e políticas educacionais 85

2.3 Lacunas na formação do professor do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte 90
2.4 Apontamentos para a formação do professor do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte 96
3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: a escola como espaço de formação do professor 99
3.1 Apresentação 99
3.2 Justificativa 101
3.3 Amparo legal 102
3.4 Condições de trabalho docente 103
3.5 Ações propostas 105
3.6 Monitoramento e avaliação 110
3.7 Financiamento 112
CONSIDERAÇÕES FINAIS 116
REFERÊNCIAS 119
APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas 127
APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal 128
APÊNDICE C – Questionário para participantes do grupo focal 130

APRESENTAÇÃO

De forma breve, apresento minha experiência acadêmica e profissional, relacionando-a com a escolha pelo curso de mestrado em gestão e avaliação da educação pública e com o tema desta dissertação.

Antes de concluir o Ensino Fundamental, eu já planejava atuar na educação. De 1994 a 1996, cursei o Magistério no Ensino Médio, época em que tive as primeiras experiências na área, como auxiliar de professora e professora substituta no Ensino Fundamental da rede pública. Fui aluna do curso de Pedagogia de 1997 a 2000, quando também trabalhei como auxiliar de professora e como professora na Educação Infantil na rede particular.

Durante o curso de Magistério e de Pedagogia, participei ativamente de ações do movimento estudantil, o que foi uma experiência formadora, à medida que passei a ter contato com uma dimensão prática da política pública educacional brasileira e suas relações de poder. Com essa experiência, pude compreender muitas das mudanças pelas quais a educação vem passando desde o final dos anos 1990 e outras mudanças urgentes e necessárias.

Concluído o Ensino Superior, foram seis anos de experiência como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, de 2001 a 2006, na rede pública e particular. No trabalho docente, constatei o quanto era difícil aplicar, na prática em sala de aula, os conhecimentos adquiridos com o Magistério e a Pedagogia, o que demandou investimento no meu desenvolvimento profissional, por meio de estudos e ações de formação continuada.

Com a experiência, pude perceber que, para compreender o cenário das escolas atualmente, é necessário conceber a realidade em toda sua complexidade, na qual fatores sociais e educacionais são, na prática, indissociáveis. A escola é influenciada pela desigualdade social e por todas as suas consequências, fazendo com que o cotidiano escolar seja, muitas vezes, árduo e desestimulante. Concomitantemente, a escola também exerce influência sobre a sociedade em geral, pois, entre as instituições sociais, é uma das mais importantes quando se analisa seu potencial para provocar mudanças.

Consciente dessa relação dialógica entre escola e sociedade, após a experiência como professora, iniciei meu trabalho como gestora educacional ao integrar a equipe do Núcleo de Alfabetização e Letramento da Secretaria Municipal

de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), no segundo semestre de 2006. Contribuindo com a formulação da política de alfabetização e letramento do município e atuando na formação de professores e coordenadores pedagógicos, esse trabalho representou para mim uma perspectiva de atuar na política pública. Com o desenvolvimento do trabalho, pude observar que os conhecimentos específicos sobre alfabetização e letramento não eram suficientes para desempenhar essa função, uma vez que, para além do conhecimento técnico, era necessário fazer a gestão das ações que envolviam todas as escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), bem como articular-se internamente com outros setores da SMED/BH.

Diante disso, em 2007, busquei conhecimento específico em gestão no curso de pós-graduação *lato sensu* em Gestão de Projetos Educacionais. Foi um período de muito aprendizado, quando compreendi as especificidades da gestão aplicada à educação e aprendi novos instrumentos e ferramentas para o trabalho do gestor.

Devido à minha experiência na SMED/BH e ao curso de pós-graduação, fui trabalhar no Instituto de Desenvolvimento Gerencial (INDG), em 2007. Passei a integrar a equipe de consultoria em gestão educacional, participando de projetos nas secretarias de educação dos municípios de Salvador e Belo Horizonte e dos estados de Pernambuco e São Paulo. Essa experiência de trabalho contribuiu para que eu compreendesse a importância da função do líder, que dissemina idéias e agrega pessoas em torno de propostas de mudanças.

Em 2008 voltei a atuar na SMED/BH, no Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental, no qual trabalhei até 2009. Este programa consiste em um acompanhamento semanal que um técnico da SMED/BH realiza nas escolas da RME/BH, com foco na gestão escolar e na aprendizagem dos alunos. Atuando nesse programa, percebi como as relações que ocorrem no cotidiano escolar podem favorecer as mudanças ou emperrá-las, cabendo ao gestor escolar liderar sua equipe e a comunidade com a qual se relaciona, para que todos possam trabalhar em prol do aprendizado dos estudantes.

Em 2010 e 2011, continuei atuando como gestora na SMED/BH, no Projeto de Intervenção Pedagógica, destinado a estudantes que apresentam defasagem no domínio da leitura, da escrita e/ou da matemática. Como gestora, observei a grande aceitação que o projeto tem por parte das escolas, famílias e alunos. Acredito que isso se deva ao fato do projeto conceber um trabalho que respeita as características

individuais de aprendizagem, aliado à formação continuada do professor e a um suporte didático coerente com a realidade.

A partir da visão que essas experiências acadêmicas e profissionais me permitiram, manifestei a vontade de cursar um mestrado na área de gestão educacional. A proposta do mestrado profissional em gestão e avaliação da educação pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora, veio ao encontro desse desejo. Assim como eu esperava, o curso está me possibilitando compreender as políticas educacionais de forma ampliada e relacioná-las entre tempos e lugares, o que me trouxe autonomia para propor mudanças necessárias e exequíves para a realidade na qual trabalho.

Desde junho de 2011, atuo como gerente pedagógica em uma das regiões administrativas de Belo Horizonte - Centro-Sul, função na qual sou responsável por coordenar a implementação da política educacional do município na Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, nessa regional. Essa experiência vem me permitindo conhecer a fundo os mecanismos que favorecem ou dificultam a realização de ações que visem à melhoria da qualidade educacional. Observo que, além da liderança do gestor educacional, a formação do professor tem forte influência sobre essa questão, pois, na prática, as habilidades mobilizadas pelo docente determinam seu potencial de alcançar o conhecimento do estudante e, a partir dele, promover sua aprendizagem.

Temos um grande desafio ao pensar a melhoria da qualidade da educação, pois, em geral, a política educacional não é implementada na mesma velocidade em que a educação acontece na escola. É necessário conhecer o contexto de produção das práticas educativas, analisá-las e, de forma urgente, implementar políticas eficazes que promovam as mudanças necessárias para a melhoria da qualidade do ensino. Foi a partir dessa constatação que surgiu a motivação para abordar a formação continuada do professor nesta dissertação, considerando seu potencial para implementar as mudanças necessárias para a melhoria da qualidade educacional.

INTRODUÇÃO

Esta dissertação de mestrado apresenta um estudo de caso sobre um problema que envolve a gestão da política educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH): como a gestão da educação municipal pode proporcionar, por meio da formação continuada, um trabalho docente que favoreça a produção de resultados educacionais de qualidade (acesso, permanência e aprendizagem) no 3º ciclo do ensino fundamental?

Atualmente, a RME/BH vem sendo desafiada a promover a qualidade da educação, especialmente no 3º ciclo, que atende a estudantes adolescentes de 12 a 14/15 anos. Nesse ciclo, o resultado de avaliações e a análise de indicadores educacionais apontam maior defasagem na aprendizagem e maiores taxas de reprovação quando comparado ao 1º e 2º ciclo do ensino fundamental.

Ainda que na RME/BH praticamente todos os professores do 3º ciclo sejam licenciados na disciplina que lecionam, o trabalho docente é alvo de frequente reflexão para a gestão municipal da política pública educacional. De acordo com estudos sobre os cursos de licenciatura (MELLO, G., 2000; SILVA, 2002), os docentes demonstram domínio do conhecimento de sua área, mas são percebidas limitações em sua formação quanto à compreensão de aspectos da educação relacionados com a didática e a pedagogia.

Agregando-se à questão da formação docente, a relação entre professores e estudantes é um problema recorrente para a gestão municipal. Quando os gestores da escola avaliam que a mediação de conflitos envolvendo estudantes transcende a autonomia da escola, os gestores municipais da educação são chamados como mediadores das relações conflituosas que, em algumas ocasiões, se estabelecem entre os adolescentes e destes com os adultos da comunidade escolar. Nesses momentos, observo, comumente, a visão estigmatizada dos professores sobre a identidade e os processos de socialização da adolescência.

Para evidenciar a complexidade que envolve a promoção da qualidade da educação no 3º ciclo, as dimensões da relação com a diversidade dos estudantes adolescentes e da formação docente, inicial e continuada, são destacadas neste trabalho. Tais dimensões têm impacto no cumprimento da função social escolar de proporcionar para os estudantes acesso ao patrimônio cultural da humanidade e de possibilitar seu desenvolvimento pleno.

Compartilho com a concepção de António Nóvoa, Maurice Tardif, Pedro Demo e Philippe Perrenoud de que o professor é um ator central ao se pensar a aprendizagem dos estudantes (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000; PERRENOUD, 2002; DEMO, 2010), haja vista ser ele o sujeito que, de forma ativa e direta, promove a mediação do estudante com o conhecimento. Essa concepção é reiteradamente afirmada por pesquisa realizada ao longo de 2002 a 2004 com 25 países-membros da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, 2006).

> Atualmente, há pesquisas substanciais indicando que a qualidade dos professores e a de seu ensino são os fatores sensíveis a políticas mais importantes no resultado de estudantes. [...] Muitas vezes, as diferenças do desempenho dos estudantes são maiores dentro das escolas do que entre as escolas (OCDE, 2006, p. 12).

Reformas educacionais implantadas no modelo *top/down*[1] (de cima para baixo) são limitadas pela dificuldade de adesão por parte dos professores e demais atores da escola. Com isso, tais reformas acabam por não se efetivarem conforme planejado. Por outro lado, as reformas *bottom/up*[2] (de baixo para cima) recebem forte adesão por parte dos professores, mas costumam não ter força para repercutir suas mudanças em todo o sistema educacional, mas apenas no território onde surgem.

> Uma dificuldade típica é a “distância” ou o fato de, muitas vezes, a política ser elaborada “fora”, onde quem está na ponta do sistema precisa ser induzido a implantar algo que eles não formularam. [...] Na prática quem faz a política são os implementadores (CONDÉ, 2011, p. 15).

Diante disso, a formação continuada de professores ganha relevância, à medida que precisa apontar para um trabalho docente capaz de lidar com os

---

[1] O cenário *top/down* para análise de políticas é “relativamente comum e originário da burocracia, dos mecanismos e instâncias criadas 'por cima', para serem implementados. Aqui os objetivos estão definidos *ex ante* e operam como pertencentes a instâncias 'de fora', muitas delas oriundas dos próprios formuladores de políticas” (CONDÉ, 2011, p. 15).

[2] O caráter *bottom/up* da agenda “decorre da pressão de grupos organizados ou de indivíduos fortes e influentes” (CONDÉ, 2011, p. 8). No cenário *bottom/up* para análise de políticas “há um processo interativo de negociação operando entre quem coloca a política em ação e quem por ela é afetado” (CONDÉ, 2011, p. 15).

desafios colocados pela complexidade característica da realidade contemporânea. Não considero que o trabalho docente seja único responsável pela qualidade educacional, mas, conforme a justificativa anteriormente colocada, percebo que, sem o professor, não se promove educação de qualidade. Essa concepção nos permite compreender a relação entre a gestão da educação pública e o caso de gestão educacional abordado nesta dissertação: como a gestão da educação municipal pode proporcionar, por meio da formação continuada, um trabalho docente que favoreça a produção de resultados educacionais de qualidade (acesso, permanência e aprendizagem) no 3º ciclo do ensino fundamental?

A partir dessas referências, esta dissertação tem como objetivo geral propor um Plano de Ação Educacional (PAE) voltado para a formação continuada dos professores do 3º ciclo da RME/BH, tendo como ponto de partida a descrição e análise do caso de gestão educacional tratado. Para sua realização, realizei entrevistas, grupo focal, pesquisas bibliográficas e documentais, instrumentos e recursos que serão detalhados posteriormente.

Esta dissertação está organizada em três capítulos, sendo que no primeiro descrevo o caso de gestão educacional. Por meio de indicadores educacionais, exponho o problema da aprendizagem e do fluxo escolar, mais agravado no 3º ciclo do ensino fundamental e faço um detalhamento das duas dimensões destacadas neste trabalho: a diversidade dos estudantes adolescentes e a formação docente, inicial e continuada. Ainda no primeiro capítulo, apresento as ações de formação continuada que, atualmente, estão em funcionamento na RME/BH. Com a descrição detalhada do caso de gestão, constato a complexidade que envolve a qualidade educacional no 3º ciclo do Ensino Fundamental da RME/BH.

No capítulo dois analiso as ações de formação docente promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), tendo como referência bibliografia sobre formação continuada de professores, selecionada pelo potencial de contribuir com reflexões sobre o trabalho docente, considerando a realidade do 3º ciclo do ensino fundamental da escola pública. Elementos presentes nas entrevistas e no grupo focal também são utilizados. Ao fazer essa análise, tenho como questão investigativa que tais ações trazem contribuições relevantes para o trabalho docente, mas que têm limitações, quando avaliadas diante da necessidade contemporânea da educação pública. Em decorrência dessa análise, aponto frentes de trabalho para os gestores da educação municipal.

No terceiro capítulo, proponho o Plano de Ação Educacional (PAE) que aborda a principal lacuna identificada nesta pesquisa: a necessidade de realização de ações de formação continuada que sejam realizadas na própria escola na qual o docente do 3º ciclo atua. Esse plano considera as possibilidades que as políticas de formação continuada podem trazer e tem em vista uma efetiva mudança no trabalho docente e, assim, a consequente melhoria da qualidade na educação.

A origem e a importância da formação continuada para professores do 3º ciclo da RME/BH se encontra no desafio atual para construção de uma escola de qualidade. A contemporaneidade e a própria natureza do trabalho docente demandam a necessidade de reflexão constante sobre a prática, tendo em vista a criação de possibilidades coerentes com a realidade.

A formação tem forte impacto na qualidade do trabalho docente e acredito nos resultados positivos que podem advir de ações institucionais de formação continuada de professores, desde que tais ações sejam desenhadas visando uma efetiva mudança no trabalho docente.

Considerando a influência que a formação docente tem na aprendizagem do estudante e esta na melhoria da qualidade da educação, a formação continuada do professor do 3º ciclo caracteriza-se como uma questão central para os gestores da política educacional do município. Por meio dela, os professores estarão mais preparados para o exercício da profissão docente na atualidade, demonstrando competência no domínio dos conteúdos específicos de sua licenciatura e de aspectos da educação relacionados com a didática e a pedagogia.

1 DESCRIÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL E DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

No primeiro capítulo, apresento, inicialmente, a descrição das conquistas e desafios atuais para que a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) avance na qualidade da educação oferecida no 3º ciclo, bem como explicito duas fundamentais dimensões da problemática identificada: a relação com a diversidade dos estudantes adolescentes e a formação docente, inicial e continuada. Essas dimensões demonstram a complexidade da realidade educacional do 3º ciclo do ensino fundamental da RME/BH.

Em seguida, apresento as ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo que a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) promove atualmente, procurando elucidar as possibilidades que oferecem para o trabalho docente, bem como suas limitações.

Para construção desse capítulo, realizei entrevistas, grupo focal, pesquisas bibliográficas e documentais, instrumentos e recursos detalhados a seguir.

As entrevistas foram semi-estruturadas[3] e feitas com duas gestoras da SMED/BH, selecionadas de acordo com a função que exercem no trabalho, considerando a atuação na gestão de programas e projetos relacionados ao 3º ciclo. O objetivo das entrevistas foi perceber crenças dos gestores da educação municipal sobre a problemática que envolve a realidade do 3º ciclo e sobre as iniciativas oferecidas pela SMED/BH para a formação continuada do professor, favorecendo a compreensão da lógica que embasa a atual política educacional voltada para esse ciclo. Após a realização das entrevistas, as falas foram transcritas e segmentadas em eixos temáticos de relevância para essa pesquisa, proporcionando, assim, sua análise e interpretação.

O grupo focal[4] foi realizado com o objetivo de entender como professores do 3º ciclo pensam sobre as dimensões analisadas neste trabalho e esclarecer resultados obtidos na análise. Foram convidados professores que participaram de ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH e, também, professores

---

[3] Roteiro da entrevista em anexo.
[4] Roteiro do grupo focal em anexo.

que não participaram de nenhuma delas. Estes últimos não compareceram ao grupo focal. Para selecionar os participantes, me reportei a professores, diretores de escolas e acompanhantes pedagógicos[5] com os quais tenho contato na RME/BH. Ao convidar, procurei buscar professores de diferentes regiões administrativas[6] da cidade e que atuassem em diferentes escolas. Neste trabalho, o nome dos professores foi substituído por um pseudônimo, para que os participantes não fossem identificados[7].

Ao todo, estiveram presentes oito professores, sendo que dois deles estão participando de ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH apenas a partir deste ano; os demais já as frequentam há, pelo menos, dois anos. Há variedade entre as ações de formação continuada[8] que os participantes frequentaram, como pode ser observado na tabela 1.

TABELA 1
Participação dos professores do grupo focal em ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH

Ações de formação continuada	número de professores
Pós-graduação na PUC-Minas	2
Pós-graduação na UFMG	2
Projeto do 3º ciclo	1
Rede de Formação de Professores - 2011	6
Rede de Formação de Professores - 2012	6

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no questionário respondido pelos professores do 3º ciclo participantes do grupo focal.

[5] Acompanhantes pedagógicos são professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte que trabalham na Secretaria Municipal de Educação ou nas Gerências Regionais de Educação e são responsáveis por orientar as escolas de ensino fundamental: (a) na discussão metodológica do processo de ensino e aprendizagem; (b) no desenvolvimento de ações para a implementação das Proposições Curriculares; (c) na organização dos espaços e tempos escolares (BELO HORIZONTE, 2012d).

[6] O município de Belo Horizonte é organizado em nove regiões administrativas: Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova.

[7] Os professores participaram de maneira voluntária e não receberam pagamento algum. Um marca-página foi entregue a cada professor presente no grupo focal, como forma de agradecimento pela participação, não como forma de pagamento.

[8] As ações de formação continuada estão descritas na seção 1.3 desta dissertação.

Entre as regiões administrativas, estiveram presentes professores do Barreiro, Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste e Oeste. Entre os docentes, sete deles lecionam a disciplina para a qual estão licenciados e um dos participantes leciona Arte, sendo licenciado para as disciplinas de Língua Portuguesa e Inglês. Entre os oito participantes, dois foram homens e as demais mulheres; sete nasceram na década de 1960 e um deles nasceu na década de 1970. Quanto ao tempo de trabalho com a docência, três professores têm entre 10 e 19 anos, quatro professores têm entre 20 e 29 anos e um professor tem entre 30 e 39 anos de experiência. O perfil dos participantes está sintetizado na tabela 2.

TABELA 2
Perfil dos professores do grupo focal
(número de professores)

Gênero		Nascimento		Leciona a disciplina para a qual é licenciado?		Tempo de experiência	
feminino	6	anos 1960	7	Não	1	de 10 a 19 anos	3
masculino	2	anos 1970	1	Sim	7	de 20 a 29 anos	4
						de 30 a 39 anos	1

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base no questionário respondido pelos professores do 3º ciclo participantes do grupo focal.

O grupo focal teve duração de duas horas e foi realizado em 26 de setembro de 2012, em uma sala de aula gentilmente cedida pela Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais[9]. Os participantes ficaram sentados ao redor de uma mesa. As conversas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, categorizadas e analisadas. As atividades iniciaram com um lanche para os professores, momento de socialização em que os professores preencheram um breve questionário[10]. Observei que alguns professores já se conheciam, devido a situações de trabalho em comum na própria RME/BH. Apresentei, de forma geral, o tema do estudo e seus objetivos. Em seguida, a mediadora Mariana Calife

[9] Rua Paraíba, nº 29, sala 401. Bairro: Funcionários. Cidade: Belo Horizonte. Estado: Minas Gerais.
[10] Questionário em anexo.

Nóbrega[11] fez as perguntas do roteiro ao grupo, com minha participação. Ao final, esclareci sobre alguns aspectos que apareceram durante a discussão, momento em que os participantes ficaram a vontade para se colocar.

A partir da interação entre os participantes, o grupo focal permitiu analisar conceitos dos professores sobre a realidade escolar no 3º ciclo da RME/BH, bem como suas reações aos temas discutidos e frente ao grupo. Foi possível identificar consensos e divergências. O número de participantes (oito) possibilitou aprofundar na abordagem das questões.

Como dito, além das entrevistas e do grupo focal, pesquisas bibliográficas e documentais foram realizadas, para a compreensão do atual contexto da RME/BH e da política de formação continuada dos professores do 3º ciclo implementada na RME/BH. Parte dos documentos pesquisados é de domínio público e outros foram gentilmente cedidos pela SMED/BH, pelas Gerências Regionais de Educação e pela coordenação dos cursos de pós-graduação tratados nesta pesquisa.

O panorama traçado neste capítulo permitirá ao leitor compreender a realidade educacional do 3º ciclo do ensino fundamental da RME/BH, bem como a conjuntura na qual essa realidade foi produzida e as ações que vêm sendo tomadas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte para contribuir na solução dos problemas identificados.

1.1 Qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Até os anos 1980 e início dos anos 1990, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) apresentava altos índices de reprovação e evasão, expressão do fracasso escolar que excluía do sistema educacional os estudantes com baixo nível socioeconômico. Impulsionada pelo movimento de democratização do país e seus desdobramentos quanto à participação da comunidade escolar nas decisões educacionais, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

---

[11] Mariana Calife Nóbrega é assistente de suporte acadêmico do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Programa de Pós-graduação Profissional da UFJF. É cientista social e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora.

(SMED/BH), implantou, em 1995, uma proposta político-pedagógica nomeada como Escola Plural.

Seu objetivo era proporcionar acesso e permanência à escola para os estudantes oriundos das camadas populares, na perspectiva de garantir o direito à educação a essa parcela da população historicamente excluída e marginalizada (BELO HORIZONTE, 1994).

Para atender a essa expectativa, a proposta político-pedagógica Escola Plural definiu os eixos norteadores da política educacional do município, reorganizou os tempos escolares, propôs uma concepção de currículo e uma lógica de avaliação diferentes das existentes até então. Essas características da Escola Plural serão detalhadas a seguir, conforme o documento *Escola Plural: proposta político-pedagógica para Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte*.

Após reconhecimento e análise das práticas educativas que emergiam nas próprias escolas da RME/BH, foram definidos os eixos norteadores com a intenção de direcionar a política educacional do município. São eles: intervenção coletiva mais radical; sensibilidade com a totalidade da formação humana; escola como tempo de vivência cultural; escola: experiência de construção coletiva; virtualidades educativas da materialidade da escola; vivência de cada idade de formação sem interrupção; socialização adequada a cada idade-ciclo de formação; nova identidade da escola, nova identidade do seu profissional (BELO HORIZONTE, 1994).

Tendo em vista a direção apontada nesses eixos e considerando a formação do estudante como o centro do processo educativo, a Escola Plural implantou a organização dos tempos escolares do ensino fundamental em ciclos, com duração de três anos cada um. O primeiro ciclo constitui o ciclo da infância, abrangendo as crianças de 6 a 9 anos; o segundo ciclo formou o ciclo da pré-adolescência, com estudantes de 9 a 12 anos; e o terceiro e último ciclo do ensino fundamental, o ciclo da adolescência, com estudantes de 12 a 15 anos (BELO HORIZONTE, 1994).

Cada um dos três ciclos foi organizado em regime de progressão continuada, no qual “haveria uma continuidade do processo ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, o processo continuaria, no ano seguinte, a partir do momento de aprendizagem em que se encontraria o aluno” (BERNADO, 2004, p. 4). Na Escola Plural, a organização era de promoção continuada entre os anos de um mesmo ciclo e a reprovação poderia acontecer no último ano de cada ciclo (BELO HORIZONTE, 1994).

Com relação ao currículo, o documento *Escola Plural* aponta que

> o conhecimento é global, tem muitas dimensões e não se aprende tendo como referência uma única perspectiva. Daí ser fundamental considerar-se em todo o processo, a prática social dos sujeitos nele envolvidos, pois não é possível conceber o processo ensino/aprendizagem apenas como uma atividade intelectual. Aprende-se praticando, vivenciando sentimentos, tomando atitudes diante de fatos, escolhendo procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se não só pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada (BELO HORIZONTE, 1994, p. 17).

Com base nessas referências, foi, então, proposto um currículo com as seguintes características: concepção do processo de aprendizagem como um processo global; compreensão do conteúdo escolar por disciplinas curriculares e temas transversais; proposição de intervenções educacionais por meio de projetos de trabalho (BELO HORIZONTE, 1994).

Como forma de avaliar os processos formadores dos educandos, a proposta Escola Plural implantou uma política que concebia a avaliação como:

> - Contínua - é permanente no processo de aprendizagem do aluno, levantando seu desenvolvimento através de avanços, dificuldades e possibilidades.
> - Dinâmica – utiliza diferentes instrumentos e na reflexão dos seus resultados inclui a participação dos alunos, dos pais e de outros profissionais.
> - Investigativa – visa levantar e mapear os dados para a compreensão do processo de aprendizagem do aluno e oferecer subsídios para os profissionais refletirem sobre a prática pedagógica que realizam (BELO HORIZONTE, 1996 d, p. 9).

Foi com base em seus eixos norteadores e na política de ciclos, currículo e avaliação descrita que a Escola Plural cumpriu seu objetivo de garantir o direito ao ensino fundamental para a população de Belo Horizonte em idade escolar. Após cerca de dez anos de sua implantação, o cumprimento de seu objetivo estava expresso nas altas taxas de aprovação e permanência na escola que a RME/BH passou a registrar. Com a experiência da Escola Plural, foi possível garantir a escolarização dos estudantes da escola pública, movimento necessário para democratizar a educação no município.

Considerando o *acesso*, a *permanência* e a *aprendizagem* as três dimensões que envolvem resultados educacionais de qualidade, o acesso e permanência estavam resolvidos com a implementação da Escola Plural, mas não havia informações sistêmicas sobre a aprendizagem dos estudantes. Nesse contexto, o movimento nacional de adesão por programas de avaliações sistêmicas promovidas pelo Ministério da Educação motivou o envolvimento da Rede Municipal. Em 2003, a RME/BH começa a participar de avaliações sistêmicas que geram informações sobre o sistema de ensino. O desempenho dos alunos passou, então, a ser mensurado pelos resultados dessas avaliações.

Em termos nacionais, a RME/BH começou a participar da Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar, conhecida como Prova Brasil, que integram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Essas duas avaliações que compõem o SAEB são complementares. A ANEB "abrange de maneira amostral os estudantes das redes públicas e privadas do país [...] matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e também no 3º ano do ensino médio" (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, 2011, *site*). A Prova Brasil "é aplicada censitariamente aos alunos de 5º e 9º anos do ensino fundamental público, nas redes estaduais, municipais e federais [...]" (INEP, 2011, *site*). As avaliações "[...] são realizadas a cada dois anos, quando são aplicadas provas de Língua Portuguesa e Matemática, além de questionários socioeconômicos aos alunos participantes e à comunidade escolar" (INEP, 2011, *site*).

O SAEB é promovido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2011), que

> é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), cuja missão é promover estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e implementação de políticas públicas para a área educacional a partir de parâmetros de qualidade e equidade, bem como produzir informações claras e confiáveis aos gestores, pesquisadores, educadores e público em geral (INEP, 2012a, *site*).

Em termos estaduais, a RME/BH iniciou sua participação no Programa de Avaliação da Alfabetização (PROALFA) e no Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica (PROEB), que integram o Sistema Mineiro de Avaliação

da Educação Pública (SIMAVE), que é coordenado pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. O SIMAVE

> atua em duas modalidades, complementares e integradas: a primeira é a avaliação interna da escola, por meio do Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar – PAAE. A segunda modalidade é a avaliação externa do sistema de ensino realizada anualmente, através do Programa de Avaliação da Alfabetização - PROALFA e do Programa de Avaliação da Rede Pública de Educação Básica - PROEB (MINAS GERAIS, 2012, *site*).

O PROALFA "verifica os níveis de alfabetização alcançados pelos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública, sendo censitária no 3º ano [do ensino fundamental]" (MINAS GERAIS; CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO - CAEd, 2012a, *site*). O PROEB avalia os alunos do 5º e 9º ano do ensino fundamental e "tem por objetivo avaliar as escolas da rede pública, no que concerne às habilidades e competências desenvolvidas em Língua Portuguesa e Matemática" (MINAS GERAIS; CAEd, 2012b, *site*).

Os resultados dessas avaliações demonstravam que o desempenho dos estudantes da RME/BH apresentava-se inferior ao desempenho de outras redes de ensino e aquém das expectativas do próprio município. Com a publicização das informações geradas pelas avaliações sistêmicas, gestores da educação municipal e a comunidade escolar constataram que, para garantir o direito pleno à educação, não bastava proporcionar o acesso e a permanência dos estudantes à escola, mas também ampliar o conhecimento dos estudantes por meio da aprendizagem.

A partir desse breve histórico sobre a recente política educacional de Belo Horizonte, concluo que a participação do município em avaliações sistêmicas permitiu que os gestores municipais e a comunidade escolar refletissem sobre os avanços proporcionados pela Escola Plural quanto à evasão e à repetência e sobre a defasagem identificada no desempenho dos estudantes. Sendo assim, resolvida a questão do acesso e da permanência na escola, fica evidenciada a tarefa de garantir aprendizagem a todos os estudantes, considerando sua diversidade.

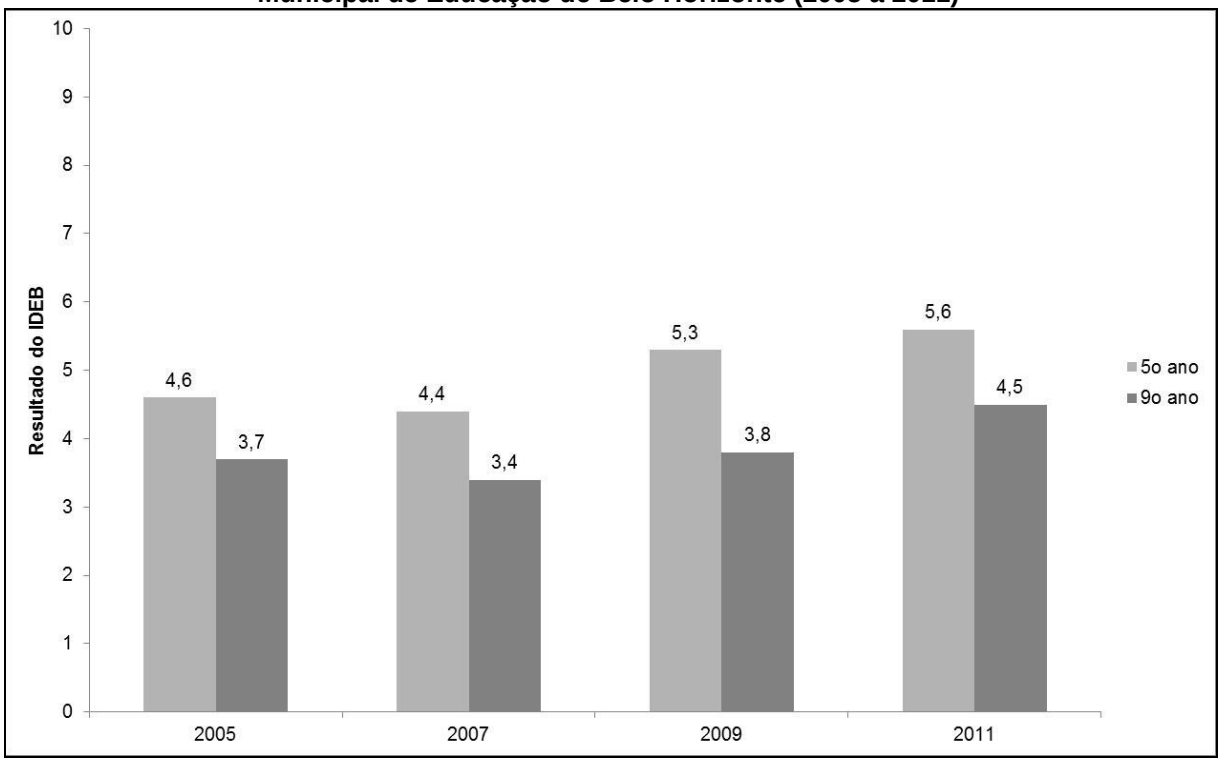
Nesse contexto, a RME/BH vem sendo desafiada a promover uma educação de qualidade que tenha reflexo no desempenho acadêmico dos seus estudantes, atendendo expectativas e demandas sociais da escola contemporânea. Esse desafio se apresenta ainda maior no 3º ciclo do ensino fundamental, no qual o resultado das

avaliações e a análise de indicadores educacionais apontam defasagem na aprendizagem e altas taxas de evasão, reprovação e distorção idade-série quando comparadas às taxas do 1º e 2º ciclos. Evidência dessa realidade são os resultados do município no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

> O IDEB é sempre o resultado da combinação de dois indicadores: o fluxo e o desempenho dos estudantes. De modo mais concreto, ele associa dois indicadores existentes: (a) a pontuação média dos estudantes em exames padronizados ao fim de determinada etapa da educação básica (4ª e 8ª séries do ensino fundamental); e (b) a taxa média de aprovação dos estudantes da correspondente série de ensino. A pontuação média é dada pelos resultados da Prova Brasil e a taxa de aprovação, pelos dados do Censo Escolar (BRASIL, 2008a, p. 20).

Ao considerar as quatro edições da Prova Brasil em que o IDEB foi calculado (2005, 2007, 2009 e 2011), o resultado da RME/BH aumentou nos dois anos do ensino fundamental avaliados (5º e 9º), mas, ainda assim, o resultado do 9º ano apresentou-se sempre inferior ao do 5º ano, como pode ser observado no gráfico 1.

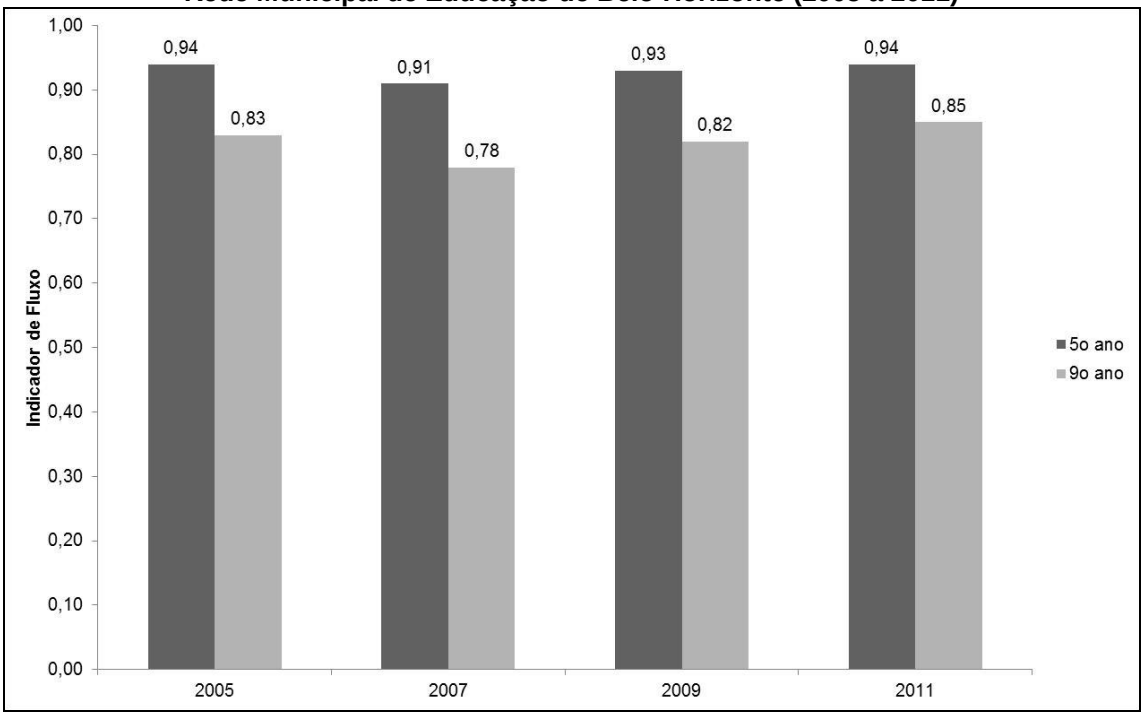
GRÁFICO 1
Resultado do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2005 a 2011)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em *IDEB: Resultados e Metas* (INEP, 2012b).

Com relação aos anos finais do ensino fundamental, observa-se que o resultado do IDEB melhorou no período de 2005 a 2011, aumentando de 3,7 para 4,5 (variação de 0,8). Ainda assim, destaco que o resultado da RME/BH (4,5) encontra-se distante do IDEB 6 (variação de 1,5), valor que corresponde à qualidade do ensino em países de primeiro mundo. Os indicadores de fluxo do IDEB também são menores no 9º ano, quando comparados aos do 5º ano, como pode ser observado no gráfico 2.

GRÁFICO 2
Indicador de fluxo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2005 a 2011)



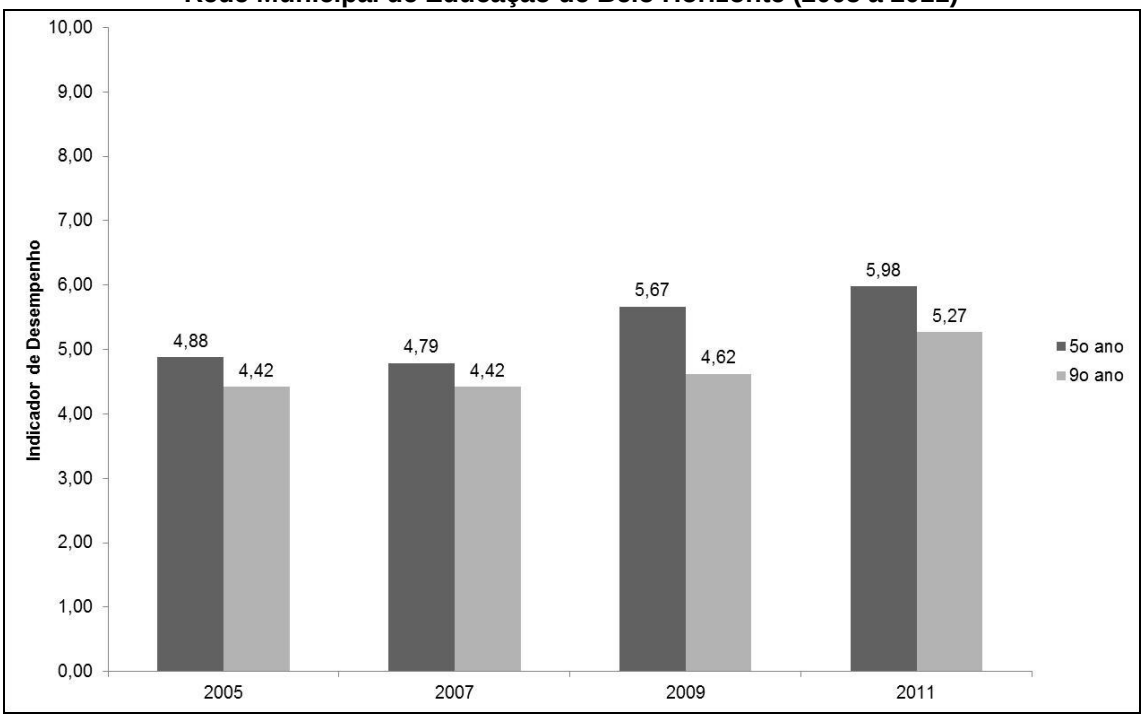
Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em *IDEB e seus componentes: Belo Horizonte* (Meritt Informação Educacional, 2012).

A prevalência de resultados mais baixos no 9º ano quando comparado ao 5º ano, também pode ser observada com a análise do inidicador de desempenho dos estudantes da RME/BH do IDEB (gráfico 3).

Entre outros fatores, estes resultados também podem ser decorrentes de questões como: as limitações da formação inicial do docente que atua nos últimos anos do ensino fundamental; a relação professor-aluno, tendo em vista a percepção dos professores sobre os estudantes adolescentes, suas histórias e suas culturas. Tais fatores serão detalhados adiante. Antes disso, faz-se necessário discorrer sobre

algumas características da RME/BH, com foco no 3º ciclo de formação, de forma a contextualizar o cenário no qual as questões mencionadas estão inseridas.

GRÁFICO 3
Indicador de fluxo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ensino Fundamental – Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (2005 a 2011)



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nos dados disponíveis em *IDEB e seus componentes: Belo Horizonte* (Meritt Informação Educacional, 2012).

Desde a implantação da Escola Plural em 1995, a organização dos tempos escolares está centrada no educando, de maneira a contemplar seus ciclos de idade. Essa organização, oriunda da Escola Plural (BELO HORIZONTE, 1994), é referendada pelas atuais Proposições Curriculares da RME/BH, segundo a qual o 3º ciclo continua sendo o ciclo da adolescência, no qual estão os estudantes de 12 a 15 anos de idade (BELO HORIZONTE, 2010b).

Atualmente, em Belo Horizonte, há 186 escolas municipais de ensino fundamental, sendo que 82 atendem exclusivamente o 1º e 2º ciclos e 104 funcionam com o 3º ciclo. Entre as últimas, há algumas escolas que atendem exclusivamente o 3º ciclo e outras escolas com os três ciclos. No 3º ciclo da RME/BH atuam 1.717 professores (BELO HORIZONTE, 2012f). Todas as escolas de ensino fundamental funcionam somente durante o dia.

A maior parte das escolas da RME/BH está localizada nos bairros e vilas mais periféricos da cidade. Essas escolas atendem os estudantes que vivem no próprio

território da escola. Algumas poucas escolas estão localizadas em regiões mais centrais ou próximas a vias públicas de grande circulação. Nesses casos, os estudantes vivem em territórios que não estão no entorno das escolas, estas localizadas em bairros de classe média e alta. A proposta político-pedagógica da RME/BH está norteada pela concepção de *educação inclusiva*, expressão que, segundo José Pacheco,

> tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhoria nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona com valores de igualdade e de aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional (PACHECO, 2010, p. 15).

Sobre o perfil das escolas da RME/BH, Simone Costa afirma que

> as escolas municipais de Belo Horizonte [...] têm boas condições físicas e materiais, mas lidam com um público bastante diverso em relação ao nível socioeconômico. Ou seja, apesar da igualdade das escolas no que diz respeito aos insumos e organização estrutural e administrativa, o nível socioeconômico (NSE) do público é bastante divergente entre as escolas (COSTA, 2011, p. 25 - 26).

Nesta seção, foram expostas algumas das características fundamentais para se conhecer o 3º ciclo na RME/BH: a pluralidade na relação com a comunidade, o investimento material na escola e a heterogeneidade dos estudantes, em seus aspectos culturais, econômicos e sociais. É nesse cenário complexo que está construído o desafio de promover uma escola de 3º ciclo com qualidade na RME/BH. Na próxima seção, estão expostas duas dimensões que interferem nesse cenário: a relação com a diversidade dos estudantes adolescentes e a formação docente, inicial e continuada.

1.2 Dimensões da qualidade da educação e sua interface com a gestão educacional

Na seção anterior, foi delineado um problema para os gestores educacionais da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte: promover a qualidade da

educação no 3º ciclo da Rede Municipal de Educação. Para compreender melhor esse caso de gestão, nesta seção apresento duas de suas dimensões fundamentais: (1) a relação com a diversidade dos estudantes adolescentes; (2) a formação docente, inicial e continuada.

1.2.1 A escola e a diversidade dos estudantes adolescentes

O 3º ciclo do ensino fundamental atende a estudantes de 12 a 15 anos, que é considerado o ciclo da adolescência (BELO HORIZONTE, 1994), momento do desenvolvimento humano no qual se destacam a constituição da identidade do sujeito e sua inserção na sociedade. As mudanças que ocorrem na adolescência acentuam o envolvimento do jovem com a vida e sua liberdade, decorrentes das mudanças em seu corpo e em suas habilidades.

Sobre os adolescentes, os Parâmetros Curriculares Nacionais informam que

> todo seu esforço se volta à conquista desse novo status, é preciso descobrir todo o seu potencial, explorá-lo ao máximo, esgotando todas as suas possibilidades, para reconhecê-lo como conquistado, como seu. Esse momento da vida é intenso e envolvente, tanto no prazer quanto no sofrimento, configurando o que os adultos denominam de apego ao presente — apego ao presente diz respeito à vivência do momento e não ao momento em si (BRASIL, 1998a, p. 107).

No cotidiano, os adolescentes se manifestam de forma intensa. Essa sua característica demanda, deles mesmos, um investimento em seus processos de socialização, fazendo-os se identificar e referenciar-se em seus próprios grupos sociais. Para Jesus Palácios,

> chamamos de adolescência um período psicossociológico que se prolonga por vários anos, caracterizado pela transição entre a infância e a adultez. A adolescência é um fato [...] não necessariamente universal [...] (PALÁCIOS, 1995, p. 265).

> mas, junto com essa visão cor-de-rosa da adolescência, existem alguns dados que são inquestionáveis, relacionados com abandonos escolares, suicídios ou tentativas de suicídios, gestações precoces indesejadas, grandes dificuldades de ajuste familiar etc. (PALÁCIOS, 1995, p. 268).

Em geral, observo que os elementos característicos da adolescência, como a relevância da constituição de sua identidade e os seus processos de socialização, não vêm sendo considerados nas práticas docentes. O trabalho com os adolescentes do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) é considerado árduo pelos professores, por ser um enfrentamento dos problemas sociais. Isso revela uma determinada concepção sobre a função social da escola: preparar o estudante para a futura vida adulta, ainda que desconsiderando suas próprias demandas no tempo presente.

Na relação didática com os adolescentes, é indispensável considerar as características específicas dessa fase da vida, possibilitando uma ação pedagógica que seja atrativa para os estudantes, viável para as condições escolares e efetiva do ponto de vista dos objetivos educacionas: uma aprendizagem coerente com a faixa etária.

O trabalho docente precisa caminhar nesse sentido, pois a percepção dos professores sobre os estudantes é de que sejam jovens adultos, o que, por consequência, dá para o professor uma expectativa de maturidade dos estudantes. O fato de não se compreender a adolescência como período de formação faz com que tais expectativas sejam recorrentemente frustradas e o professor mostre-se despreparado para se relacionar com os estudantes. A concepção de que os adolescentes devem ser preparados para a vida futura acaba levando a uma negação da identidade dos estudantes, ao pensar que, se eles ainda serão alguém no futuro, não o são no presente.

Outro fator relacionado à visão que o professor tem do estudante do 3º ciclo está fortemente ligado à diversidade sociocultural representada nos discentes. Com o processo de democratização da educação, o público das escolas da RME/BH é constituído por adolescentes muitas vezes desamparados por suas famílias, às vezes trabalhadores; estudantes envolvidos com o uso e abuso de drogas, o tráfico e outros crimes; em determinadas situações, são pessoas violentas e também violentadas; são estudantes com deficiências e doenças diversas, meninas e meninos envolvidos com a prostituição. Sobre isso, Adriana Martins[12] expõe que

---

[12] Adriana Mota Ivo Martins é gerente da Educação Básica e Inclusão da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), onde atua na coordenação de projetos pedagógicos da

> estão [...] chegando no 3º ciclo, recentemente, alunos que, historicamente, não eram assim... os alunos que eram excluídos do processo estão chegando até o final do ensino fundamental, porém com muita defasagem e, além dessa defasagem, tem toda uma questão da mudança do contexto da sociedade [...] que eles vivem [...] É uma realidade muito diferente dos professores, então, na verdade, os professores não estão sabendo... [...] Esses alunos são diferentes, são os que estão aí hoje, a realidade de hoje é diferente de uma realidade que nós fomos criados, que nós estudamos e que nós todos, professores, fomos formados. Nós precisamos parar e refletir quem são esses estudantes, de que forma nós precisamos atingir esses estudantes. [...] é diferente do nosso tempo, em que a gente estudava e não questionava, não sabia nem por que, nem para que, a gente ia [à escola] porque era obrigada [...] e a gente aceitava isso pacificamente. O grupo que estava na escola era assim. Hoje não. Hoje os meninos não vêm muito sentido no que a escola está fazendo (MARTINS, gerente da SMED/BH[13]).

A concepção de inclusão predominante na política educacional do município permite que adolescentes de diferentes pertencimentos étnico-raciais e religiosos sejam estudantes da RME/BH. A heterogeneidade dos estudantes é frequentemente percebida pelo professor como um impedimento para a aprendizagem e como "obstáculos à permanência e à inserção efetiva dos alunos do ensino fundamental [...] na vida escolar" (SILVA, 2002, p. 61). Para a professora Suelen,

> uma grande parte de nossos alunos [...] é meio sem identidade. *Nós, professores, somos o melhor que eles conseguem ter*. Às vezes não moram com o pai, mas com a avó; não conhecem a família toda, o que é fundamental. Todos nós sabemos o quanto é importante família na vida e essa desestrutura dos alunos acaba tornando-os sem motivação. Eu acredito nisso. [...] realmente temos que abaixar a qualidade do nosso ensino, em tudo aquilo que a gente aprendeu, para atingirmos esses alunos, levando em consideração só essa falta de identidade deles (Suelen, 2012, grupo focal, grifo meu).

A percepção que o docente tem de seu aluno, especialmente quanto à formação de sua identidade e seus processos de socialização, é um fator de importante influência sobre o seu trabalho. Por isso, destaco a importância da compreensão do universo sociocultural dos estudantes, por parte da escola, para a promoção da aprendizagem, haja vista que a formação do sujeito se relaciona

---

Rede Municipal de Educação. Ela é pedagoga, com pós-graduação em Alfabetização e Educação Infantil.

[13] Entrevista sobre gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte concedida a Renata Julia da Costa. Data: 8 de dezembro de 2011.

intimamente com seu contexto sociocultural de pertencimento. Analise Silva, em sua dissertação de mestrado sobre a relação entre formadores, professores e adolescentes da RME/BH, coloca:

> Tenho registrado a reação de um número muito significativo de profissionais que se confessam impotentes diante do fato de alguns de nossos alunos e alunas fazerem parte de estatísticas sobre gravidez precoce, DST, abuso de drogas, violência, desemprego etc. (SILVA, 2002, p. 60).

A relação que a escola tem com a comunidade é um elemento de central relevância nas interações estabelecidas com os estudantes adolescentes. Sobre essa questão, Dagmá Silva[14] coloca que

> o diálogo do professor do 3º ciclo com a comunidade, independente de qualquer coisa - ele pode estar inserido na comunidade - é mais difícil [quando comparado aos demais ciclos], porque o estudante do 3º ciclo é... Ele já não tem mais aquele acompanhamento do pai, da mãe, de estar ali, presente, não sei o que, e o professor também acha que, dentro do contexto da educação básica tem os meninos maiores. Eles já são independentes mesmo. Só chama o pai se for para fazer uma reclamação, não tem uma construção de como vai se relacionar, de como vai fazendo um vínculo. Em geral, o pai também não vai, porque o menino já sabe se virar sozinho e não sei o que. Então acho que é mais difícil esse vínculo com a comunidade (SILVA, gerente da SMED/BH[15]).

Os frágeis vínculos entre os professores e o universo sociocultural dos estudantes vêm trazendo desafios para professores e gestores educacionais, pois o fato de a escola não ter conhecimento e compreensão mais íntima sobre os alunos impacta na sua capacidade de comunicação e o uso de estratégias didáticas adequadas à diversidade de estudantes.

Em decorrência, a RME/BH está sendo desafiada a promover um atendimento no 3º ciclo capaz de considerar a diversidade de seus estudantes em

---

[14] Dagmá B. Silva é pedagoga, com pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior. Atualmente é mestranda em Ciências Sociais na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Desde 2009, lidera a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), coordenando da educação infantil ao ensino médio, com foco maior para o ensino fundamental. Seu trabalho é desenvolvido por meio de ações e projetos, monitoramento e acompanhamento das ações de formação de professores.

[15] Entrevista sobre gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte concedida a Renata Julia da Costa. Data: 7 de dezembro de 2011.

suas lógicas de organização de tempos, espaços e pessoas. Fazendo essa consideração, acredito que a aprendizagem estará favorecida e, assim, a promoção da melhoria da qualidade na educação.

Além da relação com o estudante adolescente, outra dimensão que interfere na qualidade educacional do 3º ciclo é a formação inicial dos professores, que será exposta na próxima seção.

1.2.2 A formação inicial dos professores do 3º ciclo

Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), 98% dos professores do 3º ciclo são licenciados na disciplina que lecionam (BELO HORIZONTE, 2012f). Essa formação inicial vem favorecendo o domínio técnico do conhecimento por parte do docente em sua disciplina, mas não vem garantindo sua compreensão de aspectos da educação em geral, como relação professor-aluno, planejamento, currículo e avaliação. Na dissertação de mestrado de Analise Silva sobre formadores, professores e adolescentes da RME/BH, a autora coloca que

> causa alarme [...] a predominância de profissionais da educação que se dizem – ou se confessam – despreparados para trabalhar no espaço das relações professor e aluno, nas relações curriculares, no cotidiano escolar, com situações que envolvam questões tais como: cidadania, sexualidade, drogadição, violência, desemprego. Esses profissionais argumentam, muitas vezes, para não desenvolverem essa prática, que não receberam embasamento para tal em suas formações iniciais nas respectivas graduações (SILVA, 2002, p. 61).

No Brasil, nas grades curriculares dos cursos de licenciatura observa-se maior investimento de carga horária em disciplinas referentes aos conteúdos específicos do curso e, em contrapartida, menor dedicação às disciplinas referentes à didática e à pedagogia. Essa realidade é constatada na dissertação de Analise Silva ao pesquisar a licenciatura nos cursos de Ciências, História e Matemática da Universidade Federal de Minas Gerais (SILVA, 2002).

> O que se observa é que os currículos das licenciaturas possibilitam pouco, em níveis de complexidade e importância necessários, o trato com o elenco de disciplinas que os compõem visando a (re)significação de conhecimentos científicos historicamente

> acumulados pela humanidade, muito menos a construção de valores sociais com os sujeitos adolescentes-alunos-cidadãos com os quais as licenciaturas estão habilitando a trabalhar (SILVA, 2002, p. 147).

> [Nas licenciaturas, destaca-se] a inexistência de um projeto institucional que trabalhe as especificidades das diferentes etapas da educação básica quanto às diferentes fases de vivências e socializações dos sujeitos envolvidos (SILVA, 2002, p. 186).

Em entrevista, Dagmá Silva explica como isso se manifesta nos professores de 3º ciclo da RME/BH.

> [O professor] chega à escola e tem muita dificuldade de exercer a função dele. Ele dá conta do conteúdo, porque ele só sabe o conteúdo, mas ele não sabe estabelecer a relação de ser professor, de ser um formador, aí ele encontra muita dificuldade para dar aula. E eu acho que essa é a nossa [da RME/BH] grande dificuldade. [...] A gente até encontra professor para trabalhar com o 3º ciclo que tem déficit, lacuna de conteúdo, mas é raro. O que a gente encontra é professor do 3º ciclo que não sabe ser professor. Eu acho que isso vem da formação inicial dele (SILVA, gerente da SMED/BH[16]).

Analiso que o professor tem demonstrado competência no domínio de conteúdos específicos da área na qual é licenciado, mas não domina outras habilidades indispensáveis ao trabalho docente. Essa limitação da formação inicial vem compondo o desafio para a gestão municipal de promover a qualidade da educação nos anos finais do ensino fundamental nas escolas municipais. Dagmá Silva coloca o que pensa sobre isso.

> Eu penso que o professor do 3º ciclo é um desafio maior [do que o dos anos iniciais] na formação, porque ele é mais resistente, porque ele se acha melhor formado. Ele acha que é doutor naquilo (SILVA, gerente da SMED/BH[17]).

Em decorrência das limitações da licenciatura cursada pelo professor do 3º ciclo, observo sua dificuldade para: (a) elaborar planejamento de ensino que seja coerente com os estudantes; (b) selecionar estratégias e recursos apropriados para sua realidade; (c) avaliar a aprendizagem dos estudantes de forma diagnóstica e somativa. Destaco que, a SMED/BH não tem, atualmente, nenhuma ação de

---

[16] Idem.
[17] Idem.

formação continuada que esteja voltada para o professor iniciante, de forma a promover seu processo de adaptação ao trabalho.

No 3º ciclo constato, igualmente, dificuldade de organização do trabalho pedagógico com base no referencial curricular da RME/BH, a ser detalhado na próxima seção, pois essas questões têm efeito na demanda por formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

1.3 Ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

Como pode ser observado na seção anterior, as limitações do trabalho docente do professor do 3º ciclo vêm se constituindo um desafio para a política pública educacional da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Em resposta a essa realidade e na tentativa de oferecer suporte ao trabalho do professor e proporcionar um trabalho docente que atenda à demanda atual, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte vem promovendo duas principais ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo: o curso de Pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica e a Rede de Formação de Professores. Em 2012, estão sendo iniciadas outras duas ações de formação continuada: o Programa de Pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais e o Projeto do 3º ciclo. A seguir será apresentada cada uma das ações mencionadas.

1.3.1 Pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica

O programa de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB) é uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), com o apoio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade

Federal de Minas Gerais (UFMG) (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS - UFMG, 2005/2006).

O LASEB é um programa gratuito para o docente (UFMG, 2010; GOMES, M. F. *et al*, 2009), que foi iniciado em 2006 (DALBEN; GOMES, M. F., 2009) e cuja última turma a concluir o fez em julho de 2012 (UFMG, 2010). No decorrer desse período, foram realizadas cinco edições do curso.

Ao comparar as condições para inscrição entre as diferentes edições do curso, constata-se que, nas quatro primeiras edições, o curso foi destinado, exclusivamente, aos coordenadores, professores e educadores infantis que estivessem atuando em sala de aula e/ou coordenação pedagógica (BELO HORIZONTE, 2006, 2007, 2009a, 2009c, 2011c; UFMG; BELO HORIZONTE, 2009a, 2009b). Já na última edição, foram disponibilizadas vagas para técnicos e analistas concursados como professor ou educador e que atuam na gestão educacional (UFMG; BELO HORIZONTE, 2009a, 2009b, 2011).

De acordo com seus programas (UFMG, 2005/2006, 2009, 2010), o LASEB pretende articular o debate teórico–epistemológico com a prática dos professores no cotidiano da escola e da sala de aula, além de possibilitar a integração entre os professores na perspectiva de consolidar trocas de experiências e diálogos sobre os desafios da realidade das escolas e da educação municipal e brasileira. O curso pretende, ainda, ampliar conhecimentos e garantir a realização de processos de reflexão abrangentes a respeito das políticas públicas de educação como um todo.

Nas duas primeiras edições do curso foram oferecidas quatro áreas de concentração: Alfabetização e Letramento, Educação Matemática, História da África e das Culturas Afro-brasileiras e Juventude e Escola (UFMG, 2005/2006). A partir da terceira edição, em 2008, o curso ganhou uma nova área: Educação Infantil[18] (DALBEN; GOMES, M. F., 2009), com a intenção de promover a qualificação e valorização dos educadores que atuam nessa etapa da educação básica. Então, o programa passou a oferecer cinco áreas de concentração.

---

[18] Em 2003, a Prefeitura Municipal de Belo Horizonte cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil (BELO HORIZONTE, 2003). De acordo com Cynthia Alessandra Terra e Mércia Pinto, o cargo de educador infantil foi criado como uma das estratégias de ampliação da oferta de vagas nessa etapa da educação básica (TERRA; PINTO *apud* CORAGEM; VIEIRA, 2009).

A área Juventude e Escola foi oferecida nas quatro primeiras edições do curso. Na ocasião do planejamento da quinta edição, a SMED/BH optou por sua substituição pela área Aprendizagem e Ensino na Educação Básica (UFMG, 2010), devido à falta de demanda por parte dos professores por aquela área (SILVA, gerente da SMED/BH[19]).

Na quinta edição do curso, a área História da África e das Culturas Afro-brasileiras passou a ser denominada Educação e Relações Étnico-raciais, "para maior amplitude e sintonia com a evolução dos estudos e da própria legislação pertinente à área" (UFMG, 2010, p. 3). Essas mudanças ao longo das edições e, também, os conteúdos específicos de cada área podem ser observados no quadro 1.

Conforme descrito, de 2006 até o momento, o curso de pós-graduação apresentou seis áreas de concentração, considerando a variação entre as edições. As áreas de concentração são apresentadas em dois núcleos de disciplinas (UFMG, 2010).

Um deles é o Núcleo Comum, que "agrega aspectos interdisciplinares e integradores da formação docente" (UFMG, 2010, p. 9). Nesse núcleo, as atividades são os conteúdos pedagógicos comuns a todas as áreas de concetração são compostos por três disciplinas: Educação, Sociedade e Cultura; Pesquisa e Intervenção na Escola; Currículo: teoria, política e prática (UFMG, 2010). Além dessas, o Núcleo Comum também é composto pela disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), realizada por meio de atividades coletivas integradoras de todas as áreas de concentração, que

> contemplam temáticas pertinentes à educação básica, organizadas de modo a articular os participantes em torno dos debates sobre a educação, a escola, a identidade docente e o fazer docente em sala de aula (UFMG, 2010, p. 3).

O outro núcleo de disciplinas se refere às disciplinas de cada área de concentração, conforme pode ser observado no quadro 2. Essas disciplinas são compostas por conteúdos específicos de cada área (quadro 1).

---

[19] Entrevista sobre gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte concedida a Renata Julia da Costa. Data: 7 de dezembro de 2011.

QUADRO 1
Conteúdos específicos de cada área de concentração do curso de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência da Educação Básica

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS
Alfabetização e Letramento (presente em todas as edições)	O curso se organiza a partir dos seguintes núcleos de conteúdos teórico-conceituais e metodológicos: • compreensão e distinção dos conceitos de alfabetização e letramento; • articulação desses processos e discussão de suas implicações pedagógicas; • análise dos aspectos psicológicos, linguísticos, sociais, pedagógicos e antropológicos da alfabetização em suas dimensões individual e coletiva; • análise de práticas de ensino, planejamento e avaliação da alfabetização (UFMG, 2010, p. 8).
Educação Matemática (presente em todas as edições)	O curso enfatiza a reflexão sobre a aprendizagem da matemática e sobre as mudanças na história do ensino de matemática, no sentido da superação de uma perspectiva classificatória e seletiva. A proposta curricular se centra nos seguintes componentes: • relacionamento da matemática a ser ensinada com a matemática social; • articulação dos conceitos matemáticos entre si e com outras áreas do conhecimento; • ampliação do uso de tecnologias; • análise das práticas docentes; • elaboração de novos projetos de ensino (UFMG, 2010, p. 8).

História da África e das Culturas Afro-brasileiras (presente da 1ª à 4ª edição; renomeada na 5ª edição)	O curso engloba o estudo das seguintes temáticas: • ética e educação; • educação, ações coletivas e direitos humanos; • pesquisa e intervenção na escola; • educação, desigualdades sociais e raciais; • África: história e culturas; • a resistência negra no Brasil; • currículo e diversidade étnico-racial; • literaturas africanas e afro-brasileiras; • o negro e o ensino de história na educação básica; • geografia afro-brasileira, cartografia e educação (UFMG, 2009, p. 7).
Educação e Relações Étnico-raciais (presente na 5ª edição; renomeada após 4ª edição)	O curso engloba o estudo das seguintes temáticas: • ética e educação; • pesquisa e intervenção na escola; • educação, desigualdades sociais e raciais; • história da África: dimensões culturais, econômicas, políticas, ideológicas e questões contemporâneas; • a resistência negra no Brasil e o movimento negro atual; • literaturas africanas e afro-brasileiras; • currículo e diversidade étnico-racial; • educação das relações étnico-raciais e implicações para o projeto político-pedagógico da escola (UFMG, 2010, p. 8).

Juventude e Escola (presente da 1ª à 4ª edição)	O curso se propõe a fornecer subsídios e instrumentos pedagógicos aos professores para que possam compreender a juventude enquanto sujeito de direitos, nas múltiplas expressões da realidade em que se inserem no Brasil, suas demandas e necessidades formativas - de tal forma que possibilite uma reestruturação das práticas pedagógicas. Para atingir tais objetivos o curso pretende desenvolver reflexões em torno dos seguintes campos temáticos: • Ética e educação; • escola no contexto da sociedade contemporânea; • questão das desigualdades raciais e sociais no Brasil; • ações coletivas juvenis; • sociologia da juventude; • políticas públicas para a juventude no Brasil; • juventude e trabalho e pedagogia da juventude (UFMG, 2009, p. 7).

Educação Infantil
(presente da 3ª à 5ª edição)
	O curso visa aprofundar conhecimentos e favorecer reflexões sobre:
	• a infância em uma perspectiva histórica e no contexto atual de mudanças sociais e culturais da família e da sociedade;
	• o desenvolvimento físico, psicológico e social da criança;
	• a organização e a gestão do trabalho pedagógico;
	• a(s) pedagogias(s) da educação infantil:
	  • múltiplas linguagens;
	  • aprendizagens como processos de construção do conhecimento e da experiência, em contextos interativos;
	• a avaliação na educação infantil;
	• as políticas públicas e suas dimensões socioculturais;
	• elaboração, implementação e avaliação de projetos político-pedagógicos em educação infantil (UFMG, 2010, p. 8).

Aprendizagem e Ensino na Educação Básica (inserida na 5ª edição)	O curso tem como objetivo estudar os processos de ensino-aprendizagem em uma perspectiva multidisciplinar, que envolve as seguintes áreas de conhecimento: • neurociências; • psicologia; • pedagogia; • antropologia; • psicanálise; • tecnologias da informação e comunicação. A proposta curricular enfatiza as relações entre desenvolvimento, aprendizagem e ensino, bem como a subjetividade de quem ensina e de quem aprende: quem são os sujeitos, como, sob quais condições, com quais resultados e mediações ensinam e aprendem (UFMG, 2010, p. 9).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos programas de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica (UFMG, 2009, 2010).

QUADRO 2
Disciplinas de cada área de concentração do curso de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência da Educação Básica

ÁREAS DE CONCENTRAÇÃO	DISCIPLINAS
Alfabetização e Letramento (presente em todas as edições)	1. Alfabetização e letramento; 2. Língua, texto e interação; 3. Conhecimento linguístico e apropriação do sistema de escrita; 4. Leitura como processo; 5. Produção de textos escritos: construção de espaços de interlocução; 6. A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita; 7. A organização do trabalho de alfabetização na escola e na sala de aula; 8. Métodos e Didáticas da Alfabetização: história, características e modos de fazer de professores (UFMG, 2010, p. 11).

Educação Matemática (presente em todas as edições)	1. A educação matemática; 2. Fundamentos do ensino de matemática I - Números de contagem: surgimento, organização e significados; 3. Fundamentos do ensino de matemática II - Números de medidas: surgimento, organização e significados; 4. Fundamentos do ensino de matemática III - Iniciação à álgebra; 5. Fundamentos do ensino de matemática IV - Geometria plana e espacial; 6. Fundamentos do ensino de matemática V - Tratamento da informação estatística e probabilidade; 7. O ensino de matemática e os projetos interdisciplinares; 8. As tecnologias e o ensino da matemática (UFMG, 2010, p. 12).
História da África e das Culturas Afro-brasileiras (presente da 1ª à 4ª edição; renomeada na 5ª edição)	1. Ética e educação; 2. Educação, ações coletivas e direitos humanos; 3. Pesquisa e intervenção na escola; 4. Educação, desigualdades sociais e raciais; 5. África: história e culturas; 6. A resistência negra no Brasil; 7. Literaturas africanas e afrobrasileiras; 8. O negro e o ensino de História na Educação Básica; 9. Geografia afro-brasileira, cartografia e educação (UFMG; 2009, p. 11 – 12).

Educação e Relações Étnico-raciais (presente na 5ª edição; renomeada após 4ª edição)	1. Ética e educação; 2. Educação, ações coletivas e direitos humanos; 3. A construção do projeto político-pedagógico da escola e a educação étnico-racial; 4. Educação, desigualdades sociais e raciais; 5. História da África I: introdução; 6. História da África II: questões contemporâneas; 7. A resistência negra no Brasil; 8. Literaturas africanas e afrobrasileiras (UFMG, 2010, p. 12).
Juventude e Escola (presente da 1ª à 4ª edição)	1. Ética e educação; 2. Educação, sociedade e cultura; 3. Educação, ações coletivas e direitos humanos; 4. Pesquisa e Intervenção na escola; 5. Educação e as desigualdades sociais e raciais; 6. Tópicos em sociologia da juventude; 7. Políticas Públicas para a juventude e participação; 8. Juventude e socialização; 9. Juventude, trabalho e educação; 10. Juventude e escola (UFMG, 2009, p. 12).

Educação Infantil (presente da 3ª à 5ª edição)	1. Infância: cultura, história, direitos e políticas públicas; 2. Fundamentos psicológicos e antropológicos do desenvolvimento infantil; 3. As linguagens da arte na educação infantil; 4. Infância e cultura: brincadeira e linguagem; 5. Corpo, saúde e cuidados essenciais na educação infantil; 6. Elaboração, implementação e avaliação de projetos pedagógicos; 7. Educação infantil e letramentos; 8. Infância e conhecimento: exploração e conhecimento do mundo físico e social (UFMG, 2010, p. 12 - 13).
Aprendizagem e Ensino na Educação Básica (inserida na 5ª edição)	1. Fundamentos neurobiológicos da aprendizagem; 2. Fundamentos neurocientíficos do desenvolvimento da criança e do adolescente; 3. Desenvolvimento e aprendizagem na sala de aula; 4. Interação em sala de aula; 5. Sexualidade na escola; 6. Subjetividade e aprendizagem; 7. Jogos teatrais na mediação de relações na escola; 8. Tecnologias da informação e comunicação e aprendizagem (UFMG, 2010, p. 13).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos programas de pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica (UFMG, 2005/2006, 2009, 2010).

Entre as seis áreas de concentração oferecidas ao longo das quatro primeiras edições do curso, os professores que atuam no 3º ciclo do ensino fundamental puderam optar entre: Educação Matemática; Educação e Relações Étnico-raciais (inicialmente denominada História da África e Culturas Afro-Brasileiras); Juventude e Escola; Aprendizagem e Ensino na Educação Básica. As áreas Alfabetização e Letramento e Educação Infantil foram destinadas nas quatro primeiras edições, exclusivamente, a profissionais que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BELO HORIZONTE, 2006, 2007; UFMG, BELO HORIZONTE, 2009a). Na quinta edição, não houve critério para direcionar o professor para áreas relacionadas ao ciclo que trabalha (UFMG; BELO HORIZONTE, 2011). Com isso, os professores do 3º ciclo puderam se inscrever para as vagas das cinco áreas de concentração.

Na primeira edição, a área Educação Matemática foi oferecida apenas aos professores do 2º ciclo (BELO HORIZONTE, 2007). Posteriormente, pelo fato dos professores do 2º ciclo não terem apresentado demanda para ocupar todas as 40 vagas (SILVA, gerente da SMED/BH[20]), essa área foi oferecida aos demais professores e educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), inclusive para os docentes do 3º ciclo (ZAIDAN, 2009; BELO HORIZONTE, 2011c). Nesse caso, com relação à participação dos professores nas três primeiras turmas, a autora Samira Zaidan afirma que

> havia, com certeza, nas três turmas, um pequeno grupo de professores formados em Matemática (atuantes no 3º ciclo) e um grande número de professores com formação em Pedagogia (atuantes no 1º e no 2º ciclos) (ZAIDAN, 2009, p. 60).

A área sobre a temática étnico-racial foi oferecida aos docentes do 3º ciclos em todas as edições. Sobre a motivação do professor para buscar o curso, as autoras Nilma Gomes e Aracy Martins explicitam que

> as duas turmas iniciais eram compostas de docentes do terceiro ciclo de diferentes pertencimentos étnico-raciais, histórias de vida, formação acadêmica, escolas da rede pública, inserção política, contato com a discussão racial no Brasil e africana. Além disso, não podemos deixar de destacar que, entre o grande número de

[20] Idem.

> docentes/ cursistas realmente interessados na temática, existem aqueles que lá estão por uma questão mais prática de garantir maior certificação e os benefícios profissionais que essa acarreta (GOMES, N.; MARTINS, 2009, p. 103).

As vagas da área Juventude e Escola foram oferecidas aos professores do 3º ciclo e docentes de diferentes disciplinas fizeram o curso, como afirmam os autores Juarez Dayrell e Maria José Viana.

> Os(as) professores(as)-alunos(as) da área de concentração Juventude e Escola atuam nas últimas séries do ensino fundamental, junto a alunos de 11 a 14 anos (3º ciclo) e no ensino médio, em diferentes áreas do conhecimento (DAYRELL; VIANA, 2009, p. 142).

Nas duas primeiras edições, o curso ofereceu aos professores 160 vagas, sendo 40 para cada área de concentração (BELO HORIZONTE, 2006, 2007). Da terceira turma em diante, foram oferecidas 200 vagas em cada edição, permanecendo 40 vagas para cada área[21] (UFMG; BELO HORIZONTE, 2009a, 2011). Na primeira edição, 80 vagas foram oferecidas aos professores do 3º ciclo e da segunda à quarta edição, 120 vagas, em cada[22]. As demais vagas foram destinadas a educadores que atuam na primeira etapa da educação básica, a professores do 1º e 2º ciclos e a professores da Educação de Jovens e Adultos. Na quinta edição do curso, as 200 vagas foram disponibilizadas para os professores do 3º ciclo, uma vez que não houve critério que relacionasse a área de concentração ao ciclo ou etapa no qual atua. Ao final das cinco turmas, os professores do 3º ciclo tiveram a oportunidade de concorrer a 640 vagas na pós-graduação, que foram disputadas com professores de outros ciclos do ensino fundamental e outras etapas da Educação Básica.

As aulas são realizadas, presencialmente, no campus da UFMG que fica na região da Pampulha e acontecem aos sábados (UFMG, 2010), pela manhã e pela tarde (UFMG; BELO HORIZONTE, 2011), e em algumas sextas-feiras à noite (GOMES, M. F. *et al*, 2009), ou seja, fora do horário de trabalho do professor do 3º

---

[21] O número de vagas por turma não se altera entre as duas primeiras turmas e as demais devido à inserção da área educação infantil.

[22] O número de vagas destinadas aos professores do 3º ciclo aumenta da primeira para a segunda edição devido ao oferecimento de mais uma área de concentração para esses docentes: Educação Matemática.

ciclo. Entre as edições, a duração do curso variou entre 14 a 18 meses (BELO HORIZONTE; FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA; UFMG, 2006, 2007, 2009).

Para participar da pós-graduação, os professores interessados fazem inscrição e, sendo o número de candidatos maior do que o número de vagas (40 por área de concentração), procede-se a um sorteio, considerando a aplicação dos seguintes critérios: (a) 10% das vagas para pessoas com deficiência; (b) 40% das vagas para pessoas que se autodeclararem negras; (c) 50% das vagas para outras pessoas (UFMG; BELO HORIZONTE, 2011).

Nas quatro primeiras edições do curso, para se candidatar a uma das vagas, o professor precisava ter sua estabilidade adquirida (UFMG; BELO HORIZONTE, 2009a, 2009b), o que ocorre após completar três anos de efetivo exercício (BRASIL, 1998b). Com isso, apenas os professores veteranos tinham acesso a essa ação de formação continuada. Para quinta edição, essa restrição foi suprimida, permitindo que os professores novatos pudessem realizar o curso (UFMG; BELO HORIZONTE, 2011).

Em todas as edições, uma das condições para inscrição foi que o professor tivesse a cumprir, pelo menos, cinco anos de trabalho antes de se aposentar (UFMG; BELO HORIZONTE, 2009a, 2009b, 2011). Em função dessa exigência, os professores que já concluíram a licenciatura há 20 (vinte) anos ou mais não têm a oportunidade de pleitear vaga no curso. Outra condição colocada pelos editais é que o professor não tenha concluído ou não esteja cursando pós-graduação *lato sensu* ou *stricto sensu* em qualquer área de conhecimento (UFMG; BELO HORIZONTE, 2011).

Além dessas exigências, o professor que participar do LASEB precisa assumir o compromisso de permanecer na RME/BH, sem pleitear licença sem vencimento, no mínimo por dois anos após o término do curso (UFMG; BELO HORIZONTE, 2011).

A Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte concede ao professor o direito de receber pagamento por habilitação.

> Na promoção da educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus, o Município observará os seguintes princípios: [...] V - valorização dos profissionais do ensino, com a garantia de plano de carreira para o magistério público, com piso de vencimento

> profissional, pagamento por habilitação e ingresso exclusivamente por concurso público [...] (BELO HORIZONTE, 1996a, art. 158).

Em consonância com essa Lei, o Estatuto dos Servidores estabelece que o funcionário da administração direta municipal que alcançar título de escolaridade superior àquele exigido para o seu cargo e a ele diretamente relacionado pode candidatar-se à progressão profissional (BELO HORIZONTE, 1996b). O Plano de Carreira dos Servidores da Educação concretiza esse direito, pois institui que o servidor que adquirir o título de escolaridade referido no Estatuto pode fazer jus a níveis na tabela de vencimentos (BELO HORIZONTE, 1996c). Cada nível corresponde a 5% (cinco por cento) de aumento no salário do professor (BELO HORIZONTE, 1996c).

Como no caso dos professores do 3º ciclo o título mínimo exigido é o curso de nível superior (BELO HORIZONTE, 1996c), os cursos de pós-graduação possibilitam essa progressão na carreira (BELO HORIZONTE, 2000). O pagamento por habilitação é concretizado mediante a progressão de 1 (um) nível na tabela de vencimentos por curso de especialização (BELO HORIZONTE, 2000), sendo conferidos, em toda a carreira do servidor, no máximo, 5 (cinco) níveis (BELO HORIZONTE, 1996c).

Ao professor do 3º ciclo da RME/BH, a conclusão de um curso de pós-graduação *lato sensu* confere 5% (cinco por cento) de aumento em seu salário. Em termos monetários, esse valor bruto, hoje, é de R$ 92,06 ao mês, que corresponde a 5% do salário bruto inicial[23] do professor do 3º ciclo (R$ 1.841,20[24]). Esse aumento é incorporado ao salário-base, de forma que demais acréscimos que o professor venha a ter no decorrer da carreira incidam sobre o valor adicionado ao salário inicial pela conclusão da pós-graduação.

Algumas evidências demonstram a dificuldade da pós-graduação em atrair os professores do 3º ciclo. Na terceira edição, os cursos das áreas Juventude e Escola e História da África e Culturas Afro-brasileiras não chegaram a acontecer, sendo

---

[23] Salário inicial refere-se ao salário que o professor recebe assim que inicia sua carreira na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, ou seja, a esse valor não estão incorporados os acréscimos referentes à conclusão de pós-graduação, aprovação em avaliação de desempenho e tempo de exercício.

[24] Esse valor do salário-base entra em vigência a partir de novembro de 2012 (BELO HORIZONTE, 2012c).

substituídos por mais uma turma da área Alfabetização e Letramento (GOMES, M. F. *et al*, 2009), destinada aos professores do 1º ciclo do ensino fundamental (GOMES, M. F., 2009). Por ocasião da quarta edição, entre as 40 vagas disponíveis para cada área, Educação Matemática recebeu 26 inscrições, Juventude e Escola recebeu 25 e História da África, 40 (UFMG; BELO HORIZONTE, 2009a), o que motivou a publicação de um novo edital, apenas para essas três áreas (UFMG; BELO HORIZONTE, 2009b).

Sobre a adesão do professor do 3º ciclo ao LASEB, Dagmá Silva afirma que

> hoje o grupo da [Educação] Matemática não tem demanda... Nós temos cinco frentes. A educação infantil está apinhada de gente querendo fazer o curso de pós-graduação em Educação Infantil, a Alfabetização a mesma coisa, mas o curso da Matemática nós não temos demanda. Para preencher o curso este ano, nós tivemos que abrir para outros professores que não fossem professores de matemática, porque não tinha demanda. A mesma coisa sobre a modalidade Juventude... não teve mais demanda. Porque é o professor do 3º ciclo, era pra ele (SILVA, gerente da SMED/BH[25]).

Com a descrição apresentada sobre esse curso de pós-graduação, é possível perceber algumas possibilidades que apresenta para o trabalho docente, haja vista a relação das temáticas abordadas com o trabalho no 3º ciclo. Por outro lado, algumas limitações vêm impossibilitando que o curso alcance a todos os professores que pretende. Tais características serão analisadas no segundo capítulo.

1.3.2 Rede de Formação de Professores do 3º ciclo

A Rede de Formação de Professores do 3º ciclo iniciou em 2011, viabilizada por um consórcio entre escolas municipais que contratam assessores especialistas em cada uma das disciplinas curriculares. Essa contratação é mediada pelas Gerências de Educação de cada uma das nove regionais administrativas do município de Belo Horizonte, sendo elas responsáveis por selecionar os assessores que participarão da Rede, monitorar e avaliar o desenvolvimento dos trabalhos. Em

---

[25] Entrevista sobre gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte concedida a Renata Julia da Costa. Data: 7 de dezembro de 2011.

geral, os assessores são professores universitários ou estudantes de mestrado ou doutorado.

A participação no consórcio se dá por adesão das escolas. No primeiro ano (2011), 99 escolas que têm 3º ciclo (95%) aderiram ao projeto. Nas situações em que a escola opta por não participar, nenhum dos professores tem como se integrar, individualmente, à Rede de Formação.

Durante todo o ano, mensalmente, durante 4 horas, professores de diferentes escolas e que lecionam uma mesma disciplina se reúnem com assessores pedagógicos contratados especialmente para atuar nessa ação. Os encontros acontecem em escolas ou outros espaços na própria regional na qual está localizada a escola onde o professor trabalha.

Diante da necessidade dos professores se envolverem com a implantação da proposta curricular no município, a Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) orientou que a Rede de Formação de Professores do 3º ciclo tivesse como temática as Proposições Curriculares, documento que estabelece as habilidades a serem abordadas em todos os anos do ensino fundamental, em cada uma das disciplinas.

> O esforço para elaborar estas Proposições Curriculares para a Educação Fundamental da RME/BH é uma tentativa de avançar na elaboração de currículos anteriormente concebidos como uma lista de conteúdos, desconsiderando todas as questões relativas a valores, atitudes e contextualização social, e também na elaboração de currículos por intenções educativas ou competências gerais, que não orientam adequadamente a ação docente (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 9).

Nesse sentido, as Proposições Curriculares têm como princípio o direito de todos à educação e oferecem ao professor uma “referência para a organização e o desenvolvimento das propostas de ensino” (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 12), nas quais o conhecimento escolar está expresso em capacidades/habilidades.

Os especialistas nas diferentes disciplinas do currículo - assessores - foram orientados pela SMED/BH a organizar a Rede de Formação tendo como foco as efetivas contribuições para o trabalho docente e, consequentemente, para a aprendizagem dos estudantes.

A Rede de Formação tem como eixo estruturador as capacidades/habilidades elencadas nas Proposições Curriculares, por disciplina e ano do ciclo. Conforme o documento

> o termo **capacidade/habilidade** está sendo aqui empregado como um norte, uma meta geral de formação que os educadores tomam como referência para a organização e desenvolvimento das propostas de ensino (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 12).

A partir desse eixo estruturador, a Rede de Formação trata da "lógica e organização que *introduz*, *retoma*, *trabalha* e *consolida* os conhecimentos escolares, visando favorecer o desenvolvimento das capacidades/habilidades" (BELO HORIZONTE, 2010b, p. 13). Essas abordagens da Rede de Formação incentivam o professor do 3º ciclo a propor um planejamento trimestral do seu trabalho, listando as capacidades/habilidades que pretende trabalhar com seus estudantes. A partir desse planejamento docente, a Rede de Formação aborda a relação entre as capacidades/habilidades previstas nas Proposições Curriculares e os conteúdos que o professor trabalha em sala de aula.

Identificadas as capacidades/habilidades e os conteúdos trabalhados, a Rede de Formação trata das metodologias e atividades de ensino a serem utilizadas para o desenvolvimento de cada capacidade/habilidade e das formas possíveis de avaliação da aprendizagem.

Enfim, a Rede de Formação de Professores do 3º ciclo, proporciona aos docentes a reflexão sobre: referenciais curriculares da RME/BH, planejamento docente, metodologias de ensino e avaliação da aprendizagem. A proposição desses eixos foi feita pela própria SMED/BH, como uma aproximação entre Rede de Formação e o trabalho docente cotidiana. Sobre isso Dagmá Silva afirmou que

> nós [os gestores da SMED/BH] queremos é que a Rede de Formação esteja muito ligada, tenha um *link* direto com sala de aula, porque a gente quer que ele [o professor] saiba quais atividades pode trabalhar, como vai trabalhar, da ação dele dentro da escola, dentro da sala, com os meninos dele (SILVA, gerente da SMED/BH[26]).

A Rede de Formação é realizada durante horário de trabalho do professor, o que é viabilizado por meio da jornada semanal de um terço da carga horária do professor destinada a Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho

---

[26] Idem.

Escolar (ACPATE). Entre os 1.603 professores de 3º ciclo da RME/BH (BELO HORIZONTE, 2012f), cerca de 1.400[27] participaram da Rede de Formação em 2011, o que corresponde a 87% dos professores. Em 2012, a Rede de Formação também está sendo realizada, porém não pôde ser iniciada no primeiro semestre do ano.

Isso ocorreu porque a portaria que autoriza a utilização de verba escolar para essa finalidade foi publicada pela SMED/BH em 11 de abril de 2012 (BELO HORIZONTE, 2012g). Após essa publicação, as escolas tiveram até 30 de abril para entregar seu projeto à SMED/BH, que, após cinco dias úteis, enviava parecer à escola, aprovando ou não a execução do projeto (BELO HORIZONTE, 2012g). Caso aprovado, a escola já poderia participar do consórcio; do contrário, realizava mudanças no projeto e tentava uma nova aprovação. Após esse trâmite e como para a realização do consórcio era necessária a aprovação do projeto de todas as escolas participantes, a Rede de Formação foi iniciada em junho, deixando, assim, de acontecer durante o primeiro trimestre letivo.

Em entrevista, Dagmá Silva atribui à participação do professor do 3º ciclo na Rede de Formação ao viés prático que esta assumiu.

> Eu acho que nós [gestores da política pública educacional em Belo Horizonte] tivemos muita dificuldade... Anos a fio que, se oferece curso para professor de 3º ciclo, não tem adesão, o povo não vem. Se vem, critica muito. Eu acho que o diferencial da Rede de Formação é porque nós acabamos com determinados pudores e dogmas que a gente tinha estabelecidos, que eram: não se dá receita, não se pode falar como, não se pode ensinar a fazer. A gente trabalhava muito assim, “vamos trabalhar a concepção”, ficava sempre nessa discussão da concepção, do conceito, do que é periférico e não da atividade, da ação mesmo (SILVA, gerente da SMED/BH[28]).

A professora Suelen concorda com Silva ao avaliar a Rede de Formação e demonstra que o olhar sobre o trabalho docente tem sido um diferencial para essa ação de formação continuada.

---

[27] Informação cedida pelas Gerência Pedagógica da Secretaria de Administração Regional Municipal das seguintes regiões administrativas da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte: Centro-Sul, Leste, Nordeste, Noroeste, Norte, Oeste, Pampulha e Venda Nova. Como até a conclusão deste trabalho a região administrativa Barreiro não cedeu informação, os dados foram estimados com base no número de professores do 3º ciclo.

[28] Entrevista sobre gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte concedida a Renata Julia da Costa. Data: 7 de dezembro de 2011.

> Foi [...] com uma professora maravilhosa! [...] ela é excepcional! Eu achei que contribuiu muito para eu melhorar. Tinham coisas que eu fazia e não enxergava que eu podia fazer melhor. Eu acho que com isso eu consegui saber lidar com um número maior de estudantes, porque eu passei a focar em outras coisas. Ela realmente é uma professora que tem uma competência muito grande, ela vai e te mostra coisa diferente, não é chegar lá, ver um vídeo, alguma coisa... ela tem mecanismos com os quais ela te mostra que você pode vir a mudar (Suelen, 2012, grupo focal).

Já outros professores percebem poucos aspectos positivos na Rede de Formação, como pode ser constatado nas colocações seguintes.

> [...] de todos os colegas das duas escolas que eu trabalho, os comentários que eu ouvi, [...] todo mundo chegando à mesma conclusão: de que contribuir para a prática mesmo, não tem contribuído muito não. Sabe, eu acho assim, que fica muito fora [...], no campo do teórico (Eusébia, 2012, grupo focal).

> [...] foi muito no ideal, no aluno ideal, aquele aluno que está ali receptivo, que está disposto a aderir a qualquer proposta de trabalho que a gente leve para a sala de aula, e a gente não tem mais esse aluno. Então eu acho que ela [a assessora do curso] deixou a desejar principalmente por isso, a prática em sala de aula foi muito pouco contemplada (Berilo, 2012, grupo focal).

Quanto a isso, a gestora do projeto, Adriana Martins, coloca que “agora [os professores] estão entendendo o que é capacidade, o que é trabalhar por capacidade, esse movimento, realmente, não é muito rápido” (MARTINS, gerente da SMED/BH[29]).

A proposta de vincular a teoria com a prática e o fato da Rede de Formação ser realizada dentro do horário de trabalho do professor são características que apontam para a possibilidade da formação continuada ter efeito no trabalho docente. Ainda assim, observo que nem todos os professores concordam que a relação entre teoria e prática esteja, efetivamente, sendo bem explorada nos encontros de formação. Essas características e contradições dessa ação de formação serão exploradas em maior profundidade no segundo capítulo.

---

[29] Entrevista sobre gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte concedida a Renata Julia da Costa. Data: 8 de dezembro de 2011.

Como mencionado no início deste capítulo, além da pós-graduação em Docência na Educação Básica (LASEB) e da Rede de Formação de Professores, estão sendo iniciadas em 2012 outras duas ações de formação continuada: o Programa de Pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais e o Projeto do 3º ciclo. Essas ações são brevemente relatadas nesta seção, pois se constituem ações propostas pela SMED/BH, mas não é possível aprofundar em sua análise, devido ao pouco tempo em que estão sendo implementadas.

1.3.3 Pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais

O programa de pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais é uma parceria da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) com o Instituto Minas Pela Paz e é ministrado pelo Instituto de Educação Continuada da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) (PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS - PUC-Minas, 2011). De acordo com a SMED/BH

> o especialista formado vai trabalhar como um multiplicador, um novo perfil de profissional, que integra gestão e valorização de espaços e manifestações culturais, que faz circular a cultura e o conhecimento por meio dos profissionais da Educação. A proposta do curso é oferecer competência aos gestores (ou a outro profissional da escola) para lidar com relações mais abrangentes entre educação e cultura, além de qualificação para enfrentar novos desafios (BELO HORIZONTE, 2011b, capa).

A primeira edição do curso, iniciada em agosto de 2011, ofereceu duas turmas, totalizando 58 vagas, que não foram disponibilizadas para os professores do 3º ciclo (PUC-Minas, 2012b). A segunda edição iniciou em outubro de 2011 e ofereceu 116 vagas distribuídas em quatro turmas (PUC-Minas, 2011). Além de outros servidores que não são professores do 3º ciclo, “professores de Arte, História e Língua Portuguesa que tenham desenvolvido ou estejam desenvolvendo projetos voltados para a área da cultura, comprovados em relato comentado” (PUC-Minas, 2011, p. 1 – 2) puderam se candidatar às vagas das últimas quatro turmas. Essas

seis primeiras turmas do projeto estão em andamento neste segundo semestre de 2012.

As turmas funcionam em três diferentes unidades da PUC-Minas: Barreiro, Coração Eucarístico e São Gabriel e em horários diferentes: o professor pode optar por duas vezes por semana à noite ou aos sábados durante a manhã e a tarde (PUC-Minas, 2011). O curso tem duração de 12 meses.

Assim como nas primeiras edições da pós-graduação em Docência, para se candidatar, o professor tem que ser estável na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PBH), o que leva, no mínimo, três anos de trabalho efetivo nessa Rede, durante seu estágio probatório. É necessário que o professor trabalhe, no mínimo, cinco anos na RME/BH após a conclusão do curso e que não tenha feito outro curso de pós-graduação financiado pela PBH (PUC-Minas, 2011).

Para definição dos inscritos que serão contemplados com vaga, procede-se a um sorteio, cujo princípio básico é a contemplação de um sorteado por estabelecimento de ensino (PUC-Minas, 2011).

O curso é organizado em três eixos, sendo que cada um deles envolve um conjunto de disciplinas, como pode ser observado no quadro 3 (PUC-Minas, 2012a).

QUADRO 3
Eixos e disciplinas do curso de pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais

EIXOS	DISCIPLINAS
Arte e Espaços Culturais	História da Arte Moderna e Contemporânea Introdução à História da Arte Museologia e Espaços Culturais I e II
Formação Cultural	Cultura e Desenvolvimento Humano Direito Cultural Educação e Diversidade Cultural Metodologia da Pesquisa Científica
Gestão de Projetos Culturais	Elaboração de Projetos Culturais Implementação e Gestão de Projetos Mecanismos de Financiamento de Projetos Monitoramento e Avaliação Planejamento em Gestão Cultural

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em *Curso Gestão de Projetos Culturais* (PUC-Minas, 2012a, p. 2 – 17).

Assim como o curso de pós-graduação em Docência, a conclusão do curso em Gestão de Projetos Culturais implica na obtenção de 1 (um) nível na carreira para o professor, o que representa 5% de aumento no salário.

Com esse curso, é possível alcançar o trabalho do professor do 3º ciclo por meio da ampliação de seu repertório cultural, valorizando a função docente de mediar a relação dos estudantes com o conhecimento e com os espaços da cidade. As professoras Eusébia e Suelen percebem a importância dessa concepção para o trabalho do professor.

> Eusébia: A gente chegou à conclusão seguinte: que há necessidade do professor ter essa prática, ter esse conhecimento para ele mudar a maneira dele enxergar isso também dentro da escola. Como é que eu vou trabalhar isso com o aluno a partir de uma ótica agora de quem conhece? Não ficar aquela coisa muito vaga assim: 'ah, eu vou fazer uma visita ao museu'. Fica quase que só como uma coisa lúdica, então isso é só para quebrar a rotina, o menino poder sair daquele espaço e pronto (Eusébia, 2012, grupo focal).
>
> Suelen: Para ver se ele volta mais calmo (Suelen, 2012, grupo focal)...
>
> Eusébia: Para ver se ele volta mais calmo, para ver se aquele dia ali é um dia mais tranquilo (Eusébia, 2012, grupo focal).

Ainda assim, é necessário considerar que o foco desse curso de pós-graduação não é o trabalho docente, mas a atividade da gestão, como percebido por um estudante e professor: "Eu ainda não consegui saber que aplicações práticas eu vou conseguir levar para a sala" (Berilo, 2012, grupo focal). Esses e outros aspectos relacionados a essa pós-graduação serão analisados no próximo capítulo. Antes dessa análise, o Projeto do 3º Ciclo é descrito a seguir.

1.3.4 Projeto do 3º Ciclo – Sujeitos e Práticas

A outra ação de formação recentemente iniciada é o Projeto do 3º Ciclo – Sujeitos e Práticas, que consiste em um "conjunto de ações pedagógicas idealizadas para serem desenvolvidas com os estudantes e professores do 3º ciclo" (BELO HORIZONTE, 2012e, p. 2). Seu primeiro ano de implementação foi 2011, quando, inicialmente, o projeto teve como objetivos gerais: incentivar o protagonismo juvenil e

contribuir com as escolas no atendimento a diferentes especificidades do 3º ciclo. Durante seu primeiro ano de execução, os gestores municipais da educação perceberam que o projeto também tinha forte potencial para envolver a formação continuada do professor. Com isso, em 2012, seus objetivos foram ampliados e passaram a englobar a intenção de "subsidiar as escolas no processo de implementação das Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e otimizar os processos avaliativos na escola" (BELO HORIZONTE, 2012e, p. 3).

Em 2011, o projeto foi realizado por meio de três ações que envolveram os estudantes do 3º ciclo: Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia; Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais (JOVEM); Jornada Literária. Em 2012, foi incluída mais uma ação: Gincana de Matemática (GINCAMAT) (BELO HORIZONTE, 2012e). No quadro 4 podem ser conhecidas as propostas de cada uma dessas ações.

QUADRO 4
Ações do Projeto do 3º ciclo – Sujeitos e Práticas

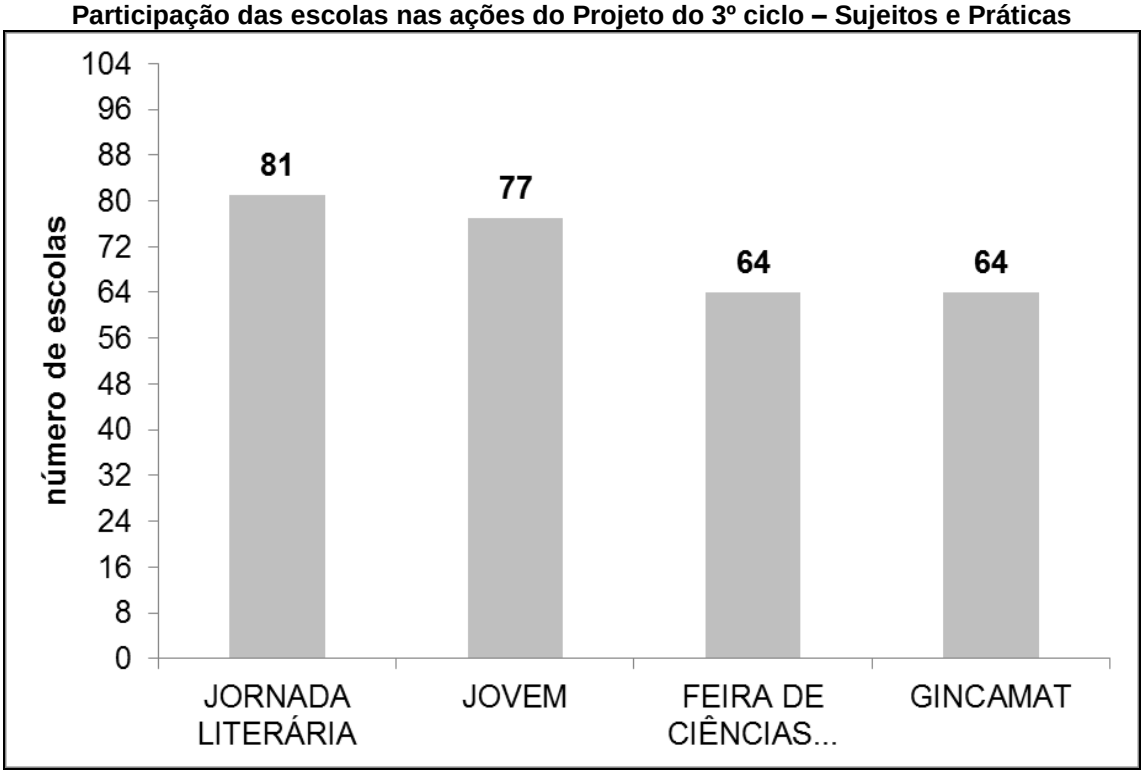
AÇÕES	PROPOSTAS
Feira de Ciências, Cultura e Tecnologia (iniciada em 2011)	"... desenvolvimento de projetos investigativos, pesquisa, uso da tecnologia, solução de desafios gerados por problemas práticos, valorização da cultura local, do patrimônio e da produção cultural e artística" (BELO HORIZONTE, 2012e, p. 15).
Jogos e Vivências Esportivas das Escolas Municipais (JOVEM) (iniciada em 2011)	"... práticas esportivas construídas por estudantes e professores junto à SMED/BH" (BELO HORIZONTE, 2012e, p. 8).
Jornada Literária (iniciada em 2011)	"... o desenvolvimento e a produção de um livro composto de textos escritos pelos estudantes do 3º ciclo" (BELO HORIZONTE, 2012e, p. 13). Em 2011 o tema da Jornada Literária foi *Histórias de Rua* e em 2012, *Sons, Cores, Imagens e Sabores: Áfricas no Brasil* (BELO HORIZONTE, 2012e).
Gincana de Matemática (GINCAMAT) (iniciada em 2012)	"... desenvolvimento de atividades que geram situações de aprendizagem da Matemática de maneira significativa, explorando também recursos lúdicos através de desafios matemáticos por meio de resolução de problemas, jogos matemáticos e situações cotidianas que apresentem questões a serem solucionadas pelos estudantes, utilizando-se de postura investigativa, em que eles mesmos sejam capazes de propor estratégias de solução" (BELO HORIZONTE, 2012e, p. 15).

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos slides apresentados durante I Seminário do 3º ciclo - *Projeto do 3º ciclo: sujeitos e práticas* (BELO HORIZONTE, 2012e).

Para que o professor participe do projeto, é necessário que a escola faça adesão a esse projeto. Em 2012, os professores participantes passaram a ter encontros mensais de formação continuada na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) (BELO HORIZONTE, 2012e). Esses momentos são realizados por técnicos da SMED/BH e por assessores selecionados e contratados por ela. Em geral, os assessores são professores universitários, mestrandos ou doutorandos. Os encontros acontecem durante o horário de trabalho do professor, assim como na Rede de Formação.

Nos encontros, os trabalhos a serem desenvolvidos na escola são orientados tendo como fundamentação as Proposições Curriculares da RME/BH (BELO HORIZONTE, 2012e). Como mostra o gráfico 4, entre as escolas de 3º ciclo, em 2012, 77 escolas estão participando do JOVEM, 81 da Jornada Literária, 64 da Feira de Ciências... e 64 da GINCAMAT (BELO HORIZONTE, 2012e).

GRÁFICO 4
Participação das escolas nas ações do Projeto do 3º ciclo – Sujeitos e Práticas



Fonte: Gráfico elaborado pela autora com base nas informações dos slides *Projeto do 3º ciclo* (BELO HORIZONTE, 2012e).

Após a breve apresentação de cada uma das ações do Projeto do 3º Ciclo, apresento, no quadro 5, uma comparação entre as principais características de cada uma delas.

QUADRO 5:
Principais características das ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte

AÇÕES DE FORMAÇÃO / CARACTERÍSTICAS	Pós-graduação em nível de especialização lato sensu em Docência na Educação Básica	Rede de Formação de Professores	Programa de Pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais	Projeto do 3º ciclo
Ano de início	2006	2011	2011	2012
Número de edições	5	2	1	1
Duração	14 a 18 meses	1 ano	1 ano	1 ano
Condições de inscrição para o professor do 3º ciclo	* Ter a cumprir, pelo menos, 5 anos de trabalho antes de se aposentar; * Não ter concluído ou não estar cursando pós-graduação; * Permanecer na RME/BH, sem pleitear licença sem vencimento, no mínimo 2 anos após o término do curso.	É nenecessário que a escola na qual o professor trabalhe faça adesão a essa ação de formação.	* Ser professor de Arte, História e Língua Portuguesa; * Ter desenvolvido ou estar desenvolvendo projetos voltados para a cultura; * Ser estável na RME/BH; * Ter a cumprir, pelo menos, 5 anos de trabalho antes de se aposentar; * Não ter concluído outra pós-graduação financiada pela PBH.	É nenecessário que a escola na qual o professor trabalhe faça adesão a essa ação de formação.
Número de vagas	200 vagas para todos os coordenadores, professores e educadores da RME/BH.	Vagas disponíveis para todos os professores que atuam nas escolas que aderirem a essa ação.	116 vagas concorridas entre vários servidores.	Vagas disponíveis para todos os professores que atuam nas escolas que aderirem a essa ação.
Financiamento	Ação da SMED/BH, com apoio do FNDE.	Consórcio entre as escolas municipais.	Parceria da SMED/BH com o Instituto Minas Pela Paz	A formação do professor é financiada pela SMED/BH.

Temas	* Alfabetização e Letramento; * Aprendizagem e Ensino na Educação Básica; * Educação e Relações Étnico-raciais; * Educação Infantil; * Educação Matemática; * Juventude e Escola.	* Proposições Curriculares da RME/BH como foco na disciplina na qual o professor leciona; * Planejamento docente; * Metodologias de ensino; * Avaliação da aprendizagem.	* Arte e Espaços Culturais; * Formação Cultural; * Gestão de Projetos Culturais.	* Ciências, Cultura e Tecnologia; * Jogos e Vivências Esportivas; * Literatura; * Matemática.
Formadores dos professores	Professores da FAE/UFMG:	Assessores (em geral, professores universitários, mestrandos e doutorandos), selecionados pelas Gerências Regionais de Educação.	Professores do Instituto de Educação Continuada da PUC-Minas.	* Assessores (em geral, professores universitários, mestrandos e doutorandos), selecionados pela SMED/BH; * Professores da RME/BH que atuam como técnicos na SMED/BH.
Dia e horário	* sábados, manhã e tarde; * algumas sextas-feiras, noite.	Dia de semana, manhã ou tarde – conforme horário de trabalho do professor.	O professor opta entre: * duas vezes por semana à noite; * sábados, manhã e tarde.	Dia de semana, manhã ou tarde – conforme horário de trabalho do professor.
Local	Campus da UFMG, na região da Pampulha.	Escolas ou outros espaços na própria regional na qual está localizada a escola onde o professor trabalha.	O professor opta entre as unidades da PUC-Minas no Barreiro, Coração Eucarístico e São Gabriel.	SMED/BH.
Vínculo com o Plano de Carreira	Ao adquirir o título, o professor faz jus a 1 nível na tabela (5% de aumento no salário).	Não há.	Ao adquirir o título, o professor faz jus a 1 nível na tabela (5% de aumento no salário).	Não há.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações apresentadas na seção 1.3 desta dissertação.

Com o quadro 5, encerro o primeiro capítulo desta dissertação, após descrição das ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH: pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica, pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais, Rede de Formação de Professores do 3º ciclo e Projeto do 3º Ciclo – Sujeitos e Práticas.

As ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH são iniciativas de valorização do professor, enquanto profissional que atua cotidianamente na promoção da melhoria da qualidade da educação. Neste primeiro capítulo, observamos qual é a realidade do 3º ciclo no ensino fundamental na RME/BH e foi possível identificar as dificuldades enfrentadas por gestores municipais e professores para que a escola cumpra sua função social. Esse contexto se relaciona com a necessidade de promoção de ações de formação continuada.

Essas ações de formação e a realidade educacional do 3º ciclo apresentadas neste primeiro capítulo serão analisadas no próximo, tendo como base referenciais teóricos que auxiliarão a compreender a problemática que envolve o caso de gestão educacional estudado nesta dissertação e, assim, contribuirão no apontamento de caminhos para solucioná-lo.

2 ANÁLISE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO 3º CICLO DO ENSINO FUNDAMENTAL NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BELO HORIZONTE

Esta dissertação pretende traçar perspectivas para o seguinte caso: como a gestão da educação municipal pode proporcionar, por meio da formação continuada, um trabalho docente que favoreça a produção de resultados educacionais de qualidade (acesso, permanência e aprendizagem) no 3º ciclo do ensino fundamental? Para isso, no primeiro capítulo foi exposta a realidade que envolve a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), na qual se destacou a necessidade de oferecer educação de maior qualidade aos estudantes do 3º ciclo do ensino fundamental.

Na descrição do caso, a formação do professor se revelou como uma problemática central para a gestão educacional do município, tendo em vista a relevância do trabalho docente na aprendizagem dos estudantes e a realidade nas escolas de 3º ciclo da RME/BH. Justificativa para isso é apontada pelos estudos de Pedro Demo: “Aí vai uma mensagem lapidar: aprendizagem de qualidade provém de professores de qualidade” (DEMO, 2010, p. 104), pois “aluno aprende bem com professor que aprende bem” (DEMO, 2010, p. 100).

Como descrito no primeiro capítulo, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) promove ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo. Tenho como questão investigativa que tais ações trazem contribuições relevantes para o trabalho docente, mas que têm limitações, quando avaliadas diante da necessidade contemporânea da educação pública.

Para analisar essa questão e, assim, identificar as possibilidades e limitações da atual política de formação continuada docente promovida pela SMED/BH, no segundo capítulo lanço mão de referencial bibliográfico sobre a formação continuada de professores, especialmente dos anos finais do ensino fundamental. Destaco as contribuições de António Nóvoa, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud e os estudos de outros autores que se basearam nestes. Dessa forma, apresentado reflexões que norteiam o caso de gestão educacional apresentado no primeiro capítulo.

A bibliografia explorada dialoga com os documentos e demais referências pesquisadas e com o grupo focal e as entrevistas realizadas no primeiro capítulo. Essa interação possibilita compreender a atual política de formação docente promovida pela SMED/BH para os professores do 3º ciclo e, a partir das lacunas

identificadas, propor ações de formação continuada que possam atender às necessidades da educação pública no 3º ciclo do município.

2.1 Breve histórico da formação do professor no contexto de reformas sociais e educacionais

Desde o Império, observa-se preocupação dos governos brasileiros com a formação inicial do professor, que desde essa época acontecia nas Escolas Normais[30] (CURY, 2003). Essa situação perdurou até os anos 1930, quando à faculdade foi conferida a atribuição de "desenvolver e especializar conhecimentos necessários ao exercício do magistério" (CURY, 2003, p. 129). Na Universidade de São Paulo e na Universidade do Distrito Federal,

> os cursos seriam centros de formação pedagógica para o ensino secundário[31], integrando [...] os campos de conhecimentos específicos das áreas específicas com aspectos propriamente pedagógicos [...] (CURY, 2003, p. 129).

Na Faculdade Nacional de Educação da Universidade do Brasil era possível formar-se Bacharel em Pedagogia e, após esse título, ser licenciado depois de um ano de estudos de didática (CURY, 2003).

Na década de 1930, a formação universitária estava preferencialmente voltada para a atuação do professor no ensino normal e secundário, sendo incipientes as experiências de formação do professor primário na universidade (CURY, 2003). Nos anos 1930, o sistema de formação inicial do professor implantado em Portugal tentou articular o conhecimento acadêmico com a prática profissional, mas o modelo adotado inviabilizou essa integração, dificultando, assim, a formação profissional (NÓVOA, 1992). Essas características dos modelos de

---

[30] As Escolas Normais eram escolas que formavam os docentes para atuar no ensino primário.

[31] "Ensino secundário era o nível de escolarização entre o curso primário e o ensino superior, que, a partir da Reforma Francisco Campos, passou a ter duração de sete anos e dois ciclos. Tratava-se de um longo ciclo de escolarização entre a escola primária e o ensino superior [...]" (DALLABRIDA, 2009, p. 186). Dessa forma, nota-se que a expressão *ensino secundário* se aproxima do que hoje se nomeia como anos finais do ensino fundamental e ensino médio, que abrange os estudantes de 11 a 17 anos de idade. O 3º ciclo, foco desta dissertação, abrange três dos quatro anos finais do ensino fundamental.

formação inicial docente do início do século passado demonstram rupturas até hoje identificadas no Brasil: (a) a fragmentação do ensino fundamental em anos iniciais e anos finais, o que se relaciona com a formação acadêmica, haja vista que os professores atuantes no início desse nível de ensino têm formação inicial diferente daqueles que atuam no final; (b) a distância do ensino acadêmico do trabalho docente a ser efetivado na realidade da escola.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5692/71 legitima a diferenciação na formação inicial do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental daquele que atua nos anos finais e diminui sua exigência ao possibilitar a licenciatura curta[32], revelando, assim, o caráter tecnicista do pensamento nessa época.

> Exigir-se-á como formação mínima para o exercício do magistério:
> a) no ensino de 1º grau, da 1ª à 4ª séries, habilitação específica de 2º grau;
> b) no ensino de 1º grau, da 1ª à 8ª séries, habilitação específica de grau superior, ao nível de graduação, representada por licenciatura de 1º grau obtida em curso de curta duração;
> c) em todo o ensino de 1º e 2º graus, habilitação específica obtida em curso superior de graduação correspondente a licenciatura plena (BRASIL, 1971, art. 30)[33].

Em 1996, a publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394, extingue as licenciaturas curtas e consolida a necessidade do professor dos anos finais do ensino fundamental ser formado no ensino superior. “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996, art. 62). Embora a expressão *formação de docentes para atuar na educação básica* inclua os docentes dos anos iniciais e finais do ensino fundamental, a nova LDB não extingue a diferenciação entre a formação desses, pois admite “[...] como formação mínima para o exercício do magistério [...]

---

[32] “As licenciaturas curtas [...] eram um curso superior com duração mínima de 1.200 horas habilitando seu cursista para o exercício do magistério do então ensino de primeiro grau” (CURY, 2003, p. 132).

[33] A 1ª à 4ª série do 1º grau (estudantes de 7 a 10 anos) se aproxima do que hoje denominamos anos iniciais do ensino fundamental (estudantes de 6 a 10 anos). A 5ª à 8ª série do 1º grau se aproxima do que hoje denominamos anos finais do ensino fundamental, ambos para estudantes de 11 a 14 anos. O 2º grau se aproxima do atualmente nomeado ensino médio, que abrange adolescentes de 15 a 17 anos.

nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal” (BRASIL, 1996, art. 62).

Como se pode perceber, no Brasil, desde as primeiras escolas para formar professores até os tempos atuais, permanece a diferenciação entre a formação do professor dos anos iniciais e a do professor dos anos finais do ensino fundamental. Acredito que essa dicotomia seja uma das explicações para as limitações identificadas nos cursos de licenciatura. A fragmentação do ensino fundamental parece sugerir que se concebam os anos finais como prioritariamente técnicos e conteudistas, em contrapartida aos anos iniciais, que, nessa concepção, seriam voltados para formação superficial do estudante nas áreas do conhecimento.

Helena Freitas chama a atenção para o caráter técnico-profissionalizante e instrumental da formação docente realizada nos Institutos Superiores de Educação, a partir de 1999. Para ela, a concepção tecnicista dos anos 1980 retorna aos atuais cursos de formação inicial, deixando de lado conquistas dos movimentos docentes das décadas anteriores, que ressaltavam o caráter social e histórico da formação docente e seu potencial para transformar a escola, a educação e a sociedade (FREITAS, 2002).

A história nos mostra um longo caminho a percorrer para a consolidação do ensino fundamental como um ciclo de formação, no qual a infância e a adolescência estejam integradas. É necessário trilhar esse percurso em prol da promoção da melhoria da qualidade da educação.

Ao mesmo tempo em que a formação inicial do professor foi se resolvendo, o acesso à escolarização foi sendo ampliado, trazendo novas demandas para o trabalho docente, como exposto no primeiro capítulo desta dissertação. Da convergência desses fatores, a formação continuada de professores passa a ter destaque no cenário educacional. “Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua” (NÓVOA, 1992, p. 9).

A partir desse breve histórico da formação docente, percebo a prevalência da formação inicial sobre a continuada, haja vista que, apenas nas últimas décadas, esta ganhou visibilidade. Isso mostra a concepção de que, para ser professor, destaca-se o preparo que se tem *antes* do início da docência, desconhecendo a relevância da experiência e da prática para o desempenho da profissão.

Com os elementos expostos no primeiro capítulo, é possível perceber, em linhas gerais, que há preocupação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte com a formação inicial e continuada do professor. O ingresso na carreira de professor do 3º ciclo está em consonância com o título exigido pela atual LDB, a licenciatura em nível superior. Em sintonia com os movimentos mais recentes da história da formação docente, aos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte são proporcionadas ações de formação continuada, mesmo que estas tenham limitações, que serão analisadas nas sessões seguintes.

2.2 Política de formação continuada da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte voltada aos professores do 3º ciclo do ensino fundamental

Nesta seção é feita uma análise da política de formação continuada promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), relacionando-a com o contexto educacional do município e com estudos sobre formação docente. Foram criadas categorias de análise conforme o tempo em que a formação ocorre (antes do início da docência ou durante) e conforme a instituição provedora (a universidade, o órgão público ou ambos).

2.2.1 Formação docente no contexto de mudanças

Philippe Perrenoud chama a atenção para a importância da formação continuada em processos de mudanças. “As reformas de estruturas e de programas são legítimas, mas não dão frutos, a não ser que sejam substituídas por novas práticas” (PERRENOUD, 2000, p. 160). Para o autor, não são suficientes as mudanças promovidas pelas políticas educacionais; elas devem

> atingir as *práticas*, a relação pedagógica, o contrato didático, as culturas profissionais, a colaboração entre professores. [...] Afinal de contas, são as práticas profissionais, o *trabalho* dos professores que se trata de transformar. Os valores, as atitudes, as representações, os conhecimentos, as competências, a identidade e os projetos de uns e de outros são, portanto, decisivos (PERRENOUD, 2000, p. 160).

Com essas colocações de Philippe Perrenoud, faço a reflexão sobre a importância da formação continuada em processos de mudança educacional.

> [...] nas sociedades em transformação, a capacidade de inovar, negociar e regular a prática é decisiva. Ela passa por uma reflexão sobre a experiência, favorecendo a construção de novos saberes (PERRENOUD, 2002, p. 15).

Como descrito no primeiro capítulo, desde os anos 1990, a Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) vem passando por um processo de mudança. De uma escola excludente, passou-se a uma escola inclusiva, na qual não há restrição de acesso à educação; de uma escola para todos, se avança para uma escola para todos e com qualidade, na qual se destaca o desafio de promover o aprendizado de todos os estudantes. Tais mudanças demandam a atuação de um professor cujo perfil esteja em sintonia com a função social da educação nos tempos atuais, portanto faz-se necessário pensar as mudanças e pensar o corpo docente.

Durante o processo de implementação da Escola Plural a partir de 1995, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) investiu na formação continuada do professor, sob o forte argumento de que as "[...] modificações só se efetivarão e se consolidarão mediante o empenho e participação efetiva dos professores [...] envolvidos diretamente no cotidiano escolar" (BAPTISTA, 1998, p. 23). O direito do professor à formação era reconhecido como "instrumento importante de valorização do trabalho docente e de realização pessoal e profissional dos trabalhadores em educação" (BAPTISTA, 1998, p. 22).

Nos tempos atuais, as áreas Aprendizagem e Ensino na Educação Básica, Educação e Relações Étnico-raciais e Juventude e Escola do curso de pós-graduação em Docência na Educação Básica (LASEB) abordam temáticas que contribuem para a compreensão das mudanças vividas na escola e, assim, para a compreensão da realidade atual. Essa abordagem pode ser notada nas disciplinas Direito Cultural e Educação e Diversidade Cultural do curso de pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais.

Ainda assim, não percebo, nas atuais ações de formação continuada, ênfase nas mudanças vividas pela RME/BH desde os anos 1990, especialmente nas ações institucionais – que não ocorrem no meio acadêmico, como a Rede de Formação de

Professores do 3º ciclo e o Projeto do 3º ciclo. A Rede de Formação versa sobre a relação entre currículo, planejamento, metodologia e avaliação para cada uma das disciplinas do 3º ciclo, aspectos que passam a ser aprofundados a partir da implementação das Proposições Curriculares em 2008. Esses aspectos integram o processo de mudança, mas não o englobam como um todo, pois a Rede de Formação não aborda, por exemplo, as mudanças na função da família e no perfil dos estudantes, que acarretam mudanças na educação, na escola e no papel do professor.

Essas reflexões sobre a relevância da formação continuada dos professores em processos de mudanças educacionais e o breve histórico apresentado na seção anterior dimensionam o desafio de consolidar a formação do professor no exercício da profissão, haja vista as necessárias mudanças na educação pública contemporânea e a recente história de valorização da formação continuada. Nesse sentido, outras análises serão feitas no segundo capítulo e algumas possibilidades serão apresentadas no próximo.

2.2.2 Formação inicial do professor do 3º ciclo

A formação acadêmica do professor acontece na universidade, nos cursos de licenciatura e pós-graduação. Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena [...]” (BRASIL, 1996, art. 62). Portanto, a graduação constitui a formação inicial do professor do 3º ciclo do ensino fundamental, o que é realidade na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), considerando que 98% dos professores são licenciados na disciplina que lecionam (BELO HORIZONTE, 2012f).

Como visto no primeiro capítulo, a formação adquirida nos cursos de licenciatura não tem proporcionado aos professores exercer sua função a contento da demanda atual, devido, principalmente, às lacunas entre a formação inicial e a realidade no 3º ciclo da RME/BH. Nas licenciaturas, privilegia-se o conhecimento específico da disciplina que o professor irá lecionar em detrimento a demais questões relacionadas ao trabalho docente com os adolescentes do 3º ciclo. Para Guiomar Mello

> a localização institucional das licenciaturas na estrutura do ensino superior, e particularmente das universidades, cria um divórcio entre a aquisição de conhecimentos nas áreas de conteúdos substantivos e a constituição de competências para ensinar esses conteúdos a crianças, adolescentes ou adultos com atraso escolar (MELLO, G., 2000, p. 100).

Parece haver consenso em torno da ideia de que nenhuma formação inicial, mesmo em nível superior, é suficiente para o desenvolvimento profissional (BERNADO, 2004). Ainda assim, há que se reconhecer que todos os contextos de formação docente têm, em si mesmos, suas próprias limitações, o que torna possível compreender que, de maneira alguma, a formação inicial se responsabilizaria, exclusiva e isoladamente, pela integralidade da formação docente, especialmente ao considerar que tal formação também acontece no cotidiano do trabalho do professor. Nesse sentido, cabe à Secretarias de Educação promover um processo de formação continuada para o professor iniciante na carreira, favorecendo seu processo de adaptação ao trabalho, o que não ocorre para o professor da RME/BH.

Mesmo com essa ressalva, são percebidas lacunas nos cursos de licenciatura que poderiam ser superadas, tendo em vista a melhoria do trabalho docente e da qualidade da educação. O conhecimento abordado nos cursos de licenciatura não é suficiente para o exercício da profissão, pois

> o professor polivalente ou especialista, independentemente de sua área de especialidade, deve dominar a língua portuguesa, a matemática, a informática e as linguagens de expressão artística, pelo menos no mesmo grau previsto para os formados na última etapa da educação básica (MELLO, G., 2000, p. 105).

Essa concepção caminha no mesmo sentido da ideia de que a formação do professor do ensino fundamental deve ser a mesma, independentemente de sua atuação nos anos iniciais ou nos finais, ou seja, no 1º e 2º ciclos ou no 3º ciclo. Ao prever uma articulação no ensino para os estudantes de 6 a 14/15 anos, a LDB (BRASIL, 1996) busca superar a dicotomia entre primário e ginásio, nomeando esse nível da educação básica como *um* todo, ensino fundamental (ZAIDAN, 2003). Mesmo com a mudança na legislação, a universidade oferece cursos diferentes para o professor que trabalhará nos anos iniciais e para aquele que atuará nos anos finais (ZAIDAN, 2003). Como narrado no início deste capítulo, essa ruptura foi

historicamente construída e, tem impacto no trabalho docente. À atual geração, cabe ir em direção à sua superação.

Nesse sentido, aponto para uma aproximação do meio acadêmico com a gestão da política educacional, como uma estratégia de aproximar os estudos teóricos da realidade das escolas públicas. “[...] entre o projeto teórico da didática das disciplinas e sua encarnação na prática ainda há um abismo” (PERRENOUD, 2002, p. 28). Tal aproximação tende a favorecer a formação inicial dos docentes e, com ela, as redes públicas de ensino, à medida que a licenciatura incorpora elementos do exercício da profissão ao saber acadêmico. Desta forma, as universidades tendem a um enriquecimento, haja vista que tal aproximação tem a possibilidade de motivar a produção de pesquisas e de conhecimento.

Pesquisas e publicações acadêmicas que começaram a ser produzidas no Brasil a partir dos anos 1980 demonstraram para a universidade os dilemas enfrentados pelos cursos de licenciatura (PEREIRA, 2006). Portanto, o meio acadêmico tem conhecimento da necessidade de avanços, especialmente da articulação da universidade com o mundo do trabalho docente e da relevância das disciplinas pedagógicas para os estudantes de licenciatura.

> As publicações que analisam a problemática das licenciaturas, ao mesmo tempo em que levantam os problemas enfrentados por esses cursos, apontam perspectivas e soluções para os mesmos (PEREIRA, 2006, p. 63).

A partir dessas possibilidades, destaco, como uma frente de ação a ser incorporada pelos gestores da política educacional, a integração da gestão com a academia. Como demonstrado no caso exposto no primeiro capítulo e nesta seção do trabalho, essa demanda é urgente e necessária e será reforçada pela análise da próxima seção, sobre os estudantes adolescentes do 3º ciclo do ensino fundamental.

Por um lado, a necessidade de investimento das Secretarias de Educação na formação continuada de professores decorre das limitações da formação inicial e das lacunas deixadas por ela. Por outro lado, tal necessidade vem do reconhecimento da escola e da experiência docente como elementos da formação contínua do professor, aspectos que serão abordados ao longo deste segundo capítulo.

2.2.3 Formação docente e diversidade dos sujeitos

Como esta dissertação explora a promoção da qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental, foca-se nos estudantes de 12 a 15 anos de idade. Eles não são mais considerados crianças, mas ainda não são adultos, tampouco jovens. Uma das dificuldades iniciais para realizar a pesquisa sobre a relação entre a qualidade educacional, a formação docente e o estudante adolescente foi localizar bibliografia específica sobre o assunto. Há vasta literatura sobre a juventude, mas os estudantes do 3º ciclo não se enquadram nesse perfil. Tal dificuldade foi constatada por outros autores (PALÁCIOS, 1995; SILVA, 2002).

Em decorrência das limitações do ensino superior mencionadas na seção anterior, os sujeitos que são o foco do professor do 3º ciclo em seu trabalho - os estudantes adolescentes - não são tema de estudo nos cursos de licenciatura. Em pesquisa realizada por Analise Silva sobre as contribuições de cursos de licenciatura da Universidade Federal de Minas Gerais, praticamente todos os professores entrevistados (95%) afirmaram não ter recebido essa contribuição durante seu curso (SILVA, 2002).

> [...] os professores localizaram desde a negação da idade de formação específica dos sujeitos com os quais trabalhariam, até a negação das diferenças de classes sociais encontradas em escolas públicas e particulares, passando pela negação das diferenças de condições de trabalho e chegando à negação das diferenças de projeto pedagógico nos espaços nos quais trabalhariam com adolescentes (SILVA, 2002, p. 169).

> Mesmo aqueles professores que concordam com o modelo da competência técnica e esperavam tratar de educação somente na FAE[34] [...] ou aqueles que entendem que não deveriam mesmo receber esse tipo de formação [...] concordam que a formação universitária que receberam não contribuíra em nada para o trato de questões sociais em sala de aula destinadas aos alunos adolescentes (SILVA, 2002, p. 162 – 163).

Tanto na sociedade em geral, quanto entre professores, percebo a predominância de estereótipos quanto ao adolescente, que é o estudante do 3º ciclo. Em geral, eles são considerados desinteressados, difíceis e irresponsáveis, por

---

[34] FAE é uma referência à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

serem extremistas e passionais. A adolescência é considerada uma fase de conflitos e turbulências. Evidências dessa percepção são identificadas nas colocações de professores do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) durante o grupo focal. A vontade de aprender "não acontece com o adolescente o tempo todo, nós temos que mostrar para eles que o estudo é importante, nós que temos que motivá-los" (Suelen, 2012, grupo focal).

> [...] eu tenho a impressão que para esses meninos, esses adolescentes, ela [a escola] só é vista como um espaço de socialização... Tanto é que eles não gostam de faltar, [...] mas eles gostam de estar ali por estar, com a socialização, com os colegas... Agora, na hora de pensar que estão com outro objetivo ali dentro deixa a desejar. O que me preocupa [...] é porque não é uma atividade somente. Você pode falar: "é porque ele não gosta da aula, ele tem que ir, sentar...", mas se propõe uma atividade, por exemplo na sala de vídeo, não é fácil, é difícil manter. Se você vai propor na aula de informática uma atividade mesmo, que não seja jogos, eles se recusam. Se você vai propor uma aula de Educação Física que não seja futebol, eles não querem! Quer dizer, uma recusa, uma falta de interesse generalizado (Eusébia, 2012, grupo focal).

Uma das motivações para essa visão negativa generalizada da adolescência é atribuída por Jésus Palácios às "formulações psicanalíticas que situavam, depois da fase de latência, um período de tensão especial, com a reativação de conflitos que tinham ficado adormecidos" (PALÁCIOS, 1995, p. 268). Em contrapartida a essa concepção, o autor traz a abordagem antropológica, "[...] um produto cultural, e que seu caráter mais ou menos suave ou agitado é apenas uma das consequências das experiências que cada cultura oferece a seus membros jovens" (PALÁCIOS, 1995, p. 268). É com base nessas ideias que Jésus Palácios conclui que o termo *adolescência* não deve ser usado no singular, mas no plural, adolescências.

> Diferentes adolescentes apresentam histórias evolutivas anteriores muito diferentes e experiências muito diferentes na adolescência. Inclusive, as mesmas experiências podem ter significados bastante diferentes. [...] é melhor falar de adolescentes, [...] em lugar de adolescência [...] (PALÁCIOS, 1995, p. 269).

Como exposto no primeiro capítulo deste trabalho, um dos desafios enfrentados pelos professores do 3º ciclo é sua relação com o estudante adolescente. A perspectiva apresentada por Palácios nos permite inferir que os estigmas que o professor traz sobre os adolescentes decorrem de sua dificuldade

em reconhecer a diversidade de sujeitos, pois, ao rotular a adolescência como uma fase complicada, deixa-se de considerar a riqueza de sua diversidade e, por consequência, o potencial dos estudantes.

Como fatores responsáveis pela reprovação e abandono escolar,

> [...] muitos estudos e muitas pesquisas têm apontado a baixa qualidade do ensino e a inadequação da escola aos jovens das camadas populares que a frequentam majoritariamente [...] (CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC; INSTITUTO DE ASSESSORIA E PESQUISA EM LINGUAGENS - LITTERIS, 2001, p. 33).

Essa inadequação permite compreender a concepção implícita nas últimas transcrições das colocações das professoras Eusébia e Suelen sobre o perfil dos estudantes adolescentes, pois o ambiente escolar não vem favorecendo o desenvolvimento de uma relação significativa do jovem com o saber, o que gera indisciplina e desinteresse por parte dos estudantes (CENPEC; LITTERIS, 2001).

Em pesquisa desenvolvida em 1997 pelo Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC) com jovens de 13 a 17 anos de escolas públicas da cidade de São Paulo (CENPEC; LITTERIS, 2001), constatou-se que, na vida deles, “a escola representa o lugar do encontro, um dos poucos lugares onde podem ir e vir” (CENPEC; LITTERIS, 2001, p. 45). Essa realidade também é percebida pelos professores da RME/BH, como demonstrado na última transcrição da colocação da professora Eusébia durante o grupo focal. Como a escola é percebida pelos adolescentes como um lugar privilegiado para a socialização, o conhecimento adquire, para eles, *status* secundário, levando à escola o desafio de relacionar socialização e conhecimento, de modo a cumprir sua função de proporcionar a aprendizagem aos estudantes.

A visão negativa do professor sobre a adolescência não é específica da escola, pois ocorre na sociedade em geral. Para que os professores a superem, é necessário aprofundamento sobre o tema, por meio de maior investimento na formação inicial e na formação continuada, o que possibilitaria a compreensão da adolescência nos tempos atuais e do perfil dos estudantes da RME/BH. Esse conhecimento propiciará a elaboração de práticas e estratégias capazes de superar

as dificuldades encontradas na relação dos estudantes adolescentes com os professores adultos.

2.2.4 Formação continuada na universidade

Como exposto no primeiro capítulo, o curso de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB) é uma ação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) em parceria com a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Ele "pretende favorecer o desenvolvimento de estudos e atividades que possibilitem uma estreita articulação entre o debate teórico-epistemológico e as *práticas de professores* [...]" (UFMG, 2010, p. 3, grifo meu) e se justifica pela

> necessidade de formação e qualificação de recursos humanos para a Rede Municipal de Belo Horizonte, *com desdobramentos positivos na aprendizagem e no ensino, no cotidiano e nos projetos político-pedagógicos* das escolas públicas municipais (UFMG, 2010, p. 4, grifo meu).

É possível perceber, nas diretrizes do curso, que sua intenção, por parte das instituições que o promovem, é a de aproximar o conhecimento acadêmico da realidade vivenciada na escola, procurando estreitar os laços entre a Faculdade de Educação e os professores atuantes nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Tal intenção é materializada na disciplina Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP), cuja "proposta estaria vinculada ao conceito de sala de aula como espaço diverso, dinâmico, múltiplo, não direcionado apenas por um conteúdo específico proposto por uma área de conhecimento" (DALBEN, 2009, p. 319). Essa disciplina foi tratada como eixo de trabalho do curso e buscou favorecer uma reflexão aprofundada da prática (DALBEN, 2009).

Tendo a promoção da melhoria da qualidade da educação como um objetivo em comum, é reconhecida a ousadia da parceria entre universidade e gestores da educação pública. Por um lado, a iniciativa aproxima a Faculdade de Educação da realidade educacional do município, o que passa a ser um elemento importante para a formação dos professores universitários. Eles atuam na formação inicial de professores do 3º ciclo da RME/BH, quando, ao cursar a licenciatura na UFMG, os

futuros professores frequentam disciplinas na Faculdade de Educação. Por outro lado, o município passa a conceder progressão na carreira a professores que cursaram uma pós-graduação organizada sob os princípios da SMED/BH.

> Para a Secretaria Municipal de Educação esse investimento no professor era muito importante, porque muitos docentes vinham assumindo ônus pessoais com cursos de qualidade duvidosa, que quase nada acrescentavam à prática docente realizada em sala de aula e na escola (DALBEN, 2009, p. 317).

Considerando esse argumento de Ângela Imaculada Dalben, um dos critérios para ingresso na pós-graduação parece ser contraditório: os professores que já concluíram curso de pós-graduação não podem se candidatar a uma vaga no LASEB. Atualmente, entre os 1.717 professores de 3º ciclo da RME/BH, 1.031 concluíram curso de pós-graduação (BELO HORIZONTE, 2012f, *e-mail*)[35], o que equivale a 60% dos professores. Ao analisar essas informações, percebe-se que número significativo de professores do 3º ciclo da RME/BH não pode ingressar, atualmente, na pós-graduação do LASEB.

Se por um lado essa iniciativa tem a intenção de oferecer oportunidade aos professores que não fizeram pós-graduação, por outro lado restringe a participação de professores do 3º ciclo. Os professores que já concluíram pós-graduação podem ter participado de cursos que não estivessem voltados para o trabalho docente e para a RME/BH ou de cursos de *qualidade duvidosa*[36].

A Faculdade de Educação da UFMG realizou uma pesquisa com os estudantes do curso para "verificar se a arquitetura curricular delineada atingiu os objetivos propostos" (DALBEN, 2009, p. 322)[37]. (DALBEN, 2009). Um dos resultados encontrados nessa pesquisa foi que a maioria dos professores está buscando mudar a prática docente a partir dos conceitos estudados no curso (DALBEN, 2009). Todos os docentes que responderam ao questionário consideraram que

---

[35] Entre esses professores, há aqueles que concluíram a pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica e há aqueles que concluíram outros cursos. As informações da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte não permitiram sistematizar essa informação sob esse critério.

[36] A expressão *qualidade duvidosa* faz referência à citação de DALBEN, 2009, p. 317.

[37] A pesquisa foi realizada por meio de um questionário elaborado com base na escola *Lickert*. O tipo de questionário utilizado "apresenta uma série de frases completas, elaboradas de maneira afirmativa, positiva e propositiva. Diante de cada afirmação, o respondente deve analisar se está de acordo com o que pensa ou não" (DALBEN, 2009, p. 322).

> passaram a se preparar melhor para as aulas, lendo jornais e revistas, com mais frequência, e utilizando dessas fontes nas atividades de ensino [...]. A maioria (80%) considera que o curso favoreceu plenamente o estabelecimento de uma relação pedagógica mais efetiva e motivadora com os alunos, e os demais concordam parcialmente com essa afirmação, não havendo discordância (DALBEN, 2009, p. 322-323).

> [...] em torno de 60% consideraram que o seu aluno está se desenvolvendo mais, participando mais das aulas, com melhor avaliação de seus avanços e dificuldades. Os demais consideram que esses aspectos estão acontecendo parcialmente (DALBEN, 2009, p. 323).

Embora não tenha sido feita uma avaliação aprofundada dos impactos do LASEB para o trabalho docente, de alguma forma, percebo suas contribuições. Nesse sentido, professores que frequentaram o curso demonstram reconhecer sua importância para a melhoria do trabalho realizado por eles, mas, ainda assim, revelam as dificuldades para colocar em prática as aprendizagens que tiveram com o curso.

> [...] contribuiu muito, o problema maior é esse que [...] *a gente tem que disputar o aluno com tantos projetos dentro da escola* – sério!, que até para desenvolver as atividades que a gente concebe é difícil. [...] no ano em que eu estava fazendo o curso - que também era condição para que eu fosse certificado - eu consegui desenvolver um projeto dentro da escola com muito sacrifício. Tinha inicialmente uma proposta de desenvolvê-lo envolvendo a escola inteira, mas para isso eu precisava envolver os outros professores. Como a temática era uma temática que sempre foi tabu dentro da minha escola (étnico-racial), eu acabei tendo que restringir o projeto às minhas turmas de atuação. Nem o grupo de professores com os quais eu trabalho conseguiu desenvolver o projeto. Enfim, desenvolvi e cheguei a conseguir uma movimentação dentro da escola interessante. [...] Depois, no ano seguinte, eu consegui desenvolver, mais uma vez, envolvendo meu grupo de turmas. Este ano não consegui desenvolver praticamente nada do projeto, porque *a disputa dos espaços dentro da escola é um negócio assim... enlouquecedor.* [...] A minha frustração *com relação à prática pedagógica é que eu não consegui o propósito inicial, que era expandir essa formação, transformando o que eu aprendi no curso em uma bandeira da escola, como um todo.* [...] o curso em si foi muito bom (Berilo, 2012, grupo focal, grifos meus).

Assim como o professor Berilo, o professor Severino também expõe sua avaliação do curso e destaca a socialização com os colegas como um importante aspecto do LASEB.

> Para mim foi ótimo, [...] tanto a questão cognitiva quanto emocional! Voltar para a faculdade é matar uma saudade também! É *um espaço em que a gente está compartilhando com todo mundo, que às vezes a gente não consegue na escola* [...] (Severino, 2012, grupo focal, grifo meu).

As colocações desses professores deixam transparecer uma das lacunas da política de formação continuada promovida pela SMED/BH: a ausência de uma ação que esteja voltada para os docentes de uma mesma escola, de forma que o grupo de professores possa planejar e avaliar o trabalho em seu próprio espaço de execução, a própria escola.

Além das dificuldades apresentadas pelos professores para colocar em prática o que foi desenvolvido com o curso de pós-graduação, há a dificuldade de vários professores que não chegaram a frequentar o curso, por razões diferentes. Até a quarta edição do curso, os professores que não se encontravam estáveis na Prefeitura Municipal de Educação de Belo Horizonte (PBH) não puderam concorrer a uma vaga. Da mesma forma, em nenhuma das edições do LASEB puderam se candidatar os professores que estivessem próximos da aposentadoria. Do ponto de vista da gestão municipal, essas decisões têm como princípio a necessidade de um retorno para a própria Rede de Educação do investimento que fez na formação docente. Esse princípio leva em consideração que a chance de um professor em estágio probatório exonerar de seu cargo é maior do que a de um professor estável e que cinco anos de trabalho docente é pouco para o retorno esperado.

A base desses critérios é o investimento feito pela SMED/BH ao oferecer, gratuitamente, o curso de pós-graduação aos professores. Isso, sem dúvida, precisa ser levado em conta, pois o dinheiro público precisa ser investido em ações que tragam retorno à sociedade. É necessário reconhecer que esses critérios de seleção impediram que os professores recém-ingressos na PBH pudessem participar dessa formação e, assim, desde o início da carreira nas escolas municipais, ter acesso a uma perspectiva atualizada do trabalho, formando, gradativamente, uma nova geração de professores. Impediram também que os professores com vinte anos ou mais de experiência docente pudessem ter acesso a uma ação de formação

continuada. Há que se pensar que três ou cinco anos não é pouco tempo quando se trata da aprendizagem dos estudantes. Por três ou cinco anos, há muito que aprender e que ensinar, ou seja, há muito trabalho a ser feito, haja vista que o 3º ciclo tem a duração de três anos.

O dia da semana, o horário e o local de realização do curso (sábado durante o dia e na região da Pampulha) demonstram ser fatores que restringem a participação de parte dos professores. A essa conclusão pode-se chegar ao conhecer os motivos que levaram alguns docentes a cursarem a pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais, realizada em parceria com a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), que acontece em diferentes locais, dias da semana e horários. “Esse da PUC, o que me chamou atenção, que eu achei muito legal, foi porque eu pude escolher local, horários e dia, os dias da semana” (Euslália, 2012, grupo focal)... “Eu faria, a Católica é tão perto da minha casa” (Cinara, 2012, grupo focal). Observo que esses fatores têm forte impacto na adesão do professor, haja vista que nem a progressão na carreira e o consequente aumento salarial são atrativos para essa parcela de professores que não se dispõe a fazer o curso nessas condições.

A professora Cinara coloca que faria o curso se soubesse dessa oportunidade, mas a falta de acesso à informação, por parte dos professores, sobre a oferta de cursos promovidos, gratuitamente, pela SMED/BH, foi um dos elementos destacados pelos professores durante o grupo focal. “Esse curso foi oferecido como, gente? Porque eu nem tomei conhecimento desse curso” (Cinara, 2012, grupo focal).

> Cinara: Vocês de Português, tomaram conhecimento, do curso que era oferecido, na escola (Cinara, 2012, grupo focal)?
>
> Viviane: Bom, eu fiquei a par quando foi esse 1º turno que era para direção, coordenação... [...] Esse para todo mundo, não (Viviane, 2012, grupo focal).

Essas colocações demonstram uma das lacunas das ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH: a comunicação com os professores. A divulgação é realizada pela Gerência de Comunicação Social da Secretaria de Educação apenas quando solicitado pela gerência indutora da ação, no caso, a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação. Nessa situação,

as informações são publicadas na intranet da SMED/BH, à qual se tem acesso pelos computadores da PBH; não é possível acessar de casa ou de computadores pessoais. Há também divulgação no Diário Oficial do Município (BELO HORIZONTE, 2006, 2007, 2009a, 2009c, 2011b, 2011c), mas este não é um documento comumente lido pelos professores. Não se pode deixar de lado o papel dos gestores escolares nessa divulgação, pois eles têm maior acesso à informação. “Eu acho que depende de cada caso, porque a minha escola da tarde, nós somos sete ao todo que estamos fazendo. Sete!” (Eusébia, 2012, grupo focal), coloca a professora comparando com a escola na qual trabalha pela manhã. Diante disso, observo a necessidade de investimento na divulgação das ações da Secretaria para os professores.

A análise das ações de formação continuada continua na próxima seção, porém com o enfoque das ações institucionais, diferente desta seção que abordou a formação continuada que ocorre na universidade.

2.2.5 Formação docente e políticas educacionais

Na perspectiva de tratar da política educacional para Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH), em parceria com as Gerências Regionais de Educação, promove a Rede de Formação de Professores, apresentada na exposição do caso de gestão. Essa ação de formação aborda as Proposições Curriculares da RME/BH, tendo como foco o currículo em capacidades/habilidades, o planejamento, a metodologia e a avaliação da aprendizagem. Os gestores e parte dos professores avaliam como positivo o efeito dessa ação no trabalho docente, no entanto, durante a realização do grupo focal foi possível perceber equívocos sobre a política educacional na concepção de professores que participam da Rede de Formação.

> O outro dilema que se precisa resolver e a secretaria precisa resolver em relação ao terceiro ciclo é: trabalha conhecimento ou não trabalha conhecimento? [...] a gente fica numa postura de resistência dentro das escolas, tentando trabalhar conhecimento, conteúdos acadêmicos, mas o que a gente sente é como se a gente estivesse na contramão da história, porque [...] o tempo todo você é questionado, seu trabalho é questionado, como se trabalhar

> conteúdo fosse proibido. Você vai às documentações que existem, como as Proposições, por exemplo, tem lá, pelo menos as de Português têm, a questão dos conteúdos, só que é a última coisa que aparece lá, bem no finalzinho, só pra dizer: aqui tem conteúdo sim, tem que trabalhar [...] (Berilo, 2012, grupo focal).

Com relação ao currículo e ao planejamento de ensino, é possível perceber nas colocações do professor Berilo, que, para ele, há uma divergência entre o trabalho por capacidades/habilidades e o trabalho com conteúdos de sua disciplina, embora essa relação seja tema explorado na Rede de Formação. A abordagem por capacidades/habilidades não impede que os conteúdos sejam trabalhados, mas coloca o desenvolvimento do educando no centro do processo de ensino/aprendizagem, ao invés do conteúdo ocupar essa posição. A professora Silvana também demonstra perceber essa divergência:

> [...] na prática eu já senti muito isso: "Não! Pára! Você está muito conteudista. Então, pra que ensinar isso para o aluno?" Para que ensinar? A gente fica meio perdida: como que você vai seguir? São os descritores do Avalia BH [[38]], é o livro texto... O livro que a gente adota não tem nada a ver com esses descritores. Pelo menos no sétimo ano, é completamente diferente. Então, você prepara o material (Silvana, 2012, grupo focal).

Nas colocações da professora Silvana percebo que não há clareza sobre a função do livro didático: seria ele uma matriz curricular para determinar os conteúdos a serem trabalhados ou seria um recurso de ensino a ser utilizado conforme o planejamento das capacidades/habilidades a serem trabalhadas com os estudantes? A intenção é que esta segunda opção seja abordada na Rede de Formação de Professores, de modo que o livro seja um instrumento a serviço do professor. Parece que tal concepção ainda não foi incorporada, haja vista que o uso do livro didático como uma matriz curricular é uma prática recorrente entre os professores do 3º ciclo. As ideias de Philippe Perrenoud nos permitem compreender um pouco do que ocorre.

---

[38] "O Avalia-BH é o sistema de avaliação da educação pública da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte que avalia o desempenho educacional de todos os alunos do 3º ao 9º ano do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação" (BELO HORIZONTE, 2012b, *site*).

> A partir dos programas, os professores e os estabelecimentos de ensino têm, por sua vez, uma margem de interpretação. Essas diferenças na interpretação dos objetivos e dos programas traduzem-se, evidentemente, no momento da avaliação, já que o professor avalia em boa parte o que efetivamente ensinou (PERRENOUD, 2000, p. 20).

Destaco nas colocações da professora Silvana o uso de uma matriz de referência para avaliação sistêmica - Avalia BH - como uma matriz de ensino, demonstrando desconhecimento da diferença entre essas matrizes e desconsiderando as Proposições Curriculares. A própria professora reconhece que há controvérsias quanto à prática de utilização das matrizes de referência como matrizes de ensino: “Eu tenho alguns colegas que estão seguindo [as matrizes do Avalia BH], trabalhando com aquilo... mas são criticados também. Então é uma angústia o que nós estamos vivendo” (Silvana, 2012, grupo focal).

A concepção de avaliação proposta pela política municipal pressupõe que a avaliação da aprendizagem dos estudantes seja realizada tendo como critério o domínio das capacidades/habilidades trabalhadas na escola. A despeito do que está prescrito nos documentos oficiais, “cada professor avalia em função dos alunos que tem ou que teve, daqueles das turmas paralelas, das expectativas dos pais, dos seus colegas e da direção do estabelecimento” (PERRENOUD, 2000, p. 21).

> A escola modificou um pouco a ação, de forma que os alunos tivessem um caderno completo como pré-requisito para fazer a prova de recuperação e recuperar nesse segundo semestre. Então os alunos tiveram que correr mais atrás do prejuízo, deu uma mudança significativa. Eu dava dois trabalhos ou duas provas e considerava a maior nota, para tentar recobrar o que o aluno não tinha conseguido... eu estava fazendo recuperação paralela durante o trimestre [...] (Severino, 2012, grupo focal).

A colocação do professor Severino revela que critérios diferentes ao domínio das capacidades/habilidades trabalhadas na escola são utilizados para avaliar a aprendizagem, como o preenchimento do caderno e a nota obtida em trabalhos e provas. Esses critérios também podem ser importantes para a aprendizagem escolar, no entanto não podem ser parâmetros exclusivos para a avaliação da aprendizagem a ser pautada em um currículo por capacidades/habilidades.

Equívocos quanto à concepção da avaliação sistêmica também são percebidos entre os professores.

> Com relação ao Avalia BH, eu já vi aluno que se recusou a abrir a prova do Avalia BH, pegou o gabarito e marcou. [...] como isso avalia realmente o aluno? Nós já vimos em revistas, em TV, que o aluno passou no vestibular porque ele fez uma prova fechada e ele conseguiu passar, e era analfabeto. [...] Será que este modelo que é aplicado, ele é realmente eficiente para avaliar isso (Suelen, 2012, grupo focal)?

Pelas impressões expostas pela professora Suelen, observo um desconhecimento do suporte teórico e técnico que embasa e legitima as avaliações sistêmicas. No caso das avaliações do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE) e do Avalia BH, esse embasamento é a Teoria da Resposta ao Item (TRI)[39], que permite avaliar a proficiência do estudante, mesmo que ele marque aleatoriamente as respostas.

Observo, então, uma aparente contradição: mesmo professores participantes da Rede de Formação demonstram não compreender aspectos essenciais da política educacional do município. A partir dessa constatação, não se pode inferir que essa ação de formação não tenha efeito sobre o trabalho docente; ao contrário, as contradições nos discursos dos professores levam a crer que é necessário investimento permanente na formação continuada do professor, pois

> é necessária muita energia para mudar a forma de avaliação ou para reorganizar o trabalho em classe, mais ainda para implantar ciclos de aprendizagem ou para desenvolver verdadeiras competências desde a escola (PERRENOUD, 2000, p. 15).

Destaco o fato de que os assessores contratados para a Rede de Formação de Professores do 3º ciclo, indicados pela SMED/BH e pelas Gerências Regionais de Educação para que as escolas contratem e efetivem o consórcio, são quase todos os professores da Universidade Federal ou da Pontifícia Universidade Católica, ambas de Minas Gerais. Como são professores universitários, mestrandos ou doutorandos dessas universidades, acaba-se por tornar acadêmica a abordagem

---

[39] A Teoria da Resposta ao Item (TRI) "é um conjunto de modelos matemáticos onde a probabilidade de resposta a um item é modelada como função da proficiência (habilidade) do aluno (variável latente, não observável) e de parâmetros que expressam certas propriedades dos itens. Quanto maior a proficiência do aluno, maior a probabilidade de ele acertar o item" (KLEIN, 2003, p. 127).

de uma ação de formação continuada institucional. Essa é uma hipótese para a incompreensão por parte dos professores dos temas que são abordados na formação: o professor compreende a relevância da abordagem, mas não vê a relação com seu trabalho na escola.

A reafirmação da necessidade de formação continuada em nível institucional demonstrada até aqui se refere a temas que são abordados na Rede de Formação do Professor do 3º ciclo, mas que ainda geram contradições observadas no discurso dos professores. Para além desses temas, apresento análise de outros aspectos da política educacional que necessitam de serem abordados na formação docente continuada.

Como exposto no primeiro capítulo, a política educacional da cidade de Belo Horizonte é pautada na concepção de inclusão social, evidenciada no atendimento à diversidade da população do município. Essa característica é decorrência do processo de democratização do acesso à educação, vivido pela RME/BH a partir dos anos 1990. Nas escolas, atualmente, há estudantes que, há cerca de quinze anos atrás, eram excluídos do sistema educacional. O perfil desses alunos desafia cotidianamente os professores para que desenvolvam um trabalho com foco na qualidade da educação (acesso, permanência e aprendizagem), considerando que a escola e o ensino não foram, historicamente, planejados para lidar com essa realidade. Durante o grupo focal, a professora Silvana manifestou sua visão sobre a diversidade de estudantes e o desempenho dos alunos no 3º ciclo.

> [...] você lida com aluno completamente analfabeto, não escreve, não lê nada. Você tem aluno de inclusão, você tem aluno que é inclusão e que [...] não é aluno de inclusão formalmente [[40]]. Então eu me sinto meio perdida mesmo. O que seguir (Silvana, 2012, grupo focal)?

A essa situação, acrescento o fato do ensino fundamental na RME/BH ser organizado em ciclos de formação em regime de progressão continuada. Essa política educacional traz alterações na forma de se pensar o currículo, as práticas educativas e a avaliação da aprendizagem, como detalhado no capítulo anterior. A

---

[40] Sobre a expressão *aluno de inclusão*, a professora se refere a estudantes com deficiência. Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, para que o estudante seja identificado como deficiente, é necessário que sua família apresente laudo médico comprobatório da deficiência, formalizando-a.

organização escolar em ciclos de formação e a progressão continuada são recentes na história da educação pública em Belo Horizonte, logo os professores não têm vivência com escolas organizadas dessa maneira e, tampouco, desenvolveram as competências necessárias para atuar em uma rede de educação cuja política educacional seja essa. A percepção dos professores sobre os ciclos de formação pode ser observada nas colocações da professora Viviane.

> [...] eu acho que a gente atualmente, na rede municipal, trabalha o aluno para que ele não aprenda a lidar com a frustração, por essa questão de ele não poder ser retido. Não estou defendendo a retenção generalizada, mas é aquele aluno que sabe que, se não fizer, vai passar [...] a vida da gente é movida dessa forma: se você não segue as regras do trânsito, você recebe uma multa, mas eles não têm multa. Faz e fica por isso mesmo (Viviane, 2012, grupo focal).

Esses aspectos demonstram a necessidade de ações de formação continuada voltadas para a compreensão da política educacional do município e que, a partir dela, ofereçam condições para os professores encontrarem estratégias de trabalho capazes de promover uma educação pública de qualidade para todos os estudantes. Entre as ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH não há abordagem dessas temáticas.

2.3 Lacunas na formação do professor do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

A partir da análise realizada sobre o caso de gestão apresentado no primeiro capítulo, noto que as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) têm contribuído para a promoção da qualidade educacional no 3º ciclo. Com relação à formação inicial, é exigido que o professor tenha concluído licenciatura em nível superior para que ingresse na Prefeitura Municipal de Educação de Belo Horizonte (PBH), conforme prevê a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), 98% dos professores ministram a disciplina para a qual são licenciados.

Com relação à formação continuada, a SMED/BH tem iniciativas para proporcioná-la ao professor do 3º ciclo, como o curso de Pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica (LASEB) e a Rede de Formação de Professores do 3º ciclo. A pós-graduação: (a) aborda temas pertinentes ao trabalho docente na RME/BH, como a diversidade étnico-racial e a juventude; (b) promove atualização aos professores de matemática; (c) garante aos professores acesso a um curso de qualidade.

Assim como a pós-graduação, a Rede de Formação proporciona reflexões sobre mudanças pelas quais a educação no município vem passando, ao abordar as Proposições Curriculares, embora nem todas as características da política educacional sejam tratadas, como demonstrado em sessões anteriores. Um dos principais méritos da Rede de Formação é a socialização entre professores do 3º ciclo de uma mesma disciplina, pois, mediada pelo assessor, essa relação possibilita que os professores atualizem seu conhecimento quanto ao ensino da disciplina que lecionam, além do enriquecimento devido às trocas com os colegas de profissão.

No início deste trabalho apresentei como questão investigativa que as ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH trazem contribuições relevantes para o trabalho docente, mas que têm limitações, quando avaliadas diante da necessidade contemporânea da educação pública. As contribuições dessas ações foram sistematizadas nos parágrafos anteriores e suas limitações estão a seguir. Essa abordagem confirma a questão levantada.

Para Maurice Tardif, são diversos os saberes que o professor utiliza na docência, conforme suas diferentes origens: o professor enquanto pessoa, a formação escolar anterior à docência, a formação profissional para o magistério, os programas e livros didáticos usados no trabalho docente, a própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola (TARDIF, 2000). Para ele, “os saberes profissionais dos professores parecem ser [...] *plurais*, *compósitos* e *heterogêneos*” (TARDIF, 2000, p. 213). O autor chama a atenção para o saber docente não ser tão simplista quanto sua tipologia parece, argumentando que dimensões temporais perpassam o saber profissional, que é, simultaneamente, existencial, social e pragmático (TARDIF, 2000).

Os saberes existenciais têm como referência a história de vida do professor e suas experiências acumuladas; os diferentes grupos sociais e espaços da sociedade, como a família, a escola, a universidade, constituem os saberes sociais e

os saberes pragmáticos se relacionam com o trabalho e com a pessoa do trabalhador (TARDIF, 2000).

Com base na caracterização de Maurice Tardif, é possível identificar lacunas na formação continuada promovida aos professores do 3º ciclo do Ensino Fundamental pela SMED/BH.

O professor enquanto pessoa constituída pela própria história de vida traz consigo representações e intenções sobre a função social da escola e o papel do professor. Diante das recentes mudanças na educação, percebo que a pessoa do professor sente-se frustrada por não conseguir colocar em prática as expectativas oriundas de sua experiência escolar como estudante e de sua formação inicial em nível superior. De acordo com pesquisa realizada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) na segunda metade dos anos 1990,

> a autoestima do professor, já tão comprometida pela acentuada desvalorização salarial, sofre impactos que ganham dimensão de verdadeira síndrome – a síndrome da desistência, conhecida como síndrome de burnout – diante da impotência em realizar sua tarefa. Mesmo sabendo, teoricamente, como executá-la, faltam-lhe elementos essenciais à segurança da prática pedagógica (MELO, M. T., 1999, p. 48).

Por isso, conhecer a realidade da escola, conscientizar-se sobre ela e redimensionar expectativas são ações necessárias para a formação do professor dos tempos atuais.

Quanto aos temas abordados nas ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH, uma das principais lacunas que observo está relacionada às especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, especialmente os estudantes adolescentes. A escola de 3º ciclo contemporânea demanda que alguns temas estejam presentes, de forma contínua, na formação docente. Pelo que aponta esta pesquisa, os atuais professores do 3º ciclo da RME/BH não tiveram a oportunidade de refletir sobre a maneira como o adolescente aprende, como ele se relaciona com seu corpo, com sua família, com sua comunidade, com a cidade; enfim, sobre quem é o adolescente que estuda na escola na qual o professor trabalha. Conhecê-lo é um dos instrumentos para se aproximar do estudante real e distanciar-se do estudante ideal que está em seu imaginário.

Como demonstrado no capítulo anterior, a formação dos professores do 3º ciclo voltada para a política educacional do município tem muitos avanços a serem realizados. Mesmo tendo o planejamento, o currículo e a avaliação como pauta, há evidências de incompreensões da política por parte de professores que participam da Rede de Formação desde o início. É possível inferir que algumas causas para essa constatação estão relacionadas ao formato dessa ação: seria curto o tempo de formação (quatro horas por mês)? Teriam os assessores (acadêmicos) o perfil para realizar uma formação que tenha impacto no trabalho docente?

Outro fator a interferir na incompreensão da política educacional por parte dos professores participantes é a descontinuidade da Rede de Formação, pois essa ação iniciou em 2011 e aconteceu durante todo esse ano letivo, foi interrompida no primeiro semestre de 2012 e retomada no segundo semestre deste ano. Para que tenha efeito sobre a prática docente, é fundamental que as ações de formação continuada tenham continuidade, pois interrupções no processo causam descrédito e insegurança por parte dos professores. Maria Teresa Melo, ao fazer referência à consecução da política educacional, afirma que esta está

> marcada pela fragmentação e pelo aligeiramento, não apenas no aspecto organizativo e temporal, mas também no tocante ao aprofundamento de conteúdos e à apropriação de competências (MELO, M. T., 1999, p. 51).

Assim como a continuidade da política, outra questão relacionada à gestão municipal é a ausência de uma coordenação de todas as ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH. Os dois cursos de pós-graduação descritos são coordenados pela Gerência de Articulação da Política Educacional e as outras duas ações, pela Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação. Ainda com relação a essas duas últimas ações mencionadas, destaco que a Rede de Formação é operacionalizada pelas Gerências Regionais de Educação e o Projeto de 3º ciclo pela Gerência de Educação Básica e Inclusão[41].

Nesse cenário no qual a gestão de cada ação é feita por uma gerência diferente não há informações consolidadas sobre o desenvolvimento profissional de

---

[41] A Gerência de Educação Básica e Inclusão integra a Gerência de Coordenação da Política Pedagógica e de Formação da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH).

cada docente do 3º ciclo. Com isso, algumas perguntas não têm resposta objetiva e demandariam novas pesquisas para serem respondidas: Os professores que ministram disciplinas para as quais não foram licenciados estão participando de ações de formação continuada sobre a disciplina que lecionam atualmente? Quantos professores do 3º ciclo concluíram o curso de pós-graduação em Docência da Educação Básica e o curso em Gestão de Projetos Culturais? Quantos professores concluíram esses dois cursos de pós-graduação? Quantos concluíram a Rede de Formação de Professores e/ou o Projeto do 3º Ciclo? Qual a diferença entre o número de professores do 3º ciclo que se inscreveu em cada ação e o que realmente concluiu? Quantos professores não participaram de nenhuma das ações de formação continuada? Há diferença entre a orientação do trabalho do assessor que atua na Rede de Formação com relação ao assessor que atua no Projeto do 3º Ciclo? Além dessas, várias outras perguntas poderiam ser respondidas se houvesse única coordenação para essas ações de formação, que fosse responsável por coletar, sistematizar e analisar tais informações, de forma a redirecionar as políticas de formação continuada promovidas pela SMED/BH.

Para além do permanente investimento nessas questões, há outros temas relacionados à política educacional que não estão sendo abordados nas ações de formação continuada, como os ciclos de formação e a especificidade do terceiro ciclo e a concepção de democratização da educação e de inclusão social. Essas abordagens são indispensáveis para a compreensão do contexto atual e da política educacional. Essas e as demais temáticas identificadas como lacunas por esta pesquisa se sistematizam em: planejamento, currículo, avaliação; adolescência; ciclos de formação; função do livro didático; relação comunidade-escola e relação família-escola.

Maurice Tardif ressalta a relevância da experiência na profissão para a formação docente, por meio dos saberes profissionais que elenca. Nesse sentido, ganha destaque tanto a formação do professor que está na fase inicial da carreira, quanto do professor que está prestes a se aposentar. Como, em geral, os cursos de pós-graduação promovidos pela SMED/BH não vêm contemplando esses professores, cabe destacar a relevância de ações de formação continuada que os incluam, pois “para os professores de profissão, a experiência de trabalho parece ser a fonte privilegiada de seu saber-ensinar” (TARDIF, 2000, p. 213). Partindo dessa

concepção, não se pode ignorar tal experiência ao tratar dos professores veteranos, nem tampouco deixar de refletir sobre ela ao tratar dos novatos.

A própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola compõe os saberes docentes (TARDIF, 2000). Há aprendizagens docentes que ocorrem, exclusivamente, "no âmbito da socialização profissional, no contato direto com os membros que atuam na escola e com a experiência de trabalho" (TARDIF, 2000, p. 225). Na década de 1990, António Nóvoa identificava nas políticas de formação continuada do professor a ausência do entendimento da escola como lugar de formação e troca de experiências entre professores.

> a formação de professores [...] não tem valorizado uma articulação entre a formação e os projetos das escolas, consideradas como organizações dotadas de margens de autonomia e de decisão de dia-a-dia mais importantes (NÓVOA, 1992, p. 12-13).

No ano 2000, Philippe Perrenoud identifica que "em diversos sistemas educativos, a evolução para a formação no estabelecimento de ensino já começou" (PERRENOUD, 2000, p. 164), mas na RME/BH são incipientes as ações que ocorrem nesse sentido[42]. Na política de formação continuada promovida pela SMED/BH não percebo um investimento dos gestores educacionais na escola como um espaço de formação, valorizando esse local como fonte de saberes e espaços de decisões pedagógicas, especialmente quanto ao currículo e à avaliação. Ao contrário, percebo que a universidade é vista como o espaço privilegiado para a formação, seja na oferta de cursos de pós-graduação, seja na contratação de professores e estudantes universitários para realização da Rede de Formação.

Na análise realizada neste capítulo, observei a dificuldade dos professores para implementar, na escola, projetos e ideias constituídos nas ações de formação fora da escola. Observei, também, a solidão de professores no cotidiano do trabalho escolar, por não terem oportunidade de interagir com os outros professores da escola. Considerando os desafios educacionais contemporâneos, Maria Teresa Melo defende que

---

[42] Ações de formação continuada que eventualmente ocorram nas escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte não foram abordadas nesta dissertação por se tratarem de iniciativas isoladas de poucas escolas (não dos gestores educacionais) e por não serem, especificamente, voltadas ao 3º ciclo do ensino fundamental.

> uma política de formação profissional direcionada para essa realidade precisa, pois, nascer no *chão da escola* para voltar-se a ele, atentando para as múltiplas dimensões em sua formulação e implementação, capazes de construir competências coletivas e definir intencionalidade da prática educativa (MELO, M. T., 1999, p. 48, grifo meu).

Nesse contexto, a formação continuada no interior da escola é uma das principais lacunas identificadas nesta pesquisa com relação às ações promovidas pela SMED/BH e voltadas aos professores do 3º ciclo. A importância da formação continuada no interior da escola se relaciona com outras já tratadas: o conhecimento da realidade da escola e do estudante adolescente como sujeito social; a vinculação do trabalho docente com a política educacional; as escolhas sobre planejamento, currículo e avaliação; a troca de saberes entre os professores, diversos em suas experiências. A articulação dessas abordagens e entre elas e o trabalho docente tem na escola um lugar privilegiado.

A partir das lacunas identificadas, na próxima seção serão apresentados apontamentos para a política de formação continuada de professores do 3º ciclo promovida pela SMED/BH, com destaque para as ações a serem realizadas no interior da escola.

2.4 Apontamentos para a formação do professor do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Diante da análise das possibilidades e limitações das ações de formação continuada oferecidas para os professores de 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), esta dissertação aponta frentes de trabalho para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH). Com relação à formação inicial, destaco que é necessário promover a articulação das escolas da RME/BH com os cursos de licenciatura da cidade, de forma que estudantes e professores universitários possam conhecer a realidade da educação pública no município. Por meio de estágios nas escolas municipais - por exemplo, será possível que o recém-formado, ao ingressar para o trabalho na RME/BH, tenha maior conhecimento da realidade na qual atuará. Acrescento ser necessário investir

na formação continuada do professor iniciante, de forma a promover seu processo de adaptação a trabalho.

Os atuais critérios dos cursos de pós-graduação promovidos pela SMED/BH restringem a participação dos professores novatos, daqueles com mais de vinte anos de trabalho e dos que já concluíram outros cursos nesse nível. Por isso, aponto que esses critérios sejam revistos, de forma a ampliar o número de professores do 3º ciclo que possa concorrer a uma vaga e, assim, possibilitar o acesso aos cursos a um maior número de professores em exercício.

A atual abordagem da Rede de Formação de Professores do 3º ciclo não está garantindo que os professores desse ciclo demonstrem compreensão dos aspectos da política educacional do município explorados nessa ação de formação. Além disso, constatei nesta pesquisa que os temas abordados não são suficientes para que os docentes compreendam toda a atual política educacional. Para que a Rede de Formação tenha efetivo impacto na prática docente, aponto sua reorganização de forma que seja possível aprofundar nos temas já abordados, como planejamento, currículo e avaliação, e ampliar para outros temas relacionados à política educacional, como: adolescência, relação comunidade-escola, relação família-escola, ciclos de formação e a função do livro didático.

Durante a realização do grupo focal, alguns professores sinalizaram o desconhecimento de algumas das ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH. Por isso, proponho a ampla divulgação das ações de formação para os professores do 3º ciclo, de forma que os professores não deixem de participar devido à falta de informação. Há necessidade da instituição de coordenação única para as ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH, de modo que seja possível à Secretaria acompanhar o desenvolvimento profissional dos docentes do 3º ciclo.

Por fim, a última frente de trabalho que proponho à SMED/BH com relação à formação continuada dos professores do 3º ciclo é a promoção de uma política de a ser realizada no próprio local do trabalho docente – a escola. Como explorado neste capítulo, essa é uma das principais lacunas identificadas nesta pesquisa de mestrado.

É necessário pontuar que a realização de ações de formação continuada no interior da escola não exclui as demais que ocorrem fora da escola, sejam ações de formação continuada ou inicial. Helena Freitas chama a atenção para o movimento

de alguns países de restringir a formação docente, especialmente em nível superior, deslocando-a para a escola (FREITAS, 2002).

> A concepção de formação no próprio local de trabalho, se traz em si elementos inovadores ao tomar o trabalho concreto como categoria de análise, contraditoriamente provoca o reducionismo nas análises mais amplas e críticas desse trabalho em suas relações com a sociedade (FREITAS, 2002, p. 149 – 150).

De forma sintética, as seis frentes de trabalho propostas à SMED/BH para a promoção da formação continuada dos professores do 3º ciclos são: (1) articulação das escolas da RME/BH com cursos de licenciatura; (2) revisão dos critérios de acesso aos cursos de pós-graduação promovidos pela SMED/BH; (3) aprofundamento e ampliação dos temas abordados na Rede de Formação de Professores; (4) ampliação da divulgação das ações de formação para os professores; (5) instituição de coordenação única para as ações de formação promovidas pela SMED/BH; (6) incentivo à política de formação continuada que seja realizada no próprio local do trabalho docente – a escola.

A partir da descrição e da análise feitas até aqui apresento um Plano de Ação Educacional (PAE) no próximo capítulo. Esse plano é voltado para que a formação continuada do professor do 3º ciclo da RME/BH aconteça na escola e não apenas fora dela, como vem sendo. Devido à abrangência dessa ação, várias lacunas identificadas nesta pesquisa serão contempladas, mas o aprofundamento nas demais frentes de trabalho vai requerer novas pesquisas e novos planos de ação. Acredito que, com a implantação desse PAE, será possível melhorar a condição do trabalho docente do 3º ciclo e, assim, o panorama da qualidade educacional no 3º ciclo.

3 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL: a escola como espaço de formação do professor

Esta dissertação de Mestrado aborda o seguinte caso: como a gestão da educação municipal pode proporcionar, por meio da formação continuada, um trabalho docente que favoreça a produção de resultados educacionais de qualidade (acesso, permanência e aprendizagem) no 3º ciclo do ensino fundamental? Dentre outros fatores, tal questão está relacionada às limitações da formação profissional dos docentes, frente à demanda educacional contemporânea presente nas escolas.

A descrição aprofundada desse caso de gestão foi realizada no primeiro capítulo desta dissertação e sua análise foi feita no capítulo seguinte. O terceiro capítulo apresenta o Plano de Ação Educacional (PAE) elaborado tendo em vista a realidade do 3º ciclo do ensino fundamental na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e a análise dessa realidade, realizada por meio das evidências encontradas no grupo focal e na literatura sobre o assunto.

Para isso, o terceiro capítulo se inicia com as principais considerações sobre o caso de gestão e com a apresentação da proposta para o PAE. Em seguida, abordo, de maneira aprofundada, a proposta de ação de formação continuada realizada dentro da escola, justificando-a e tratando de seus elementos: formato, recursos financeiros, humanos e materiais e respaldo legal.

3.1 Apresentação

Ao conhecer e analisar a realidade do 3º ciclo do ensino fundamental da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), percebe-se a necessidade de promover a melhoria da qualidade da educação. Considerando as contribuições que têm para o alcance desse objetivo, duas dimensões se destacam: (1) a relação com a diversidade dos estudantes adolescentes; (2) a formação docente, inicial e continuada.

Com relação à formação inicial, esta pesquisa demonstrou que os cursos de licenciatura têm maior ênfase em conteúdos relacionados às disciplinas a que se referem do que em conteúdos dedicados às disciplinas de caráter pedagógico. Como consequência, os professores do 3º ciclo demonstram insegurança para

dominar aspectos do trabalho docente relacionados à pedagogia, como planejamento, currículo e avaliação. Tais aspectos estão sendo abordados na Rede de Formação de Professores do 3º ciclo, mas permanece a dificuldade em relacionar com o trabalho docente no cotidiano escolar.

Destaca-se, por parte dos professores, a incompreensão do perfil dos atuais estudantes do 3º ciclo, sujeitos adolescentes, tema que, além de não ser abordado em profundidade na formação inicial, também não vem sendo explorado na formação continuada.

As ações de formação continuada promovidas pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) vêm contribuindo para o trabalho docente em alguns aspectos. Como exemplo, há o curso de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência da Educação Básica, que aborda áreas e disciplinas relacionadas ao trabalho Docente, como Educação e Relações Étnico-raciais, Educação Matemática e Juventude e Escola. Ademais, é um curso realizado por meio de parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), o que proporciona maior controle da qualidade da pós-graduação cursada pelos professores da RME/BH. Apesar das contribuições, o curso de pós-graduação tem restrições quanto ao acesso dos professores e não são todos que fazem adesão. Além disso, é um curso que, embora tenha a intenção de promover a integração com o trabalho docente, tem limitações devido ao seu viés acadêmico.

A Rede de Formação de Professores do 3º ciclo tem contribuído para a atualização dos professores quanto ao ensino da disciplina que ministram e para interação e troca de experiências entre os docentes, além de abordar temas relevantes da política educacional do município: Proposições Curriculares, planejamento e avaliação. Ainda assim foi constatada a dificuldade de vincular os estudos da Rede de Formação com o trabalho docente, bem como sua implementação no cotidiano escolar.

Diante da análise das possibilidades e limitações das ações de formação continuada oferecidas para os professores de 3º ciclo da RME/BH, esta dissertação aponta seis frentes de trabalho para a SMED/BH, como enumerado no capítulo anterior: (1) articulação das escolas da RME/BH com cursos de licenciatura; (2) revisão dos critérios de acesso aos cursos de pós-graduação promovidos pela SMED/BH; (3) aprofundamento e ampliação dos temas abordados na Rede de

Formação de Professores; (4) ampliação da divulgação das ações de formação para os professores; (5) instituição de coordenação única para as ações de formação promovidas pela SMED/BH; (6) incentivo à política de formação continuada que seja realizada no próprio local do trabalho docente – a escola.

Dentre essas seis frentes, o Plano de Ação Educacional (PAE) exposto neste terceiro capítulo tem como foco a promoção de uma política de formação continuada a ser realizada na escola. A escolha dessa frente ocorre em função de sua relevância e de sua abrangência. Como demonstrado na análise do caso de gestão, uma das principais lacunas identificadas nesta pesquisa foi a ausência de uma política de formação continuada que valorizasse a escola como local de formação continuada, espaço onde o professor aprende, desenvolve experiências e onde, de fato, acontece o trabalho docente.

Para além dessa questão, as ações de formação continuada desenvolvidas na escola trazem a possibilidade do trabalho com diversos temas que foram identificados como lacunas na análise realizada no segundo capítulo: o conhecimento da realidade da escola e do estudante adolescente como sujeito social; a vinculação do trabalho docente com a política educacional; as escolhas sobre planejamento, currículo e avaliação; a troca de saberes entre os professores, diversos em suas experiências.

Como forma de implementar a proposta, a SMED/BH apresentará às escolas com 3º ciclo um cardápio com três opções de formação continuada, entre as quais cada escola escolherá uma ou mais delas. As três opções são: formação continuada com assessoria, formação continuada com tutoria e formação continuada no ACPATE[43], que serão detalhadas adiante.

3.2 Justificativa

A própria natureza do trabalho docente traz a necessidade do professor estar em constante atualização sobre temas gerais da educação que estejam relacionados ao seu trabalho. A educação é fortemente influenciada pela sociedade

---

[43] ACPATE: Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar.

e as mudanças que ocorrem no mundo e nos territórios têm impacto direto na escola, na sala de aula e na relação professor-aluno.

Para além dessa demanda, o trabalho docente é construído em interação com os pares e com as condições de trabalho das instituições educativas. Sem a reflexão sobre a relação da ação docente e o aprendizado dos estudantes, práticas sem eficácia acabam por serem reproduzidas e novas possibilidades não são criadas.

Na discussão realizada no segundo capítulo, constatei a dificuldade dos professores para implementar na escola projetos e ideias constituídos nas ações de formação realizadas fora da escola. Verifiquei, igualmente, que professores sentem-se sozinhos no trabalho escolar, por não terem oportunidade de interagir com os outros professores da escola.

Estudos realizados pelos autores António Nóvoa, Maria Teresa Melo, Maurice Tardif e Philippe Perrenoud e apresentados no capítulo anterior explicaram essas dificuldades dos professores e seus sentimentos, atribuindo a origem desses problemas à falta de formação continuada que aconteça na escola. Essa é uma das lacunas identificadas na política de formação docente promovida pela SMED/BH.

Portanto, faz-se necessária a formação continuada dos professores do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte em temas que envolvem a educação contemporânea, com destaque para a realização de ações de formação na própria escola.

3.3 Amparo legal

Além de uma demanda da própria profissão, a formação continuada é um direito do professor, reafirmado em legislação nacional e local.

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394 atribui à União, ao Distrito Federal, aos Estados e aos Municípios a promoção de formação continuada e a capacitação dos profissionais do Magistério.

> § 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério (Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009) (BRASIL, 1996, art. 62).

A possibilidade de usar recursos da educação para execução de ações está prevista na LDB:

> Art. 70. Considerar-se-ão como de manutenção e desenvolvimento do ensino as despesas realizadas com vistas à consecução dos objetivos básicos das instituições educacionais de todos os níveis, compreendendo as que se destinam a:
> I - remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação (BRASIL, 1996, art. 70).

Na LDB a formação continuada dos profissionais da educação - entre eles, os professores da escola pública - é considerada uma ação de valorização dos profissionais de educação, que deve ser assegurada em estatuto regulador das relações entre os docentes e o poder Executivo.

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> [...]
> II - aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim (BRASIL, 1996, art. 67).

Em consonância com a LDB, o capítulo da Educação (V) da Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte apresenta o princípio de “garantia do padrão de qualidade, mediante: a) reciclagem periódica dos profissionais de educação [...]” (BELO HORIZONTE, 1996a, art. 158).

Nesse contexto, constato que há respaldo legal para realização das ações propostas para formação continuada do professor do 3º ciclo.

3.4 Condições de trabalho docente

O objetivo de realizar a formação continuada na escola é proporcionar aos professores do 3º ciclo o desenvolvimento de estratégias para lidar com a realidade complexa que envolve a escola da RME/BH na atualidade. Para isso, é necessário que os docentes dediquem tempo para: (a) aprofundar seus conhecimentos sobre as características específicas da escola onde atuam e de sua comunidade; (b) estudar a política educacional da RME/BH e outros documentos pedagógicos que possam

subsidiar o trabalho docente e relacioná-los ao contexto da escola; (c) elaborar projetos e atividades específicos para a escola na qual atuam; (d) trocar entre si experiências exitosas, buscando soluções para questões cotidianas. Sendo assim, os professores precisam ter condições de se encontrar. As possibilidades existentes na RME/BH são descritas a seguir.

Assim, como regulamenta a Lei do Piso, na composição da jornada de trabalho dos professores da RME/BH dois terços da carga horária são destinados a atividades de interação com os educandos (BRASIL, 2008b). Como a jornada de trabalho é de 22h30 semanais, 15 horas são destinadas à regência e as demais 7h30 (um terço) são distribuídas em 5 horas de Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar (ACPATE) e 2h30 de intervalo. Conforme a organização de cada escola, é possível que os professores se reúnam em pequenos grupos durante o horário de ACPATE.

Conforme a Portaria n° 073 de 2012 da SMED/BH (BELO HORIZONTE, 2012g), as escolas têm a possibilidade de realizar reuniões pedagógicas com os professores de um mesmo turno de trabalho. Isso é viabilizado por meio da elaboração do Projeto de Ação Pedagógica (PAP), no qual podem ser previstos projetos e oficinas para os estudantes do ensino fundamental, desde que sejam acompanhados por parte do grupo de professores, enquanto a outra parte participa de reuniões de formação (BELO HORIZONTE, 2012g). Com essa possibilidade, é possível reunir parte do grupo de professores da escola, durante o próprio horário de trabalho, por até quatro horas mensais (BELO HORIZONTE, 2012g).

Outra possibilidade é a realização de três horas mensais de reunião pedagógica entre professores, fora do horário de trabalho, o que confere ao professor um abono de cem reais ao mês (BELO HORIZONTE, 2010a). Para fazer jus a esse abono, é necessário que o professor tenha frequência integral no mês anterior à reunião, ou seja, o professor não pode “ter tido licenças, afastamentos e/ou faltas, estas justificadas ou não, no mês anterior ao da realização das reuniões pedagógicas” (BELO HORIZONTE, 2010a, art. 1º). Dessa forma, não são todos os professores que participam dessa reunião, pois, além de não atenderem aos critérios, há professores que optam por não participarem, o que é um direito, uma vez que essa reunião pedagógica é fora do horário de trabalho.

Analisando as três possibilidades de encontro dos professores, nota-se que nenhuma delas é garantia de reunião do coletivo de professores do 3º ciclo. No

horário do ACPATE, alguns professores podem se reunir, enquanto outros estão na regência. Para as reuniões pedagógicas durante o horário de trabalho do professor, uma parte do grupo pode se reunir, mas a outra parte estará junto aos estudantes. Das reuniões fora do horário de trabalho pode ser que nem todos os professores participem.

Na RME/BH, o calendário escolar prevê “o mínimo de 200 (duzentos) dias letivos e 4 (quatro) dias escolares” (BELO HORIZONTE, 2011d, art. 2º). Por não terem a presença de estudantes, os dias escolares podem ser utilizados para formação continuada de professores. Esse tempo não está sendo considerado nesta proposta, por se tratar de momentos dispersos ao longo do ano, o que não possibilitaria a realização de ações permanentes de formação continuada.

Nesse contexto, há duas considerações relevantes a serem feitas: (1) É necessário investimento da SMED/BH para que todos os professores do ciclo possam se reunir, durante seu horário de trabalho, na escola; (2) Mesmo com as limitações de tempo identificadas, o PAE propõe a realização de formação continuada para os professores do 3º ciclo na escola, considerando as possibilidades existentes e anteriormente descritas.

3.5 Ações propostas

Nesta seção é apresentada a proposta de formação continuada para os professores do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), a ser desenvolvida no local de trabalho do professor – a escola. A proposta será feita pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) para as 104 escolas que funcionem com o 3º ciclo do ensino fundamental. Para implementar a proposta, a SMED/BH apresentará às escolas um cardápio com três ações de formação continuada, entre as quais cada escola escolherá uma ou mais delas.

A primeira ação é a **formação continuada com assessoria**, que consiste na contratação de assessores para atuarem como mediadores de reflexões e elaborações dos professores durante as reuniões pedagógicas na escola, fora e/ou dentro do horário de trabalho do professor. A proposta é que os assessores sejam previamente selecionados pela SMED/BH, de acordo com a experiência de trabalho

com formação docente, em outras redes de educação, com as temáticas a serem tratadas na formação continuada dos professores do 3º ciclo.

Os assessores podem ser professores ou estudantes universitários, como também podem ter outra formação. As temáticas definidas a partir das lacunas identificadas nesta pesquisa são: planejamento, currículo, avaliação; adolescência; ciclos de formação; função do livro didático; relação comunidade-escola e relação família-escola. Outras poderão ser acrescentadas, de acordo com demandas apresentadas pelas escolas e/ou com outras pesquisas.

A partir da indicação da SMED/BH, as escolas escolhem o assessor e o contratam para realização do trabalho, conforme a(s) temática(s) que tenha interesse em abordar. A função do assessor é ouvir os professores, propor reflexões sobre o trabalho docente, orientar o grupo na busca de soluções e acompanhar o desenvolvimento do trabalho. A principal contribuição da formação docente mediada pelo assessor é a interação de experiências de trabalho realizadas fora da RME/BH com a realidade do 3º ciclo nas escolas municipais de Belo Horizonte.

A segunda ação é a **formação continuada com tutoria**, que consiste no acompanhamento do trabalho dos professores do 3º ciclo por outro professor da própria RME/BH que tenha experiência exitosa em seu trabalho com esse ciclo. A proposta é que os professores tutores sejam previamente selecionados pela SMED/BH, de acordo com critérios definidos de forma a valorizar as experiências que tenham demonstrado êxito no trabalho com o 3º ciclo.

A partir da indicação da SMED/BH, as escolas escolhem o tutor para realização do trabalho. A função do tutor é ouvir os professores, propor reflexões sobre o trabalho docente, compartilhar experiências exitosas que possam contribuir com a prática e realizar, planejar e desenvolver, junto com os professores, projetos e atividades. Proponho que os encontros dos professores com o tutor sejam realizados durante as reuniões pedagógicas na escola, fora e/ou dentro do horário de trabalho do professor. A principal contribuição da formação docente mediada pelo tutor é a socialização de experiências exitosas de trabalho da própria RME/BH.

Para essas duas primeiras ações de formação continuada, há as seguintes possibilidades de tempo para sua realização: (a) durante as quatro horais mensais de reunião pedagógica, dentro do horário de trabalho do professor; e/ou (b) durante as três horas mensais de reunião pedagógica, fora do horário de trabalho do

professor. Cada escola pode definir se utilizará a integralidade desse tempo ou parte dele, conforme sua proposta de organização do trabalho.

Destaco que a diferença entre a formação continuada com assessoria e a formação continuada com tutoria consiste no profissional que atuará junto aos professores. Enquanto na formação com assessoria o foco são profissionais com experiência de trabalho na formação docente e em outras rede de ensino, na formação com tutoria o foco são professores com experiência exitosa no 3º ciclo da própria RME/BH.

A terceira ação é a **formação continuada no ACPATE**[44], que consiste na elaboração de projetos e atividades por pequenos grupos de professores, durante o horário de trabalho, na própria escola. A proposta é que a escola apresente projetos voltados para a aprendizagem dos estudantes do 3º ciclo a serem planejados e desenvolvidos por pequenos grupos de professores desse ciclo. Entre os projetos apresentados pela escola pode estar previsto o desenvolvimento de alguma(s) das ações do Projeto do 3º Ciclo – Sujeitos e Práticas, descrito no primeiro capítulo desta dissertação.

Sendo os projetos aprovados pela SMED/BH, a proposta é que as escolas contem com 1 (um) professor a mais para compor seu quadro, de forma que, ao invés de cinco horas semanais de ACPATE, cada professor passe a ter seis horas semanais, aumentando, assim, a possibilidade da realização dos projetos. Nesse caso, é necessário que as escolas organizem o horário das aulas de forma a possibilitar os encontros dos pequenos grupos. A principal contribuição dessa ação de formação é a possibilidade de professores de um mesmo ciclo, da mesma escola, buscarem soluções conjuntas para os problemas que têm no cotidiano, tendo como foco a aprendizagem dos estudantes.

No quadro 6 apresento as principais características das três ações de formação continuada propostas no Plano de Ação Educacional, possibilitando uma comparação entre elas.

---

[44] ACPATE: Atividades Coletivas de Planejamento e Avaliação do Trabalho Escolar.

QUADRO 6:
Síntese das ações de formação continuada propostas no Plano de Ação Educacional

CARACTERÍSTICAS	Formação continuada com tutoria	Formação continuada com assessoria	Formação continuada no ACPATE
FORMADOR	Assessores selecionados pela SMED/BH e escolhidos pela escola.	Professores da RME/BH selecionados pela SMED/BH e escolhidos pela escola.	Professores do 3º ciclo que atuem na mesma escola.
CRITÉRIO PARA SELEÇÃO DO FORMADOR	Experiência de trabalho com formação docente, de acordo com as temáticas a serem tratadas.	Experiência exitosa no trabalho docente com 3º ciclo.	Disponibilidade do professor em atuar nas ações do Projeto do 3º Ciclo ou em elaborar projetos voltados para a aprendizagem dos estudantes do 3º ciclo.
FUNÇÃO DO FORMADOR	* Ouvir os professores; * Propor reflexões sobre o trabalho docente; * Orientar o grupo de professores na busca de soluções; * Acompanhar o desenvolvimento do trabalho.	* Ouvir os professores; * Propor reflexões sobre o trabalho docente; * Compartilhar experiências exitosas que possam contribuir com a prática; * Realizar, planejar e desenvolver, junto com os professores, projetos e atividades.	Junto com os colegas de trabalho do 3º ciclo, planejar e desenvolver atividades relacionadas aos projetos desenvolvidos na escola.
TEMPOS	Reuniões pedagógicas, dentro e/ou fora do horário de trabalho do professor.	Reuniões pedagógicas, dentro e/ou fora do horário de trabalho do professor.	ACPATE - no horário de trabalho do professor.
LOCAL	Própria escola.	Própria escola.	Própria escola.
TEMÁTICAS	* Adolescência, ciclos de formação; * Função do livro didático; * Planejamento, currículo, avaliação; * Relação comunidade-escola e família-escola; * Outras apresentadas pela escola.	Conforme demanda da escola.	* Ciências, Cultura e Tecnologia; * Jogos e Vivências Esportivas; * Literatura; * Matemática; * Outras apresentadas pela escola.

PRINCIPAL CONTRIBUIÇÃO	Interação de experiências de trabalho realizadas fora da RME/BH com a realidade do 3º ciclo nas escolas municipais.	Socialização de experiências exitosas de trabalho da própria RME/BH.	Busca de soluções conjuntas para os problemas cotidianos, por parte dos professores do 3º ciclo da mesma escola.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas informações apresentadas na seção 3.5 desta dissertação.

A proposta de oferecer um cardápio com três opções para as escolas parte da premissa que cada escola tem suas especificidades, seus professores, suas demandas mais urgentes e fôlegos diferenciados para enfrentar os desafios. Sendo assim, o cardápio oferece às escolas a possibilidade de escolher, entre as ações de formação continuada, aquela(s) que mais se adeque(m) ao seu perfil. Além disso, a escola tem autonomia para escolher o assessor e o tutor que desenvolverão o trabalho de formação, bem como as temáticas abordadas e o enfoque de cada ação.

Dada a sua versatilidade e flexibilidade, acredito que haja adesão por parte dos gestores e professores para a realização das ações de formação continuada propostas nesse Plano de Ação Educacional (PAE). Somada a essa questão, considero que gestores educacionais e professores do 3º ciclo reconheçam a necessidade da formação continuada para o docente, como descrito no primeiro capítulo.

Conforme identificado na análise realizada no capítulo anterior, o planejamento de ações de comunicação é indispensável para o sucesso das ações de formação continuada, pois há professores que não têm acesso às informações com precisão. Por isso, destaco que o PAE seja amplamente divulgado aos gestores da SMED/BH, das Gerências Regionais de Educação, aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da RME/BH e aos professores do 3º ciclo.

3.6 Monitoramento e avaliação

De acordo com o apontado no capítulo anterior, uma das lacunas identificadas na política de formação continuada proposta pela Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) é a dificuldade em consolidar as ações de formação, por estarem dispersas em diferentes gerências. Para evitar a repetição desse problema, proponho que todas as ações estejam concentradas sob uma mesma coordenação, promovendo, assim, melhores condições para o monitoramento e a avaliação das ações de formação docente desenvolvidas.

Como mencionado na Apresentação desta dissertação, a SMED/BH desenvolve o Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental. Seu objetivo é “melhorar a qualidade do ensino, tendo como eixo norteador uma educação integral, que valorize a diversidade, a pluralidade

étnica, cultural e de gênero” (BELO HORIZONTE, 2012d, p. 10). O programa consiste em um conjunto de ações direcionadas a todas as escolas do ensino fundamental, baseadas na metodologia do processo de ensino-aprendizagem, na implementação das Proposições Curriculares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH) e na organização dos espaços e tempos escolares (BELO HORIZONTE, 2012d).

O Programa de Monitoramento é desenvolvido pelos acompanhantes pedagógicos, que são professores da RME/BH selecionados pela Secretaria Municipal de Educação e pelas Gerências Regionais de Educação. Os acompanhantes estão presentes semanalmente nas escolas (BELO HORIZONTE, 2012d) e são responsáveis por orientá-las quanto à gestão e à aprendizagem.

Como a SMED/BH conta com o trabalho dos acompanhantes pedagógicos, proponho que eles atuem no monitoramento das ações de formação continuada desenvolvidas em cada escola de 3º ciclo. Assim, eles poderão identificar se, ao efetivar as ações, seus objetivos estão sendo contemplados e, caso não estejam, poderão auxiliar na busca de soluções para reconduzir o trabalho. Concebo que essa estratégia de monitoramento contribuirá para que as ações desenvolvidas na escola tenham o efeito esperado na formação docente e, por fim, na aprendizagem dos estudantes e na qualidade da educação.

Conforme o apresentado na seção anterior, os assessores e tutores que atuarão como formadores dos professores nas ações de formação continuada propostas serão previamente selecionados pela SMED/BH. Dessa forma, a proposta é que uma das estratégias para monitoramento do Programa de Ação Educacional (PAE) seja a permanente orientação da SMED/BH aos assessores e tutores que atuarem nas escolas com os professores do 3º ciclo. Essa estratégia de monitoramento permitirá a articulação do trabalho entre as diferentes escolas e com a política municipal de educação.

Proponho que o desenvolvimento das ações do PAE seja avaliado por meio de seminários semestrais, promovidos pela SMED/BH, com a participação dos acompanhantes pedagógicos, diretores escolares e coordenadores pedagógicos de cada escola participante. É necessário que o seminário tenha como foco avaliar se os objetivos do PAE estão sendo cumpridos e, caso não estejam, as causas devem ser identificadas para que o trabalho possa ser reconduzido.

Por fim, sintetizo as quatro estratégias que proponho para o monitoramento e a avaliação das ações de formação: (a) concentração de todas as ações de formação docente em uma mesma gerência da SMED/BH; (b) participação periódica dos acompanhantes pedagógicos nas ações de formação continuada na escola; (c) orientação permanente da SMED/BH aos assessores e tutores que atuarem nas escolas com os professores do 3º ciclo; (d) seminários semestrais de avaliação das ações.

3.7 Financiamento

O principal recurso a que dispõem as escolas da RME/BH para a formação docente está vinculado ao Projeto de Ação Pedagógica (PAP). Além dele, a subvenção destinada à manutenção e desenvolvimento do ensino pode ser usada com essa finalidade e, conforme a demanda e o planejamento de cada escola, há outras verbas, como a disponibilizada por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola[45] do Ministério da Educação. Neste trabalho, me detenho à verba do PAP, por ser o recurso mais comumente usado e, também, seu montante suficiente para o desenvolvimento do PAE proposto, como poderá ser visto adiante.

A utilização de recurso do PAP para a formação docente está prevista na Portaria nº 073 da SMED/BH:

> Consideram-se ações que podem compor os Projetos de Ação Pedagógica (PAPs):
> I. formação continuada e capacitação em serviço de docentes (contratação de formadores), privilegiando ações a serem realizadas no interior das escolas/UMEIs;
> II. formação em serviço para implementação das proposições curriculares da RME/BH;
> III. formação docente, visando à implementação da Lei Federal nº 10.639/03;
> IV. formação docente, visando a qualificar o trabalho com pessoas com deficiência;

[45] O Plano de Desenvolvimento da Escola – PDE Escola "[...] busca auxiliar a escola, por meio de uma ferramenta de planejamento estratégico, [...] a identificar os seus principais desafios e, a partir daí, desenvolver e implementar ações que melhorem os seus resultados, oferecendo apoio técnico e financeiro para isso" (BRASIL, 2012, *site*).

> V. formação em serviço, objetivando a elaboração e/ou revisão das Propostas Político-Pedagógicas (PPPs) das Escolas Municipais; [...]
> VIII. participação em congressos, seminários, cursos, oficinas e em eventos aprovados a partir da compatibilidade de sua programação com as diretrizes político-pedagógicas da SMED [...] (BELO HORIZONTE, 2012g, art. 2º).

Ressalto que o PAP não é composto apenas de ações voltadas para a formação docente, mas também de ações para os estudantes, as famílias e a comunidade escolar. (BELO HORIZONTE, 2012g).

O valor que cada escola recebe para o PAP é calculado de acordo com seu nível socioeconômico, o número de alunos matriculados e o atendimento ao Programa Escola Integrada[46]. Para 2012, o valor total distribuído entre todas as escolas do município foi de 10.671.597,00 reais (BELO HORIZONTE, 2011a). Desse montante, quase 6 milhões de reais[47] foi destinado às 104 escolas com 3º ciclo, o que corresponde a cerca de 57 mil reais por escola. A cada ano, novo recurso destinado ao PAP é depositado para as escolas.

No caso da primeira opção, **formação continuada com assessoria**, o custo do assessor a ser contratado pela escola é definido pela Portaria nº 073 da SMED/BH: "Para a contratação de profissionais para formação e capacitação pedagógica, as Escolas Municipais deverão observar os limites de carga horária, formação e valores de mercado constantes da tabela abaixo" (BELO HORIZONTE, 2012g, art. 2º):

TABELA 3:
Valor para pagamento de assessor contratado por escolas da RME/BH

Formação	Valor máximo hora/aula
Graduação	R$ 60,00
Especialização	R$ 90,00
Mestrado	R$ 110,00
Doutorado	R$ 130,00

Fonte: Tabela elaborada pela autora com base nas informações da Portaria nº 073 da SMED/BH (BELO HORIZONTE, 2012g).

[46] "A Escola Integrada é uma política municipal de Belo Horizonte, que estende o tempo e as oportunidades de aprendizagem para crianças e adolescentes do ensino fundamental nas escolas da Prefeitura. São nove horas diárias de atendimento a milhares de estudantes" [...] (BELO HORIZONTE, 2012a, *site*).

[47] O valor foi estimado com base no número de escolas da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

Como descrito anteriormente, os professores podem realizar quatro horas mensais de reuniões pedagógicas, dentro do horário de trabalho (BELO HORIZONTE, 2012g). Considerando que são onze meses com dias letivos, pois janeiro é o mês das férias escolares (BELO HORIZONTE, 2011d), é possível realizar 44 horas de reuniões pedagógicas, dentro do horário de trabalho, por ano. Quanto às reuniões fora do horário de trabalho, é possível realizar três horas por mês, sendo que o Decreto nº 13.914 limita o número de reuniões a dez por ano (BELO HORIZONTE, 2010a). Sendo assim, é possível realizar 30 horas de reuniões pedagógicas, fora do horário de trabalho, por ano. Ao todo, são possíveis 74 horas de reuniões entre os professores do 3º ciclo ao ano.

Partindo do princípio que uma escola opte por utilizar a integralidade dessa carga horária anual e que o assessor contratado tenha a formação de doutor (para o qual o valor da carga horária é o mais alto da Tabela 3), o custo da ação de **formação continuada com assessoria** é de 9.620,00 reais. Como colocado no início desta seção, o valor médio do PAP de cada escola com 3º ciclo é de aproximadamente 57 mil reais. Sendo assim, o custo máximo da *formação continuada com assessoria* para uma escola corresponde a cerca de 17% do valor total destinado ao PAP, restando 83% para ser gasto com formação continuada para os demais ciclos e com formação para os estudantes, famílias e comunidade escolar.

Para a segunda e terceira opção dessa proposta**, formação continuada com tutoria e formação continuada no ACPATE**, a despesa se refere ao aumento do número de professores na RME/BH. Caso todas as 104 escolas com 3º ciclo fizessem adesão por essas duas ações de formação, seria necessário aumentar 208 professores na RME/BH, sendo 1 (um) tutor para atuar em cada escola e 1 (um) professor a mais para compor o quadro de cada escola. Como o custo médio de um professor para a SMED/BH é de 31.979,10 reais ao ano (BELO HORIZONTE, 2012c, e-mail)[48], esse aumento no número de professores somaria 6.651.652,80 de reais anuais para a SMED/BH, o que corresponde a 0,96% dos recursos do

---

[48] Esse valor foi obtido considerando-se o atual salário do professor, acrescido de, benefícios, encargos, décimo terceiro salário e um terço do salário relativo às férias (BELO HORIZONTE, 2012c, e-mail).

município destinadas a pessoal e encargos sociais relativos à gestão e operacionalização da política educacional[49].

Como a proposta é que o monitoramento e a avaliação do PAE sejam executados com a reorganização do trabalho da SMED/BH e das Gerências de Educação das Secretarias de Administração de cada uma das nove regionais administrativas do município, ele pode ser feito com o próprio quadro de funcionários já existente e sem aumento de despesas. É necessário realocar técnicos e gestores, além de alterar atribuições das funções que exercem.

Do ponto de vista legal, prático e financeiro, as ações propostas são viáveis e executáveis e, como demonstrado, podem contribuir para a promoção da melhoria da qualidade da educação no 3º ciclo do ensino fundamental da RME/BH. Com este PAE, pretendo que os professores do 3º ciclo tenham a possibilidade de utilizar do espaço escolar como um local de formação continuada e desenvolvimento profissional e, assim, demonstrarem preparo e segurança para o trabalho docente na complexidade da realidade atual.

---

[49] Conforme o Demonstrativo Sintético da Alocação de Recursos por Programa e Grupo de Despesa do Plano Plurianual de Ação Governamental, para o período 2010/2013, 2.759.721.260,00 de reais foram alocados para Pessoal e Encargos Sociais no programa municipal Gestão e Operacionalização da Política Educacional (BELO HORIZONTE, 2009b).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta desta dissertação de mestrado foi abordar o caso: como a gestão da educação municipal pode proporcionar, por meio da formação continuada, um trabalho docente que favoreça a produção de resultados educacionais de qualidade (acesso, permanência e aprendizagem) no 3º ciclo do ensino fundamental? Esta pesquisa de mestrado demonstrou que a recente história de democratização do acesso à educação e os indicadores educacionais do 3º ciclo são elementos relevantes para que a compreensão da demanda pela resolução desse problema. Somando a esse contexto, o caso de gestão educacional foi descrito, tendo como destaque as dimensões da relação com a diversidade dos estudantes adolescentes e da formação docente, inicial e continuada. Sua descrição possibilitou a compreensão da realidade educacional vivida atualmente no 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH), caracterizada por uma complexidade de fatores que interferem no cumprimento da função social da escola.

A formação inicial do professor do 3º ciclo, que acontece nos cursos de licenciatura em nível superior, não tem proporcionado aos docentes exercer sua função a contento da demanda atual, pois nas faculdades e universidades privilegia-se o conhecimento específico da disciplina que o professor irá lecionar em detrimento a demais questões relacionadas ao trabalho docente. Para os professores iniciantes na RME/BH, a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) não promove, atualmente, ação de formação continuada que promova seu processo de adaptação ao trabalho.

Como estratégia para promover a melhoria da qualidade da educação, a SMED/BH vem desenvolvendo ações de formação continuada para os professores do 3º ciclo do ensino fundamental: pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica, Rede de Formação de Professores do 3º ciclo, pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais e Projeto do 3º Ciclo - Sujeitos e Práticas. Essas ações foram detalhadamente descritas, o que viabilizou a identificação de possibilidades e limitações da política de formação continuada voltada ao professor do 3º ciclo e promovida pela SMED/BH, conforme previa a questão investigativa inicialmente levantada nesta pesquisa.

O curso de pós-graduação em Docência na Educação Básica tem como mérito a abordagem de temas pertinentes ao trabalho docente na RME/BH, a

promoção de atualização aos professores de matemática e a garantia que os professores tenham acesso a um curso de qualidade. A Rede de Formação proporciona reflexões sobre mudanças pelas quais a educação no município vem passando, ao abordar as Proposições Curriculares. Um dos principais méritos da Rede de Formação é a socialização entre professores do 3º ciclo de uma mesma disciplina, possibilitando que professores atualizem seu conhecimento quanto ao ensino da disciplina que lecionam, além do enriquecimento devido às trocas com os colegas de profissão.

Quanto aos temas abordados nas ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH para os professores do 3º ciclo, uma das principais lacunas que observo está relacionada às especificidades dos sujeitos envolvidos no processo educativo, especialmente os estudantes adolescentes. Pelo que aponta esta pesquisa, os atuais professores do 3º ciclo da RME/BH não tiveram, na formação inicial, a oportunidade de refletir sobre a maneira como o adolescente aprende, como ele se relaciona com seu corpo, com sua família, com sua comunidade, com a cidade; enfim, sobre quem é o adolescente que estuda na escola na qual o professor trabalha. Essa lacuna vem se repetindo na formação continuada.

Com relação à política educacional do município, a formação dos professores do 3º ciclo tem muitos avanços a serem realizados. Mesmo tendo o planejamento, o currículo e a avaliação como pauta, há evidências de incompreensões da política por parte de professores que participam da Rede de Formação desde o início. Para além do permanente investimento nessas questões, há outros temas relacionados à política educacional que não estão sendo abordados nas ações de formação continuada, como os ciclos de formação e a especificidade do terceiro ciclo e a concepção de democratização da educação e de inclusão social.

Outras lacunas identificadas são a descontinuidade da Rede de Formação e a ausência de uma coordenação de todas as ações de formação continuada promovidas pela SMED/BH, fazendo com que não haja informações consolidadas sobre o desenvolvimento profissional de cada docente do 3º ciclo.

Na análise realizada nesta dissertação, observei a dificuldade dos professores para implementar, na escola, projetos e ideias constituídos nas ações de formação fora da escola e a solidão de professores no cotidiano do trabalho escolar, por não terem pouca oportunidade de dialogar sistematicamente com os outros professores da escola. Na política de formação continuada promovida pela SMED/BH não

percebo um investimento dos gestores educacionais na escola como um espaço de formação, valorizando esse local como fonte de saberes e espaços de decisões pedagógicas.

Com a pesquisa realizada nesta dissertação fica evidente a relevância da formação continuada de professores diante da complexidade da realidade contemporânea. Para António Nóvoa, Maurice Tardif, Pedro Demo e Philippe Perrenoud, o professor é um ator central ao se pensar a aprendizagem dos estudantes (NÓVOA, 1992; TARDIF, 2000; PERRENOUD, 2002; DEMO, 2010), haja vista ser ele o sujeito que, de forma ativa e direta, promove a mediação do estudante com o conhecimento. Essa concepção nos permite compreender a relação entre a gestão da educação pública e o caso de gestão educacional abordado nesta dissertação: como a gestão da educação municipal pode proporcionar, por meio da formação continuada, um trabalho docente que favoreça a produção de resultados educacionais de qualidade (acesso, permanência e aprendizagem) no 3º ciclo do ensino fundamental?

A partir das lacunas identificadas nesta pesquisa, são propostas seis frentes de trabalho à SMED/BH para a promoção da formação continuada dos professores do 3º ciclos: (1) articulação das escolas da RME/BH com cursos de licenciatura; (2) revisão dos critérios de acesso aos cursos de pós-graduação promovidos pela SMED/BH; (3) aprofundamento e ampliação dos temas abordados na Rede de Formação de Professores; (4) ampliação da divulgação das ações de formação para os professores; (5) instituição de coordenação única para as ações de formação promovidas pela SMED/BH; (6) incentivo à política de formação continuada que seja realizada no próprio local do trabalho docente – a escola.

Dada a relevância da formação continuada no interior da escola e sua relação com lacunas identificadas na pesquisa, esta dissertação apresenta um Plano de Ação Educacional (PAE) que propõe a inserção de ações de formação na escola na política educacional promovida pela SMED/BH. O aprofundamento nas demais frentes de trabalho vai requerer novas pesquisas e novos planos de ação. Acredito que, com a implantação desse PAE, será possível melhorar a condição do trabalho docente do 3º ciclo e, assim, o panorama da qualidade educacional no 3º ciclo.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, Mônica C. Escola Plural e formação docente. **Tessituras**, Belo Horizonte, ano I, n. 1, p. 16 – 23, fev./ 1998.

BELO HORIZONTE. CÂMARA MUNICIPAL. **Lei Orgânica do Município de Belo Horizonte,** de 27 de dezembro de 1996a. Disponível em: www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/lei-organica. Acesso em: 16 set. 2012.

_____. PREFEITURA MUNICIPAL. Comunicado. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 8 ago. 2009a. Ano XV, n. 3398.

_____. _____. Decreto nº 13.914 de 6 de abril de 2010. Regulamenta o artigo 4º da Lei nº 9.815, de 18 de janeiro de 2010, que institui o Prêmio por Participação em Reunião Pedagógica. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 7 abr. 2010a. Ano XVI, n. 3558.

_____. _____. Decreto nº 14.707 de 12 de dezembro de 2011. Dispõe sobre a transferência e utilização dos recursos financeiros às Caixas Escolares da Rede Municipal de Educação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 13 dez. 2011a. Ano XVII, n. 3966.

_____. _____. **Escola Integrada**. Disponível em: http://portalpbh.pbh.gov.br/pbh/ecp/comunidade.do?evento=portlet&pIdPlc=ecpTaxonomiaMenuPortal&app=educacao&tax=17919&lang=pt_BR&pg=5564&taxp=0&. Acesso em: 18 nov. 2012a.

_____. _____. Inscrições para o curso de Gestão de Projetos Culturais terminam na segunda-feira. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 10 set. 2011b. Ano XVII, n. 3907.

_____. _____. Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996. Institui o estatuto dos servidores públicos do quadro geral de pessoal do município de Belo Horizonte vinculados à administração direta, (vetado) e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 31 ago. 1996b. Ano II, n. 227.

_____. _____. **Lei nº 7.235,** de 27 de dezembro de 1996c. Dispõe sobre o Quadro Especial da Secretaria Municipal de Educação, institui o Plano de Carreira dos Servidores da Educação da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, estabelece a respectiva tabela de vencimentos e dá outras providências. Disponível em: www.cmbh.mg.gov.br/leis/legislacao/pesquisa. Acesso em: 21 mar. 2012.

_____. _____. Lei nº de 7.969, de 31 de março de 2000. Concede vantagens aos servidores ocupantes dos cargos que menciona, amplia o prazo do art. 271 da Lei nº 7.169, de 30 de agosto de 1996 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 1º abr. 2000. Ano VI, n. 1102.

_____. _____. Lei nº 8.679, de 11 de novembro de 2003. Cria as Unidades Municipais de Educação Infantil e o cargo de educador infantil, altera as Leis nº

7.235/96 e 7.577/98 e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 12 nov. 2003. Ano IX, n. 1994.

_____. _____. Lei nº 9.801 de 30 de dezembro de 2009. Dispõe sobre o Plano Plurianual de Ação Governamental – PPAG – para o período 2010/2013. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 31 dez. 2009b. Ano XV, n. 3495. (Anexo: Demonstrativo Sintético da Alocação de Recursos por Programa e Grupo de Despesa).

_____. _____. PBH disponibiliza vagas para pós-graduação em especialização em Docência na Educação Básica. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 19 mar. 2011c. Ano XVII, n. 3788, capa.

_____. _____. Prefeitura reabre inscrições para especialização *lato sensu*. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 7 ago. 2009c. Ano XV, n. 3397, capa.

_____. _____. Prefeitura seleciona professores para curso de pós-graduação. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 25 abr. 2006. Ano XII, n. 2591, capa.

_____. _____. _____. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 4 jul. 2007. Ano XIII, n. 2879, capa.

_____. _____. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Avaliação dos processos formadores dos educandos**. Belo Horizonte. Abr. 1996d. (Cadernos da Escola Plural, 4).

_____. _____. _____. **Escola Plural**: proposta político-pedagógica para Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. 2 ed. Belo Horizonte, out. 1994.

_____. _____. _____. ***Home* do Avalia-BH**. Disponível em: www.avaliabh.caedufjf.net/diagnosticabh/home.faces. Acesso em: 13 out. 2012b.

_____. _____. _____. GERÊNCIA DE ARTICULAÇÃO DE ADMINISTRAÇÃO E PLANEJAMENTO. **Salário nível 10**. Belo Horizonte, 17 set. 2012c. (*E-mail* enviado pela mestranda Renata Julia da Costa e respondido por Alexsandro da Silva Gomes, gerente da Gerência de Articulação de Administração e Planejamento).

_____. _____. _____. GERÊNCIA DE COORDENAÇÃO DA POLÍTICA PEDAGÓGICA E DE FORMAÇÃO. **Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental**. Belo Horizonte, jan. 2012d. (Slides apresentados durante Seminário de Alinhamento do Programa de Monitoramento da Aprendizagem e da Gestão Escolar do Ensino Fundamental, realizado em Belo Horizonte, em 3 fev. 2012).

_____. _____. _____. _____. GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA E INCLUSÃO. **Projeto do 3º ciclo**: sujeitos e práticas. Belo Horizonte, 3 ago. 2012e. (Slides apresentados durante I Seminário do 3º ciclo).

_____. _____. _____. GERÊNCIA DE INFORMAÇÕES EDUCACIONAIS. **Ajuda nos dados**. Belo Horizonte, 26 set. 2012f. (*E-mail* enviado pela mestranda Renata Julia da Costa e respondido pelo endereço eletrônico estatistica.smed@pbh.gov.br).

_____. _____. _____. Portaria SMED nº 267/2011. Estabelece parâmetros para elaboração do Calendário Escolar para o ano de 2012. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 2 dez. 2011d. Ano XVII, n. 3961.

_____. _____. _____. Portaria SMED n° 073/2012. **Diário Oficial do Município**, Belo Horizonte, MG, 11 abr. 2012g. Ano XVIII, n. 4047.

_____. _____. _____. **Proposições Curriculares do Ensino Fundamental**: textos introdutórios. Belo Horizonte, 2010b. 54 p. (Desafios da Formação, 1).

_____. _____; FUNDAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA; UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. **Contrato de prestação de serviço educacional que entre si celebram o município de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais, com a interveniência da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa** (processo nº 01.114696.05-35). Belo Horizonte, MG, 20 mar. 2006. 5 p.

_____. _____; _____; _____. **Contrato de prestação de serviço educacional que entre si celebram o município de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais, com a interveniência da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa** (processo nº 01.021784.09-20). Belo Horizonte, MG, 11 set. 2009. 5 p.

_____. _____; _____; _____. **Segundo Termo Aditivo ao contrato de prestação de serviço educacional que entre si celebram o município de Belo Horizonte e a Universidade Federal de Minas Gerais, com a interveniência da Fundação de Desenvolvimento da Pesquisa** (processo nº 01.114696.05-35). Belo Horizonte, MG, 10 out. 2007. 3 p.

BERNADO, Elisangela da S. Um olhar sobre a formação continuada de professores em escolas organizadas no regime de ensino em ciclo(s). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27, 2004, Caxambu. **Textos de trabalhos e pôsteres**, grupo de trabalho nº 8: formação de professores. 18 p. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/27/gt08/t083.pdf. Acesso em: 21 set. 2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. DIRETORIA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Avaliação educacional em larga escala**. [Material gentilmente cedido à: UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA. Faculdade de Educação. Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação; CEARÁ. GOVERNO DO ESTADO]. Juiz de Fora, 2008a.

_____. _____. **PDE – Escola**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=290&id=12696&option=com_content&view=article. Acesso em: 10 out. 2012.

_____. _____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 174 p.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Emenda Constitucional nº 19,** de 04 de junho de 1998b. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc19.htm. Acesso em: 21 set. 2012.

_____. _____. **Lei nº 5692,** de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: www.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71. Acesso em: 01 nov. 2012.

_____. _____. **Lei nº 9394,** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 17 set. 2012.

_____. _____. **Lei nº 11.738**, de 16 de julho de 2008b. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 01 nov. 2012.

CENTRO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO, CULTURA E AÇÃO COMUNITÁRIA - CENPEC; INSTITUTO DE ASSESSORIA E PESQUISA EM LINGUAGEM - LITTERIS. O Jovem, a Escola e o Saber: uma preocupação social no Brasil. In: CHARLOT, Bernard (Org.) **Os Jovens e o Saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CORAGEM, Amaríllis C.; VIEIRA, Lívia Maria F. Identidade profissional e formação continuada de professores da educação infantil em nível de especialização. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F.; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 167 - 177.

CONDÉ, Eduardo Salomão. **Abrindo a Caixa**: elementos para melhor compreender a análise das políticas públicas. Juiz de Fora, 2011. Disponível em: www.ppgp.caedufjf.net/course/view.php?id=26&topic=0&showall=1. Acesso em: 01 out. 2012. (Texto apresentado pela disciplina Temas da Reforma da Educação

Pública II, do Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Universidade Federal de Juiz de Fora).

COSTA, Simone de A. **O Valor Agregado em Leitura como Indicador de Qualidade das Escolas Municipais de Belo Horizonte**. 2011. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. p. 21 - 28.

CURY, Carlos Roberto J. A formação docente e a educação nacional. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 125 – 142.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F.; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 13 – 15: Apresentação.

DALBEN, Ângela Imaculada L. de F. Formação continuada de professores em nível de especialização: um investimento público que vale a pena? In: _____; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 315 – 329.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 185 – 191, maio/ago. 2009.

DAYRELL, Juarez; VIANA, Maria José B. Juventude e escola: uma proposta de formação docente. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F.; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 131 - 152.

DEMO, Pedro. Aprender bem é possível: uma experiência exitosa em Campo Grande – MS. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 3, n. 2, p. 97 - 105, jan./jun. 2010.

FREITAS, Maria C. L. de. Formação de Professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136 – 167, set. 2002.

GOMES, Maria de Fátima C. Alfabetização e Letramento e o desafio de articular teorias com possibilidades práticas. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F.; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 33 - 51.

GOMES, Maria de Fátima C. *et al*. Eixos metodológicos, estrutura curricular e dinâmica de funcionamento de 12 turmas formadas pelo LASEB. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F.; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 19 - 30.

GOMES, Nilma L.; MARTINS, Aracy A. História da África e das Culturas Afro-brasileiras: a construção dos plurais. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F.; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 87 - 111.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Conheça o INEP**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/conheca-o-inep. Acesso em: 12 out. 2012a.

_____. **Prova Brasil e SAEB**. Disponível em: http://provabrasil.inep.gov.br/. Acesso em: 09 dez. 2011.

_____. **IDEB**: Resultados e Metas. Disponível em: http://sistemasideb.inep.gov.br. Acesso em: 15 set. 2012b.

KLEIN, Rubem. Utilização da Teoria de Resposta ao Item no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB). **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 11, n. 40, p. 283 – 296, jul./set. 2003.

MARTINS, Adriana M. I. **A gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 8 dez. 2011. Entrevista concedida a Renata Julia da Costa.

MERITT Informação Educacional. **IDEB e seus componentes**: Belo Horizonte. Disponível em: www.portalideb.com.br/cidade/1587-belo-horizonte. Acesso em: 15 set. 2012.

MELO, Maria Teresa L. de. Programas Oficiais para Formação dos Professores da Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, ano XX, n. 68, p. 45 – 60, dez. 1999.

MELLO, Guiomar N. de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, vol.14, n. 1, p. 98 – 110, mar. 2000.

MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública - SIMAVE.** Disponível em: www.educacao.mg.gov.br/component/content/article/1414-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-/421-sistema-mineiro-de-avaliacao-da-educacao-publica-simave. Acesso em: 12 out. 2012.

_____. _____; CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO. **PROALFA.** Disponível em: www.simave.caedufjf.net/simave/proalfa/home.faces. Acesso em: 12 out. 2012a.

_____. _____; _____. **PROEB.** Disponível em: www.simave.caedufjf.net/simave/proeb/home.faces. Acesso em: 12 out. 2012b.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. Disponível em: http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf. Acesso em: 28 out. 2012. In: _____ (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ORGANIZAÇÃO PARA COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICOS. **Professores são importantes: atraindo, desenvolvendo e retendo professores eficazes**. Tradução: B & C Revisão de Textos S/C Ltda. São Paulo: Moderna, 2006.

PACHECO, José. **Escola da Ponte**: formação e transformação da educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

PALÁCIOS, Jésus. O que é a adolescência. In: COLL, César; PALÁCIOS, Jésus; MARCHESI, Álvaro (Org.). **Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995. p. 263 – 272. (Desenvolvimento Psicológico e Educação, 1).

PEREIRA, Júlio Emílio D. **Formação de Professores**: pesquisas, representações e poder. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia Diferenciada**: das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. A formação dos professores no século XXI. In: _____ *et al*. **As Competências para Ensinar no Século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 11 – 33.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CONTINUADA. **Curso Gestão de Projetos Culturais**. Belo Horizonte, 1º semestre de 2012a. (Slides).

_____. _____. **Dúvidas sobre a pós em Gestão de Projetos Culturais**. Belo Horizonte, 20 set. 2012b. (*E-mail* enviado pela mestranda Renata Julia da Costa e respondido pelo endereço eletrônico elianamara@minaspelapaz.org.br).

_____. _____. **Processo seletivo/2011**: seleção para programa de pós-graduação no nível de especialização em Gestão de Projetos Culturais, destinado a servidores efetivos da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte para o ano de 2011. Belo Horizonte, MG, 29 ago. 2011. (Edital).

SILVA, Analise de J. da. **Relações entre formadores, professores e adolescentes**: de objetos no labirinto a sujeitos da educação. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2002. 288 p.

SILVA, Dagmá B. **A gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 7 dez. 2011. Entrevista concedida a Renata Julia da Costa.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 21, n. 73, p. 209 – 244, dez. 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO. **Programa de pós-graduação especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica destinado a professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte**. Belo Horizonte, 2005/2006. 73 p.

_____. _____. PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO. **Reoferecimento de Curso de Especialização - quarto curso**: Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica - destinado aos educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2009. 73 p.

_____. _____. _____. **Reoferecimento de Curso de Especialização - quinto curso**: Programa de Pós-graduação *lato sensu* em Docência na Educação Básica, destinado aos Educadores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 2010. 75 p.

_____; BELO HORIZONTE. PREFEITURA MUNICIPAL. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Edital nº 01/2009**: seleção para programa de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica – destinado aos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte. Belo Horizonte, MG, 29 jun. 2009a.

_____. _____. _____. _____. **Edital nº 02/2009**: seleção para programa de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica – destinado a vagas remanescentes para as áreas de concentração Educação Matemática, Juventude e Escola, História da África e Culturas Afro-brasileiras. Belo Horizonte, MG, 27 jul. 2009b.

_____. _____. _____. _____. **Edital nº 02/2011**: seleção para programa de pós-graduação em nível de especialização *lato sensu* em Docência na Educação Básica – destinado aos professores da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte/Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 16 mar. 2011.

ZAIDAN, Samira. Educação Matemática: ampliação e reconstrução do conhecimento escolar. In: DALBEN, Ângela Imaculada L. de F.; GOMES, Maria de Fátima C. (Org.). **Formação Continuada de Docentes da Educação Básica**: construindo parcerias (LASEB). Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 53 - 69.

ZAIDAN, Samira. Reformas educacionais e formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Dalila A. **Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 143 – 148.

APÊNDICE A – Roteiro das Entrevistas

Entrevista

A gestão educacional do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte

Entrevistados

Gestores da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (SMED/BH) que atuam em ações para o 3º ciclo do ensino fundamental

Questões

1. Formação acadêmica do entrevistado e função que exerce, atualmente, como gestor.

2. Visão do entrevistado sobre o perfil dos professores do 3o ciclo.

3. Visão do entrevistado sobre a formação inicial e continuada dos professores do 3o ciclo.

4. Principais desafios para a gestão com relação à formação do professor do 3o ciclo que atualmente trabalham na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte.

5. Avaliação do entrevistado sobre as ações de formação docente promovidas pela SMED/BH que abarcam os professores do 3º ciclo: pós-graduação, Rede de Formação e Projeto 3o ciclo.

APÊNDICE B – Roteiro do Grupo Focal

Contextualização

A partir dos resultados das avaliações sistêmicas, nota-se que os estudantes do 3º ciclo da Rede Municipal de Educação vêm melhorando o desempenho, porém ainda há muitos avanços a serem feitos para que os estudantes tenham o desempenho esperado pelos professores e pela sociedade em geral. Nesse sentido, embora o professor não seja o único responsável, ele tem papel de extrema relevância, tendo em vista ser o profissional que faz a mediação da relação dos estudantes com o conhecimento.

Questões

1. Nesse contexto, exponham sobre as ações necessárias, por parte da Secretaria Municipal de Educação (SMED/BH) e por parte da escola, para que o professor exerça seu papel.

2. Quais são as dificuldades que o professor encontra para que seu trabalho seja realizado em prol da efetivação da aprendizagem dos estudantes?

3. Questões direcionadas para os professores que:

- participaram de uma ou mais ações de formação promovidas pela SMED para Rede Municipal de Educação: Identifiquem as contribuições para o trabalho como professor e as expectativas de aprendizagem que não foram atendidas pela: Rede de Formação de Professores; pós-graduação em Docência na Educação Básica, realizada pela UFMG; pós-graduação em Gestão de Projetos Culturais realizada pela PUC-Minas.
- não participaram de nenhum das ações de formação promovidas pela SMED para Rede Municipal de Educação: Identifiquem as dificuldades encontradas no trabalho para as quais a formação continuada poderia contribuir.

4. Considerando o contexto escolar, a organização do 3º ciclo na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, os estudantes adolescentes e a especificidade das capacidades a serem trabalhadas no 3º ciclo, apresente as demandas atuais para formação continuada do professor.

APÊNDICE C – Questionário para participantes do grupo focal

Dados pessoais

Nome: _____

Escola: _____ Regional: _____

Data de nascimento: _____

Formação acadêmica

Licenciatura em: _____

Experiência profissional

Disciplina(s) que leciona: _____

Há quanto tempo trabalha como professor(a)? _____ ano(s)

Há quanto tempo trabalha como professor(a) na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte? _____ ano(s)

Formação continuada

Participou da Rede de Formação de Professores (consórcio regionalizado) em 2011?

	Integralmente		Parcialmente		Nunca

Está participando da Rede de Formação de Professores (consórcio regionalizado) em 2012?

	Sim		Não

Está participando do Projeto do 3º ciclo?

	Sim		Não

Se sim, de qual ação?

	Feira de Ciências...		GINCAMAT		Jornada Literária		JOVEM

Fez pós-graduação em Docência da Educação Básica na UFMG (LASEB)? ___

Se sim, qual dos cursos? _____

Faz pós-graduação na PUC-Minas em Gestão de Projetos Culturais? ___